

APARICIO GUADAS, PEP (ed.). *Educación permanente, globalización y movimientos sociales. Producción de subjetividad, creación social y potencia*, Valencia, Instituto Paulo Freire de España/CREC, 2008.

Este libro, el número 14, forma parte de la colección “Sendas y travesías del pensamiento del Instituto Paulo Freire en España”, en coedición con el Centro de Recursos y Educación Continua (CREC). Intenta aportar un conjunto de experiencias muy diversas sobre tres temáticas distintas, pero interconectadas entre sí, como son la educación permanente, la globalización y los movimientos sociales. Podemos encontrar el vínculo en la necesidad de introducir cambios –frente a esa globalización– que conlleven mejoras sociales, pero impulsadas desde una sociedad civil más participativa e interconectada mediante movimientos sociales que emergen en nuestro tiempo. En este mundo globalizado, las experiencias narradas de educación permanente deben propiciar entornos para lograr una emancipación y una cooperación que conformen nuevos espacios sociales más igualitarios. El libro está estructurado en 12 capítulos con temáticas y autorías distintas, y con una extensión variable de cada uno en su desarrollo y en la forma de presentarlo y abordarlo.

El primero, “Tres fragmentos no necesariamente complementarios sobre educación permanente y movimientos sociales”, está desarrollado por Emilio Lucio-Villegas Ramos, Marina Aparicio Barberán y Pep Aparicio Guadas, del Instituto Paulo Freire. Quizá podemos decir que es el más singular de todos los que aparecen en el libro por la forma en que fue narrado y abordado. Los autores comienzan citando tres fragmentos de Michael Stein-

berg, Antonio Negri y Maurizio Lazzarato, a partir de los cuales elaboran el discurso. Como bien se explicita, quieren “resaltar la singularidad... construyendo una introducción donde tres voces, tres visiones... [se] combinan y recombinan en un trabajo colectivo, diverso y disperso” (p. 10). Desde las experiencias narradas se vislumbra la necesidad de llevar a cabo una “construcción de lo común” (p. 20) a partir de un nuevo protagonismo social, donde la educación y los movimientos sociales deben tener un considerable papel principal en otorgar nuevos sentidos y significados a esa “construcción de lo común” en la esfera pública –sin mediación del Estado.

En su reflexión, el primer autor comienza citando el libro de Edward Said, *Orientalismo* (1990), para mostrar que la construcción de los discursos sobre los *otros*<sup>1</sup> –ya sea desde la educación o desde cualquier otro ámbito– se realiza desde “subjetividades”, “realidades” o “significaciones” distintas, que son normalmente antagónicas y que pretenden “el mantenimiento del orden imperial” (p. 10), existiendo “representaciones culturales” (p. 11) construidas en forma simbólica sobre una realidad social.

Otra de las características reflejadas es la existencia de una “homogeneización”, “la creación de *una única* identidad cultural homogénea que se presenta como diversa y uniforme” (p. 11) pero también como “una forma en el orden natural de las cosas” (p. 11), sostenida mediante una “ideología” (p. 12). Esta construcción responde a un proceso educativo fundamentado en una “determinada relación de poder” (p. 12). Así pues, tomando en consideración este conjunto de esencias, la educación se convierte en “mercancía” (p. 12) y en un “proceso de preparación para la mercantilización de la propia persona” (p. 12), desarrollando un aprendizaje individualista y competitivo, y obviando el aprendizaje compartido y cooperativo.

Por su parte, Marina Aparicio nos introduce en la complejidad de nuestro proceso formativo, tanto personal como de ciudadanía, considerando las diferentes instituciones, experiencias, interrelaciones, etc., que propician y pueden modelar un cambio

---

<sup>1</sup> Todas las cursivas son tomadas literalmente del libro, excepto los títulos de los artículos y los apartados correspondientes, cuyas cursivas son nuestras.

en distintos niveles. Así, el desarrollo de la vida atiende a la diversidad de procesos que derivan en un aprendizaje constante y nos vincula con una educación permanente a lo largo de nuestra existencia, educación que ofrece saberes, conocimientos, valoración de otras culturas, actitudes. Pero para ello será necesario la generación de una “nueva cultura de la participación” (p. 14) del “*educando* libre” que posibilite reconocerse como “agente activo en la sociedad, con la capacidad de transformar la realidad singular y social cuando actúa singular y colectivamente” (p. 14).

Esa complejidad se ve actualmente incrementada si consideramos que estamos inmersos en dinámicas de globalización que, según la autora, “estamos ‘obligados’ a vivir” (p. 15). Es un proceso que tiene distintas repercusiones que afectan al ámbito político, social, económico y que, en consecuencia, condiciona nuestra vida considerando dos tendencias: “la norteamericanización de las sociedades” y el “desarrollo de las redes de Internet” (p. 15), con relevancia de la lengua inglesa y con la consecuente homogeneización de la cultura ciudadana a nivel global, en la que se busca “la primacía de un pensamiento único, conservador y autoritario” (p. 16). En este contexto globalizador, la educación y la formación permanente adquieren un sentido importante, puesto que se ha de capacitar, críticamente, para desarrollar propuestas diversas desde movimientos sociales transformadores que fomenten acciones alternativas en la sociedad.

Por último, siguiendo a Freire, Pep Aparicio nos introduce en una serie de preguntas para la reflexión sobre el cambio de época que está aconteciendo. Plantea la necesidad de crear proyectos educativos que desarrollen un “proceso-proyecto” (p. 17) de mayor autonomía y de menor opresión, para construir movimientos sociales tendentes al conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por una *liberación* de la *sociedad opresora*. Estos movimientos sociales, denominados por Aparicio como “movimientos de la multitud” (p. 19) tienen una intensa capacidad y potencia, tanto educativa como formativa y cultural, que les permite ser considerados como ámbito de “resistencia” (p. 19), pero también como “motor utópico” (p. 19) que les posibilita tener una actividad emancipadora.



“Leyendo y transformando el mundo juntos. El aprendizaje adulto y los movimientos sociales. Una perspectiva freiriana”, de Peter Mayo (Universidad de Malta) conforma el segundo capítulo. Lo inicia describiendo el “desencanto” y la “desilusión” (p. 21) de la gente –quizá generalizado a nivel mundial– con los partidos políticos cuando incumplen sus “promesas” y se exponen a “prácticas corruptivas” o hacen demasiadas concesiones a las multinacionales. Pero, particularmente, refiere a la falta de conexión entre “las distintas fuerzas democráticas sociales” y un “movimiento de movimientos” anti-globalización, aludiendo al Foro Social Mundial.

Ese “desencanto” ha posibilitado la creencia en los “Movimientos Sociales” como organizaciones que permiten y hacen posible un funcionamiento “no jerárquico”, cuestión que difiere del modo de proceder de los partidos políticos o incluso también de los sindicatos. Así pues, los movimientos sociales tienen una serie de “atributos” tales como el “énfasis en la participación popular, el diálogo, la concientización” (p. 22) y centran su atención en “los problemas de la justicia social”, inspirados en Paulo Freire o en Gramsci y en su concepto de “hegemonía”, definida por Livingstone (1976: 235) como “una condición social en la que todos los aspectos de la realidad social son dominados por o a favor de una sola clase o grupo”.

El autor continúa describiendo y caracterizando, según Boaventura de Sousa Santos (Dale y Robertson, 2004), dos tipos de globalización (p. 22): la “globalización hegemónica” (“globalización desde arriba”), cuya ideología subyacente es el neoliberalismo; y la “globalización contra-hegemónica” (“globalización desde abajo”). Los movimientos sociales orientados a la justicia social se enfrentan a la “globalización hegemónica”, y la “globalización contra-hegemónica” les posibilita la creación de un contexto para la gestión de redes internacionales de esos movimientos, concretamente, de los movimientos sociales progresistas, de organizaciones no gubernamentales (ONG) y de otros movimientos relacionados con el feminismo, el ambientalismo, el comercio justo, etcétera.

Además, el Foro Social Mundial, caracterizado por ser un “movimiento de movimientos” o la “red de redes” (p. 24) y que repre-



senta el “inicio de la democracia de la multitud” (Hardt y Negri, 2003), supone el principal movimiento que proporciona “contrapeso” (Fisher y Ponniah, 2003) contra los distintos pilares de la globalización hegemónica (Foro Económico Mundial, Organización Mundial del Comercio, Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial). A pesar de todo este conjunto de aspectos positivos, el autor explicita que algunos de los movimientos involucrados en la gestión de las redes internacionales, como una forma de “globalización desde abajo”, “no siempre son progresistas ni la clase que se identificaría con Porto Alegre y el Foro Social Mundial” (p. 24).

La pedagogía de Paulo Freire constituye una base fundamental para el aprendizaje en relación con los movimientos sociales. La “educación para la justicia social”, la “praxis”, la “dimensión colectiva del conocimiento”, la “reflexión en la acción”, la “acción transformadora” (p. 25), las “relaciones sociales democráticas” (p. 28) sirven como medio para posibilitar un cambio que genere mayor justicia y solidaridad social. En este sentido, el autor alude a la “educación popular” (p. 27) como uno de los movimientos sociales fuertes en América Latina, ejemplificando distintos proyectos, movimientos y contextos –aunque no solo de América Latina– de su desarrollo. Apoyándose en Freire, reflexiona sobre los peligros de la “cooptación” (p. 29) de los movimientos sociales por parte de los Estados, gobiernos y organizaciones supranacionales con el fin de controlar sus agendas.

El capítulo finaliza con un apartado titulado “Las lecciones de Freire”, donde se reflexiona sobre las ideas de este autor que se pueden considerar con respecto al papel de los movimientos sociales progresistas y sus educadores, con el fin de conseguir una educación en “solidaridad con otros” (Freire, 1970, 1993), tomando en cuenta que “otro mundo es posible” (p. 33). El capítulo está ilustrado con el pertinente apartado de referencias bibliográficas.

El capítulo tercero, “El oficio iluminado”, de Vita Consentino, es un texto traducido por Maria Sirera, extraído del volumen *El pensiero dell'esperienza*, de A. Buttarelli y F. Giardini, y editado por Baldini Castoldi Dalai. Es un libro autobiográfico de Ángeles Mastretta (1999) en el cual reflexiona sobre la forma en que una mujer se relaciona con el mundo y con el tiempo, orientando las reflexiones de Consentino. Mastretta alude, basándose en Hans



Magnus Enzensberger, a los “lujos” (p. 37) de nuestro siglo, “el tiempo, la atención, el espacio, la tranquilidad, el ambiente y la seguridad”, que “será cada vez más difícil de poder concederse”. Estas reflexiones suponen, para Consentino, dirigir la atención hacia un texto literario que describe el tiempo en el que vivimos y en el que aparecen “por todas partes palabras intensas de mujer a las que referirse” (p. 38).

Para Consentino, en este tiempo hay una serie de dificultades. Por ejemplo, en palabras de la autora, existe una “continua presión ejercida por la aceleración hacia el cambio: cualquier experiencia viva es inmediatamente englobada, pensada y olvidada” (p. 38). Reflexiona, tanto a nivel personal –como maestra italiana y como mujer– como también social –desde el entorno escolar–, en que hay que pensar en construir una historia individual y personal para contar, que es también una historia colectiva; en su caso, una historia de la escuela italiana y de la primera generación de mujeres italianas que pudo ir a la escuela. Para la autora, la instrucción femenina debe verse como una “estrategia de libertad” (p. 38) que con posterioridad ha conllevado una feminización de la profesión docente en Italia, delineando una “ocasión para el cambio” (p. 38).

En este tiempo de cambio, de oportunidad histórica para la instrucción femenina, Consentino percibe que uno de los “lujos” para las mujeres es el “estar en este mundo con una palabra propia” (p. 40), generando un pensamiento “feminista” sobre la educación, pensando en forma propia e inventando nuevas prácticas educativas, propiciando la capacidad de inventar, compartiendo el movimiento de autorreforma de la escuela con los hombres y considerando la necesidad de tomar conciencia de la diferencia sexual en el ámbito escolar, todo ello enfocado desde su experiencia histórica docente en Italia.

La autora recoge otro de los aspectos esenciales que debería ser un “lujo” o quizá también un cambio que debe propiciarse desde nuestro tiempo, el tema de la lengua como algo que “usamos”, pero que también debe permitir una “transformación”, considerando la necesidad de reabrir una apuesta política alrededor de la lengua (p. 42), por una cuestión de democracia de la misma (p. 43). De esta forma, considera a las maestras las “sub-



jetividades políticas” más interesantes para instigar un cambio de la cultura de la escuela (p. 46) y, diríamos también, un cambio desde la misma escuela. Finaliza con el apartado de referencias bibliográficas.

El cuarto capítulo, de Licínio C. Lima y Paula Guimarães (Universidad de Minho, Braga, Portugal), titulado “Educación permanente, asociativismo y autonomía democrática”, está estructurado en tres apartados. En el primero de ellos, “Las asociaciones populares en la educación permanente y de adultos”, reflexionan en torno a las bases institucionales sobre las que se asienta el campo de la educación permanente y de adultos, concretamente, instituidas por la acción de sectores populares y comunitarios, organizados en distintos tipos de movimientos y asociaciones. Constatan la existencia de una educación permanente y de adultos como campo político-educativo articulado con base en el asociativismo, y ofrecen una visión del campo de la educación popular de adultos en Portugal, describiendo las iniciativas puestas en marcha. Valoran en forma positiva la “tradicción asociativa como potencial factor de desarrollo y de movilización de la educación permanente y de adultos” (p. 51) y reflejan distintas investigaciones realizadas que han pretendido “inventariar”, “describir”, “construir una tipología” e “identificar su potencial socioeducativo” (p. 52).

El segundo epígrafe, “Prácticas educativas innovadoras y potencialidades emancipadoras”, estudia los proyectos y las prácticas de educación permanente y de adultos no formales, desarrolladas en contextos asociativos populares, concretamente, cinco experiencias educativo-pedagógicas denominadas *Pintura y decoración*, *Las ovejas negras*, *Nuevos espacios de educación no formal*, *En los márgenes de dentro*, *Cursos de educación y formación de adultos*. Visibilizan estas prácticas educativas por considerarse “innovadoras”, con un “potencial emancipador”, de “democracia y participación de los individuos y de los grupos”, por conllevar una “promoción de la justicia social” y por mostrar un interés por “vincular la educación y la formación” (p. 54).

El último apartado, “Autogobierno democrático, riesgos de gubernamentalización y de gobierno por el mercado”, refleja cómo las asociaciones y los movimientos populares con intervención en la educación permanente y de adultos forjaron,



históricamente, modalidades democráticas de autogobierno y de participación. También visibilizan algunos riesgos, por ejemplo, la “gubernamentalización de las asociaciones” (p. 60), a través del establecimiento de colaboraciones con el Estado y con la administración. Se hablaría, según Ferrand-Bechmann (2005: 13), de una forma de “concubinato” entre la educación popular y el Estado. Así pues, se refieren a *asociaciones-extensiones locales del Estado* (p. 61) pero también plantean la existencia de *asociaciones-corporativas* (p. 61) o de tipo empresarial, caracterizadas por un gobierno del mercado y no del Estado. Finaliza el capítulo con el pertinente apartado de referencias bibliográficas.

“De las protestas a las propuestas y de estas a la acción transformadora y producción de nuevos conocimientos. Movimientos sociales y universidad comprometida”, conforma el quinto capítulo del libro, de Sabina Habegger Lardoeyt y José Ignacio Rivas Flores. Lo inician con un interrogante sobre el cual gira la argumentación del texto: ¿es posible el compromiso compartido entre el mundo académico y los movimientos sociales en la búsqueda de la transformación del mundo en el que vivimos? Plantean la posibilidad de conjuntar ambos universos para generar “nuevos modos de producción y transformación del conocimiento” (p. 67).

Estructuran el capítulo en dos apartados amplios. En el primero, “Potencialidades que los movimientos sociales tienen para catalizar y mediar procesos emergentes en prácticas contrahegemónicas y el compromiso de las ciencias sociales”, reflexionan acerca de que los movimientos sociales poseen una serie de potencialidades que les permiten catalizar prácticas contrahegemónicas, considerando las aportaciones de transformación desde las ciencias sociales y un compromiso diferente de ese mundo académico universitario. Caracterizan la situación política y social de nuestra contemporaneidad, vinculada con planteamientos neoliberales y, paralelamente, constatan el surgimiento de otras propuestas y proyectos desde los movimientos sociales, que propician la búsqueda de nuevas formas de organización y participación para hacer frente a las problemáticas sociales, entre otras cuestiones.

Abordan, de manera muy interesante, la categoría de *mapas sociales* para plantear “un modo diferente de interpretar y modi-



ficar las realidades sociales, culturales y económicas, desde la acción política compartida desde los colectivos sociales que forman parte de las distintas realidades” (p. 68), creando “nuevos procesos cartográficos” más participativos para avanzar en la invención de nuevos territorios (p. 74). Desde la Universidad también se puede contribuir a la transformación social, fortaleciendo investigaciones académicas involucradas en “la acción para la transformación” y para la “emancipación” (p. 76).

“Procesos creativos y emergentes desde movimientos sociales en resistencia. Experiencia participativa en Málaga” conforma el segundo apartado, en el que describen una experiencia práctica vivenciada en el marco de las manifestaciones de la guerra contra Irak y el evento provincial del Foro Social Provincial, *Otro mundo es posible*. Se presenta todo un conjunto de actuaciones, debates y estrategias que permiten llevar a cabo un diagnóstico del territorio en el que habitamos. Se constituyen en un Grupo de Investigación-Acción-Participación (GIAP) para “diagnosticar y mapear el territorio que se habita y, a partir de este, construir líneas de acción en torno a nuevos territorios” (p. 68) por parte de los movimientos sociales comprometidos, creando nuevos espacios de diálogo que propicien la reflexión, el pensamiento y una proyección que configure otros *espacios de posibilidad* (p. 77).

Desde el GIAP se perciben cambios y transformaciones posibles, generando nuevas líneas de acción, concretamente un “Plan de Acción Integral” (p. 81) en torno al ámbito de la *formación*, de la *investigación* y la *comunicación*, enmarcado en un Centro de Documentación e Investigación para proyectos de investigación social que apuesten por procesos participativos e intentos de “auto-organización y auto-gestión ciudadana” (p. 82) como estrategia de los movimientos sociales. Entre estos espacios cartográficos para la reflexión-acción y para la producción de nuevos conocimientos, encontramos los *Proyectos de la Casa Invisible*<sup>2</sup> y *Universidad Libre Experimental*<sup>3</sup> –centrados en áreas vertebradoras tales como el territorio, el trabajo, la filosofía, el área de feminismos, y el de prácticas artísticas y crítica cultural–, además de otras experiencias de

<sup>2</sup> Véase <http://www.lainvisible.net>

<sup>3</sup> Para mayor información véase <http://rizoma.org>



producción de información territorial *desde abajo*. En definitiva, el reto consiste en cómo organizar y llevar a cabo trabajos colaborativos entre la universidad y los movimientos sociales, desde un plano de igualdad y de compromiso con las realidades sociales y políticas actuales, posibilitando un *territorio* que incorpore y permita coparticipar a la ciudadanía en la toma de decisiones compartidas. Este capítulo finaliza también con su apartado de bibliografía.

Con el título “Producción de subjetividad y creaciones sociales. Dos relámpagos”, del Colectivo Situaciones Argentinas, el siguiente capítulo aborda el hecho de poder buscar “una idea” que pueda ser interrogada desde varios frentes y que tenga “potencia de realidad” (p. 93). Mencionan, fundamentalmente, dos cuestiones. Por un lado, reflexionan sobre la idea de que *el capital infantiliza*, aludiendo a los “nuevos modos de explotación del capitalismo” (p. 93) y al sometimiento que ello conlleva. Describen el hecho de que el “nuevo capitalismo” configura *nuestras capacidades solo para obedecer*, llevando a una subordinación de esas facultades y a un tipo de vida sometido, expropiando “nuestra capacidad de problematizar, de formular preguntas e inventar respuestas, de modular el espacio dialógico de la existencia” (p. 94). También existe una *esclavitud del alma (ya no solo del cuerpo)*, del “lenguaje, la mente” y “gestiona el alma con las mismas técnicas de subordinación utilizadas para el cuerpo” (p. 94). Esa infantilización obedece tanto al *mercado*, a un ámbito *político-pedagógico*, como al *trabajo*, y es producto de una *lógica de infantilización*.

Por otro lado, describen los procesos de reflexión llevados a cabo por un conjunto diverso de colectivos sobre los acontecimientos político-sociales-económicos ocurridos en Argentina en 2001, destacando el hecho de la “tristeza” como un sentimiento que acompañó ese proceso. Plantean la posibilidad de llevar a cabo un proceso de transformación en el que se dé una “nueva gobernabilidad”, es decir, “nuevos mecanismos de legitimidad de las élites, pero también innovaciones en los modos de concebir la relación entre gobierno y movimientos; entre política internacional y política ‘interna’; nueva orientación de integración regional y multilateralismo global” (p. 107).

El séptimo capítulo titulado “Centroamérica: nuevo modelo sindical y educación popular”, de Raúl Leis R., es un breve estudio



comparativo, a grandes rasgos, del modelo sindical centroamericano con el europeo. Los sindicalistas centroamericanos explican la crisis mediante un proceso de autodiagnóstico. Según ellos, las necesidades y las reivindicaciones laborales y sociales han aumentado los mecanismos para hacer frente a los nuevos escenarios y canalizar la creciente disconformidad que está obstaculizando el ritmo lento de la reconstrucción orgánica del movimiento de trabajadores organizados.

Leis defiende que la educación sindical implementada no es la adecuada, pues se repiten procesos con metodologías y materiales que no corresponden a la necesidad de los sindicatos. En consecuencia, el proceso educativo es poco crítico, poco científico y poco objetivo. Se continúa la práctica de un modelo que no responde a las necesidades de los trabajadores. Así, partiendo de la afirmación de Gustavo Coronel, de Transparencia Internacional: “La corrupción y la incompetencia en América Latina durante los últimos 25 años, le han costado a la región unos 600 000 millones de dólares” (p. 114), Leis apunta que la corrupción debe ser definida como un problema de violación de las normas (ilegalidad) y como un problema de violación de los valores (ilegitimidad), sosteniendo que es un acto voluntario y consciente, ligado al abuso de poder. Por tanto, el elemento clave de un sistema de integridad es la conciencia pública de la corrupción.

El autor explica que el problema no está solo en la corrupción sino, sobre todo, en la impunidad, creándose una “cadena cíclica: ética permisiva-corrupción-impunidad-corrupción-ética permisiva” (p. 118), y así sucesivamente. El Estado de derecho tiene una serie de instituciones que dan lugar al control social y, en el caso de América Latina, la falta de poder y de autonomía de esas instituciones impide tal control social. Continúa argumentando que la política no solo la hacen los partidos o los políticos, sino que se hace en las diversas esferas, incluidos los sindicatos. La cultura política, por tanto, deja de ser un espacio público colectivo para transformarse en un escenario para la satisfacción de intereses privados, predominando los dos rasgos característicos de la cultura patrimonialista: “Clientelismo y Personalismo” (pp. 120-122), a los que el autor dedicará un par de páginas del artículo.

Finalmente, Leis reflexiona sobre la necesidad, en Centroamérica, de un nuevo modelo sindical, donde la participación



esté ligada a la toma de decisiones, que sea transformado con la presencia de los sujetos en los diferentes niveles de consulta. Cada nivel de participación daría lugar a más legitimidad y efectividad en las acciones. Para este nuevo modelo sindical son necesarios modelos pedagógicos, metodologías educativas y comunicativas más innovadoras, participativas y eficaces. Resalta, para ello, la importancia de una educación popular con el fin de comprender, de manera colectiva, la vida y transformarla asociativamente. En este proceso, concluye Leis, se advierten tres dimensiones: Descubrir, Crear, Compartir, y lo importante es la integridad y la coherencia de las tres, haciéndonos reflexionar sobre esta idea y recordando una afirmación de Albert Einstein: “El mundo no está en peligro por las malas personas, sino por aquellas que permiten la maldad” (p.117); por ello, “el elemento clave de un sistema de integridad es la conciencia pública de la corrupción” (p. 117).

“Democratización, participación, aprendizaje e inclusión: otro sentido común sobre la calidad de la enseñanza”, de José Clovis de Acevedo y María De Fátima Baierle, es el título del octavo capítulo. Nace de una investigación (en proceso cuando se escribe el artículo) en las escuelas públicas de Porto Alegre (Brasil) para el estudio de los nexos existentes entre los procesos de participación, contraponiendo el aprendizaje y la inclusión a la concepción de educación como mercancía. Por ello, los autores centran su análisis en la economización que, en el plano educativo, se está produciendo como consecuencia de la expansión del mercado, que afecta a todas las dimensiones de la vida social y, en concreto, en cómo se está desarrollando este proceso de mercantilización de la educación en Brasil.

Por un lado, y coincidiendo con la primera parte del artículo, se profundiza en lo que supone la lógica de la economización de la educación en el contexto brasileño. Esto es, la transformación de la escuela tradicional en lo que los autores denominan una “mercoescuela” (p. 140), dirigida por la ideología del mercado y que deriva en ciertas prácticas no inclusivas tales como la formación de centros de excelencia, creación de premios financieros, evaluación que no contempla la complejidad del “proceso” educativo, valores competitivos, transformación del trabajo en capital, presencia de lenguaje empresarial, etc. En definitiva, se trata de “un ajuste neo-

liberal de la educación” (p. 142) que implica una reconversión de la escuela hacia una formación en concepciones y valores propios del mercado para la transformación del trabajo en capital.

En contraposición a esta transformación de escuela en la línea de los valores propios del mercado, existen prácticas de resistencia que preservan y defienden una educación democrática, comprometida con la inclusión. En el texto se habla de una experiencia concreta existente en algunos estados y municipios brasileños: la reconversión de la escuela tradicional en escuela ciudadana, cuyo objetivo es la educación para la ciudadanía, construyendo el contenido a partir de la existencia social real y planteando, como desafío, la superación de las relaciones de dominación que impiden a los sujetos el derecho de “conquistar la ciudadanía plena que pertenece al plano de la libertad” (p. 144).

Antonia de Vita, en el capítulo “Creación social y tiempo presente”, basándose en la hipótesis de trabajo “Creación social” (p. 155), tratada en su libro *Imprese d’amore e di denaro* (2004), expone, de manera pragmática, este tema de debate que reseñamos. La autora nos dice que la creación social expresa el deseo y la necesidad de que las relaciones intercepten, libremente, las condiciones que impone la realidad y defiende que, según el contexto que habitamos, requiere una medida concreta. En este artículo, se hace un repaso referente al trabajo y sus transformaciones durante los últimos 15 años, y cómo estas transformaciones han dado lugar a una descomposición del trabajo en trabajos, debido a las nuevas formas que ha tomado y a la identidad del trabajador, de tal manera que se ha convertido, para el individuo, en algo existencial, comparándolo con el amor.

De Vita piensa que la creación social respecto al trabajo radica en la posibilidad creativa e inventiva, y que el terreno del conflicto entre capital y trabajo ha sido “fagocitado” (p. 159) por el capitalismo. Sostiene que el nuevo espíritu del capitalismo se ha colocado en el mismo terreno del trabajo, de tal manera que un trabajo “mal pagado” remunera al trabajador con “identidad social”. Asimismo, apunta que es una recompensa-compensación identitaria, añadiendo que la forma magistral que tiene el capitalismo de “reinventarse” muestra que este ha hecho más escuela que los mismos pedagogos.



En este capítulo podemos encontrar breves referencias a la historia del capitalismo (Marx, Ford, Kojève, etc.), indagando en las posturas pedagógicas del mismo, con su capacidad de evitar el conflicto social en su cambio desde “mercancía-dinero-mercancía” hasta la “mercancía evolucionada” (p. 163), donde el capitalismo ocupa, simbólicamente, todo el lugar de la economía.

Antonia de Vita concluye este trabajo haciendo una llamada a la necesidad de volver a partir de los móviles fuertes y elementales del trabajo, que para ella son el dinero y el amor: el dinero, aprendiendo a ponerlo en su lugar, sin marginarlo, pero anteponiendo el amor como motor fuerte; es decir, dando más valor social a la riqueza como felicidad. En palabras textuales de Antonia de Vita, “amar más y consumir menos” (p. 167).

El décimo capítulo, “Las nuevas inmigrantes como don en Taiwán”, de Lo-Ho-chia-Chueh (Universidad Nacional de Taiwán), trata el fenómeno de “las nuevas inmigrantes” o “novias extranjeras” (p. 169) en Taiwán, que suscita debates por los problemas socioculturales que conlleva. En este texto, Lo-Ho-chia-Chueh aplica y compara las nociones de los autores Mauss y Derrida sobre el “don” como un intento de explicar este fenómeno.

El término “nuevas inmigrantes” se aplica a las mujeres del sudeste asiático y China que contraen matrimonio con ciudadanos taiwaneses, con el perjuicio de clase, étnico y discriminatorio que trae consigo. Para acercarnos a esta realidad, se cita un artículo de una revista local, *The Eart*, de 2003, sobre un estudio estadístico que mostraba que más de la mitad de los taiwaneses encuestados estaban preocupados por el aumento de las novias extranjeras y, a su vez, un alto número creía que ellas no debían tener los mismos derechos que los ciudadanos taiwaneses. Las nuevas inmigrantes se enfrentan a una serie de problemas sociales tales como el idioma, que les dificulta la integración e incluso la comunicación con sus maridos, el problema de la educación de sus hijos, o los problemas para construir relaciones interpersonales. Por tanto, existe una necesidad sustancial de educación en el área de la alfabetización.

A lo largo del documento se explora la posibilidad de la noción del “don”: desde el punto de vista de Mauss (1990), “el don como intercambio” (pp. 172 ss.) y desde el punto de vista de Derrida, “el



don como hospitalidad” (pp. 181 ss.). El don como intercambio se identifica con la idea de Mauss de “prestación total”; dice que el intercambio es una transacción que implica dar y recibir, así como mantener la reciprocidad. En este capítulo también se argumenta que ese carácter mercantilizador, que apunta Mauss, viene dado por la explotación voluntaria de la novia extranjera para mejorar las condiciones de vida de esta y de su familia. La relación económica y política entre el novio y la novia está representada desigualmente, y funciona más como un don del novio a la novia. Una vez que se lleva a cabo el matrimonio, la forma de la mercancía se transforma en la de un don. Asimismo, resalta la noción también de Mauss de “intercambio útil”, porque aporta los valiosos atributos de ser trabajadoras y de poseer las virtudes morales que tenían las mujeres taiwanesas de hace 30 años; en definitiva, una “relación amo-esclava” (p. 180).

Derrida (1992), quien examina la teoría de Mauss sobre “don-intercambio”, señala que esta es errónea y contradictoria, pues confunde la idea de don con la idea de intercambio. Sostiene que un don implica donación y “no ha de haber ninguna reciprocidad, devolución, intercambio, contra-regalo o deuda” (p. 182). Si hay don no se puede esperar nada a cambio. Lo-Ho-chia-Chueh también nos explica que Derrida aplica la lógica del don a la de la hospitalidad, la cual “es una apertura sin horizonte, sin expectativas, una apertura al recién llegado, sin importar quién sea” (p. 183).

Taiwán, como “sociedad anfitriona” (p. 186), ha llevado a cabo la educación y alfabetización de las nuevas inmigrantes. Esta alfabetización no está libre de riesgos, a lo que también se hace referencia en el artículo; por un lado, la educación y la alfabetización podrían llevar a la separación de matrimonios transnacionales y, como consecuencia de estas separaciones, los maridos quedan perjudicados financiera y culturalmente (Chang, 2003: 188).

En el penúltimo capítulo, “El aprendizaje y la esencia de los productores culturales en los espacios de afinidad de mezcla en la línea basados en los *fans*”, Colin Lankshear y Michele Knobel exploran las dimensiones de participación de los jóvenes para la construcción de empresas alrededor de intereses y causas compartidas, pero dentro de los nuevos tipos de estructuras y escenarios. Hacen un análisis del concepto que tiene James Gee (2007) de “espacios



de afinidad” (p. 204) y de sus tipos. En este capítulo solo tienen en cuenta algunos de ellos, concretamente los que se construyen en las áreas de los intereses, los entusiasmos y las causas compartidas, los que conforman un tipo particular de espacio social.

Los autores hacen hincapié en que los espacios de afinidad son una forma de lugares sociales, con rasgos característicos que no poseen todos los sitios sociales. Asimismo, diferencian los rasgos que definen los espacios de afinidad con sus diferentes portales, caracterizados por “*modus operandi* genéricos o lógicos” (p. 205). Basándose en Rifkin (2000) y Gee (2000-2001) apuntan que los espacios de afinidad son cada vez más comunes bajo las condiciones de un nuevo capitalismo globalizado y altamente tecnológico (p. 205). También relacionan los espacios de afinidad con los movimientos sociales basados en admiradores, *fans* o cualquier otra actividad popular o de ocio, como los espacios de afinidad:

- de “mezclado” y “remezclado”,
- de los aficionados del “manga” (género gráfico relacionado con “los *comics* japoneses”),
- de los *fans* de los “*Anime*” y de “AMV”: con cientos de *anime* de *fans* en línea y portales de *anime* videos de mezclas como el “*TF Cog*” para los *transformers* donde se ofrecen noticias y vínculos con otros foros,
- de “ficción de *fans*”, también llamado “*FANFIC*”, refiriéndose a la práctica de los seguidores o partidarios de un fenómeno de los medios de comunicación o literario, como un programa de televisión, una película, dibujos animados, videojuegos, *comic* e incluso un libro. Los “*FANFIC*” escriben historias originales basadas en sus personajes.

Lankshear y Knobel nos hacen ver que estos espacios de afinidad, ya identificados por Gee, dan testimonio de las múltiples rutas y formas de participación. Con rutas hacia el estatus y con una naturaleza permeable y habilitadora del liderazgo, llegan a la conclusión de que la participación en los espacios de afinidad mejora el aprendizaje.

En el último capítulo, “Hacia nuevas creaciones políticas. Movimientos, instituciones, formaciones”, Raúl Sánchez Salcedo



parte de la idea de que “un conjunto de síntomas recurrentes nos obliga a imaginar, recordar, proyectar y construir instituciones, en particular en el espacio europeo” (p. 221). Se habla de crisis de la “forma movimiento en el territorio europeo” (p. 222), por la impotencia política, debilidad organizativa y disipación de la subjetividad, que se traduce en la incapacidad para construir batallas locales y regionales que expresen relaciones de fuerza, y en el empobrecimiento creciente de la creación política en sus distintas formas.

A raíz de esto, el autor profundiza en la importancia y la utilidad de la creación o la eliminación de las formaciones y de las instituciones, basándose en una realidad marcada por la neutralización del poder constituyente de los movimientos de lucha y en un medio en el que “la vida es tan política como productiva” (p. 222). En esta línea, y como idea que desarrollará Sánchez Salcedo durante este capítulo, tanto la forma del individuo como su riqueza de relaciones serán significativas en la realidad neoliberal de la producción y del gobierno. Esto es, la configuración del proyecto de sí mismo, del sujeto, estará condicionada por su rendimiento en la red de movilización total productiva, así como por los procesos de formación que constituimos en tales movilizaciones, y que también contribuirán a la creación y la producción de subjetividad, haciéndose real; en palabras del autor que “el poder precede al conocer” (p. 223).

Así, a lo largo del artículo, el autor elabora un complejo discurso en el cual, partiendo de la profundización sobre el término “institución”, lo relaciona con el de “instinto” (de raíz común), apoyándose en las teorías de Guilles Deleuze (pp. 224-225); asimismo, vincula las instituciones políticas con la creación política, así como la importancia en estas configuraciones de los distintos movimientos sociales, planteamiento que desarrolla a través de los estudios de Foucault sobre el gobierno de las poblaciones y de la problemática de la gubernamentalidad, refiriéndose y estableciendo dependencias entre distintos conceptos, tales como la economía, la sociedad civil, el mercado, la religión y el derecho natural (Spinoza), la empresarialidad, la mediación política y el trabajo negativo (Antonio Negri), entre otros.



Así, una de las conclusiones de Sánchez Salcedo, entre otras, es que la institucionalización de movimiento es un medio de “autodeterminación, de construcción libre de subjetividad individual y colectiva a partir de una reapropiación de las condiciones de producción y reproducción de sí mismos” (p. 234).

Como conclusión, dejamos constancia de que se trata de un libro interesante por la temática tan actual que aborda y que tiene como nexo común los movimientos sociales, la globalización y la educación permanente, aunque también recoge algunos capítulos complejos para su lectura y comprensión. Quizá esa complejidad se deba a que se trata de una obra que compila textos de una diversidad de autores de diferentes disciplinas y campos de conocimiento, cuya procedencia también es muy distinta.

También reflejamos que existe una variedad en las formas de acercamiento y presentación de los capítulos: desde uno que comienza con tres citas a partir de las cuales los autores elaboran el discurso-reflexivo posterior, otros que presentan un resumen destacando el hilo conductor del artículo, y otros que introducen el tema, que lo desarrollan organizándolo en diferentes secciones. Además, no todos los capítulos finalizan con las conclusiones ni van acompañados de las pertinentes referencias bibliográficas. Quizá la realización de un apartado introductorio y explicativo de las temáticas abordadas y de la relación entre los distintos capítulos hubiese ayudado a un mejor entendimiento del libro.

## Referencias bibliográficas

- Chang, Cheng. *Liberation or assimilation? Tian-Zu oro forbidden fruto? The risk of literacy education of new immigrants (foreign brides) in Taiwan*, 2003.
- Dale, R. y S. Robertson. “Interview with Boaventura de Sousa Santos”, en *Globalization, Societies and Education*, vol. 2, núm 2, 2004, pp. 147-160.
- Derrida, Jacques. *Given time: Y. Counterfeit Money*, trad. de P. Kamuf, Chicago, University of Chicago Press, 1992.

- Ferrand-Bechmann, D. "Éducation populaire ou... impopulaire?", en *Pratiques de Formation-Analyses*, 49, 2005, pp. 13-27.
- Fisher, W. y T. Ponniah (eds.). *Another World is Possible. Popular Alternatives to Globalization at the World Social Forum*, Londres, Zed Books, 2003.
- Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed* (30<sup>th</sup> Anniversary Edition), Nueva York, Continuum, 1993.
- Gee, J. "Identity as an analytic lens for research in education", en *Review for Research in Education*, 25, 2000-2001, pp. 99-125.
- Gee, J. *Good video games + good learning*, Nueva York, Peter Lang, 2007.
- Hardt, M. y A. Negri. "Foreword", en Fisher, W. y Ponniah, T. (eds.). *Another World is Possible. Popular Alternatives to Globalization at the World Social Forum*, Londres, Zed Books, 2003.
- Livingstone, David W. "On Hegemony in Corporate Capitalist State: Materialist Structures, Ideological Forms, Class Consciousness and Hegemonica Acts", en *Sociological Inquiry*, 46, vol. 3, núm. 4, 1976, pp. 235-250.
- Mastretta, A. *El mundo iluminado*, Madrid, Ediciones Alfaguara, 1999.
- Mauss, Marcel. *The gift: the form and reason for exchange in archaic societies*, trad. de W. D. Halls, Nueva York, W. W. Norton (Trabajo original publicado en 1923; primera edición publicada en inglés en 1954), 1990.
- Rifkin, J. *The age of access: the new culture of hypercapitalism where all of life is paid-for experience*, Nueva York, Jeremy Tarcher/Putnam, 2000.
- Said, Edward W. *Orientalismo*, Madrid, Libertarias, 1990.



Magdalena Jiménez Ramírez  
 Rocío Lorente García  
 Universidad de Granada