

CONTRIBUCIONES Y COMPLICACIONES DE MICHEL MAFFESOLI EN EL ESTUDIO DE LAS NEOCOMUNIDADES ESTUDIANTILES POSTMODERNAS¹

Moraima Torres Morillo (*); moraimaftorres@yahoo.es

Malvina do Amaral Dorneles; malvina@cpovo.net

Universidad Federal Rio Grande do Sul

Ma. Margarita Villegas (*); margaritavillega@hotmail.com

(*) Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP; UPEL Maracay)

Recibido: 10/10/2007

Aceptado: 20/02/2008

Resumen

En este texto se debaten las implicaciones de los aportes teóricos de Michel Maffesoli (1998; 2003; 2005a; 2005b; 2005c) en el campo de la investigación educativa. Este autor invita a los científicos sociales a contemplar la “respiración social” propia del espacio civilizatorio actual, donde han caído el mito de progreso, los proyectos futuristas y los grandes ideales utópicos. Dentro de esta realidad, cada día una mayor cantidad de jóvenes se muestran irreverentes a la pertinencia de la educación en sus vidas y centran sus expectativas de futuro en sus propias conquistas personales y están fuertemente marcados por una cultura presentista que favorece el disfrute inmediato en detrimento del trabajo, el esfuerzo y la postergación del placer. Estos jóvenes componen las “neocomunidades estudiantiles postmodernas” siendo común entre ellos “deserción” “repitencia” “exclusión” y “fracaso escolar”, su crecimiento constante invita a los investigadores educativos a generar estudios que partan de una lógica sensible (Maffesoli, 1998) y no la lógica del deber ser que tradicionalmente imperó en la ciencia moderna.

Palabras Clave: Postmodernidad, Juventudes, Investigación en Educación.

MICHEL MAFFESOLI'S CONTRIBUTIONS AND COMPLICATIONS IN THE STUDY OF POSTMODERN STUDENT COMMUNITIES

Abstract

A this paper it's discuss implications of the theoretical contributions of Michel Maffesoli (1998; 2003; 2005a; 2005b; 2005c) in the field of the educational research. This writher invites social scientists to contemplate the social breathing of present civilization, in which progress myths, futurist projects and great utopical ideals have fallen. Within this reality, a greater amount of young people have become every day irreverent in front of educational demands. They seems to focus their future expectations in their own personal conquests, strongly marked by a culture of present that favors pleasure here and now, as opposed to work, endurance and postponement. These youngsters integrate students post modern neo-communities where it is common to find school dropouts and all sort of failures and socially excluded people. These neo-communities are growing steadily, inviting us to study the situation from a sensitive logic (Maffesoly, 1998) as opposed to the rational tradition used in modern science. **Key words:** Postmodernity, Youths, Research in Education

¹ Esta investigación surgió producto de las discusiones generadas entre las líneas de Investigación Ciencias Cognitivas del CIEP – UPEL que dirige la Dra. Margarita Villegas y Estudios, Educación y Gestión del Cuidado de la UFRGS-FACED coordinada por la Dra. Malvina do Amaral Dorneles. La investigación se desarrolló durante el Curso de Especialización en Gestión Escolar que realizó la Prof. Moraima Torres en la UFRGS –FACED (Período 2004-2007)

Inquietudes, incomodidades e incertezas de partida

“La comprensión imitativa la utilización de la intropatía o de la empatía se torna cada vez mas necesaria desde que nos vemos confrontados a la falacia, o cuando mucho a la saturación de una cultura objetiva, si no objetivista”.
(Maffesoli, 1998: 143)

¿Quién es ese que osa pensar que vivimos confrontados y saturados de los mitos de la objetividad, verdad absoluta, progreso y exactitud del mundo? En la lógica academicista, durante mucho tiempo valoramos el conocimiento, la ciencia y la tecnología como las luces que iluminarían a la humanidad en el devenir hacia su desarrollo y progreso; fueron esos los ideales que heredamos de Descartes (Método), Galileo (Empirismo) y Comte (Evolucionismo Social). Ya Kant vislumbraba en la educación la fuente de luz para guiar lo humano. Así, éste señalaba que “entusiasma pensar que la naturaleza humana será siempre mejor desarrollada y perfeccionada por la educación, y que es posible llegar a formar lo que en verdad le conviene a la humanidad” (Kant, 1996: 17)

Sin embargo, hoy Maffesoli inquieta a los investigadores sociales cuando ironiza, relativiza y destruye los esquemas del iluminismo, mediante palabras volátiles y polisémica, que invitan al lector más a pensar que a concluir. Contrario a la homogeneización y a la padronización, procura nuevas formas de interpretación en la pluralidad retórica-metafórica y en la apertura a lo místico, artístico y divino. Crea así, una metódica libertina dentro de las ciencias sociales, que él prefiere llamar “método erótico” (Maffesoli, 1998), dicha metódica está llena de sombras, de ambigüedades y opacidades que cada intérprete juzgara desde sus posiciones teóricas, existenciales y filosóficas.

No pretendemos en este trabajo explicar a Maffesoli, pues respetando su posición, eso sería imposible. Su pensamiento escapa de la lógica cartesiana, que procura explicaciones y verdades axiomáticas, mediante la clasificación y simplificación de la realidad. En consecuencia, no deseamos reducirlo a recetas que nosotros los educadores podamos usar en la investigación educativa y dentro de nuestra acción docente. Navegaremos, desde la perspectiva del autor, en las aguas derramadas de la contemporaneidad, donde nos encontramos sin los soportes de la verdad, la utopía y el progreso. Nos unimos a la idea de que todo desapareció y todo persiste en los simulacros, en los espectáculos, en los devaneos y los

sueños de la sociedad contemporánea.

Nos acercamos a Maffesoli, por cuanto él nos da indicios de que las cosas pueden ser de otra manera y no como siempre los hemos mirado desde la modernidad. No obstante, no lo vemos como el profeta que nos mostrará a los educadores como enseñar, investigar y comprender la actual ebullición social; tampoco como el demonio del Apocalipsis que anuncia el fin de la educación, pues aún cuando su pensamiento no es optimista, tampoco es fatalista. Más bien, es una provocación que inquieta nuestras permanencias, creencias, convicciones y valores, señalándonos que el conocimiento y la sociedad parecen estar moviéndose en direcciones opuestas a los fines educativos. Así, compartimos con él que hay una “sociología oficial” que se resiste al cambio impidiendo el análisis sereno de la postmodernidad. El propio Maffesoli (2004:1) resume esta posición señalando:

Quiérase o no, sin distingos de izquierda y de derecha, estos sistemas oficiales se apoyan en la concepción de un individuo racional, dueño de sí, y que contrae vínculos con otros individuos racionales para construir la sociedad. Empíricamente, se observa que otros elementos son los que entran en juego, en particular en las prácticas juveniles, elementos que radican al mismo tiempo en un hedonismo latente, en una importancia del cuerpo y en el énfasis en el presente. Allí están las grandes características de la postmodernidad que requieren ser pensadas.

Ciertamente, la modernidad engendró y erigió la educación dentro del imaginario de la moral y las luces, señalando que la escuela es necesaria para aprender a ser, a tener y a poseer. De esta forma, la educación de masas, como proyecto de la modernidad, priorizó lo racional y pragmático, simplificando así lo humano al desmerecer la cotidianidad, la trascendencia, los ritos, las caricias, los encuentros, la irracionalidad y la contemplación del otro y de la vida tal cual ella es.

A partir del ideario del Iluminismo, la Sociología de la Educación se esforzó en generar mecanismos de regulación, condenando las anomalías, clasificando a los estudiantes de acuerdo con su desempeño. Con base en estos juicios, se generaron metodologías didácticas que buscaban garantizar la eficiencia educativa, la adquisición de contenidos escolares y la disminución de la deserción, la repitencia y la reprobación

Así, desde los ideales de progreso, autonomía y racionalidad fuimos convencidos los investigadores educativos y los profesores en general, de la necesidad de crear mecanismos para garantizar la incorporación de todos los ciudadanos a la Educación Básica; todo esto sustentado en la concepción de que la educación formal es sinónimo de desarrollo personal y

social; a partir de este presupuesto, los sistemas educativos se masificaron a lo largo del siglo XX y muchos educadores nos concentramos en mejorar los indicadores de eficacia escolar, expresados en ampliación de matrícula, índices de aprobación, índices de prosecución escolar y estandarización de las exigencias curriculares.

Sin embargo, el advenimiento de la cultura postmoderna nos ha llenado de inquietudes e incomodidades al mostrarnos la poca pertinencia de los criterios de eficiencia terminal para impulsar una educación a tono con las necesidades de la sociedad contemporánea. Hoy el desencanto de los jóvenes ante los sistemas escolares, nos muestra cómo el énfasis en el desempeño desmereció el estudio de las sensibilidades antropológicas de los propios sujetos sociales que conviven en las instituciones escolares; desde esta postura, gran parte de las investigaciones educativas se centraron en la prescripción, ofreciendo modelos teóricos universales de intervención para mejorar la calidad del sistema, sin considerar las diferentes formas de sociabilidad que se erigían en la sociedad contemporánea.

Así la preponderancia del modelo de prescripción, diagnóstico, intervención, regulación y normatividad, hizo olvidar que la sociedad no es un todo unificado y delimitado, como señala Hall (1997:18) sino "...una totalidad que se produce a través de cambios evolutivos que nacen de si misma, como el desarrollo de una flor a partir de su bulbo. Ella está constantemente siendo "descentrada" o sea dislocada por fuerzas fuera de sí misma"

En la era postmoderna se exponen nuevas formas de sociabilidad, tribales, nómadas y errantes, hacia donde dirige su mirada Michel Maffesoli. Sus estudios procuran comprender los desplazamientos que están quebrando las identidades, que una vez fueron idealizadas por la moral y la educación; él también busca percibir los movimientos que están destruyendo las tradicionales formas de socialización y cómo se están generando nuevas identificaciones, muchas veces desconocidas o negadas por las instituciones escolares.

La emergencia de estas nuevas identidades juveniles ha llevado a que los estudiantes se nos presenten incrédulos, irreverentes, plurales, ambiguos, descentrados y nómadas. Ellos ya no responden al antiguo ideal de estudiante príncipe, que concentra todas sus energías en su formación y en el reino de la titulación, empleo y jubilación. El rompimiento de este ideal moderno nos muestra que una cosa es el ideal de juventud que tenemos los docentes y otra muy diferente lo que la juventud en realidad es.

Así partiendo de las inquietudes por comprender a nuestros estudiantes, el trabajo reportado en este documento se desarrollara en cinco partes. En primer lugar, presentaremos una síntesis de la metódica utilizada, destacando el posicionamiento epistemológico, los principios intersubjetivos asumidos y los procedimientos metodológicos utilizados. Este apartado, lo denominamos: *Disposiciones metódicas* ya que alude a la diversidad de pautas intersubjetivas que se asumieron para la realización de la investigación.

En segundo lugar, debatiremos las implicaciones de la emergencia de la postmodernidad en las ciencias sociales y en la comprensión de las Neocomunidades Estudiantiles Postmodernas (NEP), que estarán representadas en esta investigación por los diversos grupos que se encuentran en riesgo escolar. Interconectar estas juventudes dentro de la emergencia lluviosa y precipitada de la postmodernidad, es un asunto complejo, pues esta categoría sociológica está en desarrollo y las construcciones teóricas al respecto son diversas, existiendo actualmente un debate teórico sobre la naturaleza ontológica de esta categoría. En virtud de ello, desarrollaremos este apartado a partir del título *La fuerza de una lluvia postmoderna que inunda, moja, desdibuja y nutre la ciencia social*.

En tercer lugar, procuramos hacer un retrato de las NEP que están (in)surgiendo en el mundo contemporáneo, señalando algunos trazos y formas identificatorias que la cultura actual está promoviendo en el mundo de vida de los estudiantes. A este proceso lo denominamos con el título: *Identificaciones e identidades cruzadas de las neocomunidades estudiantiles Postmodernas*.

En cuarto lugar, a partir de la complejidad del término postmodernidad destacamos algunos de las disposiciones teóricas que Maffesoli ha propuesto como elementos heurísticos para comprender la sociedad actual, a fin de debatir sus implicaciones epistemológicas dentro de las investigaciones educativas de las NEP. A este apartado lo titulamos: *Sensibilidades, caricias y complejidades en la investigación educativa*.

Por último, y a manera de síntesis, destacamos que todos los apartados buscan promover una reflexión sobre las implicaciones epistemológicas que la cultura postmoderna ha generado en el escenario educativo y la necesidad de promover otras formas de hacer ciencia en educación. Reconocemos que tanto los estudiantes como los profesores en la actualidad estamos necesitados de una ciencia, que nos haga capaces de involucrarnos con las nuevas

condiciones sociales, políticas, económicas, culturales y tecnológicas. Ello requiere continuar, de allí que no sea posible cerrar este artículo con conclusiones, sino con in-conclusiones que permitan continuar el debate de la educación que está siendo y de la que deseamos construir. Con base en estas premisas titulamos al quinto apartado: *In-conclusiones para continuar el debate*.

Disposiciones metódicas

En el desarrollo de esta investigación, se asumió un enfoque cualitativo, bajo los principios epistémicos del método hermenéutico, el cual consiste en ver inteligiblemente la multiplicidad de relaciones entre el todo y las partes, entre lo conocido y lo desconocido, entre un fenómeno en sí y su contexto, entre el sujeto y el objeto (Martínez, Mígueles, 1989).

En consecuencia, se tomó en cuenta la intersubjetividad en la interpretación de los textos, por lo que se estableció un proceso de comunicación entre el autor y los intérpretes, es decir entre Maffesoli y quienes escribimos. En este proceso buscamos las intenciones y significados de las fuentes consultadas, estableciendo una relación dialogal entre el sujeto y el objeto, dicha relación fue empática (situacional) y lúdica (intuitiva y metafórica).

En cuanto al método seleccionado, deseamos destacar que cualquier análisis hermenéutico está cargado de la posición epistémica del intérprete, por lo que consideramos prudente destacar que analizamos a Maffesoli desde el lugar de la docencia. Es así que, como profesoras, nos hemos acercado a este sociólogo postmoderno, buscando referentes metodológicos para las investigaciones que estamos realizando acerca de los comportamientos juveniles.

Concretamente en esta investigación, nos propusimos generar conexiones interpretativas entre los postulados metódicos referidos por Maffesoli y el estudio de las NEP. Intentamos de esta manera, atender al planteamiento de Martínez Míguelez (1989), quien señala que el método hermenéutico está concebido y diseñado especialmente para la comprensión y explicación de las estructuras y los sistemas dinámicos de los seres humanos, en sus organizaciones, grupos, etnias y sociedades, pues el foco central de este método es la búsqueda de sentidos y la interpretación. Así, se pretendió generar una trayectoria metódica que estuviera en concordancia con el significado etimológico de la palabra hermenéutica, la cual según Palmer (1989) deriva del verbo griego “Hermeneuein” y tiene como acepciones

enunciar, explicar y traducir.

En consecuencia, nuestra postura metódica se sustenta epistemológicamente en ir más allá de la superficie de los textos para identificar los elementos que permitieran la comprensión de las NEP: (a) destacando en ellos los significados encerrados en cada texto y la preconcepción del mundo desde el que se escribe; (b) reconociendo la matriz subjetiva desde la cual leemos quienes hacemos de investigadores; y (c) situándonos y resituándonos en el contexto desde el cual se produce la investigación.

En función de lo anterior, los procedimientos metódicos y técnicos utilizados tuvieron las siguientes intenciones: (a) enunciar y declarar los fragmentos discursivos en el corpus indagado, a fin de abordar epistemológicamente las NEP objeto de la investigación; para ello se procedió a elaborar fichas identificatorias, donde fueron transcritas las informaciones seleccionadas del corpus interpretado; (b) explicar el contexto discursivo del autor, relacionando con otros autores, a fin de tornar más accesible a nuestra cultura latina las relaciones explícitas o implícitas con el objeto de estudio. Con este propósito, se construyeron matrices correlativas entre los textos discursivos seleccionados del autor, el objeto de estudio y los sujetos intérpretes; (c) traducir, tornando comprensible, lo que es extraño o extranjero, generando una resignificación narrativa de los enunciados del autor, a partir de la consideración de los objetivos del estudio.

La fuerza de una lluvia posmoderna que inunda, moja, desdibuja y nutre la ciencia social

En la ciencia clásica, cuando se estudia un fenómeno, lo primero que se busca es definirlo, señalando con exactitud y claridad sus componentes genéricos y diferenciales. De esta forma, la ciencia moderna parte del carácter finito y absoluto de la realidad y pretende establecer certezas donde antes privaba la incertidumbre. No obstante, al descubrirse la inestabilidad de los sistemas, el caos, la relatividad del tiempo y el espacio, han caído mucho de los conceptos de la ciencia moderna. Así de forma precipitada y abrupta la postmodernidad inundó, mojó y desdibujó las certezas, haciendo énfasis en las fisuras, las irregularidades y lo incierto de la realidad, lo cual en palabras de Colon (2004: 89) significa que la “ciencia actuaba para (...) borrar las incertezas y presentar certezas. En el plano amplio e indefinido de lo que entendemos por cultura, en la postmodernidad, la certeza y el orden perdieron el valor e inclusive su valor de ser”

Tanto valora la postmodernidad a la diversidad, que la propia categoría postmodernidad se muestra polisémica, plural y ambivalente, cuando se analizan algunos de sus principales teóricos (Bauman, 1994; Giroux, 1996; Lyotard, 1988; Vattimo, 1985). La multirreferencialidad del término, unido a la novedad histórica del constructo, hace que los diversos teóricos que le han estudiado planteen posiciones divergentes en cuanto a su naturaleza, tal como lo señala Diéguez (2004: 2):

No hay acuerdo acerca de si se trata de un período histórico o de una “condición” como sostiene Lyotard; de si es antimoderna, ultramoderna, tardomoderna, o lo que sucede por el contrario, es que jamás hemos sido modernos, como dice Latour; de si es políticamente reaccionaria, como cree Habermas, o de izquierda, como se sostiene en muchos departamentos norteamericanos de crítica literaria

Desde nuestra interpretación, esta pluralidad de posiciones es lo que más caracteriza y nutre a la postmodernidad, la cual desde su postura epistemológica y ontológica no podría encajar bajo una categorización total, como solía hacer la ciencia de la modernidad. Por ello, los diversos pensadores postmodernos insisten en la pluralidad de la realidad, en la diversidad discursiva y en la imposibilidad cognoscente de dar definiciones últimas y definitivas. Tratando de adoptar una posición que considere las diferentes sensibilidades de la postmodernidad, coincidimos con Maffesoli (2005b s/p) cuando en una entrevista se le preguntó ¿por qué él habla del fin de la era moderna? a lo que respondió lo siguiente:

Yo no digo exactamente el fin. La palabra sobre la cual yo insisto es 'saturación'. En química, hay saturación cuando las moléculas que componen un cuerpo se saturan. Sin embargo, al mismo tiempo, con esas moléculas se produce la composición de otro cuerpo. En nuestro caso, se trata de la saturación de los grandes valores que compusieron el modernismo –fe en el futuro, en el progreso, predominio de la razón- de esos valores que marcaron los siglos XVII, XVIII, XIX, hasta los años 50 ó 60 del XX. Ese fue un gran ciclo, bien elaborado, que dio como resultado la sociedad moderna. El corazón geográfico de ese proceso fue Europa. Luego el modernismo 'contaminó' al resto del mundo. Ahora hay una saturación. Simplemente, porque en un momento determinado se produce una fatiga, un hartazgo, el desgaste de un modelo, de un paradigma. Y en el momento de esa fatiga observamos una recomposición.

Coincidimos con Maffesoli (2005b) cuando señala que estamos en un momento histórico en el que percibimos la saturación, recomposición y transición de los valores tradicionales de la sociedad moderna (emancipación, equidad y progreso) y los ideales de la racionalidad y del desarrollo armónico de la humanidad se desmoronan. Ante esta crisis axiológica, los científicos sociales debemos ser sensibles y críticos, pues la falta de un horizonte teleológico está dando lugar a nuevos patrones culturales, actitudes y valores sociales, que no pueden ser analizados únicamente desde los principios epistémicos de la modernidad (objetividad,

validación, verificación y generalización). Ésta multiplicidad de cambios sociológicos, hace indispensable reflexionar sobre las implicaciones epistemológicas que el desmoronamiento de la modernidad ha acarreado en el campo de la investigación social y la educación. En este sentido consideramos esclarecedoras las palabras de Martínez Míguez (s/f: 2) cuando señala que los aportes más valiosos de la postmodernidad son por un lado, "... su 'sensibilidad cuestionadora y crítica'" ; y, dos, "...el concepto de 'verdad pluralista' en el sentido de que la verdad es inconmensurable e inagotable ..."

Esta apertura a lo sensible, a la ambigüedad de la existencia cuestionadora de lo establecido desde la lógica conflictual está generando nuevas formas de expresiones culturales, artísticas y científicas, cuando ya no hay certezas, ni referencias absolutas en el plano epistemológico. Colon (2004: 79) sintetiza como estos principios epistemológicos están repercutiendo en las ciencias, al reconocer que mediante la "teoría de sistemas y con ella las teorías de la complejidad", se exponen intersticios para superar "...posiciones analíticas y ordenadas de la ciencia sustentadas en la objetividad o la externalidad", por una que subjetiva la complejidad intrínseca del universo educativo.

Partiendo de los principios epistemológicos de sensibilidad cuestionadora, verdad pluralista y consideración subjetiva de la realidad antes expuesta, estimamos indispensable la renovación de las ciencias sociales, no reduciendo el estudio de los procesos sociales a lo empírico, sino apreciando las acciones humanas como un campo de posibilidades. Para ello, consideramos necesario evaluar su naturaleza, tener en cuenta no sólo la realidad ostensible sino también las potencialidades y las ambigüedades que encierra la existencia humana. En virtud de esta potencialidad, Maffesoli (2005c: 17) afirma que "en el corazón de lo real hay un irreal irreducible, cuya acción no puede ser menospreciada"

En ese contexto de lo irreal irreducible, De Freitas (2006: 80-81) reconoce dos proposiciones de la ciencia postmoderna: la primera, la de *sensocomunicarse*, entendiendo que todo conocimiento debe traducirse en sabiduría de Vida; la segunda, es desarrollar el carácter emancipatorio del sentido común. Esta es la perspectiva postmoderna de oposición defendida por una concepción de doble ruptura epistemológica, la cual plantea la necesidad de superar la concepción de conocimiento que caracterizó a la ciencia moderna, el cual fue definido por su trascendencia sobre el sentido común, contrariamente para la ciencia postmoderna, el salto

epistemológico más importante es convertir el conocimiento científico en sentido común (Santos, 1990)

En consecuencia, este autor apuesta por el nacimiento de un conocimiento emancipatorio sobre el conocimiento-regulación que impuso la modernidad. Dicho conocimiento liberador permitirá reflexionar sobre la fuerte cultura presentista que ha impuesto la lógica de la sociedad del consumo, la cual se fundamenta en “una cultura hedonista y psicológica que incita a la satisfacción inmediata de las necesidades, estimula la urgencia de los placeres... [y el] consumir sin esperar” (Lipovetsky y Charles 2004:61).

Comprender este nuevo contexto epistemológico y social resulta sumamente importante para nosotros los educadores, pues como producto de esa nueva cultura, que preferimos llamar “Cultura Light”, las instituciones escolares en la actualidad, reciben jóvenes socializados completamente por los medios de comunicación de masas y el marketing publicitario. No obstante, no podemos dejarnos llevar por las primeras impresiones, pues a simple vista, se perciben enajenados, frívolos y funcionales. Por el contrario, algunos estudios (Cartagena 2004: 12-13) indican que los estudiantes están asustados, deseosos de seguridad, exigentes de cambios, desencantados con la política y con las instituciones sociales del país. Pensamos que quizás esto los lleve al consumo impulsivo, a ser bebedores fuertes, a estar enfocados localmente más que globalmente, a ser sexualmente activos, pero socialmente aislados. Comportamiento que derivan en lo que señala Cartagena (2004) como expresiones de trabajadores cansados, débiles en destrezas básicas y capaces de aprender de maneras diferentes a como sus profesores son capaces de enseñar.

Sobre esta descripción, deseamos destacar que son jóvenes capaces de aprender, pero de una forma diferente a la simultaneidad sistemática que ha caracterizado a la escuela moderna (Gyirtz, 1998), la cual se caracteriza por la homogenización de los estudiantes, unificación de currículos, contenidos estandarizados, calendario escolar único. De esta forma, a pesar de la diversidad que caracteriza la esencia humana, en las instituciones escolares prevalece el mismo tiempo y el mismo hecho. Un calendario escolar efectúa el control del tiempo de estudio y el currículo controla lo que se debe aprender en cada caso. (Gyirtz, 1998: 40)

Ante estos rituales rígidos de las instituciones escolares, no es de extrañar que los jóvenes se sientan prisioneros en las escuelas, pues su “Cultura Light”, que privilegia el

disfrute inmediato, es negada en las instituciones escolares. Esta situación conlleva a que, generalmente, los estudiantes estén de cuerpo presente en la escuela pero no acompañen en espíritu los ideales expresados en las normativas y leyes que rigen los fines y metas de educación en los diversos niveles educativos. Al respecto son oportunas las reflexiones de Xavier (2004: 15) cuando señala:

Los jóvenes están en la escuela no para aprender, ellos no están 'ni ahí' para saber, pero sí para vivir la cultura de ellos. Dentro de la escuela, organizan, estructuran, inventan una cultura y viven esa cultura, que no es la de la escuela. La cultura escolar es el precio que pagan para vivir juntos esa realidad, esa sociabilidad propia de la juventud. Los jóvenes, principalmente los de clases populares, tienen el espacio escolar como uno de los únicos espacios de vivencia, de convivencia. La escuela es hoy el espacio de las vivencias para la juventud no contemplada en otras instancias por las políticas públicas. La sociedad no tiene, en su organización, otros lugares propios para la juventud, ni para los niños.

Así de forma precipitada, copiosa e inundante la cultura de la postmodernidad, desdibuja y enfrenta los rituales rígidos y las normativas cuadrículadas que caracterizan la cultura moderna dentro de las escuelas. Sin embargo de forma paradójica, a pesar de los antagonismos que diariamente acontecen entre la cultura juvenil y la escolar, los jóvenes latinoamericanos gustan más de la escuela que los jóvenes del llamado primer mundo (Reimers, 2003). Lo lamentable, es que a pesar de las enormes esperanzas en la educación que tienen los sectores populares de América Latina (PNUD, 2005), son estos sectores los que tienen menos oportunidades de aprender y de culminar la enseñanza primaria, convirtiéndose así en repetidores, desertores y excluidos que integran lo que hemos denominado en este artículo NEP.

Esta situación de inequidad social, legítima la necesidad de generar investigaciones educativas que den cuenta de lo que realmente ocurre en la escuela latinoamericana y específicamente en la venezolana no sólo para criticarla, sino para comprenderla y enriquecerla. De allí que sea necesario conocer los procesos que caracterizan y dan identidad a los jóvenes estudiantes venezolanos, tema que expondremos en el siguiente apartado.

Identificaciones e identidades cruzadas de las Neocomunidades Estudiantiles Postmodernas (NEP)

Ser estudiante en Venezuela, a la luz de la sociología funcionalista, significa estudiar en un país de “desarrollo humano medio” que, de acuerdo con los juicios emitidos por los organismos internacionales como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2005), ocupa el lugar 75 entre los 177 países que participaron en el cálculo del Índice

de Desarrollo Humano 2005 (IDH). Desde esta posición diagnosticada cuantitativamente por las Naciones Unidas, la educación venezolana es evaluada como “de baja calidad donde los aprendizajes fundamentales y las destrezas básicas instrumentales, como la lectura comprensiva y las lógicas como el manejo numérico, no son alcanzadas por la mayoría de los niños” (PNUD, 2000:97). A esta falta de calidad, se le unen altos índices de evasión escolar, por lo que la Educación Básica sólo es culminada por el 35% de los estudiantes (Universidad Católica Andrés Bello, 2002), la deserción aqueja a 69% de los niños entre cuatro y quince años y la exclusión afecta a 44% de los jóvenes (PNUD, 2000).

A partir de esta lógica de evaluación cuantitativa, los organismos internacionales (UNESCO, PNUD, Banco Mundial y otros) promueven una fuerte corriente prescriptiva que decreta la educación que deben tener los “países en vías de desarrollo” sin importar el carácter idiosincrásico de cada cultura. De esta forma, los compromisos educativos se reducen a universalizar las matrículas de la educación básica, aumentar la eficiencia terminal y rediseñar los parámetros curriculares (UNESCO, 2000; 2002).

Sin embargo, la realización de investigaciones de naturaleza cualitativa, nos ha mostrado que al convivir, respirar, cohabitar y comprender la cotidianidad escolar, otras lógicas irrumpen en el proceso de estar, no estar y detestar la escuela (Villegas, Torres y González, 2004 y 2005; Torres, 2006 y 2007; Dorneles, 2006). Con base en estos estudios, podemos argumentar que el hecho de que seis de cada diez jóvenes culminen la Educación Básica, no los convierte en seres formados, aptos para convivir y adaptarse a las demandas sociales. Tampoco los cuatro restantes, excluidos del sistema, salen sin algún tipo de formación. Así pues, el mayor reto educativo, en la actualidad, no sólo se reduce a la ampliación de las matrículas escolares, sino a la comprensión de los estudiantes que llegan al aula y la construcción de una enseñanza que responda a sus necesidades e intereses idiosincrásicos (Villegas y González, 2005).

De forma contraria, las normativas educativas institucionales conciben a los estudiantes como individuos con identidades fijas, no obstante la cultura postmoderna socializa a los jóvenes dentro identificaciones múltiples. Por eso Maffesoli (1998) argumenta que el individuo en la modernidad tiene una función racional, mientras en la postmodernidad la categoría individuo es disuelta y la persona desempeña multiplicidad de papeles

emocionales. Turner (1989: 212) explica que las razones de este fenómeno se asocian al desarrollo y el consumo de masas y los sistemas masivos de información: "... los estilos sociales y las prácticas culturales se ven combinadas en una mezcla indefinida de gustos y perspectivas". También expone que esa infinidad de subjetividades propicia la fragmentación de la cultura, lo cual deriva en "...una fragmentación de sensibilidades, una mezcla de estilos de vida y la erosión de cualquier sentido de proyecto político convincente o programa político coherente, ya que la vida de los individuos se vuelve de manera creciente, sólo una colección de sucesos discontinuos".

Así las personas concretas que están en el aula, desempeñan multiplicidad de papeles emocionales, de acuerdo con sus intereses tribales; dichos papeles se realizan sin consciencia temporal ya que no existe la fe en el futuro y sólo se hace énfasis en el presente. En consecuencia, los estudiantes se aproximan a la incertidumbre al reconocer que los proyectos políticos y la educación, formalmente establecida en el currículo de las instituciones escolares, no responden a las necesidades de la nueva cultura. Y una vez roto ese vínculo individuo-institución, los deseos educativos se diseminan entre diversos escenarios y teatros, por la necesidad de construir una relación contractual individuo –sociedad que supere la fragilidad de las instituciones, por lo que muchas veces los jóvenes aprenden más fuera de la escuela que dentro de ella. Producto de este escenario plural en la contemporaneidad, los jóvenes se forman dentro de un mosaico amplio y heterogéneo, lo cual deviene en multiplicidad de expresiones, por eso Margulis (2004) enfatizan que no existe una juventud única, sino juventudes:

El concepto juventud, es sumamente complejo, remite a un colectivo siempre nuevo, siempre cambiante, que no se presta a ser definido desde un enfoque positivista, como si fuese una entidad acabada y preparada para ser considerada foco objetivo, de una relación de conocimiento. Juventud, como concepto útil, debe contener entre sus capas de sentido, las condiciones históricas que determinan su especificidad en tanto objeto de estudio. (Margulis, 2004:306)

Por extensión deberían, entonces, existir diversas formas y maneras de hacer educación para una juventud que está haciéndose y reconstruyéndose continuamente, pues si la juventud es mutable, las instituciones escolares no pueden seguir ancladas en un concepto de juventud de la modernidad, que concibe a este grupo etario desde la visión de progreso en la que al joven hay que conducirlo hacia la realización personal y el prestigio social (Pedroza y

Villalobos, 2006) Sin embargo, rota la relación contractual individuo –sociedad que prevaleció en la modernidad, muchos jóvenes no se reconocen en los procesos de socialización tradicionales, y se sienten extraños dentro de las normas impuestas por instituciones como la escuela, la universidad, la familia, la iglesia y otros espacios tradicionales de la sociedad moderna.

En consecuencia, generalmente por las presiones sociales asisten a la escuela, pero sin desarrollar vínculos, por eso desde la perspectiva de la modernidad parecen enajenados y desinteresados. Si los miráramos desde la óptica de la postmodernidad, nos daríamos cuenta que esa juventud procura con sus actuaciones nuevas formas de identificación, dentro de pequeños grupos, de mayor movilidad, con quienes comparten sentimientos, lecturas e intereses de moda similares, tales como: música, sensaciones corpóreas, colores, sabores y placeres diversos propios de los escenarios virtuales o físicos a los cuales tienen acceso. Maffesoli (2005a) llama tribus a estos grupos, destacando con esta categoría la emergencia de nuevas territorialidades y formas de socialización en las urbes, las cuales se caracterizan por la rápida empatía, asociación y disolución. Ejemplo de ello son los encuentros en esquinas, las conversaciones en frente de las licorerías, la ocupación de plazas y los vagabundeos en los centros comerciales.

Estas diversas formas de agrupamiento están generando espacios cotidianos para intensificar la experiencia biográfica mediante la diversión y el placer juvenil que promueve el mercado del consumo al cual ellos son sujetos de representaciones. Por eso cada tribu genera lazos afectivos para compartir lo lúdico, lo festivo y lo banal. Dichos lazos son de libre aceptación y no responden a los contratos sociales o a la normativa social, por lo que sus estilos son difusos y personalizados, de acuerdo con la identificación cultural de cada joven, y están creando nuevos modelos societales, nuevos valores y solidaridades, construyendo nuevas subjetividades. Pero, como lo dice Zurzuri Cortez (2000) en el fondo se percibe que algo anda mal, pues si estos jóvenes no tienen claro el camino a tomar, hay que revisar las instituciones que tienen la responsabilidad de formarlos:

En este sentido, lo que deberíamos preguntarnos, más que estigmatizar, caricaturizar o ridiculizar, qué se esconde detrás de estas manifestaciones culturales de los jóvenes, qué nos quieren decir, cuestión que no es tan sencilla, ya que implica dar un giro en la mirada del observador, que tiene que dejar de lado una visión externa... (Zurzuri Cortez, 2000: 81)

Trascender la mirada externa implica que para acoger y atender a la juventud, no sólo es necesario saber que el 37% de los adolescentes latinoamericanos entre 15 y 19 años de edad abandonan la escuela (Espíndola y León; 2002). No basta saber cuántos están dentro de la educación formal y cuántos fuera; cuántos fueron sacados por la lógica del sistema capitalista, y a partir de esos datos, levantar voces para exigir la universalización de la Educación Básica, pues se estima que en 2015 existirán 47 millones de niños que no asistirán a la escuela (PNUD; 2005: 27)

El acoger, acompañar y cuidar a la juventud, trasciende las apuestas que ingenuamente se han concentrado en la hipervalorización de la educación escolar, como único medio para el desarrollo personal y social. Acoger a la juventud, implica conocer los jóvenes y adecuar las instituciones escolares a sus necesidades, procurando conciliar la cultura juvenil con los objetivos pedagógicos. No se trata de incluir para luego excluir, es necesario repensar el papel de las instituciones educativas. Es indispensable, trascender el reduccionismo económico que señala que la deserción, la repitencia y la evasión son determinados por las condiciones materiales del sujeto escolar y toda la responsabilidad corresponde a la exclusión social que nutre al sistema capitalista. Igualmente, resulta necesario trascender el reduccionismo psicológico, el cual responsabiliza al estudiante del fracaso escolar. Es urgente pensar el ingreso, la permanencia y el egreso de los sistemas escolares desde una perspectiva más compleja.

En ambas perspectivas la económica y la psicológica, la modernidad situó las razones del ingreso, permanencia y el egreso fuera de las instituciones escolares. Así ha llamado desertores del sistema escolar y fracasados escolares a los estudiantes que no continuaban en el sistema. Casi nunca se le atribuye responsabilidad al sistema educativo como tal, pues

...muy pocas veces se envuelve el proceso educativo, la propia educación, como mediadora del fracaso. Simplemente porque así la linealidad del sistema escolar carecería de sentido: si el educador educa, si la escuela enseña, el fracaso escolar debe ser siempre entendido como una excepción de origen externo (Colon, 2004: 81)

Al acercarnos a estas neocomunidades, evidenciamos que son altamente heterogéneas. Si bien existen los excluidos educativos que impone la propia lógica del sistema capitalista (que generalmente está integrada por el grueso de la población de los “países en vías del desarrollo”, y los sectores populares que nutren la economía a nivel mundial); también, existen los auto-excluidos de los “países desarrollados” y los jóvenes de los sectores medios de la

población mundial, que perciben el “fracaso” de la escuela en sus vidas y desisten de permanecer en ella. Por esto resulta oportuna la pregunta de Peregrino (2003: 229) “¿Se trata de jóvenes que fracasan en la escuela o de jóvenes que perciben el fracaso de la escuela?”

Cualquiera sea la respuesta, lo cierto es que estos jóvenes se expresan en tribus, las cuales cada día se hacen ostensibles dentro de las instituciones escolares, tanto en los países llamados “en vías de desarrollo” como en los “desarrollados”. Sobre su presencia en España, Martínez García (2001: 250) señala lo siguiente:

En los alumnos repetidores es frecuente que el rechazo al sistema y el fracaso escolar vayan unidos. El desinterés hacia la escuela y hacia los contenidos que imparte y la negativa a sacrificar tiempo de sus vidas a cambio de un título, son rasgos comunes en todos ellos.

Mientras eso acontece en España, en Venezuela tenemos el reto de educar a una juventud que cada día percibe menos ventajas en las instituciones escolares. Estos jóvenes forman parte de una generación que ha crecido dentro de “la pérdida de expectativas y el vacío de futuro” (Casanova, 1998: 180). Jóvenes que a diferencia de las generaciones anteriores, han vivido en una Venezuela caracterizada por la creciente pérdida de oportunidades de ascenso social, precarización del futuro laboral, pauperización de los estratos medios de la sociedad, expansión de la pobreza y aumento de la exclusión social; esta situación incide en que cada día un mayor número de estudiantes se muestre irreverente hacia la utilidad real de los conocimientos que la escuela ofrece.

Concebimos que esa escuela moderna en una sociedad de la información propicie las NEP, como un grupo heterogéneo de jóvenes que exhiben identidades fragmentadas y plurales dentro de una cultura hedonista, ecléctica, desorganizada e irónica que cuestiona el predominio de prácticas escolares centradas en la transmisión de informaciones y posiciones dualistas del conocimiento (Martínez Miguelez, 1989; Esté, 1999). En consecuencia, se muestran como pasajeros en tránsito por los sistemas escolares y prefieren acceder al conocimiento necesario en Internet, en las calles, en los medios de comunicación de masas y no en las instituciones escolares, que perciben como anticuadas, aburridas y descontextualizadas.

El constante malestar hacia la escuela que sienten los miembros de estas neocomunidades, propicia que sean grupos de riesgo dentro del desempeño escolar. Por lo que

es común que se conviertan en repitientes o desertores de las instituciones educativas, sin que éstas reflexionen sobre las implicaciones sociales, culturales, cognitivas y emocionales de estos fenómenos dentro de la estructura escolar (Sobrado, 2004).

Generalmente, cuando estos estudiantes vuelven a repetir lo hacen sin reflexionar sobre las repercusiones de sus actitudes, comportamientos y cogniciones sobre su desempeño académico, por lo que les resulta más fácil atribuir las causas de su bajo rendimiento sólo a factores inmediatistas tales como “el profesor no explicó bien”, “hay mucho contenido y poco tiempo”, entre otros. Los profesores por su parte, generalmente se preocupan, pero no saben qué hacer para cambiar esta realidad, por lo que habitualmente atribuyen las responsabilidades a factores ajenos a su función. Testimonio de ello son las expresiones como: “Esos estudiantes no estudian, no leen, les falta razonar e interpretar”; “Yo me dedico a dar mis clases, no esperen que les enseñe a pensar” (Torres Morillo; 2006):

Así estudiantes y docentes coinciden en ubicar las causas del bajo rendimiento en factores ajenos a su responsabilidad dentro del sistema escolar. De esta forma, generalmente la labor docente se reduce a reprobar al alumno que no rinde. Por ello Narváez (2001) señala que existen serias dificultades para combatir el “fracaso escolar” cuando el docente siente que tiene poca o ninguna responsabilidad ante este problema. Así el dolor que acarrear procesos como: repitencia, reprobación y deserción son enmascarados por la indiferencia, en los ritos y mitos que justifican el pasar contenido y el verificar su memorización. El simular la enseñanza y el aprendizaje, hace tolerable la frustración de hablar en el vacío y la imitación del enseñar contenidos cobra vida. Gandin y Gadin (1999: 33) brillantemente narran este simulacro argumentando que:

Pocos profesores y casi nadie fuera de la escuela, creen en el 'contenido' que la escuela 'pasa'. Todos saben más o menos, que el ser aprobado en 3º grado sirve apenas para alcanzar el 4º grado, que la aprobación de ésta, tiene la gran finalidad de pasar para 5º grado y así sucesivamente. Todos saben también que, al final el 1º y el 2º año sirve para pasar el las pruebas de la universidad. Todos saben, que nosotros los ciudadanos útiles de este país, no seríamos aprobados en un examen completo del 8º grado – y que ninguno de nosotros desearía 'aprender' para ser aprobado.

Para salir del simulacro de pasar contenidos, es necesario comprender el aire que se respira y que nutre a los jóvenes, suspendiendo los juicios, desmitificando los mitos y rehaciendo los ritos que nutren la acción docente. Para iniciar esta tarea, compartimos con Dayrell (2005: 55) que es imperioso invertir el análisis y no partir de modelos preestablecidos

que indican el deber ser de la juventud y la educación. Es necesario "...conocer a los jóvenes que actúan dentro y fuera de la escuela, descubriendo cómo ellos construyen determinadas formas de ser joven (...). No podemos olvidar que si queremos comprender a los jóvenes alumnos que tenemos, debemos ante todo conocerlos".

Resulta entonces, pertinente preguntar ¿Qué significa para los jóvenes estar en las instituciones escolares? ¿Qué significa para ellos, asistir a clases? ¿Qué significa el monopolio de la voz docente, para quien ha crecido en un mundo definido por la pluralidad de imágenes, sonidos y movimientos? Experiencias investigativas previas (Torres Morillo, 2006) indican que más que combatir el "fracaso escolar", como propone Narvárez (2001), es necesario comprender cómo hacer para que los estudiantes no sean auto-excluidos o excluidos de los sistemas de educación formal y es desde esta posición que nos acercamos a la obra de Maffesoli (1998: 30) y nos preguntamos al igual que él ¿Es posible comprender la vida social y si fuera esto ¿de qué modo?

Sensibilidades, caricias y complejidades en la investigación educativa

La sensibilidad, usualmente, fue una palabra negada dentro de los sistemas interpretativos de la modernidad. La normatividad de la ciencia moderna, buscó explicar los fenómenos educativos a partir de aproximaciones sucesivas y reducciones deductivas e inductivas, que negaban los aspectos sublimes de la realidad. Esto representó el fin de una ciencia educativa acariciante, pues se buscó representar la cotidianidad educativa mediante categorías explicativas y totalizantes que se fundamentasen en lo verdadero, lo transferible y lo mensurable.

Contrariamente, la postmodernidad ha impulsado el surgimiento de una ciencia educativa que no se preocupe tanto por la "representación de lo real" y sí más con la presentación de lo real y su contemplación. La presentación se concentra en describir las cosas, en sus dinamismos y vitalidades, mirando lo vivido por su valor intrínseco y no por lo que debería ser. Por eso Maffesoli (1998: 20) afirma que: "La presentación resalta que no puede jamás abarcar totalmente un fenómeno, esto es cualquier cosa de lo empírico o de lo empíricamente vivido, a través de la simple crítica racional".

Privilegiar la presentación en la investigación, antes que la representación y la

categorización, implica concentrarse en mostrar las formas, imágenes, paradojas y composiciones de la realidad educativa. En esta presentación, cada investigador crea un estilo idiosincrásico y altamente subjetivo, que procura escapar de los encapsulamientos teóricos y de las fórmulas metodológicas, a fin de presentar estéticamente: pasiones, sueños, emociones, sufrimientos, tragedias y la comicidad de la cotidianidad social.

Maffesoli (1998) en su obra *“Elogio da Razão Sensível”*, advierte a los científicos sociales sobre la ineptitud del racionalismo clásico para comprender y percibir el aspecto denso de la experiencia vivida. Al respecto, argumenta que cuando ha terminado el terrorismo del progreso teleológico (Maffesoli, 2005a) la razón técnica instrumentalista, que para todo hecho busca una causa, una razón y una utilidad, luce insuficiente. Ante estos vacíos, se hace necesaria una “sociología acariciante” que tenga una orientación hacia la comprensión del otro como sujeto y no sólo como objeto de la ciencia. En consecuencia este autor da primacía a la socialidad u orientación hacia al otro. En este sentido afirma:

Tal vez sea preciso dejar que el yo, y naturalmente el yo crítico, se disuelva, para mejor oír la música naciente, para mejor entender los cambios que se producen sobre nuestros ojos (...) introducir un pensamiento acariciante al que poco le interesa la ilusión de verdad, que no propone un sentido definitivo de las cosas y las personas, pero que se empeña siempre en mantenerse en el camino. En el sentido estricto se trata de 'método' erótico, enamorado por la vida y que se empeña en mostrar su fecundidad (Maffesoli, 1998: 113).

La aplicación de estos recursos heurísticos (pensamiento acariciante y método erótico), en el estudio de las neocomunidades estudiantiles, genera investigaciones que trascienden las explicaciones meramente causales sobre las razones del bajo rendimiento de los estudiantes. Estas pueden buscar buscarían comprender las vitalidades propias de dichas neocomunidades, analizando el mundo representativo y simbólico que se posibilita en el estar juntos dentro de las instituciones escolares.

En este proceso de estar juntos, las comunidades educativas podrían crear una atmósfera propia que caracterice y les otorga “unicidad”, dentro de la noosfera actual. Esta “unicidad²” se caracteriza a juicio de Maffesoli (2005a: 109) por la generación de un “habitus a través del cual cada uno se reconoce, sin discusión, ni argumentación, lo que hace al mundo común”. Al observar los contextos escolares, se percibe que el habitus escolar ha sido marcado por una

² El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define a "unicidad" como "calidad de único"; sin embargo en la obra de Mafessoli cobra el significado de: "calidad, estado o hecho de ser uno", contrariamente a la uniformidad que implica la “unidad”, la unicidad acepta las diferencias dentro de un conjunto.

estructura cuadrículada, de regulación, normalización y rutinización, que conllevan a negar y homogeneizar las acciones que protagonizan los actores sociales en los espacios escolares.

Podemos, entonces, observar una escuela en Madrid (España) y otra en Maracay (Venezuela) e identificar una cantidad de ritos y rutinas similares tales: organización en grados, ofertas curriculares homogéneas, períodos de exámenes, recreos estandarizados. Estos parámetros homogeneizan dentro de la heterogeneidad y promueven la visión de la unicidad desde la óptica de lo convencional. Al respecto Santos (2006: 42) señala que: “La realidad es compleja y difícil de ser trabajada en los arreglos formados por la padronización escolar. Que busca siempre, una manera de encajar, organizar y también domar la osadía de los diferentes”.

Mediante estas normativas curriculares, administrativas y organizativas, las instituciones escolares estandarizan y regulan cursos, horarios, funciones, atribuciones y responsabilidades. Esto regula modalidades de enseñanza que privilegia a los “normales” a los “buenos” en nombre de un nosotros hegemónico, que ignora y rechaza a los estudiantes que no encajan dentro de los perfiles educativos deseados. En virtud de esta unicidad del comportamiento humano, Maffesoli (1998: 89) invita a los investigadores educativos a no sólo percibir la estructura que define los procesos sociales, sino también la forma que adoptan. Por esto enfatiza que:

...la forma es una fuerza de atracción. Ella acentúa, caricaturiza, define el trazo y así hace sobresalir lo invisible y lo subterráneo, casi se podría decir lo subliminal, que la ciencia oficial tiene mucha dificultad para distinguir y todavía más para integrar en sus análisis.

En consecuencia para considerar la forma de los procesos sociales, se hace necesario generar una “descripción acariciante” que sea capaz de resistir las demandas clasificatorias y categorizantes del racionalismo. Al respecto Maffesoli (1998: 31) apunta: “...la característica esencial del racionalismo, es esa buena manía clasificatoria, de querer que todo entre en una clasificación explicativa y totalizante. Negando así, la exaltación del sentimiento de la vida, que en cualquier tiempo y lugar es la principal manifestación del ser”.

De esta forma, para describir lo que acontece en los sistemas educativos en la contemporaneidad, se hace necesario trascender la crítica clasificatoria y contentarse con “decir lo real”, haciendo sobresalir sus cualidades específicas, presentando “las cosas como ellas son”. Esto implica trascender los “por qué de las cosas” propios del causalismo y centrarse en el “cómo” de la vida social. Estos principios metódicos resultan pertinentes, para

estudiar las NEP pues, se reconoce que la descripción es una buena manera de percibir en profundidad, aquello que constituye la especificidad de un grupo social, ya que nos permite acercarnos a:

... los rituales, múltiples y diversos, que delimitan la vida corriente, el juego de las apariencias, las técnicas corporales, las modas, lenguajes, vestuarios, comportamientos sexuales, en suma la cultura... ese mundo de vida que en último caso es el alfa y omega de nuestra situación mundana. (Maffesoli, 1998: 126)

En busca de este conocimiento más cerca de lo común a lo humano, el autor invita a los científicos sociales a incorporar en sus investigaciones la intuición no “como simple cualidad psicológica, sino como una profunda cualidad intelectual, la cual al contrario de la objetividad moderna, la intuición romántica, esto es la intuición de la globalidad, puede ser un acto de conocimiento” (Maffesoli, 1998: 130). Esto implica una mirada nueva sobre las cosas, una mirada conciente y subjetiva, en el estudio de las NEP que trasgreda las normas de rendimiento escolar. Una mirada que nos aproxime a su mundo de vida, respetando su diversidad y trascendiendo la lógica racional y tecnicista que decreta qué es lo “bueno” y qué es lo “malo”, lo “verdadero” y lo “falso”; lo “útil” y lo “inútil”; superando así la moral del deber ser por una ética situacional que permita una sensibilidad intuitiva, la cual se “asienta en la lógica de lo viviente y su dinámica orgánica”. Así la intuición posibilita una lógica acariciante y opta por una “metodología de lo poético, de la intuición y del entusiasmo” (Maffesoli, 1998: 135-136).

En la práctica intelectual, significa otorgar un lugar privilegiado a la subjetividad del investigador, utilizando una escucha empática, que sea capaz de comprender lo que existe “aquí y ahora, para indicar cuáles son las tendencias que están animando, la profundidad del cuerpo social” (Maffesoli, 1998: 146). Una mirada investigativa que se sustenta en la descripción de las formas que adoptan los procesos educativos en la contemporaneidad y utilice la metáfora como herramienta heurística, por considerar que esta puede favorecer el pensamiento especulativo, ya que como dice Maffesoli (1998: 148) “... ella no tiene pretensiones de científicidad, siendo así, tal vez más neutra. Se contenta con describir, ella auxilia la comprensión, sin por eso pretender la explicación”.

La metáfora introduce así la investigación social en el mundo simbólico e imaginario que la ciencia moderna había subestimado, considerando que “en el corazón de lo real, existe un irreal irreductible, cuya acción no puede ser menospreciada” (Maffesoli, 2005c: 17). Así,

las metáforas permiten presentar la complejidad de la sociedad actual, resaltando la unicidad propia de la atmósfera y del espíritu del tiempo que la caracteriza. Este espíritu de época se aprecia en el proceso de masificación social, en que se organizan “tribus más o menos efímeras que comulgan valores minusválidos, en un ballet sin fin, se chocan, se atraen y se repelen en una constelación de contornos mal definidos y totalmente fluidos. Esa es la principal característica de las sociedades postmodernas” (Maffesoli, 2005c: 18).

Siendo la temporalidad efímera una de las principales características de la contemporaneidad, no es de extrañar, que se hayan producido cambios en la cultura que caracteriza a los jóvenes que asisten a la escuela (Margulis y Urresti, 1998). De forma general, estos grupos sienten que tienen el derecho de romper las reglas establecidas, en beneficio de su proyecto de sensibilidades orientado más al placer y la satisfacción inmediata; pues para ellos, como lo indica Baumgarten (2005: 87), “...no es tan importante la idea de trabajo y disciplina, pues la inversión actual, es en el consumidor y no en el trabajador”. Estos son conceptos debilitados y sustituidos por valores orientados por el consumo de todo objeto que signifique mercancías, viajes y aventuras

En este contexto cultural hedonista, las NEP vivencian la escuela como un “*Shopping educativo*”, en el cual pueden comprar títulos con “buenas calificaciones” y con simulacros de aprendizaje. Ante el abismo existente, entre la lógica del habitus escolar y la lógica de las tribus juveniles, se opta por el simulacro, la máscara, lo profano y lo banal

Contrariamente, la escuela (abarcando ella desde el maternal hasta la universidad) es un espacio para la recreación del ser y de la sociedad, que necesita atravesar por profundos cambios epistémicos en las formas de investigarse, concebirse y presentarse. Por ello, hace falta continuar con el debate teórico, metodológico y teleológico sobre el papel de las instituciones sociales en la formación de las juventudes contemporáneas.

In-conclusiones para continuar el debate

El análisis de los textos de Maffesoli ya referidos, nos han permitido reconocernos en deuda con las NEP. Por ello en esta apartado intentaremos presentar algunas de nuestras in-conclusiones

Entendemos la Educación como un proceso que permite la “apropiación del saber

históricamente producido” (Paro, 1994: 42); por eso, consideramos que es factible aprender de las nuevas generaciones lo que estas necesitan para hacerse socialmente libres y renacer personalmente. En este proceso, requiere participar no sólo la escuela, sino también las diversas instituciones socializadoras: familia, iglesia, y los medios de la industria cultural.

Reconocer que la escuela moderna, antigua y rutinaria continúa con nosotros, tal vez porque todavía sea un buen espacio para que los adultos se encuentren con las nuevas generaciones sin mayores distractores que los que imponen la cultura escrita, pues a pesar de las múltiples críticas que se lanzan sobre ella, diariamente millones de estudiantes continúan participando en sus espacios. Esta presencia demanda imperiosamente mejorar la gestión escolar y adecuarla permanentemente a las características de los estudiantes que llegan y de los que están por venir.

Lo anterior no se percibe fácil, pero tampoco imposible. Exige, por el contrario, de una educación con expectativas en lo micro y en la realización de investigaciones que permitan comprender la gestión escolar, estudiando lo que acontece en la escuela y en cada sujeto que emerge en ella sin discriminación de ningún tipo. El desarrollo de investigaciones educativas, podrá entonces, crear contextos, no para decretar lo que deber ser o explicar la escuela que es, sino para comprender la escuela que está siendo, esa escuela divina y humana que tenemos hoy llena de penas y glorias.

Por esto, consideramos pertinente continuar investigando a las neocomunidades estudiantiles Postmodernas (NEP), procurando comprender los significados que se generan en sus espacios, en sus rutinas, en sus aulas; reflexionando sobre los significados que delatan los comportamientos de quienes convivimos en ella y de los modelos pedagógicos que aún perviven. Modelos que muchas veces producen espantosos “*Apartheid educativos*”, y “*Patologías pedagógicas*” (Deserción, reprobación e inequidad) que son enmascarados bajo los principios del “*Ranking académico*”.

Consideramos que la escuela que está no es sólo un espacio administrativo para obtener títulos académicos, sino una estructura política que tiene la función de formar integralmente, recreando el sentido de lo humano y lo social. Esto exige no sólo estudiar los sujetos escolares como categorías abstractas, sino que significa vincularse con todas las pluralidades de formas subjetivas que emergen continuamente en las escuelas, lo cual

demanda investigaciones educativas que sean sensiblemente humanas, con el uso de métodos que posibiliten el encuentro intuitivo y acariciante de la diversidad.

Referencias

- Bauman, Z. (1994). *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge.
- Baumgarten, M. (2005). Pos-modernidade e Sociologia: notas para debate. En: Lampert, E. (Org). *Pos-modernidade e conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 77-101.
- Cartagena, R. (2004). Estudiante, universidad y posmodernidad. *Prisma*, 11 (11), 12-24.
- Casanova, R. (1995) La generación de los noventa. Averiguaciones desde el cambio cultural y la crisis. *Asamblea Nacional de Educación. Discursos y Ponencias*. Tomo II. Consejo Nacional de Educación. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Colon, A. (2004). *A (Des) construção do conhecimento pedagógico*. Porto Alegre: ARTMED.
- Dayrell, J. (2005). A juventude e a educação de jovens e adultos. Reflexões iniciais novos sujeitos. En: Soares, L; Giovanetti, M; Gomes, N. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 53-67
- De Freitas, A. (2006). *Pedagogia da emancipação*. *Viver*, (6), 78-86
- Diéguez, A. (2004). La Ciencia desde una perspectiva postmoderna: Entre la legitimidad y validez epistemológica. *Actas de la II Jornada de Filosofía y Política*. Coín Málaga: Procure.
- Dorneles, Malvina do Amaral. (2006) Possibilidades e disposições teórico-metodológicas de uma pesquisa sobre a escola. En: *Escola: da magia da criação: as éticas que sustentam a escola pública*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 10-17
- Espíndola, E y León, A (2002). La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 30 [Revista en Línea] Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie30a02.htm> [Consulta: 2006, Julio 06]
- Esté, A. (1999). *El Aula Punitiva: descripción y características*. Caracas: Funda Tebas. Universidad Católica Andrés Bello.
- Gadin, D e Gadin, L. (1999). *Temas para um projeto político pedagógico*. Petrópolis: Vozes
- Giroux, H. (1996). Educación Postmoderna y Generación Juvenil. *Nueva Sociedad*, (146), 148-167
- Gyirtz, S. (1998). *Acerca del fin de la Escuela Moderna*. *RELEA*, (5), 39-56.
- Hall, S. (1997). *Identidades, culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A
- Kant, I. (1996). *Sobre a pedagogia*. Piracicaba, UNIMEP.
- Lipovetsky, G e Charles, S. (2004). *Os tempos Hipermodernos*. São Paulo: Barcarrolla
- Lytard, J. (1988). *O Pós – Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympo
- Maffesoli, M. (1998). *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis: Vozes
- Maffesoli, M. (2003). *O instante Eterno. O retorno do trágico nas sociedades pós-modernas*. São Paulo: Zouk.
- Maffesoli, M. (2004). Postmodernidad. Las criptas de la vida. *Espacio*, 13(3), 1-14
- Maffesoli, M. (2005a). *A transfiguração do Político. A tribalização do mundo*. Porto Alegre: Sulina

- Maffesoli, M (2005b). *¿El fin de la era moderna?* [Entrevista en línea]. Disponible: <http://arellanos.blogspot.com/2005/09/maffesoli-el-fin-de-la-era-moderna.html> [Consulta: 2006, Julio 06]
- Maffesoli, M. (2005c). *O Misterio da Conjunção. Ensaio sobre comunicação, corpo e socialidade*. Porto Alegre: Sulina.
- Margulis, M y Urresti, M (1998). La construcción social de la condición de la juventud. En: Cubides, H y Toscano, M; Valderrama (Eds). *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogota: Paídos, 3-21.
- Margulis, M. (2004). ¿Juventud o juventudes? *Perspectiva Revista do Centro de Ciência da Educação*. 22 (2), 297-324.
- Martínez García, J. (2001). Esos chicos malos llamados repetidores. Un estudio de caso en un centro de secundaria. *Revista Educación*, (325), 235-252
- Martínez Miguelez, M. (1989) *Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación*. Trillas: México.
- Martínez Miguelez, M. (s/f). *Base Epistemológica de una Sociología Postmoderna (con referencia a la obra de Michel Maffesoli)* [Documento en línea]. Disponible: <http://prof.usb.ve/miguelm/baseepistemologicamaffesoli.html> [Consulta: 2006, Julio 06]
- Narváez, E. (2001). El Docente ante el Fracaso Escolar. *Pedagogía*, 22 (63), 11-56.
- Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNESCO, 2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. (Adoptado en Foro Mundial sobre Educación, Dakar Senegal del 26 al 28 de abril de 2000).
- Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Ciencia, la Cultura y la Educación (UNESCO, 2002). *Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Cochabamba Bolivia UNESCO Marzo.
- Palmer, R. (1989). *Hermenêutica*. Lisboa: Ediciones 70
- Paro, V. (1994). Gestão da Escola Pública. Alguns fundamentos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 75 (179-181), 441-449
- Pedroza, R y Villalobos, G. (2006). Entre la modernidad y la postmodernidad: Juventud y Educación Superior. *Educere* 10 (034), 405-414
- Peregrino, M (2003). E o bom de Abalou. Contenção, juventude e embate nas escolas do Rio. Pontes, F e Silva, J. (Org.) *Jovens em tempo real*. Río de Janeiro: DD&A, 229-232
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2000). *Informe de Desarrollo Humano en Venezuela*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.pnud.org.ve/idh2000_2/sinopsis.pdf [Consulta: 2005, Abril 24]
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2005) *Informe sobre el desarrollo humano 2005* [Documento en Línea] Disponible en: http://hdr.undp.org/reports/global/2005/español/pdf/HDR05_sp_capter_1.pdf [Consulta: 2006, Julio 06]
- Reimers, F. (2003). La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes de América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (31), 17-48
- Santos, B. (1990). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamiento
- Santo, T. (2006). *Bem-vindo à escola. A inclusão nas vozes do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A

- Sobrado, L. (2004). Diagnostico de necesidades de los grupos humanos en riesgo de exclusión social. *En Conferencia Internacional: Orientación, Inclusión Social y desarrollo de la Carrera*. Realizado en la Coruña del 15 al 17 de Septiembre.
- Torres Morillo, M. (2003). *Aspectos cognitivos y emocionales del aprendizaje*. Trabajo no publicado. Instituto Pedagógico de Maracay.
- Torres Morillo, M. (2006). *Cultura, cognición y emoción en los jóvenes universitarios que reprueban*. Ponencia presentada en el 2º Seminário de Estudos Culturais e educação. Universidade Luterana de Brasil- Porto Alegre 02/08 – 04/08 2006
- Torres Morillo, M. (2007). *El mundo emocional de los estudiantes que prolongan su permanencia en la universidad*. Trabajo de Ascenso. Instituto Pedagógico de Maracay.
- Turner, B. (1989). *From postindustrial society to postmodern politics: the political sociology of de Daniel Bell*, London: Sage
- Universidad Católica Andrés Bello. (2002). *Proyecto Pobreza*. Caracas: UCAB.
- Vattimo, G. (1985). *El fin de la modernidad, nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Villegas, M. (2003) *La Construcción del Conocimiento por parte de los Estudiantes de Educación Superior. Un caso con los alumnos del Instituto Pedagógico de Maracay*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Carabobo, Valencia.
- Villegas, M, Torres M. y González, F. (2005) Las características del estudiante y sus estrategias de aprendizaje. un caso con alumnos de rendimiento no deseado. Ponencia presentada en el *VI Encuentro Internacional y I Nacional de Educación y Pensamiento. Universidad de Guadalajara* realizado desde el 28 de febrero al 4 de marzo. Guadalajara, México
- Villegas, M. y González, F. (2005) La Construcción de Conocimiento por parte de Estudiantes de Educación Superior. Un caso de futuro docentes. *Revista Perfiles*, Vol. XXVII (109-110) 117-139. 2005
- Villegas, M; Torres, M y González, F. (2004) El estudiante universitario hoy. Ponencia presentada en la *Jornada del área de Investigación realizada el 30 11 de 2004*, Departamento de Componente Docente. UPEL Maracay
- Xavier, M. (2004). Escola e o mundo contemporâneo –novos tempos, novas exigências, novas possibilidades. En Ávila, I. S. *Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso*. 14-23 Porto: UFRGS.
- Zurzuri Cortés, R. (2000). Notas para una aproximación teórica a nuevas culturas juveniles: Las tribus urbanas. *Ultima Década (13)* 81-96

LAS AUTORAS:

Moraima Torres Morillo, Profesora de Ciencias Sociales,
Especialización en Gestión Escolar.

Magíster en Orientación. Candidata Doctoral (Becaria Alma Mater de la OPSU 2005-2008).
Profesora Investigadora de la UPEL- Maracay y del Centro de Investigaciones Educativas
Paradigma (CIEP). Miembro de las líneas de Investigación Ciencias Cognitivas e
Investigación y Conocimiento. moraimaftorres@yahoo.es

Malvina do Amaral Dorneles, Licenciada en Historia Natural
Especialización en Gestión de la Enseñanza, Magister en Educación.
Doctorado en Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Córdoba –Argentina).
Profesora Titular de la Universidad Federal Rio Grado do Sul.
Directora de la Facultad de Educación. Miembro de las líneas de investigación: Estudios
Educación y Gestión del Cuidado, Políticas y Gestión de los
Procesos Educativos y Estudios Transdisciplinarios sobre la Espiritualidad.
malvina@cpovo.net

Ma. Margarita Villegas, Licenciada en Educación Preescolar.
Maestría en Educación Mención Orientación y
Doctora de Educación. Coordinadora del Programa de Investigación
(UPEL –Maracay 2000-2003). Coordinadora del Núcleo de Investigadores Junior.
Coordinadora Institucional de la Línea de Investigación conocimiento e investigación
adscrita al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma
Miembro del comité editorial de la Revista Paradigma.
Miembro del Programa de Promoción al Investigador (PPI II)
del FONACIT en el área de Ciencias Sociales.
Premio a la labor de investigación UPEL 2006
margaritavillega@hotmail.com

