

Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo

Educating in contemporary society;
towards a new educational context

Marta García-Lastra / garciam@unican.es

Universidad de Cantabria, España

Abstract: School is, undoubtedly, one of the basic institutions of society, becoming the main reference for the incorporation of individuals into society; its consideration as a key factor of social development, have made it a key tool in the life of the western population. School, like all other social institutions, has undergone a major transformation process driven by the demands of the new society. We live a historical time where is necessary to speak of a new educational context where some of the key elements of this social institution, including its functions, will be called to change. This article presents a reflection on the school situation with reference to some figures and indicators of the Spanish reality that can be extrapolated to most Western societies.

Key words: school; Western societies, information and knowledge society; aims of school; new challenges of educational system.

Resumen: La escuela es, sin lugar a dudas, una de las instituciones básicas de la sociedad actual, convirtiéndose en el referente fundamental para la incorporación de los individuos a la vida social; su consideración como factor clave de desarrollo social, ha hecho de ella un instrumento fundamental en la vida de la población occidental. La escuela, al igual que el resto de instituciones sociales, ha sufrido un importante proceso de transformación motivado por las exigencias del nuevo tipo de sociedad. Vivimos así un momento donde es necesario hablar de un nuevo escenario educativo en el que algunos de los elementos esenciales de esta institución social, incluidas sus funciones, se vean abocados al cambio. En este artículo se presenta una reflexión sobre la situación de la escuela, tomando como referencia algunas cifras e indicadores de la realidad española que puede ser extrapolada a la mayoría de las sociedades occidentales.

Palabras clave: escuela, sociedad occidental, sociedad de la información y el conocimiento, funciones sociales de la escuela, nuevos retos del sistema educativo.

Introducción

Vivimos en una sociedad donde el ritmo del cambio social se presenta más rápido e intenso que en cualquier otro momento de nuestra historia; según Fernández Enguita (2001), es la sociedad del “cambio intrageneracional”¹ que nos hace ser testigos, y protagonistas de un mundo que cambia de manera continua durante nuestra vida y que nos obliga a adaptarnos a multitud de situaciones a lo largo de ésta. Es, en palabras de Giddens (2005), un “mundo desbocado”, en el que la incertidumbre hacia el futuro condiciona el presente —la “sociedad del riesgo”, según Beck (1998)— y donde las profundas transformaciones y cambios vertiginosos dan lugar a una sociedad en la cual todo fluye, donde Heráclito ha sustituido a Parménides para dar lugar a lo que Bauman (2006) ha bautizado como “modernidad líquida”.

Como es sabido, el pasado siglo XX abrió a la ciudadanía un nuevo escenario de posibilidades y realidades protagonizado por las nuevas tecnologías que pronto comenzaron a transformar su vida, en particular, y la del conjunto de la población en general. Si en épocas anteriores las revoluciones vinculadas con la transformación de los medios de producción y con las formas de organización del trabajo supusieron la aparición de un nuevo escenario social, la revolución tecnológica (la denominada “tercera revolución”), centrada en torno a las tecnologías de la información, abre un nuevo marco, el de la sociedad del conocimiento, de la información —expresiones que, según Fernández Enguita (2001), en ocasiones se utilizan de manera intercambiable aunque no debiera ser así—; o, en palabras de Castells, la *sociedad red*, donde un importante número de cambios sociales, políticos, culturales y económicos se dan la mano (Susinos y García Lastra, 2006). Sociedad en la que el conocimiento (su generación, proceso y aplicación) se convierte en fuente de riqueza (Castells, 2001).²

1 Fernández Enguita (2001: 15-23) distingue tres tipos de sociedades con base en el ritmo del cambio social que predomina en cada una de ellas. Así, en la primera de las sociedades el *cambio suprageneracional* produce una sociedad estable e invariante; en la segunda, el cambio se intensifica dando lugar a *cambios intergeneracionales*, donde el mundo vivido por una generación dista de ser parecido al de la siguiente (aquí es donde sitúa Fernández Enguita la época más importante de la escuela al ser considerada el instrumento fundamental para la transmisión de los nuevos conocimientos) y la época de *cambio intrageneracional*, esto es, la sociedad en la que el ritmo del cambio es tan intenso que una misma generación pasa por diferentes tipos de mundos a lo largo de su vida.

2 No debemos pasar por alto las importantes diferencias de la vigencia de este tipo de sociedad en las distintas regiones mundiales y en diversos grupos sociales dentro de éstas. En

Frente a la importancia de los medios de producción o de la propiedad, la cualificación y la información, elementos que D. Bell ya destacó a principios de los setenta a la hora de hablar de la llegada de la sociedad posindustrial, aquella en la que la información pasaría a convertirse en su energía principal.

Todos estos cambios afectan tanto a los ámbitos más públicos (a la economía, a la política), como a las esferas más íntimas y privadas de los individuos, situación ante la que la escuela no puede sustraerse afectando tanto a su funcionamiento (cada vez más complejo y difícil) como a la labor de los profesionales implicados en ella (Fernández Palomares, 2003).

¿Cómo debe ser esta nueva escuela?, ¿cuáles deben ser sus funciones?, ¿a qué retos se enfrenta?, ¿qué problemas está conllevando la adaptación a este nuevo tipo de sociedad? Éstas y otras cuestiones se plantearán en este artículo, valiéndonos para ello de una primera aproximación a la evolución de la escuela o a algunos de los principales cambios que han tenido lugar desde su origen; un análisis de los principales retos a los que se enfrenta el sistema educativo en la actualidad y, como consecuencia de éstos, a las funciones demandadas a dicha institución social.

De la primera escuela a la escuela contemporánea: de la anécdota a la centralidad

Como sabemos, la escuela surge en un momento histórico muy determinado, caracterizado por las exigencias de un nuevo tipo de sociedad: incluso a riesgo de sintetizar demasiado y de olvidar otros planteamientos, puede afirmarse que el orden social instaurado tras la primera Revolución Industrial necesitaba de un instrumento capaz de transmitir una nueva cultura del trabajo y de las formas de vida recién estrenadas. La necesidad de adaptarse a la vida en la fábrica, a los nuevos ritmos, a las recién llegadas formas de trabajo e, incluso, a elementos que mediatizarían la vida de las personas a partir de ese momento (por ejemplo, el reloj), convirtieron a la escuela en el agente más eficaz para esta nueva socialización.

Por ende, si actualmente vivimos en una revolución (la tercera) donde no sólo han cambiado las fuerzas principales que le dan vida (frente al carbón, la información) y donde el conocimiento y la información se convier-

este sentido, el concepto de “brecha digital” no hace sino recordarnos los contrastes entre aquellos países y grupos de población entre los que las nuevas tecnologías están fuertemente desarrolladas, frente a otros donde éstas apenas comienzan a vislumbrarse.

ten en piezas claves de su desarrollo, cabe suponer que la escuela abandonará sus anteriores planteamientos y discurrirá hacia otros, acordes con los nuevos tiempos.

La escuela de esta sociedad de *cambio intrageneracional*, según la clasificación de Enguita (2001), tiene ante sí, al menos, seis grandes retos que mediatizan y mediatizarán los procesos educativos que se lleven a cabo en su interior (Monereo y Pozo, 2001): la caducidad de la información y de los conocimientos adquiridos; la amplitud e incertidumbre de la información; la sustitución del conocimiento por información; la relatividad de los conocimientos; la heterogeneidad de las demandas educativas y la educación para el ocio.

Por otro lado, no hay que olvidar que los orígenes de la escuela aparecieron vinculados con grupos concretos de la sociedad del momento: así, la escuela surge como una institución relacionada con la alfabetización de varones, burgueses, pertenecientes a la cultura dominante y habitantes de las ciudades (Fernández Enguita, 1999).

Frente a esta situación de exclusión de la mayor parte de la población, y a través de un proceso dividido en tres etapas (exclusión, segregación e integración) que ha caracterizado la escolarización de los grupos marginados de la institución escolar, la escuela ha pasado a convertirse en nuestras sociedades en una experiencia fundamental para la mayor parte de las personas (no sin negar, obviamente, las todavía hoy situaciones de exclusión educativa vividas por diferentes grupos sociales y el camino no concluido en la construcción de una verdadera escuela inclusiva).

La extensión de la edad de escolaridad obligatoria y los niveles educativos cada vez más altos alcanzados por la población ilustran esta idea: de este modo, en España, si bien la Ley General de Educación de 1970 delimitó la educación obligatoria hasta los 14 años, veinte años más tarde, con la Ley de Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), vimos cómo este periodo aumentaría dos años más (esto es, hasta los 16 años).

Además, frente a un país con apenas tejido estudiantil universitario (no hay que remontarse más que a la década de 1940, cuando la población de entre 18 y 25 años que cursaba estudios universitarios tan sólo representaba el 1% sobre el conjunto de su grupo de edad³), la experiencia universitaria ha pasado a convertirse en una realidad para un importante porcentaje de la

3 Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2003), *La sociedad española tras 25 años de Constitución*. Disponible en: <http://www.ine.es/prodyser/pubweb/constitucion/capitulo2.pdf> [03 de enero de 2011].

población: en concreto, más de 39% de la población de entre 30 y 34 años posee actualmente un título de educación superior.⁴

¿Cómo debe ser la escuela de la nueva sociedad?

Todo lo expresado hasta el momento conduce a una conclusión: la necesidad de repensar la escuela y de ahondar en los cambios necesarios para su adecuación a los nuevos tiempos.

Numerosos autores (Monereo y Pozo, 2001; Fernández Enguita, 1997, 2001; Feito, 2006; Fernández Enguita, Souto y Rodríguez Rávena, 2005; entre otros) han puesto sobre la mesa a lo largo de sus escritos algunas de las pistas que deben guiar la experiencia escolar en el contexto de esta nueva sociedad. Veamos algunos de ellos.

Una de las ideas fundamentales que debe tenerse en cuenta a la hora de abordar las características de la escuela del siglo XXI es el carácter efímero de los conocimientos por transmitir y la consecuencia de este hecho sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella tienen lugar. Sin negar la importancia de la transmisión de las bases de una alfabetización básica y de contenidos fundamentales para lograr la pertenencia a una cultura común, se debe considerar que muchos de los conocimientos válidos en la actualidad habrán caducado en poco tiempo.

De este modo, si bien en épocas pretéritas el paso por la escuela dividía a los que sabían y habían alcanzado un nivel suficiente de conocimientos, y a los que, por el contrario, no habían conseguido superar los estándares impuestos por el sistema escolar, el orden social actual impele a que esta división se oriente hacia el éxito o fracaso en la adquisición de capacidades para seguir aprendiendo a lo largo de su vida (Fernández Enguita, 1997).

Esto es, no se trata de “aprender por aprender” sino de “aprender a aprender”, de dotarse de las aptitudes y capacidades necesarias para adaptarse a la sociedad cambiante (a sus continuas exigencias y demandas) a la que hacía referencia al comienzo del presente artículo. Este tipo de sociedad demanda a la escuela una preparación que no puede girar en torno a la acumulación de saberes, sino a la adquisición de competencias para poder enfrentarse a

⁴ Fuente: Ministerio de Educación (2010), *Datos y cifras. Curso escolar 2010- 2011*. Disponible en: <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/septiembre/datos-y-cifras-2010-2011.indd.pdf?documentId=0901e72b803eceed> [03 de enero de 2011].

situaciones nuevas, sintetizar la información y aplicarla en diferentes campos de conocimiento.

Junto a la idea de la formación a lo largo de la vida, aparecen otras exigencias que determinan lo que no puede seguir durando en la educación del siglo XXI: la reformulación del éxito escolar y la cerrazón de la escuela en torno a sí misma y a sus elementos tradicionales (Feito, 2006). En el primer caso, y en concordancia con lo expuesto anteriormente, es necesario que la escuela abandone su idea de éxito escolar centrada en la superación de asignaturas año tras año y persiga, por el contrario, un desarrollo integral del individuo donde éstas sean sólo una pieza más del engranaje escolar. Esto demanda, no olvidemos, la adquisición de aprendizajes no sólo cognitivos, sino también vinculados con el desarrollo emocional y personal (Escudero, 2006).

Además de esto, la escuela debe abrir sus muros para dejar entrar nuevas voces y planteamientos alejados de la cultura escolar más rancia y tradicional, al mismo tiempo que ofrecer sus posibilidades a la comunidad que le rodea, facilitando de este modo la aparición de una verdadera escuela democrática.

La incorporación al currículum escolar de nuevas formas de aprender, de nuevas formas de entender el mundo y de nuevos conocimientos vinculados con grupos cuyas señas de identidad no han encajado secularmente con la cultura escolar, son una muestra de ello. Los saberes tradicionalmente relacionados con las mujeres, por ejemplo, están siendo incorporados a la escuela, a partir de experiencias pioneras que persiguen introducir en el currículum valores y tareas como el cuidado de los otros, la resolución dialogada de conflictos, la expresión de las emociones, etc. (García Lastra, Calvo y Susinos, 2008; Solsona, 2002a, 2002b, 2008; Solsona *et al.*, 2005; Altable, 2001, 2008).

En consecuencia, este contexto educativo requiere y demanda una nueva metodología. Así, la escuela debe ser capaz de desterrar la pedagogía unidireccional o “bancaria” (siguiendo la terminología de Paulo Freire), para dar lugar a una práctica donde el alumnado sea cada vez más autónomo y capaz de generar, crear y buscar el conocimiento. Siguiendo la idea de Morin (1999), la función de esta escuela moderna no estará basada tanto en crear certidumbre cuanto en gestionar incertidumbres. Una situación que tendrá consecuencias tanto en el alumnado, que pasa a situarse en el centro del proceso de aprendizaje, como en el profesorado, quien deberá facilitar al alumnado su tarea en la estructuración de saberes.

Como ya se comentaba, no hay por qué eliminar del currículum conocimientos básicos de nuestra cultura, si bien la enseñanza de éstos debe pasar por nuevos objetivos y nuevas formas de transmisión. En este sentido, siguiendo a Feito (2006: 8):

Los contenidos que se enseñan en la escuela son con mucha frecuencia excesivos en cantidad e irrelevantes desde el punto de vista educativo, es decir, no sirven para incrementar los niveles de comprensión, no implican la adquisición de procesos relevantes, no ayudan a los alumnos a redescubrir y recrear la cultura y, fundamentalmente, son olvidados al cabo de unos meses.

Por otra parte, es necesario considerar la llegada de las nuevas tecnologías a la escuela como instrumento fundamental en su funcionamiento, dado que no se debe olvidar que para el alumnado actual éstas forman parte de su escenario vital. Ellos y ellas son lo que Aparici (2003) ha denominado “e-generación” o “generación net”, o Presnsky (2001): “nativos digitales”; esto es, un grupo para el que los nuevos medios ha significado un elemento esencial en su proceso de socialización (Rojas y García Lastra, 2006), y que, además, incorporan a su trabajo escolar.

Según datos del Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO, 2009), el 62% de los menores utiliza la red como apoyo para el estudio, y además siete de cada diez personas consideran a las nuevas tecnologías piezas primordiales en el proyecto educativo. Si en la década de los setenta Postman (1994) señaló a la televisión como uno de los causantes de los cambios en la configuración de la infancia, tres décadas después puede aseverarse que las nuevas tecnologías contribuyen a una nueva definición de ésta y, por ende, a sus implicaciones en la escuela.

Debemos recordar la cantidad desbordante de información recibida por los niños y niñas a través de estos nuevos medios y algunos de los efectos negativos de su uso: la disminución y dispersión de atención, la cultura en mosaico y sin profundidad o la falta de estructuración de la información. Ante esta situación, la escuela tiene el cometido de ayudar a establecer juicios desde los cuales valorar qué puede ser importante y sobre qué justificar sus decisiones (Adell, 1997). Siguiendo las palabras de Tedesco (2000: 67-68):

En un mundo donde la información y los conocimientos se acumulan y circulan a través de medios tecnológicos cada vez más sofisticados y poderosos, el papel de la escuela debe ser definido por su capacidad para preparar para el uso consciente, crítico, activo, de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento.

Además, la escuela actual no sólo se enfrenta a una reformulación pedagógica, sino también es testigo de la aparición de nuevas realidades que la afectan directamente, de la transformación de algunas otras presentes en su funcionamiento. Si hay un rasgo que caracteriza actualmente al escenario escolar es la coexistencia de contextos diversos, de espacios educativos com-

puestos por un alumnado heterogéneo (en cuanto a origen, exigencias, aspiraciones, etc.) y, en definitiva, de múltiples demandas.

Situaciones como las nuevas relaciones familia-escuela; la importancia concedida a la convivencia en los centros escolares y recogida desde los principios de la Ley de Educación que regula en la actualidad el sistema educativo español,⁵ donde se fija como uno de los fines de dicho sistema: “La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos”; la fuerza cobrada por agentes de socialización como los medios de comunicación (especialmente la televisión) que para algunos se han erigido en importantes vehículos de formación y de transmisión de modelos de conducta (Delval, 2000) o las nuevas situaciones vividas por el profesorado, vinculadas tanto con su nuevo papel en los procesos de enseñanza-aprendizaje como con la transformación de su valoración social contemplada desde hace años, convierten a la escuela actual en una institución repleta de nuevos retos.

La escuela cobra una renovada importancia en esta sociedad a pesar de la imagen, más o menos interesada (Fernández Enguita, 2005), proyectada desde los medios de comunicación. Éstos parecen empeñados en la idea de transmitir la imagen (negativa) de una escuela instalada de manera continua en la crisis y la ineficacia, a pesar de que las estadísticas e indicadores, o una buena lectura de éstos, digan lo contrario (Martínez García, 2006). Realizado un análisis de los principales temas educativos que son tratados por los medios de comunicación (Carbonell y Tort, 2006), se comprueba cómo frente a la abundancia de noticias macroeducativas, conflictivas y sensacionalistas (sobre todo, en los últimos tiempos, centradas en los problemas de convivencia escolar), apenas se abordan las relacionadas con la vida en el centro y en el aula (esto es, el nivel microeducativo) y con los aspectos más positivos de la educación.

En concreto, temas como los saberes en las distintas áreas de conocimiento, los modos de enseñar y aprender, las prácticas educativas innovadoras, el éxito escolar del alumnado o la vida cotidiana de los centros apenas tiene cabida en las páginas de los diarios o en los programas televisivos.

Las funciones sociales de la escuela

Todo este conjunto de nuevas situaciones que rodean a la experiencia escolar nos lleva a plantearnos cuáles deben ser las funciones de la escuela en nuestra

⁵ *Ley Orgánica de Educación* (2006), artículo 2, apartado C.

sociedad. Y es que, como toda institución social, la escuela cumple diversas funciones en el grupo o sociedad donde tiene lugar. Como es sabido, el concepto de función social hunde sus raíces en la teoría funcionalista pergeñada desde mediados del siglo XX.

Con el término función se hace referencia a la contribución, por una parte, al mantenimiento y funcionamiento del todo (social) y además, a la relación entre distintas instituciones y subsistemas de la sociedad. Por la otra, siguiendo las aportaciones de la teoría funcionalista, no hay que pasar por alto que la educación (y por consiguiente, la escuela), de la misma manera que cualquier otra institución social, desarrolla bien funciones manifiestas, latentes; esto es, unas veces éstas se encontrarán reconocidas y legitimadas o consagradas, y otras, ocultas o escondidas.

Entre las primeras se hallarían las tradicionalmente reconocidas, es decir, las de carácter formativo y académico; mientras que entre las segundas aparecerían “[...] las que no interesa hacer visibles porque se prestan al servicio de determinados sectores o grupos preeminentes de la sociedad, sólo pierden opacidad cuando son sometidas a un análisis riguroso que desvele su carácter histórico y social; vale decir político” (Granados, 2003: 121); esto es, las señaladas por aquellos que ven en la institución escolar algo más que un instrumento para lograr una mayor justicia social (Varela, 2004).

No hay que olvidar que las funciones desarrolladas por la escuela entran en relación con las desarrolladas por otras instituciones sociales (la familia, la economía, el mundo político...), de tal manera que, siguiendo a Musgrave (1972: 11), a la hora de preguntarnos por estas funciones cabría cuestionarse: *¿Qué parte juega la educación en el balance entre estabilidad y cambio, en el mantenimiento de un sistema político democrático, en asegurar el uso pleno de la gente con talento en nuestra sociedad y, finalmente, en la provisión de mano de obra formada al sistema económico?*

Con base en esta cuestión y realizando un recorrido por las funciones habitualmente atribuidas a la escuela actual (Enguita, 2004; Guerrero, 2007; Delval, 2001, entre otros), éstas pueden quedar divididas en cuatro grandes grupos:

- Lo que podría denominarse funciones materiales o instrumentales. Aquellas vinculadas con la función socializadora o formativa de la escuela.
- Las funciones sociales ligadas al mantenimiento de las bases culturales de la sociedad, a la transformación de éstas así como al desarrollo de las sociedades. Junto a ellas, la tarea de la escuela como instrumen-

to para la movilidad social que, sin embargo, queda puesta en entredicho al descubrir su papel en la reproducción de las desigualdades sociales.

- Las funciones ideológicas desarrolladas por la escuela, donde el control social ejercido por ella ocupa un lugar fundamental.
- Las funciones asistenciales.

Funciones materiales o instrumentales

Éstas conforman el grupo de funciones más comúnmente reconocidas y, desde luego, las más apuntadas si hiciéramos el ejercicio de preguntarle a la población las razones de la asistencia de los niños y los jóvenes a los centros escolares.

Mediante ellas, la escuela desarrolla su potencial socializador y formativo; por un lado, preparando para la vida en sociedad (acompañando a otra agencia de socialización esencial como es la familia desde edades cada vez más tempranas en la vida de los niños); por el otro, transmitiendo conocimientos e instruyendo para la inserción en el mundo del trabajo mediante, como se verá a continuación, tres tipos de estrategias.

Respecto a su función socializadora, la escuela y la familia son los dos agentes de socialización por excelencia durante las primeras etapas de la vida de los individuos. Recordemos cómo Durkheim (1938: 49), al hablar de los fines de la educación, señalaba como hecho fundamental “desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado”.

La llegada a la escuela representa para los individuos —tal y como ya formuló Parsons (1980) y recogen Fernández Enguita (1997) y Delval (2001)— una situación que, a primera vista, puede resultar contradictoria: proporciona al individuo un nuevo ámbito de relaciones más autónomo e impersonal que el proporcionado por la familia, si bien, los introduce (o refuerza lo ya iniciado por la familia), en un orden social que deben interiorizar y al que deben plegarse.

Así, la escuela se convierte, en la mayoría de los casos, en el segundo grupo de referencia después de la familia; si bien los recientes importantes cambios en esta última han provocado que algunas de las funciones otrora asumidas por esta institución se hayan diluido; de modo que, unido a la disminución de la edad de escolarización de los niños y niñas, la escuela se convierta en un

lugar central en el proceso de socialización, no sólo en el secundario (donde habitualmente se centraba su papel), sino también en el primario.

En este sentido, recordemos cómo la socialización primaria es la encargada de transmitir una visión general del mundo, unas normas y valores necesarios para la vida en comunidad; mientras que el papel de la secundaria quedaba restringido a una parte de ésta (el mundo escolar, el grupo de iguales, el escenario laboral, etcétera).

Con ello se ha producido lo que Fernández Enguita (2001) ha denominado la “centralidad del sistema escolar”; esto es, la delegación de responsabilidades educativas por parte de instituciones normalmente encargadas de ellas (*vgr*: la familia) a la escuela. En este punto, cabe recordar cómo familia y escuela son las dos instituciones sociales que comparten la educación de la infancia, ante lo que es necesaria una intensa relación que en ocasiones no tiene lugar.

Las importantes transformaciones acontecidas en el grupo familiar en las últimas décadas han conllevado un cambio en las relaciones entre estas dos instancias, las cuales hacen que ésta sea todavía hoy una cuestión pendiente por resolver (Garreta y Llevot, 2007). Familia y escuela necesitan de momentos y espacios de interacción, dado que —huelga decir— la (buena) relación familia escuela y la coherencia entre los valores transmitidos por el centro escolar y los vividos y transmitidos en y por la familia, son piezas fundamentales para el buen desarrollo escolar de los alumnos.

Por otro lado, la escuela, desde sus primeras formulaciones a la sombra de la Revolución Industrial, aparece como un lugar privilegiado (si no exclusivo), para extender los presupuestos necesarios de cara a la inclusión de los individuos en el mundo del trabajo. En este sentido, la escuela labora en una triple vía (Merino, 2007): la del saber (transmitiendo conocimientos, no sólo los más básicos y generales como la alfabetización, sino los más concretos vinculados con cada uno de los puestos de trabajo); la del saber hacer (instruyendo en habilidades y procedimientos) y la del saber estar (esto es, transmitiendo habilidades y actitudes normalmente extendidas en el mundo del trabajo. Como afirma Delval (2001: 89), en la escuela:

[...] el alumno aprende a someterse a los horarios, a establecer una diferencia entre los periodos de trabajo y de descanso, a someterse a la autoridad de otro, a hacer cosas que le mandan contra sus deseos, sin que puedan discutirse, y muchas cosas más a las que tendrá que someterse más tarde cuando tenga un trabajo dependiente.

Esta función más o menos clásica de la escuela vive hoy en día un momento de especial transformación. Las exigencias del nuevo tipo de sociedad (como ya hemos mencionado) han provocado que ya no sean tan necesario

formar en habilidades concretas, (dado el escenario vertiginoso donde nos movemos, caracterizado por un mercado laboral cada vez más flexible y precario, en el que los conocimientos cambian de manera profusa en poco tiempo o, como se afirma desde la OCDE, donde el 30% de los trabajos todavía no están inventados), cuanto en aptitudes para saber desenvolverse en escenarios futuros (Fernández Enguita, 1997; Feito, 2006; Monereo y Pozo, 2007). Como señalan estos dos últimos autores,

[...] el sistema educativo no puede formar específicamente para las necesidades laborales ni siquiera en un futuro inmediato, no sólo por la diversidad de esas tareas, sino también porque muchas de ellas son impredecibles ahora; lo que debe hacer es ayudar a los futuros profesionales a ser competentes para actuar en los contextos que les esperan (Monereo y Pozo, 2007: 17).

Funciones ideológicas

Como bien ha señalado Fernández Enguita (2004), cada régimen o sistema político, sea cual sea su naturaleza, se sirve de la escuela para lograr el consenso necesario para su legitimación y desarrollo. Como expresa René Hubert (1963) en su *Tratado de Pedagogía*, todas las revoluciones inscriben en la primera página de sus programas la reforma de las instituciones pedagógicas. Volviendo los ojos hacia la política interna desarrollada en España en las últimas décadas (y hacia la mayoría de los países de nuestro mundo), podemos comprobar cómo una de las primeras reformas que acomete el partido político que llega al poder es precisamente la reforma de la educación (Fernández Palomares, 2003); la ristra de reformas educativas vividas en España en poco más de treinta años de democracia da fe de esta idea (Puelles, 2005).

De hecho, como es sabido en el surgimiento de la escuela en su forma moderna las exigencias de los balbuceantes Estado-Nación y su necesidad de consolidación aparecen como algunas de las piezas fundamentales en su desarrollo, al ser considerada (la escuela) el instrumento primordial para la extensión de un lenguaje, una historia y cultura comunes; esto es, de una conciencia nacional.

Es esta una de las funciones latentes de la escuela a las que me refería con anterioridad, si bien su utilidad, al buscar y lograr el consenso ideológico entre los miembros de la sociedad, es francamente vital para el funcionamiento de los sistemas económico, político y social (Guerrero, 2007).

Giroux (1990: 177), haciendo referencia a este papel jugado por la institución escolar en la sociedad, reconoce que las escuelas, lejos de ceñirse a la

primera de las funciones señaladas en este apartado (esto es, a la transmisión de conocimientos), se convierten en “[...] lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tal, las escuelas sirven para producir y legitimar formas particulares de vida social”.

Esta función es llevada a cabo por cualquier tipo de escuela en cualesquiera que sea el régimen político donde esté instalada. Si bien en los regímenes políticos dictatoriales la búsqueda de este consenso ideológico se lleva a cabo de manera manifiesta (véase, tomando como ejemplo la no tan lejana historia española, el uso de la escuela por el franquismo para inculcar su ideología), los democráticos no escapan a ella: los contenidos de los libros de texto o la utilización de iconos en las aulas como el mapa del país o la foto del jefe del Estado correspondiente dan buena prueba de ello (Merino, 2007).

En este sentido, también es necesario apuntar la tarea de la escuela en la formación de la ciudadanía, es decir, de ciudadanos y ciudadanas capaces de conocer y poner en marcha los principios, en este caso, de un régimen democrático; de ahí su importancia no sólo como transmisora de conocimientos (véase la primera función señalada), sino también de valores y formas de comportamiento.

No hay que olvidarse de la consideración de la escuela como un lugar que, sin obviar otros (familia, medios de comunicación, grupo de pares), es fundamental para el aprendizaje y desarrollo de la práctica ciudadana, para la socialización política, al tener entre sus funciones más importantes, precisamente ésta, la formación de ciudadanos, tal y como indica Fernández Enguita (2004: 34), “[...] la escuela procede directamente a la inculcación de los conocimientos, valores y actitudes que favorecen la perpetuación de la estructura política de la sociedad de la que forma parte”. Una dimensión que, a pesar de su importancia, en muy pocas ocasiones ha sido abordada desde la Sociología de la Educación como apunta Pedrós (2003) o como ya he comentado en trabajos anteriores (García Lastra, 2004, 2007, 2009). Esto es, en pocas ocasiones se ha analizado la influencia que el paso por la escuela puede tener en la socialización política de los ciudadanos.

La puesta en marcha de una asignatura como “Educación para la Ciudadanía” (no sólo en España, sino en otros países donde tiene tras de sí una trayectoria relevante) puede servir para ejemplificar esta tarea, sin olvidarnos de que, a pesar de defender y destacar la oportunidad de una materia como ésta, los principios a transmitir coincidirán, uniéndolo así, al carácter ideológico de la escuela, con los propios de los valores hegemónicos de la sociedad donde se encuentra inserta.

Funciones sociales

Como hemos visto con anterioridad, entre las funciones básicas de la escuela aparece la socialización a través de la cual se transmiten los valores, conocimientos, ideas; es decir, la cultura propia de generaciones precedentes a la actual. Tal y como afirma Fernández Palomares (2003: 3), “la escuela es la institución socializadora por excelencia que configura la identidad de los sujetos con los valores centrales de la cultura dominante de la sociedad”. De este modo, el sistema educativo recrea las condiciones de su propia existencia al formar individuos preparados para vivir en sociedad (es decir, en un tipo de sociedad determinado). En este sentido, como se ha señalado en multitud de ocasiones, bien puede hablarse de una función conservadora o reproductora de la escuela.

Por otro lado, la escuela —y como contrapunto a esta función conservadora— debe ser entendida como una institución dirigida a difundir nuevas mentalidades y formas de orientar la vida; debe ostentar una función transformadora. La necesidad de que la escuela contribuya al cambio social, al pensamiento y la actividad crítica es considerada otro de los rasgos fundamentales de ésta.

Si bien a simple vista esas dos funciones pueden parecer contradictorias en sus formulaciones, deben armonizarse tomando como ejemplo el mundo artístico donde, como afirman Joutard y Thélot (2006), las formas más actuales se apoyan en los grandes clásicos, de manera que no hay oposición entre memoria e imaginación: la imaginación se alimenta de la memoria, y la memoria necesita a la imaginación para representar mejor los tiempos pasados. De este modo, la escuela debe encargarse de transmitir la herencia o patrimonio de la sociedad, pero, al mismo tiempo, debe ocuparse de preparar a los individuos para la modernidad.

Dentro de este grupo de funciones sociales, no podemos olvidar la consideración de la escuela, a través de la educación, como un elemento fundamental para el desarrollo de las sociedades. El desarrollo socioeconómico de una sociedad depende en gran medida del nivel educativo y cultural de la misma. Basta con echar un vistazo a los índices de desarrollo elaborados por organizaciones como Naciones Unidas (Índice de Desarrollo Humano) para darse cuenta del papel jugado por los indicadores educativos (tasas de analfabetismo, años de escolarización obligatoria, etc.) en la construcción de éstos. Como afirma Fernández Palomares (2003: 1): “Alguna vez se ha dicho que extender la educación a todos los ciudadanos es la forma más eficaz, aunque sea silenciosa, de revolucionar las sociedades para hacerlas más justas e igualitarias”.

En último lugar dentro de esta categoría, cabe incluir las vinculadas con la consideración de la escuela como instrumento para la movilidad social o, por el contrario, para la reproducción de la sociedad; de tal manera que en su funcionamiento histórico sea necesario estudiar cómo han contribuido al mantenimiento de las desigualdades y su utilización por parte de los individuos como estrategia de distinción o cambio de grupo social (Merino, 2007). Como puede observarse, esta dualidad tiene su correspondencia en las teorías funcionalistas, por un lado, y en las de reproducción, por otro.

Si bien la escuela constituye hoy en día el mejor vehículo para la movilidad social (esto es, el “ascensor social” como lo denomina la literatura francesa) alejado de otras instituciones que tradicionalmente se ocupan de ésta (matrimonio, aprendizaje de la profesión familiar, etc.) (Carabaña, 1993), también se destaca cómo en su interior las desigualdades existentes en la sociedad se reproducen y mantienen a través de sus prácticas. De esta manera, la escuela parece vivir una situación esquizofrénica al promover, por una parte, la movilidad social (y por ende, la igualdad) y, por otra, la reproducción de las desigualdades sociales (Guerrero, 2007).

Funciones asistenciales

Por último, es necesario referirse a la función asistencial desarrollada por la escuela (la habitualmente denominada “guardia y custodia de la infancia y la juventud”), la cual juega un papel esencial desde los primeros inicios de ésta, momento donde la escuela es considerada el lugar para apartar a los niños de las calles, una vez que el entramado legal creado para enfrentar los abusos de la primera Revolución Industrial prohibiera su trabajo (Delval, 2001).

En la actualidad, los importantes cambios acontecidos en el grupo familiar han provocado que las funciones de cuidado de los más pequeños de los que normalmente se ocupaba la familia, y más en específico las mujeres, pasen a manos de la escuela. De este modo, si bien en las sociedades menos avanzadas (o en aquellas donde el papel de la mujer no se ha transformado hasta alcanzar la igualdad, al menos, teórica), era la población femenina la encargada de hacerse cargo de los niños y, al mismo tiempo, de las personas ancianas.

El cambio en su papel social, mediado sobre todo a través de su incorporación al mercado de trabajo, ha conllevado hacia la aparición masiva de instituciones encargadas de estos grupos de población: las guarderías (a las que después sustituirían las escuelas de educación infantil en el intento de hacer de esta etapa un verdadero periodo educativo alejado del asistencial al que

estábamos acostumbrados) y los centros de asistencia a los mayores (con un amplio abanico que discurre desde los centros de día hasta las residencias).

De este modo, la escuela se convierte en un lugar donde los niños pasan un periodo cada vez mayor, tanto si nos fijamos en la edad en la que se incorporan al sistema escolar, como en las horas diarias que permanecen en los centros escolares; un hecho que ha provocado que infancia y escuela aparezcan indefectiblemente unidas en nuestras sociedades.

Con base en los datos del Barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas de febrero de 2009⁶, más de la mitad de los españoles consultados (51.7%) señala la edad de tres años como el momento más adecuado para el comienzo de la escolaridad. Si bien no hace más de tres décadas tan sólo el 15% de la población⁷ de esa edad se encontraba escolarizada en España, en la actualidad el 98%⁸ hace lo propio al cumplir dichos años. Unas cifras que, como apuntaba, demuestran cómo hoy en día la actividad escolar se ha convertido en las sociedades occidentales en la tarea fundamental (por no decir la única) a desarrollar durante los primeros años de vida de las personas.

La construcción social de un modelo largo de infancia y juventud donde la experiencia escolar juega un papel importante para su configuración (Varela y Álvarez- Uría, 1991; Gimeno, 2003) da muestras de este hecho. La ampliación de los años de escolarización obligatoria, el tiempo cada vez mayor que los niños y niñas pasan en el sistema educativo, etc., nos muestran un panorama donde para la mayoría de nosotros la escuela, los años de estudio, se convierten en algo natural, en una pieza esencial de nuestra experiencia vital.

Por otro lado, no hay que olvidar que este “recaudo” de los niños en la escuela no se debe únicamente a fines filantrópicos (esto es, para alejarlos de los “posibles peligros” que la calle puede ofrecerles), sino que tiene tras de sí la idea de la extensión de unos valores y de un orden social determinado (Grana- dos, 2003; Guerrero, 2007).

6 Fuente: Centro de Investigaciones Sociológicas (2009), *Barómetro Centro de Investigaciones Sociológicas. Febrero 2009*. Disponible en: http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Marginales/2780_2799/2788/e278800.html [30 de diciembre de 2010].

7 Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2003), *La sociedad española tras 25 años de Constitución*. Disponible en: <http://www.ine.es/prodyser/pubweb/constitucion/capitulo2.pdf> [03 de enero de 2011].

8 Fuente: Ministerio de Educación (2001), *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Disponible en: <http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/cee/Edicion2011/C1.pdf> [07 de enero de 2011].

Respecto a la juventud, es significativo que algunos autores (Guerrero, 2007; Fernández Enguita, 2001) vean en la permanencia de los jóvenes en las aulas educativas una razón menos “confesable”, al considerar que su presencia en la escuela significa la ausencia de las listas de desempleo, logrando de este modo una válvula de escape a las tensiones sociales que potencialmente pueden derivarse de su situación. La extensión de la escolarización obligatoria escondería tras de sí el retraso de la incorporación a las dificultades de la búsqueda del primer empleo.

Una reflexión final

Como afirmaban Macionis y Plumer (1991: 523) de manera “premonitória” en las últimas décadas del siglo XX, admitiendo que los problemas a los que se enfrenta la educación no son sino prolongaciones de los existentes en el conjunto de la sociedad, “no cabe duda de que la escuela del siglo XXI será distinta de la que hoy conocemos”. Nos encontramos en un nuevo escenario social que indefectiblemente debe llevar consigo la aparición de un nuevo tipo de escuela capaz de abandonar sus antiguos planteamientos y metodologías en pro de su adecuación a la realidad social donde se encuentra inmersa.

Se han presentado en este artículo algunas pistas sobre cómo debe ser la escuela de la sociedad donde vivimos, una sociedad que, tal y como expresaba antes, se caracteriza por la transformación, por los vertiginosos procesos de cambio social que afectan al conjunto de nuestra experiencia vital; de ahí que sea indispensable la adaptación de la institución escolar a estas circunstancias. La escuela debe cambiar su forma de enseñar, de actuar y de relacionarse.

Frente a una escuela excluyente, basada en la pedagogía unidireccional, atada a conocimientos seculares, incapaz de fomentar procesos de participación entre sus agentes y cerrada en sus muros, es necesaria una nueva escuela inclusiva creada por y para todos y todas, con nuevos saberes, metodologías y formas de aprender, democrática en sus fines y medios y donde agentes educativos como el alumnado, hasta el momento poco considerado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, vean cómo su voz es escuchada con la misma atención que la de otros sectores.

Esta nueva escuela tiene su reflejo en numerosos ejemplos que, con mayor o menor éxito, se vienen llevando a cabo tanto en España como en otros países occidentales⁹; ejemplos que ponen sobre la mesa buenas prácticas edu-

9 La obra “clásica” en la que se recogen ejemplos de escuelas democráticas, en este caso en Estados Unidos, es Escuelas democráticas (Apple y Beane, 2005). Recientemente, en España

cativas, que resaltan las oportunidades que brinda la educación y la necesidad de invertir y repensarla para construir un mundo mejor. Repensar la escuela se convierte de este modo en una exigencia para todos aquellos y aquellas inmersos en el mundo educativo, quienes, a pesar de las graves amenazas que se ciernen sobre ella, seguimos considerándola el mejor instrumento para conseguir sociedades cada vez más justas e igualitarias.

Bibliografía

- Altable, Charo (2001), "Educación para el amor, educación para la violencia", en N. Blanco [coord.], *Educación en femenino y en masculino*, Madrid: Universidad Internacional de Andalucía, Akal.
- Altable, Charo (2008), "Educar en democracia, educar en relación", en García Lastra, Marta, Calvo Salvador, Adelina y Teresa Susinos Rada [eds.], *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*, Madrid: Narcea.
- Apple, Michael y James Beane [comps.] (2005), *Escuelas democráticas*, Madrid: Morata.
- Bauman, Zygmunt (2006), *Modernidad líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, Ulrich (1998), *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona: Paidós.
- Carabaña, Julio (1993), "Sistema de enseñanza y clases sociales", en García de León, M^a Antonia, Fuente, Gloria de la y Félix Ortega [eds.], *Sociología de la Educación*, Barcelona: Barcanova.
- Carbonell, Jaume y Antoni Tort (2006), *La educación y su representación en los medios*, Madrid: Morata.
- Castells, Manuel (2001), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Madrid: Alianza.
- Delval, Juan (2000), "Amigos o enemigos: la televisión y la escuela", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 294, Barcelona: WoltersKluwer.
- Delval, Juan (2001), *Aprender en la vida y en la escuela*, Madrid: Morata.
- Durkheim, Émilie (1938), *Éducation et Sociologie*, París: Alcan.
- Escudero, José Manuel (2006), "La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos", en Escudero, José Manuel y Alberto Luis [eds.], *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona: Octaedro.
- Feito, Rafael (2006), *Otra escuela es posible*, Madrid: Siglo XXI.
- Feito, Rafael y Juan Ignacio López [coords.] (2008), *Construyendo escuelas democráticas*, Barcelona: Hipatía.

ha aparecido bajo la coordinación de Rafael Feito y Juan Ignacio López la obra *Escuelas democráticas*, que recoge varias experiencias llevadas a cabo en el país (Feito y López, 2008).

- Fernández Enguita, Mariano (1997), "La educación en una sociedad en cambio", en Fernández Enguita, Mariano [coord.], *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Barcelona: Horsori-ICE Universitat de Barcelona.
- Fernández Enguita, Mariano (1999), "Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación", en Fernández Enguita, Mariano [coord.], *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Barcelona: Horsori-ICE Universitat de Barcelona.
- Fernández Enguita, Mariano (2001), *Educación en tiempos inciertos*, Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, Mariano (2004), *La escuela a examen*, Madrid: Pirámide.
- Fernández Enguita, Mariano, Souto González, Xosé M. y Ricardo Rodríguez Rávena (2005), *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura: los retos de la institución educativa*, Madrid: Octaedro.
- Fernández Palomares, Francisco (2003), "El estudio sociológico de la educación", en Fernández Palomares, Francisco [coord.], *Sociología de la Educación*, Madrid: Pearson Prentice Hall.
- García Lastra, Marta (2004), *La cultura política los estudiantes de la Universidad de Cantabria*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Bilbao: Universidad de Deusto.
- García Lastra, Marta (2007), "Política y mundo universitario: algunos datos sobre la cultura política del alumnado de la Universidad de Cantabria (España)", en *Perfiles educativos*, núm. 114, México DF: Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Lastra, Marta (2009), "Universitarios y política, ¿una relación insuficiente?", en Piña, Juan Manuel [coord.], *La ciudadanía en estudiantes de educación superior. Distintas perspectivas de análisis*, México DF: Gernika.
- García Lastra, Marta, Calvo Salvador, Adelina y Teresa Susinos Rada [eds.] (2008), *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*, Madrid: Narcea.
- Garreta, Jordi y Núria Llevot (2007), "La relación familia- escuela, ¿una relación pendiente?", en Garreta, Jordi [ed.], *La relación familia- escuela*, Lleida: Universitat de Lleida.
- Giddens, Anthony (2005), *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestros días*, Madrid: Taurus.
- Gimeno, José (2003), *El alumno como invención*, Madrid: Morata.
- Giroux, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales*, Barcelona: Paidós.
- Granados, Antonio (2003), "Las funciones sociales de la escuela", en Fernández Palomares, Francisco [coord.], *Sociología de la Educación*, Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Guerrero Serón, Antonio (2007), *Manual de Sociología de la Educación*, Madrid: Síntesis.
- Hubert, René (1963), *Tratado de Pedagogía General*, Buenos Aires: Ateneo.
- Joutard, Philippe y Claude Thélot (2006), "S'adapter aux contradictions de la société moderne", en *Problèmes politiques et sociaux*, núm. 928, París : La Documentation française.

- Macionis, John y Ken Plumer (1991), *Sociología*, Madrid: Prentice Hall Internacional.
- Martínez García, José Saturnino (2006), “La falsa crisis del sistema educativo”, en *Témpora*, núm. 9, Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Merino, Rafael (2007), “Agencias de socialización”, en Merino, Rafael y Gloria de la Fuente [coords.], *Sociología para la intervención social y educativa*, Madrid-Barcelona: Editorial Complutense-Universitat Autònoma de Barcelona.
- Monereo, Carlos y José Ignacio Pozo (2001), “¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 298, Barcelona; WoltersKluwer.
- Monereo, Carlos y José Ignacio Pozo (2007), “Competencias para (con) vivir con el siglo XXI”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 370, Barcelona, WoltersKluwer.
- Musgrave, Peter (1972), *Sociología de la Educación*, Barcelona: Herder.
- Parsons, Talcott (1980), “La clase como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana”, en Grass, Alain, *Textos fundamentales de Sociología de la Educación*, Madrid: Narcea.
- Postman, Neil (1994), *The disappearance of childhood*, Nueva York: Vintage Books.
- Postman, Neil (1994), *The disappearance of childhood*, Nueva York: Vintage Books.
- Puelles, Manuel (2005), “Ocho leyes orgánicas de educación en 25 años”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 348, Barcelona: WoltersKluwer.
- Requena, Manuel y Fabrizio Bernardi (2005), “El sistema educativo”, en González, Juan José y Manuel Requena [eds.], *Tres décadas de cambio social en España*, Madrid: Alianza.
- Rojas, Susana y Marta García Lastra (2006), Agencia Lemongs: aspirantes a investigadores socio-digitales. *Una propuesta de formación sociodigital dirigida a menores*, Santander: EMCANTA-Gobierno de Cantabria.
- Solsona, Núria (2008), “El aprendizaje del cuidado en la escuela”, en García Lastra, Marta, Calvo Salvador, Adelina y Teresa Susinos Rada [eds.], *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*, Madrid: Narcea.
- Solsona, Núria et al. (2005), *Aprender a cuidar y a cuidarnos*, Barcelona: Octaedro.
- Susinos, Teresa y Marta García Lastra (2006), *No te pierdas (en) la Sociedad de la Información*, Santander: EMCANTA-Gobierno de Cantabria.
- Tedesco, Juan Carlos (2000), *Educación en la Sociedad del Conocimiento*, México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Varela, Julia y Fernando Álvarez Uría (1991), *Arqueología de la escuela*, Madrid: La Piqueta.

Recursos electrónicos

- Adell, Jordi (1997), “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”, en EDUTEC. *Revista electrónica de tecnología educativa*, núm. 7, Palma de Mallorca, EDUTEC. Asociación para el Desarrollo de la Tecnología Educativa. Disponible en: <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html> [12 de diciembre de 2010].

- Aparici, Roberto (2003), *La generación —net— y la educación para los medios*. Disponible en: <http://www.ateiamerica.com/doc/generacionet.pdf> [01 de noviembre de 2010].
- Fernández Enguita, Mariano (2005), “Insiste, que algo queda”, en *Cuaderno de campo*. Disponible en: <http://enguita.blogspot.com/search?updated-min=2005-01> [03 de noviembre de 2010].
- INTECO (Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación) (2009), *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. Disponible en: http://www.inteco.es/Seguridad/Observatorio/Estudios_e-Informes/Estudios_e-Informes_1/Estudio_ninos [12 de noviembre de 2010].
- Morin, E. (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf> [07 de enero de 2011].
- Pedros, Francesc (2003), “¿Dónde están las llaves?” Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica”, en Morán, M^a Luz y Jorge Benedicto [eds.], *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*, Madrid: Instituto de la Juventud. Disponible en: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1007213558&menuId=2104> [12 de diciembre de 2010].
- Prensky, Marc (2001), “Digital natives, digital immigrants”, en *Onthehorizon*, vol. 9, núm. 5. Disponible en: [www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital %20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf) [02 de febrero de 2010].
- Solsona, Núria (2002a), “La química de la cocina” en *Cuadernos de educación no sexista*, Madrid: Instituto de la Mujer. Disponible en: <http://www.migualdad.es/mujer/publicaciones/docs/06quimica.pdf> [01 de diciembre de 2010].
- Solsona, Núria (2002b), “La actividad científica en la cocina” en *Cuadernos de educación no sexista*, Madrid: Instituto de la Mujer. Disponible en: <http://www.migualdad.es/mujer/publicaciones/docs/04actividad.pdf> [05 de noviembre de 2010].
- Varela, Julia (2004), “Sociología de la Educación. Algunos modelos críticos”, en Reyes, Román [dir.], *Diccionario crítico de Ciencias Sociales*. Versión electrónica disponible en: <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/index.html> [30 de octubre de 2010].

Marta García Lastra Doctora en Sociología por la Universidad de Deusto (España). Actualmente es profesora de Sociología en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España), centro del que es Vicedecana de Estudios de Postgrado. Además, es directora del Aula Interdisciplinar Isabel Torres de Estudios de las Mujeres y del Género. Sus líneas de investigación se centran en la Sociología del Género y en la Sociología de la Educación. Entre sus últimas publicaciones destacan: “Política y mundo universitario: algunos datos sobre la cultura política del alumnado de la Universidad de Cantabria, España”, en *Perfiles Educativos* (2006); con Teresa Susinos y Adelina Calvo, “Retrieving feminine experience. Women’s education in twentieth-century

Spain based on three school life histories”, en *Women’s Studies International Forum* (2008), con Teresa Susinos y Adelina Calvo, “El largo camino hacia la coeducación”, en *Revista de Educación* (2011); con Adelina Calvo y Carlos Rodríguez Hoyos “Lo mejor de todo es que nos escucháis. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los Programas de Diversificación y de Cualificación Profesional Inicial”, en *Revista de Educación* con Adelina Calvo y Carlos Rodríguez Hoyos (2012).

Recepción: 08 de enero de 2011.

Aprobación: 11 de diciembre de 2011.