

## LOS SOLDADOS RASOS DE LA MODERNIDAD. LA DIALÉCTICA DEL CONSUMO CULTURAL Y LA ESCUELA DEL SIGLO XXI<sup>54</sup>

*Paul Willis*<sup>55</sup>

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

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

---

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

<sup>55</sup> Keele University.

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

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

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

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

Presentaré tres olas de la modernización cultural, desde abajo:

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

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

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

## La primera ola

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **La segunda ola**

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **La tercera ola**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### ***Instrumento y sitio***

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Referencias**

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

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

## **Agradecimientos**

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