

3 Joves adolescents i escolaritat obligatòria: sis contraarguments i una coda

Xavier Bonal, Miquel Àngel Alegre, Isaac González,
Diego Herrera, Marta Rovira i Enric Saurí

En els temps que corren topem massa sovint amb interpretacions múltiples del fracàs escolar. L'extensió de l'escolarització obligatòria fins als setze anys, l'arribada constant d'immigrants a les escoles i els instituts de Catalunya, la creixent violència juvenil a les aules, la desaparició dels valors tradicionals de la "família", són, a tall d'exemple, alguns dels factors que són assenyalats des de fonts diverses (i sovint de validesa qüestionable) com a causes principals de la disrupció i el fracàs dels joves adolescents. Aquestes interpretacions, facilitades en bona mesura per algunes tendències mediàtiques obsessionades amb la demonització de la joventut, proporcionen lectures simples i simplistes de les posicions escolars dels joves. Redueixen els matisos i la complexitat de les relacions socials a interpretacions de "blanc o negre" alhora que cerquen causes úniques per explicar els problemes socials. Són interpretacions, però, que acompleixen una clara funció social: la d'oferir respostes a interrogants que inquieten socialment, no només els 'experts' de les ciències de l'educació, sinó la ciutadania en general, dins la qual s'inclouen evidentment pares i mares d'adolescents i el professorat mateix.

Presentem en les pàgines següents un conjunt de reflexions que s'extreuen d'una recerca realitzada a dos instituts d'ensenyament secundari d'una ciutat mitjana de l'àrea metropolitana de Barcelona els anys 2000 i 2001.¹ El treball, realitzat a partir d'entre-

1. De l'estudi, finançat per la Fundació Jaume Bofill, Octaedro va publicar-ne una adaptació l'any 2003 amb el títol *Apropacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*.

vistes a estudiants de segon cicle d'ESO, les seves famílies i el professorat, es planteja l'objectiu d'analitzar en profunditat com interpreten l'escolaritat obligatòria els joves adolescents. El treball tingué en compte no només els discursos i les experiències dels joves en l'àmbit escolar, sinó també la seva socialització familiar i llurs experiències en l'àmbit del lleure, tots ells espais centrals en els quals es construeixen les identitats dels adolescents.

D'aquesta manera, a partir de l'anàlisi de les interaccions entre els actors socials que intervenen com a agents significatius en la construcció de la identitat juvenil, dels moviments dels joves entrevistats en els espais de l'escola, la família i el temps lliure i de les seves posicions socials (sobre la base de l'origen de classe, el gènere i l'ètnia), el treball interpreta la diversitat de formes "d'apropiació escolar" dels joves (importància que atorguen a l'escolarització, percepció del seu rendiment, expectatives educatives, relació amb el professorat, etc.).

Aquest text està basat en les conclusions d'aquest estudi. Presentem primer sis arguments que deriven de la nostra recerca i que qüestionen, matisen o s'allunyen de les interpretacions hegemòniques sobre les causes del fracàs escolar dels adolescents. Aquests arguments donen pas a una coda final on es plantegen possibles implicacions per a la intervenció educativa.

LA INDIVIDUALITZACIÓ DEL FRACÀS ESCOLAR: EL SENTIT DE L'ADSCRIPCIÓ FAMILIAR

En l'actualitat, pedagogs, sociòlegs, i en general les persones que pensen sobre el funcionament del sistema escolar i les seves mancances, coincideixen a destacar la importància del paper de la família en el tipus de pas que l'alumne fa per l'escola. Potser les tres tesis més emprades per explicar el fracàs escolar dels alumnes en funció de la família de la qual provenen són: la pertinença a un nucli familiar que s'emmarca dins de la categoria "famílies desestructurades", la referència a la pèrdua d'autoritat parental, o la manca d'interès de les famílies per l'escola i per l'educació dels fills.

A partir del nostre estudi ens atrevim a assegurar que sí, que efectivament el tipus de vivències que els adolescents tenen a les famílies condiona de forma cabdal la percepció que tenen de l'escola i de l'itinerari escolar. De fet, per dir això no calen gaires investigacions, és quelcom que qualsevol amb un mínim de sentit comú defensaria. No és una tesi ni original ni arriscada. Ara bé, si la pregunta que cal respondre està relacionada amb la morfologia d'aquesta influència, la qüestió es complica. Les tres respostes anteriors són, en aquest sentit, poc satisfactòries. Parlar de famílies desestructurades, de pèrdua d'autoritat paterna o de manca d'interès familiar proporciona elements explicatius que, des del nostre punt de vista, són ambigus i tendeixen a culpabilitzar les famílies que provenen de certs estaments socials de la manca d'èxit escolar dels seus fills. Ens preguntem fins a quin punt no seria possible, posats a buscar, trobar una desestructuració familiar a qualsevol alumne a qui se n'hi intenti cercar alguna. També ens preguntem si, quan es predica la tesi de la manca d'interès familiar, es té en ment el perfil de famílies de classe mitjana que no tenen relació amb les escoles dels seus fills perquè els adolescents tenen bons resultats acadèmics. D'altra banda, diferents nivells de respecte a l'autoritat dels pares poden veure's en diferents perfils d'alumnes, independentment del seu èxit acadèmic. Els casos dels fills que menyspreen explícitament els seus pares i que tenen actituds d'oberta resistència escolar destaquen per la seva espectacularitat, però no perquè siguin representatius de la realitat.

En les tres tesis explicatives anteriors hi ha un reducte de veritat; tothom pot trobar casos que s'adeqüin perfectament a aquestes línies argumentals, i vet aquí la raó de la seva fortalesa i implantació en l'opinió dels diferents actors preocupats per l'educació. Són arguments plausibles, fins i tot verificables. Però són arguments que no suporten una falsació qualitativa. No tota la desestructuració familiar és problemàtica, ni tota la pèrdua d'autoritat paterna, ni la manca d'interès familiar per l'escola, sinó que només ho són aquelles que correlacionen amb el fracàs escolar, correlacions més fàcils de detectar entre els sectors socials més desfavorits. Una associació causal que té relació amb la morfologia social, de fet, acaba esdevenint explicativa del fracàs social dels nens de procedència obrera i, de retruc, de les "ovelles descarriades" d'altres estaments.

I és que, si bé molts dels alumnes que han estat objecte de la nostra anàlisi poden considerar-se casos de fracàs escolar més o menys pronunciat, en pocs d'ells ens

atreviríem a classificar les famílies com a “desestructurades”, i en menys casos encara localitzaríem en aquesta “desestructuració” (famílies monoparentals, per exemple) el factor explicatiu del fracàs escolar dels fills.

Els i les adolescents que hem entrevistat fan força cas als seus pares, en solen respectar l'autoritat, en termes generals. Aquest respecte pot ser més o menys flexible, més o menys condescendent per ambdues parts, pot deixar o no espais sense regular, però és una constant amb excepcions marginals. I els pares tenen una visió positiva de l'escola, volen que els seus fills hi vagin, creguin els professors, i hi treguin bones qualificacions. Els pares creuen en l'escola, i, de fet, els discursos més crítics solen provenir de les famílies que més s'hi aproximen. No és cert que les famílies no hi tinguin interès, en l'escola.

Però, malgrat tot, hi ha el “reducte de veritat” que fa aquestes tesis plausibles. En canvi, a partir del nostre estudi interpretem que els dos elements clau pel que fa a l'articulació de l'espai familiar són *l'alteritat familiar respecte a l'escola* i *la referencialitat de la inserció sociolaboral familiar*. Dos elements que contextualitzen les problemàtiques familiars dins d'una dimensió estructural que les fa entenedores més enllà de les particularitats de cada llar.

L'ALTERITAT FAMILIAR RESPECTE A L'ESCOLA

Per *alteritat familiar respecte a l'escola* volem dir, ni més ni menys, que allò important no és que els pares creguin en l'escola, que la reconeguin com a mecanisme de mobilitat social ascendent i d'inserció sociolaboral dels fills, sinó que realment la sentin com a quelcom seu, espai pertanyent al “nosaltres” col·lectiu. No és estrany, sota aquest prisma, que siguin precisament les famílies més compromeses amb l'escola, les que la senten més seva, les que tinguin discursos més crítics i posin de manifest la seva insatisfacció. L'escola i el sistema educatiu és quelcom de què poden parlar, que poden qüestionar, fins i tot, i això potser és el més preocupant, de què poden desertar (és a dir, anar-se'n de l'escola pública). Davant els pares que senten l'escola com a seva, hi ha els pares que senten cap a l'escola i els mestres un respecte distant, gairebé jeràrquic. Veuen

l'escola com una entitat que els és aliena. No és estrany, en aquest sentit, que molts pares siguin reticents a anar a reunions amb els tutors on se'ls digui que els seus fills estan desaprofitant la millor oportunitat que tenen per formar-se i per optimitzar la seva posició social futura, diagnosi amb la qual, en la majoria de casos, coincideixen.

En les famílies que se senten més properes a l'escola, les referències a l'escola privada són freqüents. És una alternativa educativa cada cop més present, i de fet, en alguns dels nostres casos, la raó d'aquests pares per no dur el fill a la privada (o concertada) és la manca de recursos econòmics. Això sembla indicatiu d'un procés d'abandonament progressiu de l'escola pública per un sector de pares que són més i més crítics respecte a l'educació i les companyies que poden tenir els seus fills a l'escola pública, un procés del qual els mateixos professors d'escoles públiques de secundària, en el seu rol de pares, en són clars exponents. Lògicament, això és un peix que es mossega la cua, perquè com més pares (i professors, en tant que pares amb cert nivell de capital cultural) es decanten per l'escola privada, pitjor és el nivell de l'escola pública, menor la connexió entre escola i comunitat, i més reïficada la relació dels pares amb l'escola. Actualment l'escola pública corre el risc de convertir-se, més en la seva dimensió d'utilitat que en la simbòlica, en un recurs assistencial més que en un mecanisme igualador de les oportunitats socials de les persones. En la mesura que això és així, més i més raonable i lúcida és la deserció dels pares que passen a la privada.

En aquesta dinàmica d'accentuació en la composició dels pares amb una relació de reïficació respecte a l'escola, hi ha algunes pedagogies que, malgrat la seva conveniència política en favor d'objectius lloables, poden tenir la conseqüència, mai no esperada, d'accentuar la reïficació familiar (una reïficació familiar que, en el cas dels fills, pot fàcilment derivar en aversió o resistència més explícita) i no ens podem resistir aquí a assenyalar alguns elements que poden tenir aquests efectes perversos. Entre ells, en primer lloc, les pedagogies que semblen deixar en un segon pla la dimensió instrumental de l'educació, que menystenen la utilitat pràctica i aplicada dels continguts que s'hi transmeten (o almenys així ho poden interpretar els pares menys identificats amb la dimensió expressiva de l'escola). En segon lloc, l'ús del català com a llengua vehicular a l'escola dins de comunitats molt majoritàriament castellanoparlants pot fàcilment accentuar el distanciament entre escola i comunitat; un distanciament que,

ho repetim, per molts pares cristal·litza en processos de reïficació, però que per a molts adolescents pot configurar-se com a símbol de discriminació social. Amb això no volem qüestionar la necessitat pedagògica d'anar cap a models educatius que s'allunyin de la tradició mnemotècnica del passat, o que la immersió lingüística no sigui una política no només legítima, sinó amb una evident dimensió igualadora de les oportunitats de mobilitat social entre comunitats de diversa procedència, però oblidar algunes de les conseqüències de l'aplicació d'aquestes polítiques només fa impossible el plantejament de contramesures que en neutralitzin els aspectes no desitjats.

Un darrer element que considerem pertinent destacar en relació amb el procés de reïficació és el distanciament social que pot estar donant-se entre el professorat i la comunitat dels alumnes a qui ensenyen. En la mesura que els professors participen del fenomen de deserció respecte a l'escola pública com a pares, o fins i tot en el cas de professors que provenen de barris on l'escola pública no està immersa en aquestes dinàmiques que estem descrivint, és molt fàcil que tendeixin a veure els seus alumnes com a membres d'una alteritat social, d'un món que no només no és el seu per un salt generacional. Els seus alumnes pertanyen a una comunitat on abunda la "desestructuració familiar", el desinterès per l'escola, i la manca d'autoritat parental. Probablement la unificació dels itineraris acadèmics entre els 14 i els 16 anys ha accentuat en molts professors, famílies i alumnes els distanciaments recíprocs.

LA REFERENCIALITAT DE LA INSERCIÓ SOCIOLABORAL FAMILIAR

En segon lloc, hem esmentat *la referencialitat de la inserció sociolaboral familiar*. Amb aquesta expressió volem referir-nos a la transcendència que sembla tenir el referent parental dins de la construcció de l'imaginari d'expectatives laborals, i de retruc acadèmiques, de l'adolescent. Gairebé tots els pares diuen als seus fills que es prenguin l'escola seriosament, i gairebé tots prefereixen que estudiïn i no pas que treballin. Tots els fan fer deures, si bé no tots els estan igualment a sobre, pressionant-los. Ens arriscaríem a apuntar, si bé és una tesi que caldria validar en una investigació amb un treball de camp més ampli, que la variable que correlaciona de forma més directa amb el rendiment dels fills no la trobem pas en la intensitat amb què els pares volen

que els seus fills estudiïn, sinó amb la credibilitat que aquesta voluntat té en la lectura no conscient que en fan els fills. Així, en les famílies on el pare i/o la mare han viscut una situació de mobilitat social ascendent, és molt més senzill que els fills creguin en l'escola com a possibilitadora d'una millora o consolidació de la situació existencial dels seus predecessors. No cal que els pares hagin estudiat perquè això sigui així. Si els pares han millorat a través del seu esforç personal, els fills interpreten que val la pena invertir en les credencials acadèmiques que, avui per avui, fan possible repetir l'itinerari parental. Això és un axioma que sembla funcionar tant per a nois com per a noies, independentment de la procedència.

En canvi, en les famílies de sectors obrers que podríem considerar "estabilitzats", és a dir, amb unes condicions existencials més o menys estables però que no es pot dir que hagin viscut un procés de mobilitat social ascendent (malgrat que hagin millorat les seves condicions materials d'existència i que els seus puguin ser fins i tot considerables, formen part del sector de la classe obrera que podem considerar de "coll blau"), els fills tendeixen a voler inserir-se en el mercat laboral de forma ràpida, sobretot si poden treure profit de la situació professional del pare o d'algun familiar (entrar a la mateixa empresa, per exemple). Els pares volen que el fill vagi a l'escola i millori, però els fills (més que les filles), sobretot si no tenen un bon rendiment escolar, tendeixen a considerar l'escola com una transició necessària, però que es vol fer tan curta com es pugui. Si als pares ja els ha anat prou bé sense l'escola, i l'escola és un espai distant i reificat (per als fills, fins i tot hostil); quin sentit té fer una incerta inversió en currículum acadèmic? És una lògica que localitzem en la majoria dels casos, sobretot masculins, d'alumnes amb baix rendiment i amb poca capacitat o disposició per canviar la situació. Té més pes en la construcció de la lògica de l'adolescent allò que veu que allò que li diuen. Millor dit: allò que li diuen (les expectatives acadèmiques que, segons els pares, hauria de tenir) no és que no s'ho cregui, sinó que ho relativitza en funció de la posició (parental) des d'on li diuen. Des d'un cert punt de vista, la lucidesa dels fills a vegades supera la dels pares.

Aquesta relació entre la influència discursiva i la influència pràctica es fa evident en el cas de les figures dels germans grans. Moltes vegades els alumnes volen tenir un itinerari mimètic al dels germans (o cosins) grans, més enllà de quina sigui la prèdica que aquests germans grans els facin. Moltes vegades el germà gran que entra dins del

mercat laboral intenta influir, des de la seva major experiència, perquè el germà més petit continuï estudiant, però el que veu el germà petit és el tipus de vida que el germà gran pot fer treballant: el seu poder adquisitiu, el seu increment d'autonomia. Aquí, la incapacitat de mantenir una relació reïficada des de dintre l'escola, és a dir, d'estar-hi sense estar-hi, pot fer que l'adolescent opti per itineraris laborals de ràpida inserció que, a curt termini, tinguin el rendiment esperat, però que facin difícil que l'adolescent surti de dinàmiques laborals precàries. La lucidesa de no estudiar, a mitjà termini (sobretot quan s'inicia l'emancipació familiar), pot no ser-ho tant, però aquesta és una variable de l'equació que no sempre està en la lògica subjacent de la ment de l'adolescent.

Finalment, les famílies on s'han viscut processos que podríem considerar de precarització social (inestabilitat laboral dels pares, poca capacitat adquisitiva perquè es treballa en un sector mal remunerat, etc.) són aquelles en què, malgrat l'esforç dels pares perquè el seu fill funcioni a l'escola, és més fàcil detectar actituds marcadament antiescolars dels adolescents, una pèrdua de sentit en una escola que no els ofereix res creïble. Paral·lelament, aquests són els casos en què, malgrat que l'adolescent obeeixi més o menys les normatives familiars (i aquí hi ha els casos en què les actituds són de major desafiament de l'ordre parental) la identificació dels menors amb els referents dels seus pares és menor. En aquests casos, els pares no són un model per seguir, no se'ls admira. Curiosament, davant la voluntat de distanciar-se dels referents parentals a través de la identitat, aquest distanciament no activa estratègies de distanciament mitjançant inversions acadèmiques per trencar els itineraris sociolaborals dels pares, sinó que el distanciament genera desencantament respecte de les expectatives parentals envers l'adolescent. Per tant, l'escola no sembla un itinerari que calgui considerar, malgrat que aquesta desconsideració sembla que els encamini indefectiblement cap els itineraris de precarietat existencial dels seus predecessors.

Una darrera consideració respecte de la temàtica de la referencialitat parental té relació amb la seva dimensió interclassista. L'excel·lència escolar en les famílies amb més capital econòmic i/o cultural és allò que es dona per descomptat en l'imaginari compartit per pares i fills, hagin viscut o no un procés de mobilitat social ascendent. Poques coses influeixen tant en l'itinerari escolar del menor com allò que el seu context referencial realment espera d'ell (i l'adverbi *realment* és especialment pertinent). La

mimesi intergeneracional porta a triomfar a l'escola, com du els fills dels obrers de coll blau a considerar la inserció laboral en l'horitzó de les expectatives a curt termini. Per contra, per a un adolescent que té com a referent parental algú que es guanya bé la vida (en termes pecuniaris) mitjançant ocupacions il·legals (tràfic de drogues, etc.) enmig d'un context de precarietat sociolaboral, sembla lògic que guanyar-se la vida de la mateixa manera entri dins del seu univers dels possibles.

L'ADOLESCÈNCIA LLEUROCÈNTRICA

Un altre dels arguments que acostuma a aparèixer en la diagnosi sobre les causes del mal rendiment acadèmic dels adolescents són els aspectes relatius a la seva vivència del lleure. Certament, el lleure cada cop té més presència en la vida dels adolescents, i no perquè en tinguin més, sinó perquè creix la intensitat subjectiva i la càrrega simbòlica de les vivències relacionades amb el lleure. Els adolescents són, s'interpreten a ells mateixos, construeixen la seva identitat en funció del que fan amb el seu lleure. Amb tot, això no és quelcom que només pugui aplicar-se a l'adolescència, sinó que ens afecta tots plegats. Tampoc no és quelcom que abans no existís, sinó que la particularitat del moment és l'extensió del que hem anomenat lleurocentrisme entre els diferents estaments socials i estrats generacionals. A vegades podem caure en el parany d'identificar amb els adolescents hàbits i estils de vida que, de fet, estan presents, de forma més invisible, menys espectacular, en tothom. El consumisme, el fetitxisme de la mercaderia, l'hedonisme o la tendència a la comoditat són aspectes presents tant en el micromón dels joves com en el dels adults.

Un clar exemple d'aquestes falses identificacions és el consum televisiu. La televisió és percebuda per molts professors i professionals relacionats amb l'educació com un dels grans enemics que cal batre, dimoni catòdic que desfà tota la feina educativa de l'escola. Però les estadístiques posen de manifest que el col·lectiu que menys veu la televisió és el dels adolescents.

Allò que més condiona no és què es fa i què no es fa en el lleure, sinó la importància que té aquest lleure en el mapa mental dels individus, i si, en funció d'aquesta impor-

tància, és un lleure que es pugui fer compatible amb el món escolar. La diferència clau que divideix els alumnes és si l'adolescència, en relació amb la importància simbòlica que s'atribueix al lleure, és autopercebuda com un moment vital de trànsit cap a la vida adulta, o bé com una primera etapa d'un moment existencial que té sentit en si mateix, la joventut, amb uns estils de vida caracteritzats per la manca de responsabilitats familiars i pel distanciament respecte de les pràctiques d'oci familiars. És un estil de vida amb uns espais propis (la nit), i unes dinàmiques particulars, si bé a la nostra cultura, aquelles conductes pròpies de la joventut tendeixen a estendre's cap a la resta de col·lectius. És difícil, com hem dit, fer compatible una vivència de l'oci en tant que estil de vida juvenil amb l'escola, si més no entre els nois de procedència més humil.

La transcendència que s'atorga als moments compartits amb els amics, al consum, a la nit i a la diversió, certes transgressions i opcions de vida preses per qui ja es considera subjecte autònom, sovint topen amb les reticències i la incomprensió familiars i escolars (més enllà que aquestes reticències i incomprensions siguin o no justificables), i la inversió escolar difícilment pot garantir la permanència o inserció en aquest estil de vida. Els nostres adolescents tenen poca capacitat adquisitiva, i ser jove és car. La inversió acadèmica, a la qual, a més, no se li veu una funcionalitat gaire clara, significa renunciar a coses que tenen molta importància en la construcció de la seva subjectivitat. Possiblement, les característiques d'un mercat laboral dualitzat, on gran part de les feines requereix poca formació, accentua aquest desinterès per una inversió acadèmica de resultats incerts, aposta de risc que comporta fortíssimes renúncies a curt i mitjà termini. Els codis escolars, a més, s'allunyen, i gairebé entren en contradicció flagrant, amb els de l'oci i amb els del barri, sobretot dins de la classe obrera, des de la importància que s'atorga a la duresa en la construcció de la masculinitat adolescent fins al sentit poc immediatista dels objectius escolars enfront de les vivències de l'oci; *que me quiten lo bailao*, poden pensar molts adolescents (i en cap cas estarà millor emprada la metàfora del ball).

ALTRES VIVÈNCIES DEL LLEURE: LLEURE FAMILIAR, INSTITUCIONALITZAT O INFANTILITZAT

Amb tot, la gran majoria dels adolescents no entrarien de forma inequívoca en la categoria dels qui viuen l'adolescència com a primer pas de la joventut com a estil de vida. Són més els que conceben l'adolescència com a transició, un moment de la vida en què s'ha de gaudir, però en què no cal fer coses que no corresponen a l'edat, en què no s'autoperceben encara com a subjectes autònoms. L'heterogeneïtat, dins d'aquest col·lectiu, és gran, però nosaltres hi trobem tres *tipus ideals*. En primer lloc, els alumnes que tenen un *lleure familiar*, en segon lloc, els que tenen un *lleure institucionalitzat*, i en tercer lloc, els que tenen un *lleure infantilitzat*.

Els alumnes (sobretot les alumnes) que tenen un lleure familiar són aquells que tendeixen a passar-se més estona a casa, o bé que frueixen del seu lleure en companyia de pares o de parents més grans. És una categoria que, en la nostra investigació, correlaciona amb els alumnes d'èxit escolar. Els alumnes amb lleure institucionalitzat són els que dediquen bona part dels seus moments de lleure a diferents pràctiques d'oci regulades, ja sigui anar al gimnàs, practicar algun esport, fer classes de repàs o anar a un esplai. Sovint coincideixen els adolescents amb un oci familiar i amb un oci institucionalitzat, però no sempre. Segons quin oci institucionalitzat, com ara anar al gimnàs o la pràctica d'arts marcial, pot estar més proper a la cosmovisió de l'oci com a estil de vida juvenil o de l'oci infantilitzat. En tot cas, ens ha semblat pertinent mantenir aquesta categoria perquè ens remet a un perfil de joves que, més enllà de la seva identificació o aversió a l'escola, tenen una disciplina personal no coaccionada (practiquen els esports que practiquen o fan el que fan perquè volen, no perquè els pares els hi obliguin) que coincideix amb una visió de les coses pragmàtica, on l'esforç personal és un element central, ja sigui per estudiar (el cas de les noies, sobretot), ja sigui per treballar (el cas dels nois). Finalment, els alumnes amb un lleure infantilitzat són aquells que explícitament s'allunyen dels consums i dels estils de vida juvenils, però que gaudeixen de la seva adolescència amb la mateixa intensitat que els altres; juguen, riuen, es discuteixen, comparteixen complicitats i desídies. Són adolescents que, bàsicament, encara són nens, i no tenen en ment gaires inversions estratègiques, ni objectius a curt termini. Molts d'ells no volen estudiar, però treballar segurament

no té la urgència que té per als joves esmentats en primer lloc, perquè tenen menys necessitats de consum. Són estudiants per als quals l'escola té tan poc sentit com per als primers, però que hi van perquè és el que toca. La seva relació amb la família és menys conflictiva, i a l'escola passen desapercebuts. Són més nois que noies, i molts d'ells són d'origen magribí.

Els perfils dels joves identificats no difereixen massa dels que podríem trobar a escoles d'altres barris, però la gestió de les seves indecisions i les seves opcions acadèmiques és diferent perquè el seu marc d'influències (familiars i amistats) i el seu món de possibilitats fàctiques és diferent. Alguns handicaps es multipliquen, d'altres es neutralitzen. Així, els perfils d'èxit escolar són més infreqüents, i en el cas dels joves i les joves de procedència obrera, es localitzen en itineraris personals força homogenis, i caracteritzats per la proximitat entre els tres espais en relació: l'escola, la família i l'oci. Són adolescents que no tenen una relació reïficada amb l'escola, ni ells ni els seus pares, que tenen un referent parental d'èxit social relatiu, i amb un oci familiaritzat. Els agrada estar a casa, sortir amb els germans grans, compartir els caps de setmana amb els pares. L'èxit escolar a la classe obrera sembla restringit (segur que hi ha excepcions), avui, a aquests estils de vida familiars, amb nuclis familiars protectors i incentivadors, i encara molt propers a la institució escolar. L'èxit escolar amb itineraris més individualistes no és que no existeixi, sinó que difícilment es pot donar dins de la classe obrera. L'èxit individualista, en adolescents més autònoms, menys identificats mimèticament amb la seva família, fins i tot amb molta menor inversió acadèmica en termes d'esforç personal només pot donar-se en contextos on la proximitat entre els tres espais en joc es *doni per descomptat*, de manera que l'adolescent pot explorar-ne els límits, perquè són els límits del conegut.

LES EXPECTATIVES ADOLESCENTS

Pel que fa a les expectatives de futur, trobem una curiosa paradoxa. En els itineraris adolescents individualistes, més presents, en els nostres joves, en els grups que conceben la joventut com a estil de vida, les seves expectatives familiars futures són més tradicionals. En canvi, en els itineraris adolescents familiars, aquells que corresponen als joves amb

millors resultats escolars i amb expectatives d'anar a la universitat, la percepció del que serà la seva vida futura respon molt a un model de vida individualista. Així, els joves més transgressors, que cerquen la seva autonomia i la desvinculació respecte a l'escola i la família, que escenifiquen en els consums, en els hàbits i en llenguatge corporal el trencament generacional dels joves, la seva "alternativa existencial", són joves amb un *habitus* que sembla que, després del parèntesi existencial d'una joventut més o menys perllongada, poden tendir a models i estils de vida convencionals: família nuclear, dos fills, distanciament entre els gèneres. En canvi, els joves que, dins de models familiars tradicionals (en força casos la dona és mestressa de casa i només el pare treballa), tendeixen a formes d'oci familiars i a inserir-se harmònicament a l'escola, accepten el seu rol de menors, és a dir, de subjectes en formació que no són plenament autònoms i que no poden fer tot el que els vingui de gust. Molts cops, no cal que les normatives siguin explícites perquè en siguin conscients i acceptin aquestes normes de joc. Doncs bé, aquests adolescents, tot i tenir com a referents models familiars tradicionals, en el seu horitzó d'expectatives no han de voler necessàriament repetir aquest model.

Això és més visible en el cas de les noies, on la referència materna no és prou satisfactòria a l'hora de gestionar les pròpies expectatives acadèmiques, socials i familiars. L'èxit social passa per superar els límits de gènere que els imposaria una visió tradicional de la família. Les noies amb èxit escolar no tenen una aproximació precoç al món de la sexualitat, espai de transgressió clara dels límits de gènere que sempre s'ha imposat a les adolescents, però en canvi són les més reticents a pensar el seu futur dins del marc d'una família nuclear tradicional. Per contra, les noies adolescents amb una sexualitat activa i amb conductes que alteren allò que es pot esperar d'elles en tant que adolescents i en tant que noies, tendeixen a pensar més en termes tradicionals en les seves expectatives familiars de futur, si més no aquelles que veuen que el seu itinerari fora del món de les responsabilitats adultes, tard o d'hora, acabarà. Òbviament, aquest és un esquema de funcionament i d'associacions que tindria una configuració del tot diferent en l'anàlisi d'estrats socials amb més capital econòmic i, sobretot, amb més capital cultural.

Com hem volgut posar de manifest al llarg de la investigació, tots els adolescents, des de les seves posicions respectives, són alhora lúcids i miops en les seves interpretacions de la realitat. Certament hi ha càlculs de possibilitats i de costos en la ment de tots

ells. Ara bé, aquests càlculs estan basats en universos de possibles diferents (allò que és considerable i allò que no ho és), en experiències personals diferents que condicionen els límits de les seves creences en les diferents institucions, en processos d'empatia i d'alteritat que allunyen i aproximen persones i grups. Són càlculs que, en primer lloc, són en bona mesura no conscients, i, en segon lloc, disten de ser racionals. Però lògics sí que ho són, i molt. Una lògica que, per bé o per mal, fixa unes fites i en relega unes altres a la desconsideració absoluta.

En aquest sentit, podríem afirmar que, en termes generals, en el cas dels nois, tant les lucideses com les miopies tendeixen a estructurar-se més en el camp laboral, mentre que en les noies el camp d'estructuració tendeix a ser més l'escolar. La rapidesa de la inserció en el mercat laboral dels nois pot tenir conseqüències, a mitjà i llarg termini, en el seu enquistament en unes condicions de precarietat laboral. Molts dels joves són conscients d'això, però sembla que sigui una reflexió que relativitzen, en primer lloc, perquè sembla que consideren important el terreny de les relacions interpersonals (el capital social) en la inserció laboral, i en segon lloc, perquè els costa considerar uns beneficis no tangibles, els de la inversió formativa que no sigui a curt termini. En canvi, les noies que no volen estudiar semblen més resignades a una situació laboral precària, una resignació que sembla coherent amb els referents històrics de gènere que poden tenir, i amb el seu paper subsidiari (potser menys subsidiari del que es pensen, per cert) dins del model familiar al qual semblen aspirar. Les noies que sí que volen tenir un itinerari acadèmic perllongat sembla que tenen amb freqüència una relació si no reificada, sí fetixista envers la bondat intrínseca de fer carrera acadèmica. Aquí la miopia pot ser fer una inversió, tant en termes d'esforç com en projecció emocional i d'expectatives, que no es vegi reflectida després en l'accés a posicions laborals en consonància amb aquestes inversions i expectatives.

CODA: REFLEXIONS PER A LA INTERVENCIÓ EDUCATIVA

No ha estat l'objectiu prioritari del nostre estudi la descoberta i el disseny d'estratègies d'intervenció educativa que resolguin alguns dels nombrosos problemes que avui té l'escola pública.

Tanmateix, no dir res sobre *què fer fóra* una mostra més del distanciament que sovint es produeix entre els que ens dediquem a observar i a interpretar la realitat educativa i aquells que la viuen de primera mà. Trist i repetit és el fet que tanta recerca sobre la institució escolar no arribi ni a aquells que decideixen i administren l'educació ni als que dia a dia la practiquen. En el cas de la recerca sociològica, especialment, plana sovint la sospita d'una ciència que critica amb facilitat i, fins i tot, acusa directament els actors socials de reproduir problemes socials i desigualtats. I no és aquesta una crítica ingènua ni fonamentada en un divorci especialment induït pels sociòlegs.

El que volem i podem dir en aquestes pàgines, doncs, se situa en aquesta cruïlla: entre la necessitat d'acostar el nostre treball als qui dediquen el seu esforç quotidià a educar i aprendre i fer-ho sense prescriure fórmules. I aquí només s'hi arriba per un camí, que no és altre que plantejar reflexions d'actuacions possibles que es deriven estrictament del nostre estudi; reflexions que creiem que són prou originals en l'escenari de la intervenció educativa i que tenen la voluntat de poder ser discutides amb diversos professionals, i especialment amb els actors implicats en la vida quotidiana dels instituts de secundària.

Abans d'entrar-hi ens cal fer una darrera precisió. El que s'assenyala en aquest apartat va dirigit, un cop més, a allò que es pot fer des de l'escola i amb l'escola. Això és així perquè, també una vegada més, la nostra recerca s'ha interessat per esdeveniments que en darrera instància estan relacionats amb l'experiència escolar. No obstant, cal fer explícit que res d'això no pretén donar prioritat a allò que es pot fer *des de* l'escola per davant d'allò que es pot fer *per a* l'escola. I aquí, cal recordar-ho, l'instrument central és en mans de les polítiques educatives i d'aquells que disposen de les eines per no deixar que l'escola pública esdevingui un reducte marginal de caire assistencialista. No cal dir que aquesta crida és especialment adient per la situació que avui viuen molts centres públics del nostre país.

Conèixer les geografies dels espais socials

Si alguna cosa posa en relleu la nostra recerca és que el distanciament entre espais (família, escola i lleure) és més comú que no pas la proximitat entre ells. La reificació

escolar evidenciada per famílies i alumnes actua com a frontera invisible entre els espais socials de l'escola, la família i el lleure. A més, aquesta no és una distància “neutral” en l'experiència dels actors. Tot i que les incomprendions són mútues, la institució escolar disposa de normes i pautes per traduir la distància entre espais en sistemes de gratificació o sancions que tenen conseqüències fonamentals sobre les trajectòries dels i de les adolescents: el suspens, l'etiquetatge o fins i tot l'expulsió són eines a disposició de l'escola per distingir entre els codis de comportament esperats i els reals. Sovint, quan aquestes eines es fan efectives, no fan més que augmentar la distància de codis i reproduir o incrementar la reïficació de la institució experimentada per moltes famílies i estudiants. La relativa inflexibilitat de normes i sancions deixa poc marge a altres estils de gestió del conflicte escolar. Sense la comprensió d'aquests mecanismes, les famílies poden reaccionar, com hem vist en aquest estudi, fent “actes de fe” de l'actuació institucional: l'escola sap el que es fa perquè els professionals que la integren són pagats per saber administrar l'èxit i el fracàs escolar. En el cas dels estudiants, la incomprensió dels codis condueix al resultat previsible d'actituds que van des de la resistència activa a la dissociació total, actituds que depenen de l'estructuració i les situacions viscudes en els altres espais socials.

L'escola, sovint, es regeix per unes expectatives d'identificació expressiva que, ja ho hem vist, no poden donar-se per descomptat en determinats estils de socialització familiar. L'escola no espera tant que famílies i alumnes *entenguin* el que s'hi fa i per a què es fa, com que en *comparteixin* els valors i objectius. I aquí —nosaltres entenem— rau la primera matèria de la reïficació institucional. L'arbitrarietat cultural té lloc precisament en el procés d'ignorar altres dimensions expressives de l'experiència personal i social que poden diferir i difereixen d'allò que ha de ser “un bon alumne”. Aquesta ignorància es mou des de tots els components de la cultura juvenil (estètica, consum, sexualitat, etc.) al reconeixement de formes de socialització familiar que són discontinües amb les de la institució escolar. L'escola demana doncs allò impossible: ignora altres formes expressives i reclama l'adhesió incondicional a l'expressivitat escolar.

La distància entre les dimensions expressives dels diferents espais socials no ha de portar a l'objectiu, creiem que ingenu, d'acostar-les a qualsevol preu. Transformar l'escola en un espai de formes d'expressivitat múltiple pot esdevenir una tasca àrdua i fins i

tot ens atreviríem a dir que absurda. Transformar l'escola en un espai continu amb la cultura juvenil no només pot desdibuixar les funcions socials de la institució, sinó que pot generar incomprensió i fins i tot rebuig d'aquells que aparentment n'haurien de ser els beneficiaris. Cap alumne no reclama que l'escola esdevingui una discoteca o un espai de permissivitat sexual, i encara menys cap família no espera que l'escola generi aquests espais de consum i relació social. Però si això és així, per què en canvi l'escola s'encaparra que alumnes i famílies s'acostin als seus valors expressius? Per què espera unes actituds i uns comportaments d'alumnes i famílies que, senzillament, no poden donar-se perquè el seu origen social i les seves pràctiques culturals es mouen en un altre registre?

L'objectiu no és doncs lluitar per aproximar móns expressius i codis culturals diferenciats sinó treballar per reconèixer-los. Neutralitzar la reïficació institucional vol dir actuar per tal que famílies i alumnes entenguin com i per què l'escola fa el que fa, sense que això comporti necessàriament la resocialització dels individus en els codis de la institució. I si famílies i alumnes reïfiquen la institució també és ben cert que l'escola desconeix —i sovint demonitza— les geografies dels altres espais socials.

Hi ha, per tant, una tasca doble que només l'escola pot impulsar: d'una banda, la interrogació i el reconeixement dels codis dels altres espais socials (servint-se, per exemple, del coneixement sociològic i antropològic); de l'altra, fer explícits al màxim els mecanismes a partir dels quals funciona el codi de la institució escolar, o, dit en altres paraules, fer visible allò que en la institució escolar opera habitualment de forma opaca i latent. La primera qüestió exigeix que el professorat desplegui nous rols professionals, que no s'han contemplat fins ara en la seva socialització professional. Cal que s'endinsi en el coneixement de formes de vida que ignora i que en busqui la coherència interna.

L'acostament del coneixement de la institució a famílies i alumnes, d'altra banda, passa simultàniament pel fet d'explicitar els límits de la dimensió expressiva de l'escola (allò que l'escola no està disposada a contemplar com a legítim) i per aprofitar allò que, com hem vist, és més important per als adolescents i, especialment, per a les seves famílies: la instrumentalitat del pas per l'escola. En efecte, si alguna cosa aproxima les

famílies de classe treballadora i, especialment, algunes famílies magribines, a la institució escolar, és la seva funcionalitat per a la mobilitat social ascendent. Sovint, però, és la identificació expressiva allò que inconscientment o conscient actua com a criteri implícit d'avaluació de l'alumnat. És comú que el professorat manifesti que s'estima més alumnes amb dificultats d'aprenentatge que alumnes desmotivats o desarrelats de la institució. Paradoxalment, alguns professionals que sovint consideren que moure'ls del seu rol de transmissors de coneixements per transformar-los en educadors és un atac al seu prestigi i la seva professionalitat, no pensen que entren en cap contradicció quan diuen que el que més els exaspera és la desmotivació de l'alumnat i no llurs limitacions cognitives. De forma latent, és la distància amb el "tipus ideal d'alumne", i no cap mesura de rendiment objectivable, allò que indueix als processos de classificació i d'etiquetatge. La possible ocultació d'aquests processos sota forma de notes i qualificacions és el que genera dissociació i desencantament.

En contra d'aquesta tendència, val la pena plantejar el debat de per què l'escola, o almenys les escoles com les que nosaltres hem analitzat, no desplega estratègies que donin prioritat a allò que té d'instrumentalitat la institució escolar. Potser d'aquesta manera, a partir d'una visió més pragmàtica i utilitarista de per què serveix l'escola, determinats alumnes i famílies poden no només entendre els motius pels quals l'escola fa el que fa, sinó que poden mostrar la seva disposició a acceptar certs codis que ara rebutgen perquè difícilment entenen. Aquesta aproximació ben segur que no serveix per a tots els perfils d'adolescents que nosaltres hem entrevistat, però podria tenir sentit en alumnes als quals allò que els desarrela de la institució és la incomprensió dels seus codis.

Una darrera reflexió que no ens volem estar d'assenyalar. Si el que hem analitzat en el nostre estudi i les reflexions d'aquesta coda tenen algun sentit, podem entendre millor per què tenen tan poca probabilitat de reeixir les crides a la participació de la comunitat educativa o l'establiment de pactes o contractes escolars. Aquests elements, plens de potencialitat pedagògica i social, ressonen en el buit quan predomina la reificació i la dissociació, quan no s'entenen els codis que fa servir una institució per actuar i classificar. Parlar de participació i de pacte escolar només pot tenir sentit quan allò en què es participa o allò que es pacta és percebut com d'interès i utilitat

cabdal per als actors, i quan es percep que en aquesta participació o en el que es vol pactar hi ha quelcom que una de les parts ha d'aportar. Si no és així, és evident que el resultat més previsible és el que nosaltres hem observat: mentre els mestres es queixen que les famílies no inculquen hàbits d'estudi ni autodisciplina, les famílies esperen passivament que a l'escola els diagnostiquin per a què serveix o què podrà fer el seu fill. Al capdavall, als mestres els paguen per això..., o no?

