

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

**«Análisis sociológico de las relaciones entre la
cultura escolar y las culturas subalternas»**

**Autora: Carmen Nieves Pérez Sánchez
Director: Dr. D. Blas Cabrera Montoya**

Departamento de Sociología

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

PRESUPUESTOS TEÓRICOS

INTRODUCCIÓN

I. LA ARBITRARIEDAD DE LA CULTURA ESCOLAR	24
I.1. LA CULTURA ESCOLAR COMO CULTURA DOMINANTE Y SU PAPEL EN LA REPRODUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES	24
I.2. EL CONOCIMIENTO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE CAMBIO SOCIAL.....	31
I.3. LA RESISTENCIA FRENTE A LA CULTURA ESCOLAR	37
II. LA AMBIVALENCIA DE LAS CULTURAS SOCIALES	42
II.1. ENTRE LA AUTONOMÍA CULTURAL Y LA DETERMINACIÓN SOCIAL.....	42
II.2. ROMPIENDO DUALISMOS.....	54
III. CULTURA ESCOLAR Y CULTURAS SUBALTERNAS.....	59

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

I. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA.....	69
II. CONTEXTOS DE INVESTIGACIÓN	74
II.1. ZONA URBANA: COLEGIO PÚBLICO "AGUERE"	76
II.1.1. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO.....	76
II.1.2. MARCO ESCOLAR.....	87
II.1.2.1. Caracterización de la Red Escolar.....	87
II.1.2.2. Proyectos Educativos y Profesorado.....	93
II.1.3. EL ALUMNADO.....	97
II.1.3.1. Origen social	97

II.1.3.2. Características Académicas.....	101
II.2. ZONA RURAL: COLEGIO PÚBLICO "BARRANCO LAS LAJAS".....	104
II.2.1. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO.....	104
II.2.2. MARCO ESCOLAR.....	112
II.2.2.1. Caracterización de la Red Escolar.....	112
II.2.2.2. Proyectos Educativos y Profesorado.....	115
II.2.3. EL ALUMNADO.....	116
II.2.3.1. Origen Social.....	116
II.2.3.2. Características Académicas.....	120
III. SUBALTERNIDAD SOCIAL.....	125
III.1. ZONA URBANA	125
III.1.1. PERFILES SOCIO-LABORALES DE LAS FAMILIAS.....	125
III.1.2. SOCIALIZACIÓN SEXISTA EN EL MARCO FAMILIAR: PROTECCIÓN PARA LAS CHICAS Y PROMOCIÓN SOCIAL PARA LOS CHICOS	131
III.1.3. LOS CHICOS: ENTRE LA RESISTENCIA A LA REPRODUCCIÓN DE CLASE Y LA ACEPTACIÓN DE LA JERARQUIZACIÓN SOCIAL.....	134
III.1.4. LAS CHICAS: ENTRE LA RESISTENCIA AL TRABAJO DOMÉSTICO Y LA INTERIORIZACIÓN DEL PODER MASCULINO	140
III.1.5. EL POLÍGONO COMO ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN	144
III.2. ZONA RURAL.....	147
III.2.1. PERFILES SOCIO-LABORALES DE LAS FAMILIAS.....	147
III.2.2. SOCIALIZACIÓN FAMILIAR: EL PODER DEL PATRIARCALISMO	151
III.2.3. LOS CHICOS: LA AMBIGÜA RESISTENCIA A LA REPRODUCCIÓN SOCIAL.....	157
III.2.4. LAS CHICAS: ENTRE LA ASIMILACIÓN DEL ROL FEMENINO Y LA RESISTENCIA AL MODELO RURAL	163

III.2.5. VIVIR EN BARRANCO LAS LAJAS.....	170
IV. POSICIONAMIENTOS Y PERCEPCIONES EN EL CONFLICTO ENTRE LA CULTURA ESCOLAR Y LAS CULTURAS SUBALTERNAS.....	175
IV.1. ZONA URBANA.....	187
IV.1.1. ¿IGUALDAD DE OPORTUNIDADES?.....	187
IV.1.2. ENTRE LA EXCLUSIÓN ESCOLAR Y LA MOVILIDAD SOCIAL.....	193
IV.1.3. LA ESCUELA ANTE LAS DESIGUALDADES SOCIALES: LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO.....	203
IV.1.4. EL CONOCIMIENTO INÚTIL Y EL ALEJAMIENTO DE LA ESCUELA.....	215
IV.1.5. ELECCIONES ESCOLARES Y MODELOS PROFESIONALES: LA IMPORTANCIA DEL TIEMPO Y LA PRÁCTICA.....	221
IV.1.6. PAUTAS DE COMPORTAMIENTO: ENTRE LA ACOMODACIÓN Y LA RESISTENCIA.....	227
IV.1.6.1. ¿Alumnos antiescuela versus alumnos/as proescuela? De la oposición a la integración.....	232
IV.1.6.2. Modelos y Relaciones: el poder del modelo masculino. La fuerza del machismo.....	243
IV.1.7. ¿EXISTE EL PROFESOR/A IDEAL?: VALORACIONES Y EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO.....	249
IV.2. ZONA RURAL.....	262
IV.2.1. LA DESIGUALDAD Y LA FALTA DE DEMOCRACIA.....	262
IV.2.2. LA ASIMILACIÓN DE LA EXCLUSIÓN ESCOLAR O LA IMPOSIBILIDAD DE LA PROMOCIÓN ESCOLAR.....	272
IV.2.3. LA ESCUELA ANTE LAS DESIGUALDADES SOCIALES: LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO.....	281
IV.2.4. LA LEGITIMIDAD DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR.....	298
IV.2.5. LA FALTA DE MODELOS PROFESIONALES Y LA 'ESO' COMO FÓRMULA DE RETRASAR LA EXCLUSIÓN.....	304

IV.2.6. PAUTAS DE COMPORTAMIENTO: LA ACOMODACIÓN, PESE A TODO, A LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.....	309
IV.2.6.1. La integración dentro de unos límites. La oposición como discurso femenino.....	316
IV.2.6.2. Modelos y Relaciones: el poder del modelo femenino. La solidaridad por encima de la competitividad.....	320
IV.2.7. ¿EXISTE EL PROFESOR/A IDEAL?: VALORACIONES Y EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO	325
V. A MODO DE CONCLUSIÓN	334

EPÍLOGO

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Las relaciones entre la cultura escolar y las culturas subalternas, es un tema de importancia para el amplio espacio de la teoría y práctica socioeducativa. El motivo principal de la elección de este objeto de estudio está directamente relacionado, como no podía ser de otra forma, con las inquietudes desarrolladas en mi formación en torno a la sociología y la sociología de la educación. La profundización en las distintas teorías del campo de la sociología de la educación, me ha llevado a la necesidad de acercarme a la esfera empírica de las prácticas sociales y de los universos culturales. Y esto es por dos motivos centrales: 1) porque el análisis de las culturas sociales es un instrumento que podía ayudarnos a entender y a explicar la concreción de las expectativas sociales y las desigualdades de oportunidades, tema central del ámbito de la Sociología de la Educación; 2) porque serviría para comprobar y contrastar la fuerza y las limitaciones de los modelos teóricos existentes sobre el tema, fundamentalmente el trabajo de los teóricos de la reproducción cultural y de los de la resistencia escolar.

Como a nadie se le escapa toda selección tiene que ver con los criterios y compromisos intelectuales, políticas e ideológicas del investigador/a, en este sentido elegir, dentro de las culturas sociales existentes en nuestras sociedades, una muestra de lo que consideramos como culturas subalternas, implica priorizar la desigualdad social como rasgo consustancial en la estructuración y configuración de nuestra sociedad; pero además la escasez de estudios sociológicos sobre la realidad sociocultural canaria nos motivó para concentrar nuestros esfuerzos en estudiar nuestra sociedad aunque sin pretender usar claves localistas. Al mismo tiempo, elegir el ámbito escolar como esfera de análisis tiene que ver con el convencimiento de que se trata de un espacio privilegiado en lo que respecta a la materialización del sentido democrático. Por un doble motivo: por un lado, porque pese al carácter ideológico del currículum oficial que se transmite en las escuelas, éste contiene un poder cultural de primera importancia, en tanto que incluye gran parte del conocimiento elaborado, de claves interpretativas de la

historia y de la realidad, etc. Por otro, porque pese a la naturaleza selectiva del sistema escolar, éste es el único instrumento que posibilita la superación de las posiciones sociales de origen, o que permite alterarlas.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, antes de emprender esta investigación, me planteé una serie de hipótesis, que se vieron confirmadas, a la vez que matizadas y enriquecidas:

1.-Que las prácticas sociales y las concepciones de las personas sobre sus realidades constituyen una esfera sociológica de primera importancia para entender y explicar cómo se construye la realidad social.

2.-Que la diversidad cultural, en las sociedades complejas, y pese a los procesos universalizadores de socialización, está atravesada por la desigualdad social, y que en la constitución de ésta, la clase social y el género constituyen modelos de identificación social y son núcleos fundamentales en la conformación de formas de pensar, de expectativas y prácticas sociales.

3.- Que la comprensión sociológica de las vivencias, explicaciones y opiniones de los sujetos debían ser interpretados, no sólo como ingredientes centrales de sus realidades materiales, sino también, y fundamentalmente, en función de los procesos globales, más amplios, de reproducción, cambio o transformación sociocultural. Lo que implicaba que debíamos partir de un enfoque que reconociera la naturaleza ambivalente de las culturas, es decir que rastreara/explorara los registros culturales desde una posición relativista pero reconociendo igualmente la importancia de la dominación social e ideológica en la conformación de las culturas.

4.-En este sentido entendía que el concepto de subalternidad social, de inspiración gramsciana, era pertinente por dos motivos: a) porque permite distinguir práctica y metodológicamente a distintos grupos que, en general, mantienen una relación de subordinación y aceptación con respecto al modelo social del que forman parte, y del que por sus situaciones sociales se encuentran en claras desventajas o excluidos ante los mecanismos de promoción y movilidad social.

b) Porque forma parte de un modelo de análisis que considera que las culturas no son creadas exclusivamente en razón de sus condiciones materiales y sociales sino que además son el producto de las relaciones con la dirección ideológica y cultural. Relaciones complejas y contradictorias, en términos de dominación y subordinación, pero también de persuasión y de resistencia.

5.-Por último, y más concretamente partía de la idea siguiente: las posturas de los grupos de origen social subalterno en torno a la cultura escolar debían ser entendidas como fruto de las distancias existentes entre modelos culturales diferentes, y que el análisis de dichas posturas podría aportarnos información valiosa sobre los procesos y las formas en las que las personas de origen social desfavorecido interpretan, asimilan, o rechazan la inculcación cultural practicada por la escuela, y que ello, además, nos permitiría observar sus implicaciones en relación a los mecanismos de reproducción y/o movilidad social.

El resultado de este planteamiento, implicó tomar partido por una línea de investigación que centra el estudio en los referentes culturales y prácticas del alumnado como clave empírica básica para comprender los procesos sociales y escolares. Ello nos llevó a diseñar una investigación de corte empírica, en la que las técnicas de corte cualitativo, enmarcadas en un enfoque etnográfico, resultaban más apropiadas para adentrarnos en las definiciones de valores, motivaciones, creencias, etc. de los individuos. Al tomar esta decisión, fuimos conscientes de los riesgos, en tanto que gran parte de las investigaciones revisadas de corte etnográfico han privilegiado la descripción sobre el análisis. Sin embargo, intentamos alejarnos del paradigma naturalista, que parece llevar de manera implícita la teoría, impidiendo sistematizar el desarrollo y verificación teórica. Por el contrario, nos alejamos de esta forma de entender el problema: contrastando, argumentando y verificando los planteamientos teóricos, en función de la descripción y análisis de las formas culturales seleccionadas. En este sentido, uno de los principales objetivos que nos marcamos era realizar un trabajo en el

que, en lo posible, superáramos la siempre peligrosa separación entre la teoría y la práctica. La investigación, por tanto, ha tratado de conectar la realidad social con las ideas y teorías sociológicas, a través de categorías analíticas que han actuado como núcleos estructuradores de la interpretación.

Los sujetos de la investigación eran residentes en espacios rurales y urbanos de la isla de Tenerife, y el estudio se realizó al final de la escolaridad obligatoria. La realización de dos etnografías en localidades representativas de zonas urbanas y rurales de la isla de Tenerife tiene su principal razón en la necesidad de averiguar las variaciones en las que se plasma la subalternidad sociocultural. Por otro lado, elegir el último nivel de la enseñanza obligatoria (8º de EGB) tiene su justificación primordial en que permite analizar, no sólo el pasado académico, sino también las proyecciones futuras del alumnado. Además, esta elección resultaba apropiada con el tipo de trabajo empírico elegido, pues el acercamiento al alumnado “mayor” de la educación primaria garantizaba un relativo éxito de la aplicación de técnicas como las observaciones directas en el aula, las entrevistas individuales y las discusiones de grupo.

Con el fin de garantizar la intimidad de las personas que han intervenido en este estudio, se ha optado, y para el caso del alumnado, por sustituir sus nombres por otros; con las profesoras y profesores se ha utilizado el puesto que ocupaban en los colegios.

Pasemos a continuación a comentar brevemente la estructura utilizada. Se compone de dos bloques conformados, respectivamente, por el marco teórico y por la investigación empírica. En la primera parte, hemos tratado de aproximarnos y posicionarnos en los debates que atraviesan nuestra investigación (básicamente en torno a tres niveles: las definiciones sobre lo cultural, la naturaleza de la cultura escolar, y las caracterizaciones sobre la subalternidad social); en ella establecemos los problemas, conceptos y categorías que utilizamos en el análisis. La segunda parte, dedicada a la investigación empírica, está estructurada en torno a dos secciones: por un lado, la descripción de los contextos de investigación, donde

se ofrece la información necesaria para entender los contextos social, económico y cultural en donde se desarrollan las vidas de los grupos investigados; y por otro, y de manera fundamental entramos a interpretar las percepciones de los grupos en función de los procesos de socialización familiar y escolar. En este sentido, desarrollamos un estudio global, de carácter holístico, interpretando desde los problemas más estructurales, hasta llegar a las situaciones escolares más concretas.

Así, el apartado titulado "Subalternidad Social" se basa en, y a partir de los perfiles sociolaborales de las familias, las interpretaciones de las condiciones y características sociales dominantes en la estructura familiar; estudiamos las percepciones que giran en torno a la división social y sexual del trabajo, y las pautas de integración a los barrios. En definitiva, analizamos cómo los elementos socioculturales que emanan de los espacios más cercanos, de las vidas en las familias y en los barrios, influyen en las percepciones de los chicos y de las chicas. En el apartado "Posiciones y percepciones en el conflicto entre la cultura escolar y las culturas subalternas", interpretamos las prácticas y los valores culturales de estos grupos en la esfera escolar, centrándonos en el estudio de: las concepciones del alumnado sobre las premisas ideológicas en las que se sostiene el sistema escolar (igualdad, selección); las elecciones escolares y los modelos de identificación socioprofesional; las pautas de comportamiento dentro del aula y las valoraciones y expectativas sobre el profesorado. Pero además hemos considerado igualmente conveniente estudiar los planteamientos del profesorado sobre las desigualdades sociales y escolares. Por último, se exponen, en "A modo de conclusión", algunas consideraciones sobre los principales resultados, y en el "Epílogo" algunos rasgos de la evolución de los sujetos investigados, concretamente hemos averiguado sus situaciones vitales en un período importante y significativo socialmente, desde el año 93 (en el curso 92-93 se desarrolló la recogida de datos) hasta el 98, cerrando con él este trabajo.

PRESUPUESTOS TEÓRICOS

INTRODUCCIÓN

El tema que nos ocupa -estudiar los universos culturales y simbólicos de grupos sociales subalternos, en el contexto de la institución escolar- implica trabajar en una línea de aproximación y búsqueda teórica, fundamentalmente, en el ámbito de la Sociología de la Educación. La concreción y delimitación del objeto de estudio ha supuesto tomar posiciones dentro de una línea de investigación que reconoce la centralidad de la desigualdad y diversidad sociocultural en la plasmación de los principios políticos y premisas ideológicas del sistema educativo, pero que, al mismo tiempo, sostiene la necesidad¹ de desarrollar un modelo de análisis centrado en las culturas sociales como instrumento explicativo de la concreción de las expectativas sociales y de las desigualdades de oportunidades. El desarrollo de la Sociología de la Educación ha estado unido a la marcha de los sistemas educativos en las sociedades democráticas occidentales, y a la premisa de que son los instrumentos garantizadores de la igualdad de oportunidades sociales y piezas claves en la consolidación de la democracia. Una parte importante de la historia de esta disciplina ha estado dominada por el modelo funcionalista que enfatiza el carácter y naturaleza funcional de la cultura escolar, resaltando su neutralidad como rasgo básico. La escuela es la encargada de socializar en una cultura universal pero también de formar y distribuir a los ciudadanos en las distintas funciones sociales, valorando y evaluando neutralmente las capacidades individuales, bajo el principio de una competencia justa basada en el logro². Las implicaciones sociales de este modelo

¹ Vid: CABRERA, B. (1994): "De la Sociología de la Educación a la Sociología de la Cultura. Apuntes para el tránsito", en FERNÁNDEZ PALOMARES, F.-GRANADOS MARTÍNEZ, A. (Comp): *Sociología de la Educación. Viejas y nuevas cuestiones*, Málaga, Clave.

² Vid: PARSONS, T. (1990): "El aula como sistema social", en *Educación y Sociedad*, nº 6. E. Durkheim ya había resaltado la funcionalidad de la cultura en la organización de la sociedad, concretamente, a través de las tareas homogeneizadora y diferenciadora de la escuela. DURKHEIM, E. (1975): *Educación y Sociología*, Barcelona, Península.

En esta línea, pero mucho más lejos, T. Parsons plantea que la cultura, unitaria y universal, es una pieza fundamental en la constitución del orden social, a través de su papel en la

aplicado a la educación institucionalizada son claras: las posiciones sociales en una sociedad que garantiza la igualdad de oportunidades son construidas por los propios individuos, determinadas por las características personales, en términos de vocaciones, capacidades y aptitudes. Por tanto, existen sólo diferencias individuales en relación a la asimilación y adaptación a la cultura escolar, y a la obtención de títulos y credenciales académicas. Desde la década de los 60, la búsqueda de explicaciones sobre la evidencia de que son mayoritariamente los alumnos procedentes de grupos subalternos los que fracasan en la escuela³ no se agota en el modelo funcionalista; se desarrollan líneas de investigación que desde distintas formas cuestionan las consideraciones teóricas e ideológicas de la perspectiva funcionalista dominante. Dentro de ellas destacan los enfoques reproductoristas, de carácter economicista: L.Althusser⁴ estructura un modelo centrado en analizar los vínculos entre la estructura económica y las superestructuras, y en definir la naturaleza reproductora de los “Aparatos Ideológicos de Estado”, dentro de los cuales se encuentra el sistema escolar. Su propuesta identifica, primordialmente, las posiciones de los agentes sociales como entidades portadoras de relaciones estructurales, y define las

configuración, tanto de las normas sociales como de las formas de organización y de los roles sociales. PARSONS, T.(1976): *El sistema social*, Madrid, Revista de Occidente.

³ Investigaciones encargadas por la administración norteamericana como los de J.Coleman y CH.Jenks, asocian la diferencia de logros educativos con la desigualdad social y étnica del alumnado, y comprueban el fracaso de los principios igualadores y democráticos del sistema educativo.

COLEMAN, J.S. Et. Al. (1966): *Report on Equality of Educational Opportunity*, U.S. Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare. JENKS, CH. Et. Al. (1977): *Inequality: A ressesment of the Effect of Family and Scholing in America*, New York, Basic Books.

⁴ ALTHUSSER, L. (1974): “Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado: sobre la reproducción de las condiciones de la producción”, en *Escritos*, Barcelona, Laia. Influenciados por éste, BAUDELLOT, CH.-ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, S.XXI, 2ª edición.

funciones del sistema educativo como reflejo de la estructura económica. Por otro lado, S.Bowles y H.Gintis⁵, desde un paradigma similar, elaboran la “Teoría de la Correspondencia” para demostrar la centralidad de la economía en el análisis de los procesos de socialización escolar, de tal forma que ésta se identifica casi plenamente con la socialización en la producción. En este esquema, la cultura y la conciencia de los grupos sociales son omitidas o desterradas, las acciones de los agentes son tratadas, igualmente, como consecuencia de las estructuras. Ambos planteamientos adolecen de una definición convincente, no mecánica, de la naturaleza de lo cultural y de las relaciones sociales, proponiendo mecanismos abstractos y lineales sobre la explicación de la reproducción social. El resultado es que no se alejan tanto del análisis funcionalista, aunque ahora, el malo es el sistema y no los participantes. Frente a las limitaciones de estos enfoques, el objeto de estudio elegido ha supuesto analizar otros modelos teóricos que han dado primacía a tres cuestiones centrales: 1. El estudio de la cultura escolar -características, funciones y potencialidades- desde perspectivas que superan los principios funcionalistas. En esta línea, se parte de la “Teoría de la Reproducción Cultural” de P.Bourdieu y J.C.Passeron⁶, porque desarrolla claves interpretativas importantes

⁵ BOWLES,S.- GINTIS,H.(1985): *La instrucción escolar en la América Capitalista*, Madrid, S.XXI, 2ª edición.

⁶ Desarrollada principalmente en BOURDIEU,P.-PASSERON,J.C.(1977): *Op.cit.*; (1973): *Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Labor.

Dentro del enfoque de la reproducción cultural, existen otras líneas importantes representadas, entre otros, por los trabajos de B.Bernstein y por los autores de la 'Genealogía de la Escuela'. Son muchas e importantes las aportaciones de éstos. Vid: BERNSTEIN,B.(1988)(1989): *Clases, códigos y control*, Vol.II. y Vol.I., Madrid, Akal. Análisis foucaultianos en el campo de la sociología de la educación tienen su representación más importante en el ámbito español a través del trabajo desarrollado por J.Varela. Vid: VARELA,J.(1984): *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, Madrid, La Piqueta; (1993): “Prólogo”, en BALL,S.J.(Comp.): *Foucault y la educación. Disciplina y saber*, La Coruña, Morata. VARELA,J.-ÁLVAREZ URÍA,F.(1991): *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta. Además: MARSHALL,J.D.(1993): “Foucault y la investigación educativa”, en

para abordar las funciones de la escuela, a través del reconocimiento de la naturaleza arbitraria de la cultura escolar y de la demostración de su papel en la reproducción social. Pese a la relevancia de este enfoque, las culturas sociales, y concretamente las culturas de los grupos socialmente desfavorecidos, son analizadas como producto de la funcionalidad social del sistema, con lo que esta teoría pierde fuerza en la explicación de la conformación práctica de las desigualdades de oportunidades. Por otro lado, es en parte en la obra de M.Apple⁷ donde encontramos un interés por vincular el estudio de las funciones de legitimación del sistema escolar con el de las culturas vividas por los distintos agentes dentro de la institución, aunque dicho reconocimiento parece servir, fundamentalmente, para constatar la potencia de las determinaciones económicas, ideológicas y políticas en el mantenimiento de las desigualdades sociales.

Reconociendo la arbitrariedad de la cultura escolar, pero, también, las posibilidades del conocimiento escolar en la construcción del cambio social, situamos las aportaciones de la “Nueva Sociología de la Educación”⁸ y de H.Giroux⁹. A ambas perspectivas, aunque diferentes entre sí, les une la falta de vinculación, en sus distintos proyectos, entre la elaboración de un conocimiento alternativo y la concreción, en términos políticos y prácticos, de la transformación social.

2. El estudio, específicamente hablando, de las relaciones entre la cultura escolar y las culturas de clase trabajadora. Indudablemente,

BALL,S.J.(Comp.): *Op.cit.* WALKERDINE,V.(1991): “Enseñanza comprensiva y educación progresiva en Gran Bretaña”, en *Archipiélago*, nº 6.

⁷ Fundamentalmente: APPLE,M.(1986): *Ideología y Currículum*, Madrid, Akal; (1987): *Educación y Poder*, Madrid, Paidós/MEC.

⁸ Una de las obras más representativas es: YOUNG,M.(Ed.)(1971): *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education*, Londres, Collier MacMillan.

⁹ Vid: GIROUX,H.(1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid, Paidós/MEC.

es el trabajo de P.Willis¹⁰, y con él las aportaciones de la Red de Centros de Estudios Culturales, el que aporta instrumentos interpretativos básicos para abordar dichas relaciones. Concretamente, este autor convierte el análisis de las producciones culturales de estudiantes de la clase obrera en el contexto escolar, en el elemento esencial para explicar la reproducción social. Sin embargo, el énfasis en la resistencia escolar, como pauta cultural representativa de la clase obrera, supone un registro que limita la interpretación de otras formas culturales, cuyos portavoces son, igualmente, representantes de dicha clase.

3. Pese a que los enfoques de la Sociología de la Educación seleccionados, destacan, unos más que otros, la determinación social de lo cultural, consideramos necesario profundizar en un debate que subyace en el planteamiento de nuestro objeto de estudio. Es preciso revisar, en un sentido más amplio que el educativo, las distintas definiciones sobre la cultura. La selección está determinada por dos núcleos: por un lado, por el dualismo autonomía/dominación; por otro, y en una línea de avance, por el reconocimiento de la naturaleza ambivalente de las culturas sociales. Esto nos lleva a detenernos en el planteamiento de A.Gramsci¹¹ y en el trabajo de C.Grignon y J.C.Passeron¹², en tanto que ambas propuestas superan las derivaciones simplistas y etnocéntricas, sobre el fundamento y las formas en las que se estructura la diversidad cultural en nuestras sociedades.

Pero además defendemos la pertinencia del concepto de subalternidad social, en tanto que nos permite trabajar con una concepción amplia de la desigualdad social. Si bien es un término

¹⁰ WILLIS,P.(1988): *Op.cit.*

¹¹ GRAMSCI,A.(1978): *Introducción a la filosofía de la praxis*, Barcelona, Península; (1986): *Cuadernos de la Cárcel*, Tomo IV, México, Era.

¹² GRIGNON,C.-PASSERON,J.C.(1992): *Op.cit.*

que hace referencia a la principal variable determinante de la estructuración social, como es la clase social, no se limita a ésta, reconociendo otros referentes sociales que, junto a aquella, constituyen ingredientes fundamentales en la constitución y mantenimiento de la subordinación social.

I. LA ARBITRARIEDAD DE LA CULTURA ESCOLAR

I.1. LA CULTURA ESCOLAR COMO CULTURA DOMINANTE Y SU PAPEL EN LA REPRODUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES

Dentro de las perspectivas que analizan la naturaleza y funciones reproductoras de la cultura escolar, partimos del trabajo de P.Bourdieu y J.C. Passeron¹³, éstos consideran que, en términos puramente objetivos, y frente a definiciones maximalistas, toda cultura es una definición social, y por tanto, es, necesariamente, arbitraria. La cultura -definida como el conjunto de bienes simbólicos y de significados- no es independiente de las relaciones económicas; es la estructura económica la que determina, en última instancia, el “mercado cultural”. Las diferencias culturales son caracterizaciones socialmente constituidas y, en una sociedad dividida en clases, son un elemento más de la desigual producción y distribución del capital, tanto económico como simbólico.

En el ánimo de explicar y teorizar sobre las funciones de las escuelas, estos autores entran en el campo cultural, de lo simbólico, como núcleo básico. Las premisas a partir de las cuales elaboran toda una serie de conceptos y elementos explicativos -no sólo sobre el sistema de enseñanza, sino también sobre los mecanismos y procesos a través de los que se mantiene, perpetúa y, por tanto, reproduce la estructura social- se pueden sintetizar en dos. En primer lugar, y a

¹³ BOURDIEU, P.-PASSERON, J.C. (1977): *Op.cit.*

diferencia de los teóricos de la correspondencia y de la reproducción económica, conceden una asociación más indirecta entre la estructura económica y las instituciones culturales, en este marco resaltan el concepto de “autonomía relativa” para explicar la naturaleza del sistema escolar. Por otro lado, y en segundo lugar, coinciden con los anteriores en destacar a la institución escolar como ámbito privilegiado para la reproducción de las relaciones de clases existentes en una formación social dada¹⁴.

Y es que la institución escolar es portadora no de cualquier cultura sino de la cultura propia de las clases dominantes, no porque exista una convención explícita o contrato codificado entre una clase o grupo y una instancia pedagógica, sino porque no puede ser de otra forma, en tanto que “siempre son las relaciones de fuerza las que definen los límites en los que puede actuar la fuerza (...) de un poder simbólico”¹⁵. La institución escolar tiene el poder de enmascarar u ocultar su verdadera naturaleza social, presentándola como la cultura objetiva, válida e indiscutible, rechazando, como no válidas, las culturas de los otros grupos sociales. El poder de una cultura y su configuración como cultura dominante pasa por convertirse en la cultura legítima, lo que significa poder ocultar la arbitrariedad¹⁶ de

¹⁴ En el ámbito español, C.Lerena interpreta, igualmente, como un falso problema ligar directamente el desarrollo del sistema escolar a la función del sistema económico. En todo caso, la función del sistema escolar se define en su contribución al mantenimiento político de las relaciones de poder, “la educación y la enseñanza constituyen para el sistema escolar el medio con el que trata de contribuir al logro de una legitimada división jerárquica de papeles y de posiciones en el proceso productivo, y más simplemente, en la estructura social”. LERENA,C.(1983); “Miseria de la cultura y cultura de la miseria”, en *Educación y Sociedad*, nº 1, pág.32.

¹⁵ BOURDIEU,P-PASSERON,J.C.(1977): *Op.cit*, p.65. Evidentemente aquí topamos con una de las grandes limitaciones de la autonomía de las instancias pedagógicas, ya que no pueden definir libremente el modo de la imposición, el contenido de lo impuesto, ni el público al que se le impone.

¹⁶ Siguiendo la teoría sobre legitimidad de Max Weber, plantean que la dominación es eficaz, en tanto que los grupos o clases reconocen como legítima la cultura inculcada en las escuelas, y éstas tienen el poder de convertir lo que no es más que una arbitrariedad en el sentido único y válido.

toda forma simbólica, y entender las representaciones de legitimidad como un elemento clave en el ejercicio y mantenimiento del poder; por tanto, el concepto de cultura escolar no puede ser entendido sin un planteamiento más amplio sobre “la violencia simbólica”.

Pero, además, la cultura escolar contiene un sistema de pensamiento objetivado frente a la cultura popular, al respecto P.Bourdieu señala lo siguiente:

Sólo el sistema de esquemas cultivados por la escuela, es decir, la cultura erudita (...), se organiza primordialmente en relación a un sistema de obras culturales que a la vez la sostienen y la expresan. Hablar de cultura popular es operar como si el sistema de esquemas que constituye la cultura (en sentido subjetivo) de las clases populares pudiera o debiera, en condiciones que nunca se precisan, constituirse en tanto que cultura (en el sentido objetivo), objetivándose bajo forma de obras 'populares', expresando al pueblo según los esquemas de lenguaje y de pensamiento que definen su cultura (en sentido subjetivo). Esto supone pedir al pueblo que tome prestados la intención y los medios de expresión de la cultura erudita (como hacen los escritores populistas burgueses o tráfugas), para expresar una experiencia estructurada según los esquemas de una cultura (en el sentido subjetivo) que excluye en su esencia esta intención y estos medios. No puede uno dejar de ver entonces que la cultura popular se define en su esencia como privada de la objetivación e incluso de la intención de objetivación de la cultura erudita¹⁷.

El “mercado de los productos culturales” y de los “bienes simbólicos” se estructura, pues, sobre las condiciones sociales e institucionales, de tal forma que no todas las formas culturales tienen

Doble ocultamiento para la doble arbitrariedad de las formas simbólicas de las instancias pedagógicas: la imposición como efecto puramente de las relaciones de fuerzas, y los significados impuestos como cultura totalmente arbitraria.

¹⁷ BOURDIEU,P.(1989): “Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento”, en GIMENO SACRISTÁN,J.-PÉREZ GÓMEZ,A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, p.32.

el mismo poder. Las relaciones entre las culturas de los grupos subalternos y la cultura escolar sólo pueden ser entendidas en términos de inculcación y dominación de la segunda sobre las primeras, relaciones asimétricas desarrolladas en un sólo sentido, de tal forma que los grupos subalternos tienen exclusivamente la posibilidad, bien de asimilar e integrarse en la cultura dominante (difícil situación para quienes no se reconocen en la cultura escolar), o, por el contrario, alejarse de ella, lo que no es más que el mecanismo normal.

Pese a las importantes apreciaciones sobre el concepto de legitimidad, esta teoría no ofrece explicaciones convincentes sobre cómo y por qué los que no tienen poder aceptan mayormente sus destinos. Si bien la noción de “habitus” -como grado de realización cultural, a través del cuál las clases dominantes y dominadas tienden a reconocer al “hombre cultivado”, y por el que se miden, en función de las arbitrariedades culturales, las distintas formas de vida, los distintos productos- permite a P.Bourdieu establecer una teoría de la práctica que media entre el objetivismo y el subjetivismo¹⁸; sin

¹⁸ P.Bourdieu en *La distinción* se adentra en el área de lo cultural como única esfera donde se puede solventar la dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo; la clase social (estructura objetiva) es una variable fundamental en la figuración de elementos culturales (estructura subjetiva), como son los “habitus” y las conductas. Las diferencias entre estos dos conceptos estriban en que los primeros se refieren a las estructuras cognitivas, y las conductas se basan en las interacciones exteriores.

La diferencia de los gustos constituye un campo de análisis importante para abordar las vinculaciones entre clase social y niveles culturales. Bourdieu analiza las trayectorias de clase para señalar cómo los efectos de la dominación de clase se dirimen dentro de los marcos de representación de la realidad; así, los criterios de gusto y la opinión son elementos fundamentales para entender los actuales sistemas de estratificación social. El gusto, por ejemplo, por la reflexión o por los sentidos hace referencia a marcos cognitivos o “habitus” diferentes según la clase social, de tal forma que en la práctica es un sistema de encasillamiento de individuos y grupos.

La distinción, en términos de gustos y valores, está socialmente enmarcada en las relaciones de poder, es un mecanismo de jerarquización y dominación. Frente a la idea, generalizada, sobre el poder uniformizador de la sociedad de consumo, este autor señala que la existencia de diferentes usos y consumos, según las clases sociales, hace que los estilos de vida sean importantes instrumentos de diferenciación y separación social. BOURDIEU, P. (1991): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.

embargo, en el conjunto de la teoría de la reproducción pierde poder explicativo al sobrevalorar el trabajo pedagógico institucionalizado frente a las construcciones culturales de los grupos sociales. Es decir, si bien este concepto abre la posibilidad de considerar, con cierto grado de autonomía, las percepciones y prácticas culturales de los grupos o clases sociales, esta apreciación teórica se pierde ante el poder de los mecanismos de la reproducción.

Por otro lado, el concepto de “capital cultural”, presente en esta teoría, mantiene una definición limitada de la cultura; los dominados no tienen cultura, pues ésta se identifica con la cultura burguesa¹⁹. Por último, estos teóricos “parecen haberse dejado en el camino planteamientos referidos a los modos de construcción del conocimiento crítico, o a las formas de desarrollar lenguajes alternativos, como parte de pedagogías políticas, o ciertamente radicales”²⁰. Tarea difícil, si no imposible, en la medida en que el concepto que se maneja de poder, como algo dado, al que se añade el conocimiento que con sus funciones de legitimación y persuasión consigue la reproducción de aquél, impide reconocer prácticas sociales o educativas alternativas dentro del seno de sociedades estructuradas a través de la producción y distribución desigual del poder, como son las sociedades capitalistas. En definitiva, las culturas de los grupos sociales no dominantes son tratadas en la explicación de la reproducción social y cultural, exclusivamente, como elementos

Sobre el particular y, en concreto, también sobre los límites de la estandarización de gustos por clases, *vid:* HEBDIGE, D. (1998): “El objeto imposible: hacia una sociología de lo sublime”, en CURRAN, J.-MORLEX, D.-WALKERDINE, V. (Comps.): *Estudios culturales y comunicación*, Barcelona, Paidós.

¹⁹ WILLIS, P. (1993): “Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción”, en VELASCO, H.-GARCÍA, J.-DÍAZ, A. (Comps.): *Lecturas de Antropología para Educadores*, Madrid, Trotta, pp.443-444.

²⁰ HERNÁNDEZ PEDRERO, L. (1993): “Indagaciones sobre política del conocimiento escolar. La política curricular de Henry Giroux”, en *Témpora*, nº 21-22, p.377.

asimilados por los efectos del poder institucional, en su función de legitimación de la desigualdad.

Es innegable la importancia de estos instrumentos teóricos, en lo que respecta al estudio de la construcción de la legitimidad (de los gustos y opciones sociales), sin embargo su utilización para un objeto de estudio centrado en los grupos subalternos corre el riesgo de perder de vista “la relación esencial existente entre las imposiciones materiales, ligadas al nivel de vida y a las condiciones de vida (trabajo, lugar de residencia, vivienda, etc), y la dimensión simbólica de los comportamientos que, por muy directamente determinados que estén por esas imposiciones pueden, y deben además, (...) ser descritos e interpretados en términos de actitudes de hábitos, de relación a las prácticas, de *estrategias*, de opciones -en suma, de *gustos*...”²¹

En una línea que intenta avanzar a partir de las limitaciones de los modelos reproductivistas, aunque identificándose con gran parte de sus premisas, se sitúan algunos trabajos de M.Apple. Éste, se enfrenta, teóricamente, no sólo con la tradición liberal sino también con parte de los teóricos de izquierda que ven en la escuela un simple instrumento de reproducción económica y social. Se distancia del enfoque economicista²² por considerarlo ineficaz, en la explicación de las mediaciones de la escuela en las tensiones y contradicciones sociales, económicas y políticas, y, en parte, análogo a la tradición dominante, porque si bien “las interpretaciones sobre la escuela eran claramente diferentes a la de los expertos educativos orientados hacia la eficacia, con todo las escuelas seguían siendo vistas como tomando un input (los estudiantes), procesándolo de forma eficiente (a través del currículum oculto) y transformándolo en

²¹ GRIGNON,C-PASSERON,J.C.(1992): *Op.cit.*, p.54.

²² Una revisión crítica del trabajo de Bowles y Gintis, en APPLE,M.(1988): “Standing on the shoulders of Bowles and Gintis: Class formation and capitalist schools”, *History of Education Quartely*, vol.28, n°2.

agentes para una desigual y altamente estratificada fuerza de trabajo (output)²³. En *Educación y Poder*²⁴, M.Apple trabaja en una perspectiva que profundiza en el carácter contradictorio de las instituciones escolares en la sociedad capitalista, definiendo la cultura escolar como productora de conocimientos y formas culturales hegemónicas. En la medida en que el Estado es un lugar de conflictos de clases y sectores, “la hegemonía significa un proceso continuo de compromiso, conflicto y lucha activa para mantenerse”²⁵. Instituciones como las escuelas son lugares de confluencia de distintas culturas, y pueden incidir positiva o negativamente en la legitimación de las formas ideológicas dominantes, es decir las escuelas pueden ser esferas de resistencia cultural. En este sentido, “lo más normal es la reinterpretación por parte del estudiante, o como mucho la aceptación parcial, y muy a menudo el rechazo directo de los métodos planificados o no. Evidentemente hay que ver las escuelas como algo más que un mecanismo reproductor”²⁶.

A través de una definición de cultura como “proceso vital, creativo y complejo donde las ideologías que se viven no responden únicamente a lo que es útil a la reproducción”²⁷, entiende que los trabajos etnográficos sobre la vida en las instituciones educativas aportan un punto de partida importante para conocer las relaciones entre las características internas de la escuela, la cultura vivida por los estudiantes en ellas, y las necesidades que deben cubrir estas

²³ APPLE,M.(1985): “El marxismo y el estudio reciente de la educación”, en *Educación y Sociedad*, n°4, p.38.

²⁴ APPLE,M.(1987): *Op.cit.* Sin embargo, en un primer momento, APPLE,M.(1986): *Op.cit.*, no consigue romper con la tradición más claramente reproductorista.

²⁵ APPLE,M (1985): *Op.cit.*, p.46.

²⁶ APPLE,M.(1987): *Op.cit.*, p.30.

²⁷ *Ibidem*, p.107.

instituciones en las funciones de legitimación de la meritocracia y de acumulación de capital.

Nuestra valoración tiene que hacer dos cosas: no sólo debe ser estructural es decir, debe ser lo suficientemente general en el nivel teórico, para proporcionar explicaciones fructíferas de cómo los órdenes sociales se organizan y controlan para conseguir una mayor acumulación de beneficio diferencial- sino que, al mismo tiempo, debería no ser tan general como para hacernos incapaces de estimar las acciones, luchas y experiencias cotidianas de los sujetos activos en su vida cotidiana, dentro y fuera de la escuela. Debe estimarse pues, cómo, dónde y por qué las personas se ven atrapadas y cómo pueden evitar serlo totalmente²⁸.

I.2. EL CONOCIMIENTO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE CAMBIO SOCIAL

Ahondando en la naturaleza ideológica del conocimiento escolar, distintos autores, como los pertenecientes a la llamada “Nueva Sociología de la Educación” y H.Giroux, ofrecen, a diferencia de los modelos expuestos, enfoques en los que analizan las potencialidades del conocimiento y currículum escolar como instrumentos políticos de primera importancia para el cambio y transformación social.

En las décadas de los 60 y 70 se desarrolla en Gran Bretaña, lo que se ha denominado la “Nueva Sociología de la Educación”²⁹, gran parte de sus preocupaciones teóricas provienen de lo que entienden como restricciones en el campo de estudio de la Sociología de la

²⁸ *Ibidem*, p.108.

²⁹ M.Young conecta el nacimiento de la NSE con ciertos acontecimientos editoriales: YOUNG,M.(Ed.)(1971): *Op.cit.*; KEDDIE,N.(1973): *Tinker...Tailor: the myth of cultural deprivation*, Penguin; GORBUTT,D.(1972): “The 'new sociology of education'”, *Education for Teaching*, 89. Es precisamente en este trabajo, publicado en una revista inglesa de educación de profesores, donde se acuña el término. *Vid.* YOUNG,M.(1990): “Currículum y democracia. Lecciones de la crítica de la 'Nueva Sociología de la Educación'”, en *Educación y Sociedad*, nº 6, p.10.

Educación: el paradigma dominante en ésta se había dedicado, desde la teoría del consenso, a explicar la forma en que el orden social se podía mantener, desde éste el sistema de enseñanza se define como agente transmisor de valores y como instrumento neutral de selección; además, la tendencia reproductorista, por ejemplo el trabajo de S.Bowles y H.Gintis³⁰, a realizar estudios macro sociológicos sobre las relaciones entre el sistema de enseñanza y el sistema social impedía desarrollar estudios más específicos en torno a la organización interna del currículum y del sistema escolar. Por el contrario, esta perspectiva trató de delimitar un nuevo campo académico para la Sociología de la Educación, que consistiría en “algo muy diferente a un simple derivado de la investigación sobre la estratificación social, (tratando) de asentar la idea de que sus principales objetos de estudio deben ser los procesos específicamente educativos del currículum y de la pedagogía. (...)”³¹.

El problema del conocimiento escolar, su definición y su transmisión se convierte, por tanto, en el punto de interés central por parte de los distintos investigadores que conforman el proyecto de la NSE. Intentan problematizar el mismo proceso educativo, entendiendo el conocimiento y el currículum como una invención social³², y analizando cómo se forma y cuáles son los procesos de transmisión del conocimiento, a través de los cuales los agentes escolares, enseñantes y estudiantes, terminan por asumirlo.

³⁰ BOWLES,S.-GINTIS,H.(1985): *Op.cit.*

³¹ *Ibidem*, pp.10-11.

³² El papel ideológico del currículum escolar significa, para M.Young, estudiar la existencia de una “relación dialéctica entre las posibilidades de acceso al poder, la oportunidad para legitimar ciertas categorías dominantes, y el proceso que facilita la disponibilidad de tales categorías para algunos grupos, que así pueden afirmar el poder y el control sobre otros”, YOUNG,M.(1971): “An Approach to the study of curricula on socially organized knowledge”, en *Knowledge and Control*, p.38.

Construyen una concepción del “cambio”³³, dentro del contexto escolar, a través del desarrollo de nuevas formas de transmisión y asimilación. Mantienen, por tanto, una importante confianza en el conocimiento, otorgándole un papel fundamental en la transformación de la realidad social. Todo ello supone un movimiento intelectual y político, que trabaja en torno al cuestionamiento del saber convencional, y en la construcción de visiones alternativas del mundo. En este sentido, se sostiene que las políticas educativas pueden cambiar a medida que los enseñantes³⁴ tomen conciencia de su rol de productores de conocimientos, y cuando ellos mismos acepten hacerse investigadores. Sus propios compromisos, como sociólogos implicados en la posibilidad de transformar y hacer viable la premisa democrática de las instituciones escolares, les lleva a defender y promover pedagogías centradas en el alumnado y prácticas pedagógicas radicales.

Este optimismo en el papel transformador de la escuela, en la consolidación de la igualdad de oportunidades, se explica, en parte, por el contexto social y cultural de Gran Bretaña en estas décadas, las aportaciones de estos teóricos corren paralelas al debate de la reforma de las “Comprehensive Schools” y de sus compromisos prácticos con la transformación del sistema educativo. Pero esta perspectiva, a juicio de R.Sharp, no se separa totalmente del paradigma del que pretendían diferenciarse:

³³ Construcción que se deriva de la influencias diversas sobre distintos protagonistas del grupo. Por un lado, de la teoría de Max Weber, utilizada para precisar la interpretación del control social y aplicarla al análisis de la organización, selección y transmisión del conocimiento. Por otro, de la perspectiva fenomenológica que enfatiza el papel activo de las personas en la construcción de la realidad en las que se insertan, centrándose en la interpretación que los actores sociales confieren a sus acciones en la vida cotidiana. TROTTIER, C.(1987): “La ‘nueva’ sociología de la educación en Gran Bretaña: ¿un movimiento de pensamiento en vés de disolución?”, en *Témpora*, nº 10, pp.70-71.

³⁴ En el artículo de GORBUTT, D.(1972): *Art.cit.*, es donde se estableció, según Young, la primera conexión entre el análisis curricular de la NSE y el papel de los profesores como agentes del cambio radical. *Vid:* YOUNG, M.(1990): *Art.cit.*, p.10.

enclaustrados en los parámetros del pensamiento liberal sobre la sociedad, la enseñanza y la acción social. Inconscientes del contexto estructural dentro del cual evoluciona su propio pensamiento, plantean la determinación cultural de las estructuras sociales y la primacía estructural de la conciencia (...). Tanto la “Nueva Sociología de la Educación” como, en menor escala, el funcionalismo estructural operan con la suposición clave incorrecta y fundamentalmente liberal de que se puede captar el funcionamiento del sistema educativo centrandó el análisis en sus procesos internos³⁵.

El propio M.Young reconoce, tanto la posición contradictoria de estos investigadores, que pretendían subvertir las instituciones educativas establecidas pero sin alterar el orden social, como el fallo teórico de que “no se hizo ningún intento por analizar el tipo de Estado que organizaba el sistema educativo británico, ni de analizar si los profesores eran sensibles a las ideas de la Nueva Sociología de la Educación, y de qué manera podrían convertirse en agentes de cambio social, independientemente, o incluso en oposición, a los administradores”³⁶. Además, reconocer, exclusivamente, al currículum oficial en su papel ideológico, les impedía valorar el poder cultural de éste, en tanto que fuente de comprensión de la realidad. Y es que, el conocimiento escolar contiene, pese a todo, gran parte del conocimiento elaborado, de los avances científicos, y de las claves interpretativas de la historia y de la realidad³⁷.

Por otro lado, las premisas adoptadas les llevó a privilegiar técnicas de investigación de tipo cualitativo y de aproximación

³⁵ SHARP, R.(1988): *Conocimiento, ideología y política educativa*, Madrid, Akal, p.13.

³⁶ YOUNG, M.(1990): *Art.cit.*, p.15

³⁷ “La tradición cultural no tiene una contaminación ideológica en bloque que afecte por igual a todos sus parcelas, manifestaciones y especialidades. (...) Si bien los intelectuales y dirigentes poseen una relativa consciencia de la falta de neutralidad del conocimiento, esto lo ha posibilitado su previa asimilación y comprensión”. CABRERA,B.(1991): “Culturas sociales y culturas escolares en Sociología de la Educación”, en *Témpora*, nº17-18, p.51.

etnográfica, pero sin resolver cuestiones teóricas tan importantes como las relativas a “(...) cómo y por qué la realidad se ha construido de determinada forma, y cómo y por qué determinadas construcciones de la realidad tienen el poder de resistir a la subversión”³⁸. En este sentido, la mayoría de estudios empíricos generados a partir de la “Nueva Sociología de la Educación”, ponen el énfasis en lo descriptivo frente a lo analítico³⁹, lo que en parte desvela la falta de articulación teórica en el análisis de las relaciones entre las instituciones, actores sociales y las coacciones económicas, sociales y organizacionales.

En definitiva, la visión crítica que anima a estos sociólogos resalta el papel de los sujetos como constructores activos de la realidad social, a través del sentido que le dan a su acción, y desvela el carácter arbitrario del currículum académico, demostrando su naturaleza social. La “Nueva Sociología de la Educación” tiene el mérito de desarrollar una vía que permite entrar a analizar, internamente, el conocimiento escolar y reconocerlo como construcción social ideológicamente determinada. Sin embargo, la propuesta sobre el cambio social, a través del papel del profesorado en la producción de modelos pedagógicos alternativos, no sólo obvia un análisis sociopolítico sobre los enseñantes sino, y lo que es más importante, un estudio sobre las estructuras sociales, económicas y políticas desde donde se desarrollan las culturas sociales; por el contrario, se ofrece un modelo centrado en el individuo, genéricamente considerado, como fuente de interpretación, reflexión, creación y cambio.

Desde otra línea, H.Giroux parte de la interpretación de los discursos escolares como formas de poder, para desarrollar una

³⁸ WHITTY,G.(1974): “Sociology and the problem of radical educational change”, citado en BATES,R.(1980): “New Developments in the New Sociology of Education”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol.1, No.1, p.70.

³⁹ YOUNG,M.(1990): *Art.cit*, p.16.

teoría (con influencias de autores tan variados como los representantes de la Escuela de Frankfurt -H.Marcuse, Th.Adorno, M.Horkheimer-, P.Freire, M.Foucault o A.Gramsci) cuyo objetivo es establecer dinámicas pedagógicas radicales; pretende crear nuevos lenguajes para una teoría curricular entendida como teoría social, políticamente implicada en la tarea de transformación social. Propone la construcción de un discurso alternativo, basado en una racionalidad crítica definida en torno a la negación de cualquier forma de racionalidad, cuyo núcleo sea la celebración de la armonía social y el proceso de neutralización de la desigualdad social.

El fundamento para la formación de un discurso y una pedagogía radical los encuentra en dos principios: la interpretación de las escuelas como esferas públicas y democráticas, y la definición de los profesores como intelectuales transformadores. Las escuelas son “lugares sociales constituidos por un conjunto de culturas dominantes y subordinadas, cada una de ellas caracterizada por el poder que tienen para definir y legitimar una visión específica de la realidad”⁴⁰. La teorización educativa contemporánea, en forma de tres racionalidades -tecnocrática, interpretativa y reproductiva-, se ha presentado ajena al discurso social, a la interpretación y articulación política, y bajo una clara indecisión moral y política. No se trata tanto de analizar cómo las prácticas ideológicas y culturales penetran en el seno de las instituciones escolares para producir subjetividades y modos de vida que soportan resignadamente las experiencias de dominación, sino, más bien, de avanzar en la desmitificación del conocimiento escolar -reconocer su no neutralidad, el hecho de que no está al servicio de las clases subalternas, que produce impotencias y desarraigos ante la imposibilidad de llegar a él, que su validez estriba precisamente en que está legitimado en las instancias expertas-, y reconstruir un conocimiento escolar cuya “nueva” validez sea la utilidad para las clases subalternas, es decir que cuente con un

⁴⁰ GIROUX, H. (1990): *Op.cit.*, p.47.

poder crítico y de transformación social. De tal forma, los saberes no dominantes tienen un papel relevante en la creación del discurso radical en educación: se trata de otorgar significación política a los saberes de las culturas subalternas en la reconstrucción del conocimiento escolar, y en la plasmación de estrategias educativas transformadoras. La cuestión que queda sin contestar es la dirección social y política del saber, interrogante central en cualquier movimiento, que se emprenda en un sentido transformador. Lo que conlleva definir “para quién, en qué dirección y con qué consecuencias para el sistema económico y social se hacen los avances particulares en torno a los nuevos conocimientos”⁴¹.

I.3. LA RESISTENCIA FRENTE A LA CULTURA ESCOLAR

Si hasta ahora hemos destacado algunos de los enfoques que, dentro de la Sociología de la Educación, se han dedicado a estudiar, de diferentes formas y con distintas consecuencias, la naturaleza de la cultura escolar y su papel en el mantenimiento o cambio social, nos referiremos en este apartado al trabajo de uno de los autores⁴² que se adentra en el estudio de las funciones del sistema escolar, pero desde una dimensión nueva: desde los referentes culturales del alumnado.

P. Willis aporta con *Aprendiendo a trabajar*⁴³ una línea diferente en el panorama de la Sociología de la Educación, trasladando gran parte de los presupuestos de la Red de Estudios Culturales al debate

⁴¹ HDEZ. PEDRERO, L. (1993): *Art. cit.*, p.386.

⁴² El estudio etnográfico que se ha convertido en un clásico en Sociología de la Educación es el llevado a cabo por P. Willis, en tanto que ha resultado potente desde el punto de vista analítico, convirtiéndose en un punto obligado para el resto de etnografías que, de un modo u otro, han supuesto un diálogo con las propuestas de este autor. *Vid.*: FEITO, R. (Enero-Abril, 1997): “Odio la escuela. Una revisión de trabajos etnográficos en Sociología de la Educación”, en *Política y Sociedad*, nº 24.

⁴³ WILLIS, P. (1988): *Op.cit.*

educativo, con lo que éste ya no era un debate sobre la igualdad y la oportunidad en las escuelas, sino que era un debate acerca de la cultura y de las estructuras⁴⁴.

La Red de Estudios Culturales, fundada en 1970 entre Birmingham, Londres y Bristol, es, sin duda, uno de los espacios de investigación que se ha dedicado, específicamente, al análisis de distintas formas culturales, “las relaciones de dominación, exclusión y negación cultural que la antropología había estudiado en sociedades cohesionadas, ‘contaminadas’ o no por sociedades más complejas, se enfocan ahora en relación a la diversidad de situaciones sociales existentes en una misma sociedad”⁴⁵. Los distintos trabajos ubicados en los “Cultural Studies” tratan de estudiar, mediante técnicas etnográficas procedentes de la Antropología y la Etnología, las prácticas, imágenes y usos sociales, contando con una concepción básica de diversidad cultural que incluye las relaciones y situaciones de distintos grupos sociales. En términos generales, los investigadores han compartido un “proyecto de pensar a través de las implicaciones de la extensión del término *cultura* para que incluya actividades y significados de la gente común, precisamente esos colectivos excluidos de la participación en la cultura cuando es la definición elitista de cultura la que gobierna”⁴⁶. Por tanto, la definición de cultura que manejan se diferencia de las definiciones dominantes, tanto en la forma genérica de “espíritu conformador” de un pueblo, como el referido a la consideración elitista (centrada en el reconocimiento exclusivo de determinadas actividades intelectuales y artísticas), para entenderla básicamente como “todo un modo de vida diferenciado, dentro del cuál un sistema significativo

⁴⁴ SKEGGS,B.(1994): “Paul Willis. ‘Aprendiendo a trabajar’”, en BARKER,M.-BEEZER,A.(Eds.): *Introducción a los estudios culturales*, Barcelona, Bosch-Comunicación, p.215.

⁴⁵ CABRERA,B.(1994): *Art.cit.*, p.328.

⁴⁶ BARKER,M.-BEEZER,A.(Eds)(1994): *Op.cit.*, p.12.

se considera esencialmente implicado en todas las formas de actividad social⁴⁷. La cultura se refiere pues “a ese nivel en el que los grupos sociales desarrollan distintas pautas de vida y dan *forma expresiva* a su experiencia de vida social y material. La cultura es el camino, las formas, en las que los grupos manipulan la materia prima de su experiencia social y material⁴⁸”.

En *Aprendiendo a Trabajar*, P. Willis apuesta por dotar de contenido a la relativa autonomía o independencia de *lo cultural*, al que define como un nivel constituido por sistemas y articulaciones simbólicas variadas -lenguaje, actitudes, comportamientos ritualizados, objetos concretos, etc-, elementos que son producidos por los grupos sociales y que no parten nunca de cero, están estrechamente vinculados con los procesos de reproducción cultural y conformados a partir de recursos heredados de clase y de los discursos existentes, pero además constituyen los materiales básicos en la construcción de las subjetividades y en la conformación de la identidad. Es precisamente el nivel cultural, en la forma de producción cultural -las prácticas y producciones materiales en vidas insertas en sus contextos históricos, en la marcha cotidiana de la existencia y en la conciencia práctica-, el punto de partida para alcanzar una noción no lineal, sino adecuadamente dialéctica de la reproducción social. A través de conceptos como producción y reproducción cultural ofrece un

señalamiento de los procesos reales, colectivos y creativos, (...) (que) implican la existencia de agentes y de una actividad colectiva que en sus aspectos más específicos incluye, tal vez, no una toma de posiciones pasiva en alguno de los tipos discretos de Reproducción (por ejemplo, la de clase o la de género), sino una serie de combinaciones de sentido común y de inversiones de recursos que han sido extraídos de estas

⁴⁷ WILLIAMS, R. (1994): *Sociología de la cultura*, Barcelona, Paidós-Comunicación, p.13.

⁴⁸ CLARKE, J.-HALL, S.-JEFFERSON, T. (1976): *Resistance Through Rituals*, citado en BARKER, M.-BEEZER, A. (Eds) (1994): *Op. cit.*, p.206.

realidades; en suma, no una inútil presencia de contradicciones, sino un trabajo activo sobre ellas⁴⁹.

Esta concepción impide poner el peso explicativo exclusivamente en la reproducción, entre otras cosas, porque las situaciones sociales y culturales son activa y continuamente construidas. El centro de atención es la producción cultural de la clase trabajadora, en unos enclaves particulares y en unos escenarios concretos, producción cultural que se da en y sobre las contradicciones de las relaciones sociales de producción. La producción y reproducción cultural ponen las bases de la reproducción social; si bien la producción cultural es mucho más amplia que la reproducción cultural, lo cierto es que contribuye a configurar una pauta global de actitudes sociales que se ajustan, en última instancia, al mantenimiento de las situaciones sociales concretas y al funcionamiento del modo capitalista de producción, desarrollándose así la reproducción social.

P. Willis utiliza técnicas cualitativas y de observación participante, envueltas en una forma etnográfica, porque entiende que son las más apropiados para registrar y estudiar *lo cultural*, que, en tanto son permeables a los significados y valores, cuentan con la capacidad para representar e interpretar las articulaciones simbólicas y prácticas, en definitiva, las formas de la producción cultural.

El autor observa y analiza las formas culturales de determinados grupos de chicos de la clase obrera inglesa en el espacio de la institución educativa y, posteriormente, en el mundo del trabajo, partiendo de la siguiente premisa⁵⁰: la fuerza de trabajo es el modo principal de conexión activa con el mundo, el método por excelencia de articular el yo interno con la realidad exterior; la cultura contraescolar de la clase obrera es el medio específico en que se produce determinada concepción subjetiva de la fuerza de trabajo y la decisión objetiva de aplicarla al trabajo manual. Pese a que

⁴⁹ WILLIS, P. (1993): *Art. cit.*, p. 436.

⁵⁰ WILLIS, P. (1988): *Op. cit.*, p. 13.

selecciona varios grupos de alumnos de clase obrera en función de las posibilidades de abandonar la escuela a la edad mínima reglamentaria, detiene su análisis en el grupo que desarrolla más ampliamente una resistencia explícita al mundo del trabajo intelectual, representado por la escuela -*colegas*: chicos varones, con actitudes y planteamientos de rechazo escolar-. Demuestra la forma en que esa resistencia se experimenta como mecanismo de aprendizaje, afirmación y apropiación, y como, paradójicamente, es la fuente más eficaz para asumir los roles subordinados en el capitalismo occidental.

P. Willis consigue dar valor teórico a las producciones culturales para explicar el proceso dialéctico de reproducción y mantenimiento social. La resistencia a la cultura escolar se convierte en el elemento cultural propio, de una parte de los alumnos varones de la clase obrera, creado a partir de un mundo subjetivo donde los valores del trabajo manual son priorizados; es esta esfera de contraste entre el mundo intelectual y el manual, la que sirve de base en las construcciones y definiciones de las identidades.

La importancia de este trabajo es indiscutible, pero la primacía del modelo de resistencia no agota, ni mucho menos, las respuestas y prácticas culturales de representantes naturales de la clase trabajadora. En este sentido, el autor selecciona y privilegia una forma de comportamiento como la pauta típica de relación entre la clase obrera y la cultura escolar. En el intento de resaltar la identidad de clase, Willis destaca al grupo de *los colegas* como representativos de la clase obrera, generando de esta forma una definición limitada de la producción cultural, al demostrarla empíricamente y de forma exclusiva, a través de la resistencia u oposición a la cultura escolar. Aquellos individuos de la clase obrera que apuestan por continuar sus estudios, o que actúan conformadamente con las directrices de la institución escolar, no son estudiados desde sus producciones culturales, quizá porque sus posiciones recuerdan una asimilación y adaptación a las premisas de la cultura escolar. No tratar las respuestas de *los conformistas* implica, por un lado, que el autor asume

el esquema cultural de los resistentes/*colegas* para desarrollar más coherentemente su teoría de la producción cultural, y por otro, y consecuentemente, analizar las actitudes y prácticas de los conformistas/*pringaos* en términos de ilegitimidad, al no recrearse en sus identidades de clase para producir algo diferente u opuesto al modelo cultural propio de la educación institucional.

II. LA AMBIVALENCIA DE LAS CULTURA SOCIALES

II.1. ENTRE LA AUTONOMÍA CULTURAL Y LA DETERMINACIÓN SOCIAL

La historia de la Sociología de la Educación y de las perspectivas sociológicas sobre la cultura, es una muestra de teorizaciones y análisis que necesariamente vinculan la esfera cultural con lo social, parecería así que plantear en términos de autonomía/heteronomía las distintas aportaciones sobre el fenómeno cultural sería más bien un falso problema. Sin embargo, la distinción que proponemos no tiene tanto que ver con la naturaleza de las llamadas ciencias sociales como con las distintas concepciones sobre las vinculaciones -su naturaleza y tipos- entre las realidades simbólicas y las sociales; sostenemos la relevancia de este núcleo dicotómico como línea básica de análisis, en la medida en que sólo revisando las aportaciones y limitaciones, de uno y otro lado, podemos encontrar enfoques tendentes a romper con la orientación dicotómica sobre la cultura. Y es que para el análisis de las culturas insertadas en las sociedades complejas se necesita incorporar los procesos de influencias y cruces, de imbricaciones múltiples propios de la producción y reproducción de los mundos simbólicos.

Nos centramos en la delimitación, naturaleza, y funciones que las distintas corrientes teóricas confieren a la cultura en el marco general de la sociedad, pero también en las caracterizaciones sobre las estructuras de poder, de dominio y desigualdad, así como en los resultados y en las proyecciones políticas que se derivan.

Así, encontramos enfoques que destacan el grado de independencia de la cultura respecto a la estructuración social más amplia, en forma de ocultamiento o no reconocimiento de las relaciones sociales de dominación, o por el contrario, aquellas otras que la definen en su carácter de sometimiento y dependencia al dominio, en sus versiones funcional y estructural, del sistema económico, social e ideológico. La premisa de la autonomía cultural puede sostener, aunque no sólo, formulaciones etnocéntricas, tanto en relación a la cultura dominante, cuya derivación más clara es el legitimismo, y por tanto la justificación de las estructuras de dominación, como en relación a la cultura dominada o popular, con la traducción en un cierto populismo. Por otro lado, partiendo de la dependencia, más o menos absoluta, de la esfera cultural con respecto a la estructura económica⁵¹, se puede llegar, igualmente, a sostener visiones mecánicas y lineales sobre la formación de los universos culturales y simbólicos. Al igualar la dominación social con la simbólica, es decir al reconocer la esfera simbólica como un reflejo de la social-económica, y al describir las culturas dominantes y dominadas, exclusivamente, en lo que deben a la relación de dominación, olvidan la función de legitimación, siempre compleja, y no proporcionan luz sobre la naturaleza y características de las relaciones simbólicas; “este esquema homológico se ha difundido ampliamente, sin duda debido más a su comodidad enunciativa que a su significación teórica, prohibiendo o disuadiendo los análisis sociológicos que se refieren a la lógica o a las particularidades de la relación de dominación simbólica (...)”⁵².

⁵¹ Al respecto, por ejemplo: ALTHUSSER, L. (1974): *Op.cit.* En el ámbito educativo: BAUDELOT, CH.-ESTABLET, R. (1976): *Op.cit.*, y la Teoría de la Correspondencia desarrollada por BOWLES, S.-GINTIS, H. (1985): *Op.cit.*

Por otro lado, en una línea que se posiciona críticamente en el debate sobre las tesis de la ideología dominante, *vid:* ABERCROMBIE, N.-HILL, S.-TURNER, S.B. (1987): *La tesis de la ideología dominante*, Madrid, S.XXI.

⁵² GRIGNON, C.-PASSEON, J.C. (1992): *Op.cit.*, p.28.

Desde el principio de autonomía cultural, se mantienen dos definiciones de cultura que, partiendo de planteamientos opuestos, contienen una visión limitada, desde un punto de vista sociológico. Con la modernidad, el término cultura es utilizado como léxico fundamental de una ideología de la excelencia⁵³, pero también como afirmación antropológica de la diferencia. Bajo la primera concepción, la cultura se identifica con el cultivo de la mente y de la sensibilidad, y con determinadas prácticas y productos, valorados por su calidad; en definitiva, se delimita una cultura por sus estilos artísticos y formas de trabajo intelectual, entendiéndola como la cultura válida y legítima. La diferencia cultural es interpretada en términos de exclusión, la distinción se convierte, así, en el núcleo a partir del cuál se valora lo que no es 'esa' cultura como deformación. Se trata de una visión que postula un concepto jerárquico, normativo y etnocéntrico⁵⁴: estratifica a los grupos y personas de acuerdo con la distribución de determinadas formas y recursos simbólicos, pero oculta las raíces sociales que rigen dicha distribución asimétrica. Desde esta perspectiva, el acceso a los saberes y placeres de la alta cultura no está determinado y/o restringido por las condiciones sociales sino que es el resultado del carisma, la voluntad y el esfuerzo individual.

⁵³ En parte esta concepción tiene sus raíces en el modelo ilustrado. El movimiento ilustrado maneja la noción de pueblo en el ámbito político como generador de la nueva soberanía, pero en la esfera cultural, y contradictoriamente, se identifica todo lo que no tiene que ver con la 'razón', con superstición, ignorancia o turbulencia. MARTÍN BARBERO, J. (1985): *Procesos de comunicación y matrices de cultura. Itinerario para salir de la razón dualista*, México, G. Gili, pp. 194 y ss.

La ideología de la excelencia, asociada al término cultura, como estrategia de distinción social se impone a finales del s. XVIII y principios del XIX. "Esta ideología de la cultura como excelencia no es azarosa ni caprichosa: los campos semánticos de cultura adquieren matizaciones y especificidades de carácter nacional, porque han de reflejar y constituir contextos diferentes: en un caso, la educación formal como opuesta a las buenas maneras de las clases altas y a la vulgaridad del populacho; en otro, la creatividad y manifestaciones del espíritu como opuestas al utilitarismo de la civilización del progreso material". ARIÑO, A. (1997): *Sociología de la cultura*, Barcelona, Ariel, p. 22.

⁵⁴ *Ibidem*, pp. 46-47.

En una posición diferente, la llamada definición antropológica de cultura sostiene la dignidad de todas las pautas y formas de vida de los grupos humanos, en tanto que todas están constituidas culturalmente, perspectiva que ha contribuido a romper con visiones etnocéntricas y elitistas, al apostar por un concepto universal, inclusivo y relativo. Sin embargo, tiende a olvidar los procesos de dominación y poder, sobrevalorando la homogeneización de los grupos, que parecen contar con una cultura común⁵⁵. La concepción “populista”, derivada, de alguna manera, de este tipo de definiciones, considera al pueblo como una entidad supraindividual y ontológica, e identifica la cultura a partir de parámetros de autenticidad y no de calidad; lo culturalmente válido, frente a la concepción elitista, sería precisamente “lo popular” como espacio de creatividad. Evidentemente, se entiende que la originalidad popular reside en su autonomía, en la ausencia de contaminación.

Tanto una como otra, tienen en común que no reconocen los procesos históricos de formación cultural, ni la división de la sociedad en clases y sus consecuencias para el debate cultural. Pero, además, la postura populista se convierte en esencialmente conservadora cuando concibe al pueblo como un todo, una unidad homogénea sin divisiones, ni conflictos; enfatizando los elementos armónicos y pasando por alto las contradicciones, las disidencias, o viéndolas como un peligro de disolución. “Es una visión conservadora porque acentúa el equilibrio interno, la subordinación de las partes al todo; opta por el orden contra la oposición, por la estabilidad contra el cambio”⁵⁶. En palabras de J.C.Passeron⁵⁷, se comete una “injusticia interpretativa” cuando se opta, a la hora de

⁵⁵ *Ibidem*, p.48.

⁵⁶ SEBRELI, J. (1992): *El asedio de la modernidad. Crítica del relativismo cultural*, Barcelona, Ariel, p.182.

⁵⁷ GRIGNON, C.-PASSERON, J.C. (1992): *Op.cit.*, pp.69-71.

describir la cultura popular, por ignorar la relación social de dominación; las opciones populistas pueden suprimir este principio desagradable de sus descripciones, pero no pueden hacerlo de la realidad. Tratar las relaciones simbólicas como diferencias, afirmando unilateralmente la superioridad de las costumbres y competencias de los grupos dominados, supone ocultar las relaciones de dominación en donde se desarrollan y cobran sentido. Por ejemplo, la derivación populista de las prácticas pedagógicas relativistas puede incurrir en una mayor intensificación de las desigualdades, así “con el pretexto de invertir la jerarquía existente entre las culturas, los encierra -a los niños de las clases populares- en su cultura dejando intactos sus handicaps respecto a la cultura culta”⁵⁸.

En el debate sobre la “cultura de masas”⁵⁹, también, subyace el planteamiento dualista. Por un lado, el paradigma funcionalista norteamericano⁶⁰ prioriza la naturaleza neutral y aséptica, política e

⁵⁸ GRIGNON, C. (1989): “Más allá de la reproducción”, en *Revista de Educación*, nº289, p.285.

⁵⁹ Después de la 20 Guerra Mundial se hace explícito un pensamiento sobre la sociedad como 'sociedad de masas' que va a polarizar la reflexión, desbordando las disciplinas y las posiciones políticas. Desde el concepto de 'sociedad de masas' se sostiene que las características más sobresalientes de la sociedad contemporánea son: un nuevo modelo de Estado que, incorporando a un electorado en términos de igualdad legal, canaliza los conflictos de clase hacia organizaciones de representación ideológica; la configuración de un Estado del Bienestar, con programas estatales de protección, que subraya la distribución colectiva; se resaltan las relaciones de status, frente a las de clases, definido en términos de modos y estilos de vida; a través del consumo, el término “masas” recibe un significado de indiferenciación que oculta un fuerte componente de unificación ideológica; los medios de comunicación de masas, en la función de creación y transformación de sistemas de actitudes colectivas, son elementos inseparables de la economía de consumo y del Estado del Bienestar, por tanto de la consolidación del capitalismo avanzado.

Una visión crítica sobre los conceptos de sociedad o cultura de masas, en SWINGEWOOD, A. (1979): *El mito de la cultura de masas*, México, Premia Editora.

⁶⁰ Basado en el positivismo comteano y en el pragmatismo norteamericano, el paradigma funcionalista sobre la comunicación de masas, tiene como centro de interés el estudio de las instituciones modernas de comunicación. En un primer momento -representantes destacados son: H.D.Lasswell, P.Lazarsfel y R.K.Merton- los esfuerzos iban encaminados al análisis de

ideológicamente hablando, de la cultura de masas. Este modelo analítico se aleja de cualquier concepción sobre las relaciones de poder. La cultura es entendida como una derivación de los contenidos difundidos por los medios; en una versión claramente optimista, son los medios de comunicación los que hacen posible la democratización de la cultura, proceso que implica un cierto pluralismo cultural, en términos de diversidad de gustos y consumos. Se resalta un concepto no problemático de integración social, obviando las cuestiones de dominación y legitimidad, y se detienen en los problemas de “quién consume, qué, dónde y cómo”⁶¹.

Por otro lado, y en contraposición a este planteamiento, la primera generación de los teóricos de la Escuela de Frankfurt⁶² consideran que la cultura de masas, nuevo modelo cultural de la sociedades capitalistas, no es más que una 'pseudocultura', entendida como un "proceso mediante el cual los contenidos intelectuales y

audiencias, contenidos y efectos. Con un fuerte aparato empírico y descriptivo, muy desarrollado en sus conceptos operativos, y bajo el principio de “atenerse a los hechos como cosas”, presentan como resultado una aceptación acrítica de la sociedad de mercado. Más tarde, y bajo el nombre de “Mass Communication Research” se crea un modelo específico de análisis temático y metodológico, dominante en nuestros días, orientado a la resolución de problemas prácticos planteados por las nuevas demandas de conocimiento surgidas en el seno del “Welfare State”. El Funcionalismo dará soporte teórico y se esforzará por dar una visión optimista de la sociedad. Vid: MUÑOZ,B.(1995): *Teoría de la Pseudocultura*, Madrid, Fundamentos, p.49.

⁶¹ SWINGEWOOD,A.(1979): *Op.cit.*, p.12. Aunque los nuevos modelos -Teoría de Usos y Gratificaciones, Teoría Situacional y Teoría Hipodérmica- se han centrado en la descripción de un público activo y selectivo, frente a la consideración de pasividad reflejada en los trabajos clásicos -H.D.Lasswell, cuyo modelo se estructuraba en torno al esquema: emisor-canal-mensaje-receptor-efectos-, éstos no han conseguido desmarcarse del conductismo clásico, esforzándose por comprender dos fenómenos esenciales en el funcionamiento y cohesión social: los sistemas de necesidades que determinan conductas y los sistemas de motivaciones y refuerzos.

⁶² Representada, fundamentalmente, por M.Horkheimer, Th.W.Adorno y H.Marcuse. También mantiene esta posición en los análisis sobre la influencia y el poder de los medios de comunicación de masas y el desarrollo del imperialismo cultural, MATTELART,A.(1974): *La cultura como empresa multinacional*, Buenos Aires, Galerna; MATTELART,A.-DORFMAN,A.(1987): *Para leer el pato Donald*, Madrid, S.XXI.

culturales de la tradición humanista pasan a mercantilizarse, dando origen a un nuevo modelo cultural difundido por la acción de los medios de comunicación de masas. En este proceso hay un rebajamiento de los contenidos y un debilitamiento de los vínculos de análisis y comprensión causal de la realidad. La cultura al convertirse en mercancía deviene de una manera inmediata en ideología⁶³. Así, con la mercantilización de la cultura, las estructuras económicas funcionarían como superestructuras ideológicas, instrumentalizadas en las “industrias culturales”; dicho de otra forma, los contenidos y mensajes propios de las superestructuras ideológicas pasan a tener un incalculable valor en la pervivencia de la sociedad capitalista contemporánea. Con los conceptos de “industria cultural” y “sociedad de masas” se quiere significar el poder del Estado moderno sobre la sociedad civil, que se plasma en la administración económica, en la organización social y cultural, y en el debilitamiento del poder del individuo, que es aplastado por un proceso de adoctrinamiento masivo.

Pioneros en estudiar los efectos ideológicos de la imbricación entre cultura y comunicación mediada, estos teóricos abordan el fenómeno cultural en relación a los procesos de racionalización técnica, consustancial al devenir de las sociedades contemporáneas. Los principios y valores de la filosofía ilustrada, se convierten en el lugar desde el que revisar la cultura que institucionaliza los medios de comunicación de masas, y desde donde elaboran una teoría crítica que pretende identificarse con el interés universal por la liberación de la humanidad. A diferencia de los teóricos norteamericanos de la comunicación, los representantes de la Escuela de Frankfurt estudian “la masa” como efecto de los procesos de legitimación del poder de las superestructuras ideológicas, en las sociedades capitalistas. Pero, tanto unos como otros -los funcionalistas norteamericanos obviando las estructuras y relaciones de poder, y los teóricos de la Escuela de

⁶³ MUÑOZ, B. (1995): *Op. cit.*, p.69.

Frankfurt resaltando los procesos de dominación y legitimación ideológica- entienden la integración social, de los distintos grupos y clases sociales, sin conflictos. Desde el poder de los medios de comunicación se consigue bien la democratización cultural, o, bien la ideologización pasiva. En el caso del paradigma funcionalista no se tiene en cuenta el sometimiento de la cultura de masas a las leyes económicas de producción, consumo y distribución, ayudando así a justificar el orden económico y social; por otro lado, los teóricos de la Escuela de Frankfurt, al concebir la producción cultural de masas como un proceso industrial, dirigida por la ideología dominante, omite, igual que en los usos idealistas de la cultura⁶⁴, el conjunto de los complejos procesos por los que una cultura es en sí misma producida y reproducida.

Por otro lado, para las escuelas encuadradas dentro de la “Sociología de la Vida Cotidiana”⁶⁵, de forma general y sin detenernos en las diferencias internas, estudiar la cultura significa ahondar en los distintos procesos y condiciones que dan lugar a la producción de “sentido” y “significación”; la producción de significados se realiza en el nivel de la interacción cotidiana y depende de los contactos intersubjetivos en los diversos contextos. Para unos y otros, la creación de los significados, que median en el acceso a la realidad y que impulsan a la acción, es una cuestión intersubjetiva. “Estos significados aparecen solamente en la interacción, solamente se mantienen mediante ésta y una vez constituidos asumen una realidad objetiva. Ahora bien: esa realidad

⁶⁴ WILLIAMS,R.(1994): *Op.cit.*, p.27.

⁶⁵ Fenomenología: A.Schütz, P.Berger, y T.Luckman; Etnometodología: H.Garfinkel; Interaccionismo Simbólico: G.H.Mead, H.Blumer, I.Goffman. Una aplicación de las aportaciones de la corriente fenomenológica al estudio del sistema educativo se encuentra, como hemos visto (p.31), en los trabajos desarrollados por la “Nueva Sociología de la Educación”.

objetiva no se convierte en algo fijo y permanente, puesto que los significados son constantemente renegociados en la interacción”⁶⁶.

La crítica más importante es que estas investigaciones eluden los aspectos estructurales de la sociedad. Si bien se preocupan por analizar las condiciones sociales a través de la configuración y vivencia de la realidad por parte de los sujetos, sus planteamientos contienen una clara tendencia a atomizar la realidad social, al no conferir significación sociológica alguna a categorías como la clase social o el género, por poner un ejemplo.

En uno de los trabajos de A.Heller⁶⁷, se señalan los cambios acontecidos después de la 2ª Guerra Mundial -nueva división del trabajo, nacimiento de la producción en masa, aumento de los medios de comunicación, descolonización y reducción del horario laboral en la Europa occidental y del norte- como elementos que han introducido un nuevo sentido e impulso al relativismo cultural. Son, para la autora, los movimientos juveniles los que, como “instituciones de significación imaginaria”, se han convertido en potentes medios de absorción social y vehículos de cambios de la construcción de la realidad, de las relaciones sociales y de la vida cotidiana. La indefinición funcional en el seno de la división del trabajo es una característica que define al sector juvenil, precisamente esta “realidad” permite desarrollar formas de vida que, a diferencia de otras épocas históricas, ya no tienen que ver con las características de las culturas de clase⁶⁸.

⁶⁶ APARICIO,R.(1981): *Cultura y Sociología*, Madrid, Narcea, p.138.

⁶⁷ HELLER,A.(1989): “Existencialismo, alienación, postmodernismo: los movimientos culturales como vehículos de cambio en la configuración de la vida cotidiana”, en FEHER,F.-HELLER,A.: *Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural*, Barcelona, Península.

⁶⁸ Por ejemplo, y desde una posición diferente, E.Sanchis investiga sobre las actitudes de los jóvenes frente al trabajo, llegando a concluir que es empíricamente incorrecto hablar de una homogeneidad juvenil, y que es el origen social el que explica, mayormente, las diferencias de percepciones y prácticas de los jóvenes ante el trabajo. Vid: SANCHIS,E.(1991): *De la escuela al paro*, Madrid, S.XXI.

Desde la generación “existencialista” pasando por la de la “alienación” hasta llegar a la “postmoderna”, todas ellas han sido piezas claves en el proceso de pluralización del universo cultural. Dentro del devenir de estas tres oleadas culturales, es el movimiento postmoderno, el que representa la cúspide de la diversidad y pluralización cultural. Con el mensaje postmoderno del “todo vale”⁶⁹, este movimiento es el punto de llegada, donde se celebra la permisividad y el descorsetamiento de gustos, prácticas culturales y visiones del mundo, y donde se implican todas las clases sociales y generaciones. Así, en la actualidad, la clave básica de identificación cultural es el nivel de consumo que, y contrariamente a la idea de la homogeneización e ideologización, postulada por los críticos de la cultura de masas, ha provocado una amplia pluralización de gustos, prácticas, diversiones y necesidades.

Liberados ya del trabajo como centro significativo y crucial en la vida, para los ciudadanos de la Europa Occidental el tiempo libre es el verdadero instrumento y vía de identificación y recreación individual. “Las diferentes pautas de consumo se han visto insertadas en una diversidad de estilos de vida, ‘a cada uno según sus preferencias’; y, por supuesto, los medios disponibles para satisfacer esas preferencias”⁷⁰. Si bien reconoce Heller que los recursos económicos siguen dividiendo a las personas, también lo es que existen distintos tipos y formas de diversión, de placeres y prácticas.

Pese a sus importantes aportaciones sobre la construcción de la vida cotidiana en las sociedades occidentales, entendemos que los espacios desde donde ver el mundo, donde se crean los universos simbólicos y desde el que se consume, son esferas en las que la

⁶⁹ Una posición crítica, frente a la creencia de la desvinculación política de las posturas postmodernistas, y mostrando este movimiento en términos de norma hegemónica o lógica cultural dominante, es la defendida por JAMESON, F. (1995): *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Barcelona, Paidós Studio.

⁷⁰ HELLER, A. (1989): *Art. cit.*, p. 243.

desigualdad social sigue teniendo un papel importante. Por poner dos ejemplos: invertir o no en la obtención de títulos universitarios no sólo representa diferencias culturales, individualmente asumidas, sino que, además, es un elemento de reproducción o de movilidad social, según la adscripción social de partida. Es indudable que el paro es un elemento que influye en las configuraciones culturales y vitales de la generación joven, pero de manera desigual en los distintos grupos sociales, sexuales y étnicos. Y esto es así, porque pese a la caracterización de nuestras sociedades como sociedades de "ocio", en éstas

se reservan las cosas importantes de la vida (es decir, aparte de los ingresos también la libertad, la independencia personal, la seguridad, el reconocimiento y la autoestima) a aquellas personas que ante todo tienen un empleo y se desenvuelven bien en la vida profesional.(...) Las bases morales, culturales e institucionales de la sociedad del trabajo fijan primas a las formas de vida del 'trabajador o empleado' que ni de lejos pueden extenderse al conjunto de los ciudadanos de esta sociedad⁷¹.

Y es que si identificamos la realidad socio-cultural con los términos formales de libertad e igualdad, estamos ocultando y legitimando lo que no es imaginario sino real: la marginación social, o más ampliamente la desigualdad social que, entre otras cosas, limita las posibilidades reales de los individuos para vivir un presente y un futuro, cuando menos, más justo socialmente.

En una línea parecida a la defendida en el mencionado artículo de A.Heller, P.Willis en *Common Culture*⁷², enfatiza el poder cultural como rasgo significativo de la vida cotidiana, y como base de la producción ordinaria de significados. A diferencia de *Aprendiendo a Trabajar*, en el que el trabajo manual era una de las referencias centrales en la constitución de las subjetividades de la clase obrera,

⁷¹ OFFE,C.(Dic-1994): "¿Pleno Empleo?", en *Debats*, nº50, p.72.

⁷² WILLIS,P.(1990): *Common Culture*, Milton Keynes, Open University Press.

en esta investigación, el trabajo como valor real es sustituido por el ocio y las creatividades simbólicas.

Desde este punto de vista, Willis nos invita a analizar a los ciudadanos como productores culturales, llenos de creatividad y de capacidades simbólicas propias, y como enclaves centrales en la constitución de sus propias identidades. Apreciación que se opone a las concepciones basadas en la pasividad de las personas ante los productos culturales asequibles y la publicidad, y que no han entendido la importancia de la “masa” en la producción de un consumo creativo.

El cambio de rumbo es justificado, por el mismo autor, al considerar que las perspectivas gramscianas, aceptadas en su anterior trabajo, no se concentran en examinar la identidad de la cultura popular “horizontalmente”, desde “abajo”. Desde su punto de vista, si bien tales perspectivas se han desarrollado, en parte, como una reacción crítica al estructuralismo, el énfasis que ponen en la estructura externa para explicar las prácticas culturales no es más que una muestra de la reminiscencia de las nociones estructuralistas de sobredeterminación. Para Willis, el término hegemonía no ofrece, ahora, una buena fuente para estudiar las concretas prácticas sociales de vivir, “las perspectivas hegemónicas parecen estar profundamente desinteresadas en estas prácticas reales (de diversión, gozo y producción de significado) y recuperan contenidos, ‘culturales populares’, demasiado rápidamente en la política de relaciones de bloques pueblo/poder”⁷³.

Con este trabajo, Willis, otorga a su investigación el estatuto de “testigo”, dando voz a los significados que se hacen aquí y ahora; pero, “adónde llegan esos significados, adónde podrían conducir, qué probabilidades podrían contener: preguntar esas cosas es ser injustificadamente enjuiciador y elitista”⁷⁴. Corre el riesgo de

⁷³ *Ibidem*, p.157.

⁷⁴ BARKER, M.-BEEZER, A. (Eds.) (1994): *Op. cit.*, p.17.

sobredimensionar la descripción de las producciones culturales y obviar las implicaciones analíticas, necesarias en cualquier proyecto preocupado por la formación y reproducción de las identidades colectivas e individuales.

P.Willis se sitúa claramente en una postura alejada del legitimismo sobre la cultura dominante, alta o elitista: reconociendo los usos particulares, activos y creativos, de distintos grupos de jóvenes de la clase trabajadora, sobre los productos derivados de las industrias de los massmedia, y rompiendo con los discursos sobre la universalidad cultural, tanto en términos de adaptación cultural como de dominación ideológica. Sin embargo, el análisis “horizontal” de las prácticas y significaciones culturales que conduce a la autonomización de la esfera cultural, supone el hecho de que las claves de creatividad subjetiva son suficientes para dar una explicación de las formas culturales. Las referencias a las relaciones de dominación dejan de existir y son sustituidas por el marco subjetivo, como legítimamente correcto, teórica y políticamente.

II.2. ROMPIENDO DUALISMOS

Sin duda alguna quien más ha contribuido desde el marxismo al debate de la cultura ha sido A.Gramsci, en contra de las líneas marxistas reduccionistas⁷⁵, expone otra forma de entender las relaciones de dominación y explicar las diferentes situaciones históricas de desigualdad social (y las posibilidades de transformación) en la modernidad, a través del concepto de hegemonía. La complejidad de las estructuras internas de la dominación, en las sociedades modernas capitalistas, donde el consenso social es una pieza fundamental frente a la coacción, se

⁷⁵ “La pretensión (presentada como un postulado esencial del materialismo histórico) de presentar y exponer todas las fluctuaciones de la política y de la ideología como una expresión inmediata de la estructura debe combatirse teóricamente como un infantilismo primitivo (...)”. GRAMSCI, A. (1978): *Op. cit.*, Barcelona, Península, p.129.

debe al hecho de que aquella debe ser continuamente⁷⁶ renovada, recreada, defendida y modificada, porque continuamente es resistida, limitada, alterada y desafiada; esto es así, porque en la práctica existen elementos reales y persistentes de hegemonía alternativa o contrahegemonía. En este sentido, las relaciones de dominación simbólica son complejas, las prácticas reales de inculcación cultural se sostienen en una dialéctica que no es, exclusivamente, la de reproducción/conservación, sino más bien la de reproducción/transformación⁷⁷.

La perspectiva gramsciana parte del convencimiento de que “*la naturaleza humana es el complejo de las relaciones sociales (...); cambia continuamente con el cambio de las relaciones sociales y (...) niega el hombre en general: de hecho las relaciones sociales son expresadas por diversos grupos de hombres que se presuponen recíprocamente y cuya unidad es dialéctica, no formal*”⁷⁸. Desde este planteamiento, contrario a cualquier abstracción social⁷⁹, la cultura es entendida como un complejo proceso de formación de experiencias, relaciones, actividades y expectativas en relación con la totalidad de la vida, como efecto de todo un proceso social vivido y organizado prácticamente con significados y valores específicos⁸⁰.

En este sentido, cualquier manifestación intelectual contiene una determinada “concepción del mundo” -lenguaje, sistema de

⁷⁶ WILLIAMS, R. (1980): *Marxismo y Literatura*, Barcelona, Península, p. 134.

⁷⁷ Para un análisis sobre el concepto de hegemonía aplicado a la educación, *vid.*: FINKEL, S. (1975): “Hegemonía y Educación”, en *Revista de Cs de la Educación*, nº 13-14.

⁷⁸ GRAMSCI, A. (1978): *Op. cit.*, p. 54.

⁷⁹ C. Geertz señala las tendencias actuales por recuperar conceptos 'generales' sobre la 'naturaleza y mente humana' frente a las corrientes relativistas. GEERTZ, C. (1995): “Contra el antirrelativismo”, en *Revista de Occidente*, nº 1169.

⁸⁰ Planteamientos cercanos a la definición gramsciana de cultura se pueden encontrar en: M. Apple, H. Giroux, R. Williams, J. Clarke y P. Willis.

creencias, opiniones sobre los modos de ver y actuar- que da sentido y significación a la vida y a la práctica de las personas. Sin embargo, no todas las “concepciones del mundo” -culturas en tanto constituyen una forma propia de vivir y ver la vida- cuentan con la conciencia crítica necesaria para que sean coherentes y unitarias.

Habiendo demostrado que todos son filósofos, aunque sea a su manera, inconscientemente, porque incluso en la mínima manifestación de cualquier actividad intelectual, el "lenguaje", se halla contenida una determinada concepción del mundo, se pasa al segundo momento, al momento de la crítica y de la conciencia, o sea a la cuestión: ¿es preferible "pensar" sin tener conciencia crítica, en forma disgregada y ocasional, o sea "participar" en una concepción del mundo "impuesta" mecánicamente por el ambiente externo, y por lo tanto por uno de tantos grupos sociales en los cuales cada cual se encuentra automáticamente incluido desde su entrada en el mundo consciente (...) o es preferible elaborar la propia concepción del mundo consciente y críticamente y por lo tanto, en conexión con tal esfuerzo del propio cerebro, elegir, la propia esfera de actividad, participar activamente en la producción de la historia del mundo, y ser guía de sí mismos y no ya aceptar pasivamente y supinamente desde el exterior el sello de la propia personalidad?⁸¹.

El acto de elección y de crítica, por parte de los distintos grupos sociales, depende y es el resultado de las relaciones y dinámicas sociales dentro de un orden histórico determinado. “Así, por ejemplo, políticamente, el sentido común invita al conformismo o tiene su expresión habitual en el *espontaneísmo*, en la lucha primitiva y elemental de aquellos que se han formado asistemáticamente a través de la experiencia cotidiana, de manera instintiva y que, frecuentemente, poseen una concepción tradicional del mundo, disgregada e inconsciente”⁸².

⁸¹ GRAMSCI, A. (1986): *Op.cit.*, pp.245-246

⁸² CABRERA, B. (1991): *Art.cit.*, p.47.

Al insistir en que “todo hombre es filósofo”, es decir toda persona posee concepciones del mundo con diversos grados de elaboración y sistematicidad, que se expresan a nivel de su vida cotidiana, se aleja, aunque ajeno a este debate, de las lecturas etnocéntricas, pues, estrictamente hablando, cada cultura subalterna tiende a satisfacer todas las necesidades de comprensión del mundo y de socialización que le son propias, pero también de las posiciones relativistas, al considerar que las culturas presentan conexiones entre ellas, a través de distintas formas de asociación, subordinación y de extrañamiento, en función de la jerarquización social y económica existente.

Llegados a este punto del recorrido teórico, sostenemos que para analizar el simbolismo y las construcciones culturales de los grupos subalternos, y coincidiendo, además, con los planteamientos centrales de C.Grignon y P.C.Passeron⁸³, es necesario realizar dos rupturas epistemológicas claves: en primer lugar, con el etnocentrismo de clase a través del relativismo cultural, al que le corresponde el primer acto de “justicia descriptiva”⁸⁴, al otorgar a las culturas populares el derecho de tener su propio sentido y de crear, de manera autosuficiente, sus propios universos significativos. En segundo lugar, que la concepción relativista, basada en la autonomía cultural, constituye una línea interpretativa necesaria pero no suficiente para describir las culturas sociales. Se requiere, igualmente, reconocer otro registro interpretativo, que rompa con la visión más peligrosa y deformada del relativismo, esto es: el sentido de la dominación social en la conformación de las culturas. En este sentido, el esquema estructuralista -basado en la igualación, o relación homológica, entre la dominación social y simbólica- tampoco, como hemos visto (p.40), resuelve el problema: la

⁸³ GRIGNON, C.-PASSEON, P.C. (1992): *Op.cit.* Sobre todo el capítulo, “Alternancia y Ambivalencia”, pp.77-135.

⁸⁴ *Ibidem*, p.79.

sobrevaloración de la determinación estructural de los universos simbólicos, sugiere, más bien, un proceso que da poca luz sobre la comprensión de la naturaleza y funciones de las relaciones simbólicas. En última instancia, e indirectamente, puede retornar a un cierto etnocentrismo, y supone, además, renunciar al estudio de las culturas como núcleos significativos de la realidad social.

Para romper con esta dimensión dicotómica -autonomía versus dominación- sobre la esfera cultural, es necesario reconocer, lo que es un rasgo característico de su propia naturaleza: el carácter ambivalente⁸⁵; de manera concreta, la naturaleza del simbolismo popular se define en términos de dominación (dependencia), pero también de autonomía (autosuficiencia) de sus significados y construcciones culturales.

Se precisa desarrollar otra construcción que sea capaz de articular explícitamente las limitaciones y los logros de los dos estilos interpretativos. Es pues,

preciso lograr describir los servicios propios que la autonomía de las culturas dominadas presta al ejercicio de la dominación, servicios que tal autonomía únicamente puede prestar, en defensa propia, a través de una coherencia cultural cuya positividad vivida no se reduce nunca a la significación ideológica. Pero, al mismo tiempo, es preciso describir las condiciones impuestas por la dominación para el ejercicio de la coherencia cultural si se quiere entender dicha coherencia completamente⁸⁶.

Por tanto, se necesita abrir una línea de investigación sociológica que recoja la oscilación entre el relativismo cultural y el determinismo social. Plantean “el paradigma de la reproducción”, como un modelo teórico que, a diferencia del esquema homológico o estructuralista, define la dominación simbólica como un conjunto de relaciones, que añade, a la dominación social, un sistema de

⁸⁵ *Ibidem*, p.22.

⁸⁶ *Ibidem*, p.87.

valores jerárquico y jerarquizante; éste permite, en definitiva, describir los efectos simbólicos de las relaciones entre las culturas de los dominantes y de los dominados con la dominación social. A través del principio de la “legitimidad cultural” se definen los efectos simbólicos del poder social y se demuestran las formas y grados de consentimiento de la dominación, que básicamente se sintetizan en el reconocimiento, por parte de los dominados, de los valores que los excluyen. Pese a que estos autores admiten⁸⁷ la existencia de tres principios referidos directamente a las relaciones de dominación y vertebradores de la actividad de simbolización popular -olvido de la dominación, contestación o denegación, aceptación o resignación-, el modelo de la Sociología de la Reproducción, como ellos mismos admiten⁸⁸, cuenta con una gran paradoja: al tratar la descripción del trabajo de imposición de la arbitrariedad cultural -como instrumento esencial en la reproducción social, a través de la interiorización y reconocimiento de la cultura dominante como la válida y legítima- no se preocupa por la capacidad de no reconocimiento de los grupos dominados, o de otros efectos culturales que se producen en el proceso de las relaciones de dominación cultural.

III. CULTURA ESCOLAR Y CULTURAS SUBALTERNAS

Partir de la existencia de culturas subalternas supone entender que la diversidad cultural, en las sociedades complejas, está atravesada por la desigualdad, y que en la constitución de ésta, la clase social, el género y la etnia⁸⁹ son núcleos fundamentales. De

⁸⁷ *Ibidem*, p.25.

⁸⁸ *Ibidem*, p.71.

⁸⁹ Si bien en el sistema capitalista, la división de clases es la división fundamental, las divisiones por género, edad, etnia o religión, implican situaciones jerárquicas, y por tanto de privilegio. Aunque cada grupo puede tener intereses comunes, los grupos, en sí mismos, lejos de ser homogéneos, se diferencian internamente, fundamentalmente, por la clase social a las que pertenezcan. Al respecto, JAMROZIK, A. (1991): *Class, Inequality and the State*, Australia,

entre los múltiples y paralelos procesos de socialización a los que estamos sometidos, sostenemos que, concretamente para el estudio que nos ocupa, el origen social y sexual siguen teniendo, pese a los procesos universalizadores de socialización, un poder importante en la explicación de las diferencias en cuanto a formas de pensar, modelos sociales de identificación, conformación de expectativas sociales y, en definitiva, de las prácticas sociales. Por ejemplo, las estadísticas educativas en torno a las diferencias de elecciones escolares, por clases o estratos sociales, son claras: en Canarias, “las enseñanzas de formación profesional son recibidas por los estratos bajos (20% de los que estudian), mayoritariamente. En los estratos altos representan el 5%, y en los medios, el 7%. Sin embargo la opción de BUP es asumida en mayor proporción por los estratos altos y medios, 20% y 17%, respectivamente. El 26% de los que estudian y que pertenecen al estrato alto lo hacen en estudios universitarios, en los estratos bajo y medio bajo esta proporción es del 7%, en el medio del 11%, y en el medio alto del 21%”⁹⁰. En el ámbito estatal esta tendencia es igualmente constatada estadísticamente⁹¹. Evidentemente, la diferencia de titulaciones o credenciales educativas presenta un desigual valor para acceder a las distintas posiciones en el mercado de trabajo. “Si suponemos constante la correspondencia entre el nivel de estudios y las posiciones sociales posteriores (...), la movilidad social dependerá de la relación entre los niveles de estudios y los recursos objetivos de

MacMillan; FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1992): “Propiedad, autoridad y cualificación en el análisis de las clases sociales”, en *Política y Sociedad*, nº11, Madrid.

⁹⁰ ISTAC (1995): *Censos de Población y Viviendas. Canarias. 1991. Estratificación Social*, Las Palmas de Gran Canaria, Consejería de Economía y Hacienda, p.23. Estos datos se corroboran, básicamente, pese al actual replanteamiento de la FP al que ha dado lugar la LOGSE, *vid*: ICEC (1998): *Evaluación de la implantación de la Formación Profesional en Canarias*, Las Palmas de Gran Canaria.

⁹¹ *Vid*: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Las Desigualdades en la educación en España*, Madrid, CIDE, pp.20 y ss.

partida”⁹². La movilidad social no se centra de forma exclusiva en la obtención de títulos académicos⁹³, éstos no son una mercancía separable o aislable del resto de recursos sociales, económicos y culturales. Así, un título de delineante, obtenido en la FP puede ser la única vía de acceso al mercado de trabajo o el complemento para una buena colocación. Para algunos, los títulos a obtener en el sistema educativo se convierten en la única oportunidad de ascender socialmente, y para otros sirve de ayuda, o como decíamos de complemento, junto a otros, para mantener sus posiciones sociales. “El sistema escolar constituye la encrucijada de gentes que tratan de utilizarlo para ascender de posición, y de gentes que la necesitan para mantenerse en ella, para no descender: se trata de una encrucijada, en la que las distintas clases sociales están forzosamente convocadas para ensayar sus distintas *estrategias de reproducción*”⁹⁴. En definitiva, las diferencias de las redes de escolarización en relación a modelos de formación, estructuración de los currícula, tiempos de dedicación y perfiles profesionales se enlazan con los valores, percepciones y estrategias de los distintos clientes, configuradas, básicamente, en torno a la clase social.

En la medida en que trabajamos con grupos de alumnos/as, estudiamos su origen social, a través, de dos niveles: por un lado, las ocupaciones de los padres y de las madres, y por otro, las movi­lidades ocupacionales de éstos, y las trayectorias académicas y laborales de los hermanos/as mayores. La ocupación es una variable intermedia en la operacionalización de los diversos modelos

⁹² CARABAÑA, J. (1993): “Educación y estrategias familiares de reproducción”, en GARRIDO MEDINA, L.-GIL CALVO, E. (Comps.): *Estrategias familiares*, Madrid, Alianza Universidad, p.45.

⁹³ Al respecto, COLLINS, R. (1986): “Las teorías funcionalista y conflictual de la estratificación educativa”, en *Educación y Sociedad*, nº5.

⁹⁴ LERENA, C. (1983): *Reprimir y Liberar. Crítica Sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Madrid, Akal, p.613.

existentes de estratificación social⁹⁵, en tanto que define los puestos y las tareas que se realizan a partir de una determinada división

⁹⁵ En términos generales, podríamos hablar de teorías gradacionales y relacionales sobre las clases sociales. El paradigma funcionalista, influyó considerablemente en el análisis de las clases en el período de la posguerra. Basado en una concepción de la sociedad industrial que privilegia el desarrollo tecnológico del industrialismo como principal fuerza de transformación del mundo contemporáneo, “se creía que, aunque en el capitalismo avanzado la posición de clase asalariada se generaliza (sin embargo) va desapareciendo su consecuencia: la condición existencial de clase (...). Según este razonamiento, el análisis de la división social podía ya prescindir de la distinción entre clases explotadoras y explotadas. El sistema capitalista estaría en condiciones de ofrecer a corto plazo condiciones de vida adecuadas a la mayor parte de los asalariados. Por lo tanto, poco importa cuál fuese la posición de estos últimos respecto al origen de sus rentas, o respecto, al destino de la plusvalía”. SERRANO, M. (Enero-Marzo, 1984): “Efectos de la crisis sobre las clases sociales, analizados desde un modelo marxista”, en *Revista Internacional de Sociología*, n°49, p.101.

Del predominio del análisis estructural-funcionalista sobre la estratificación, sólida tradición estadounidense, surge una forma de estudiar la clase en términos gradacionales. La división de la sociedad en grupos sociales tiene lugar en función del grado en que poseen la característica que constituye el criterio de división, sea este el nivel de renta, de estatus, de credenciales, etc, jerarquización basada normalmente en la estructuración ocupacional. Imagen cuantitativa de las clases sociales, basada en una terminología del siguiente tipo: clase baja, alta, media, media alta, etc; las clases son siempre entes que están por debajo o por encima de otras. En definitiva, se trata de una estructura centrada en una clasificación mecánica que si bien “pueden suministrar una base para etiquetar descriptivamente a la gente, (...) son incapaces de explicar las fuerzas sociales dinámicas que determinan y transforman esa distribución”. FEITO, R. (1995): *Estructura social contemporánea. Las clases sociales en los países industrializados*, Madrid, S.XXI, p.31.

Por el contrario, en términos relacionales, las clases sociales constituyen un sistema de dependencia basado en relaciones causales, se definen las clases por su relación estructurada con otras clases. Las diferencias recaen en elementos de tipo cualitativos: clase obrera, capitalista, dominante, etc. Todas las concepciones relacionales de las clases sociales insisten, de un modo u otro, en que las estructuras básicas de la desigualdad en una sociedad son también estructuras de intereses y de ese modo constituyen la base para la acción social colectiva. Las relaciones sociales no sólo definen las clases, sino que también determinan las clases. Dentro de esta forma de entender las clases sociales, es donde se sitúan los esquemas teóricos de C.Marx y M.Weber, enfoques clásicos sobre la nueva estructura de clases del capitalismo industrial, y a partir de los cuáles se abre el debate y las investigaciones hasta la actualidad.

El marxismo fue incapaz en los años posteriores a la 2ª Guerra Mundial de ofrecer alguna aportación sustancial al concepto de clase. A partir de los años 60 se asiste a un importante empuje derivado de la obra de Althusser y del cambio de filosofía de la revista británica 'New Left Review'. En los años 70-80 se vive un momento de esplendor, con una considerable proliferación de modelos de conceptualización de las clases y de análisis empíricos, tanto en el ámbito marxista -Poulantzas, Carchedi, Wright- como en el weberiano -Giddens, Parkin y Golthorpe-.

técnica y social del trabajo. Sin duda, es un indicador muy discutido pero frecuentemente utilizado en la medición de la clase social⁹⁶. A partir de esta decisión utilizamos, fundamentalmente, el esquema de N.Poulantzas, en aras de favorecer la identificación de clase de los progenitores del alumnado investigado. El trabajo de este autor⁹⁷ consiste en la elaboración de criterios económicos, políticos e ideológicos para analizar las fronteras de clase, criterios que determinan las posiciones objetivas de las distintas clases sociales en el seno de la división social del trabajo; y en la clarificación, concretamente, de la configuración de la clase obrera y de la “nueva pequeña burguesía”. En definitiva, propone, con importantes aciertos⁹⁸, en qué consiste la base real sobre el que se sostiene el complejo entramado de la sociedad capitalista.

⁹⁶ WRIGHT,E.O.(1994): *Clases*, Madrid, S.XXI; GONZÁLEZ,J.J.(1992)(Coord.): *Clases sociales, estudio comparativo de España y la Comunidad de Madrid.1991*, Madrid, Comunidad de Madrid.

⁹⁷ POULANTZAS,N.(1987)(9ª edición): *Las clases sociales en el capitalismo actual*, México, S.XXI.

⁹⁸ “1) que no pueden existir, desde un análisis marxista, agentes sociales al margen de las clases sociales, y, por tanto, de la lucha de clases; 2) que la lucha de clases a nivel económico no determina más que un primer elemento de las relaciones fundamentales entre clases, pero que existen otras relaciones importantes, que afectan igualmente a agentes sociales y a prácticas sociales; 3) que para llevar a cabo un análisis global de la sociedad capitalista no se pueden desconocer los factores principales utilizados por Marx, a saber: las relaciones contradictorias entre trabajo productivo y trabajo improductivo, pero también entre trabajo manual e intelectual; y 4) que no todas las clases sociales tienen su lugar principal de relación y de reproducción en una misma instancia económica-social”, CABRERA,B.(1987): “Para una re teorización de la clase media: el caso de los intelectuales y trabajadores intelectuales”, en *Témpora*, nº10, p.20. Las críticas a Poulantzas se pueden sintetizar en las siguientes: en primer lugar, los criterios usados conducen a una importante y significativa reducción cuantitativa de la clase obrera; basta con que un colectivo deje de cumplir algunos de los requisitos planteados en los tres tipos de determinación estructural -económicos, políticos e ideológicos- para ser excluidos de la clase obrera (Vid: PARKIN, F.(1984): *Marxismo y Teoría de clases. Una crítica burguesa*, Madrid, Espasa-Calpe, p.35). En segundo lugar, intenta hacer coincidir en el espacio sociológico de la “pequeña burguesía tradicional” la situación de agentes sociales (distintos de las clases fundamentales) en permanente expansión en el capitalismo a lo largo de este siglo (Vid: CABRERA,B.(1987): *Art.cit*, p.21). Por último, las divisiones ideológicas entre la “nueva pequeña burguesía” y la burguesía tradicional son tan profundas como los aspectos que les unen (Vid: WRIGHT,E.O.(1979): “Los intelectuales y la clase obrera”, en *En Teoría*, nº2, p.62).

En cualquier caso, el interés por ubicar los perfiles sociolaborales de los padres de los alumnos/as estudiados, en relación a la conceptualización de clases propuesta por N.Poulantzas parte del reconocimiento de la clase social como variable de primera importancia en la estructuración de la realidad social, pero no agota, ni mucho menos, el análisis de otras situaciones sociales, como las derivadas de la división sexual del trabajo y de las posibilidades de acceso al trabajo en una sociedad, donde éste se considera como un privilegio⁹⁹.

Concretamente, la división del trabajo en función del género es “una forma de división social del trabajo que encuentra sus racionalizaciones ideológicas en argumentos que apelan a supuestas peculiaridades propias de cada sexo”¹⁰⁰. En el capitalismo, el trabajo de la mujer en el seno de la familia abarata la reproducción de la fuerza de trabajo, y se convierte en una pieza clave en la reproducción del mecanismo de extracción de la plusvalía. El trabajo doméstico se sitúa fuera del ámbito de las relaciones mercantiles¹⁰¹, por tanto, las posiciones sociales de las 'amas de casa' se definen, por el efecto de la división sexual del trabajo, en el ámbito de la reproducción. Precisamente porque el trabajo de las 'amas de casa' no está directamente determinado por las relaciones de producción, sino de reproducción, se tiende a establecer la posición de clase de este grupo sobre la base de la situación de clase de sus maridos¹⁰².

⁹⁹ E.O.Wright utiliza el concepto de 'trayectorias de clase', definido como “una estructura de posiciones por las que, a lo largo de la vida, discurre el individuo en el transcurso de una carrera laboral”, para describir la situación de clase de las posiciones no determinadas directamente por las relaciones de producción: estudiantes, pensionistas y desempleados. WRIGHT, E.O. (1983): *Clase, crisis y Estado*, Madrid, S.XXI, p.87.

¹⁰⁰ AMORÓS, C. (Jul-Sep. 1977): “Notas sobre la ideología de la división sexual del trabajo”, en *En Teoría*, n.º2, p.94.

¹⁰¹ *Ibidem*: p.100.

¹⁰² La única forma de identificar la forma en que se produce la inserción de la familia en las relaciones capitalistas de producción es examinando la situación de clase del marido. *Vid*:

Además, las situaciones de las mujeres en el mercado de trabajo se caracterizan, pese al aumento progresivo de la igualdad entre los géneros, no sólo por la división social, sino también por la división sexual del trabajo, a través de la extrapolación de los roles domésticos a la vida social.

La conveniencia de la utilización del concepto de subalternidad social, de inspiración gramsciana¹⁰³, tiene que ver, por tanto, con la necesidad de reconocer otras formas de relaciones sociales, que no son únicamente las que se derivan de la estructura económica, así por ejemplo, nos permite adentrarnos en la descripción de grupos sociales, como los parados o las 'amas de casa', que son difícilmente identificables en una definición estrecha de clase social. Permite distinguir, metodológica y prácticamente, a distintos grupos que, en general, mantienen una vinculación de subordinación y aceptación con respecto al modelo social del que forman parte, y del que por sus situaciones sociales se encuentran en claras desventajas, si no excluidos, ante los mecanismos de promoción y movilidad social. Las culturas de los grupos subalternos no son, obviamente, creadas exclusivamente en razón de sus condiciones materiales y sociales, sino que, además, son el producto de las relaciones con la dirección ideológica y cultural que en nuestras sociedades, se manifiesta en instancias, entre otras, como la institución escolar; son el fruto de relaciones complejas y contradictorias, en términos de dominación y subordinación pero también de persuasión, resistencia, etc.

WRIGHT, O. (1983): *Op.cit.*, p.86. Sin embargo, este autor ha propuesto más recientemente abordar el problema a partir del concepto de "posición mediada" de clase, en tanto que "abre la puerta a un nuevo tipo de "posición contradictoria en las relaciones de clase", citado en GONZÁLEZ, J.J. (1992)(Coord.): *Op.cit.*, p.97. Pues si bien parece relativamente fácil resolver en situaciones donde las mujeres se colocan en posición de dependencia económica de sus maridos, factores como la progresiva incorporación de la mujer al mercado de trabajo o la creciente tasa de separaciones matrimoniales dan lugar a combinaciones cada vez más complejas y contradictorias de posiciones directas y mediadas de clase.

¹⁰³ CABRERA, B. (1994): *Art.cit.*, p.323.

Sostenemos que las pautas culturales, los referentes y percepciones de los grupos están estructuradas por un complejo proceso, en el que desde las posiciones sociales y las situaciones de género, y a través de los procesos de inculcación ideológica y de selección escolar, se asumen, rechazan, adaptan, etc., en definitiva, se interpretan las condiciones y perfiles del entorno social, las premisas del sistema escolar, los modelos sociales hegemónicos, las pautas de comportamiento escolar, y las funciones que desempeña el profesorado.

El modelo interpretativo que proponemos significa convertir las relaciones entre la cultura escolar, como cultura elaborada y hegemónica, y las prácticas de grupos sociales subalternos en el núcleo explicativo de la desigualdad de oportunidades. Pero frente a las teorías de la reproducción cultural y de la resistencia, de las que en parte se nutre, pretende estudiar dichas prácticas más allá de los conceptos de ilegitimidad cultural y de la resistencia social, respectivamente. Lo que implica, descifrar dichos términos desde la posición de los grupos, única forma que nos permite no sólo validar los planteamientos teóricos sino también, lo que es más importante aún, abrir caminos que nos lleven, más allá de un sentido puramente académico, a un mayor nivel de comprensión sobre los procesos sociales y escolares.

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

I. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

A la hora de optar por una metodología concreta debemos tener en cuenta la afinidad¹ entre ésta y el objeto de estudio, así como el tipo de relación social que los instrumentos de investigación instituyen en la obtención de información. Estudiar los procesos de producción y reproducción sociocultural, tal y como son vividos y experimentados por representantes de grupos subalternos, en contextos como las escuelas, donde cursan sus últimos años de escolarización obligatoria y en las zonas donde residen, requería de unas herramientas que nos permitieran recoger y registrar, de la forma más completa posible, la información sobre comportamientos, prácticas, así como los significados e interpretaciones de los participantes.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, se eligió el enfoque etnográfico. El interés por la etnografía no se debía sólo a que atiende a “lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. (Y porque) se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla”², sino también porque trata de hacer todo esto desde dentro de los grupos y desde las perspectivas de los distintos miembros que los componen.

La justificación principal de la elección metodológica tiene que ver, esencialmente, con el convencimiento de que técnicas como la

¹ El concepto de “afinidad electiva” es planteado por Weber, con el que trata de describir las relaciones activas entre dos configuraciones sociales y culturales, llevadas por una atracción mutua, mutua influencia y mutuo reforzamiento. Vid. LÖWY, M. (1989): “Weber against Marx?”. The polemic with historical materialism in the ‘Protestant Ethic’, en *Science and Society*, Vol.53, nº1, pp.71-83.

La utilización de este concepto para hacer referencia a la conexión entre método y objeto de estudio, es planteada por: GRIGNON, C.-PASSERON, J.C. (1992): *Lo culto y lo popular*, Madrid, La Piqueta, p67.

² WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La Etnografía en la investigación educativa*, Madrid, Paidós/MEC, p.18.

entrevista, la observación participante y las discusiones en grupo eran las que mejor se adecuaban al objeto de estudio. En este sentido, esta investigación se aleja de los planteamientos que contraponen los métodos cualitativos frente a los cuantitativos como si fueran dos paradigmas opuestos³ (positivismo y naturalismo), y en los que parece defenderse una identificación mecánica del cuestionario con el método cuantitativo y de la observación con el método cualitativo⁴; pero también de los que defienden los métodos cualitativos como garantía de una investigación ideológicamente más comprometida, en otros términos, más progresistas⁵.

Se han tenido en cuenta y se han sopesado las ventajas de las técnicas cualitativas, pero también sus inconvenientes y limitaciones. Entre ellas, la naturaleza descriptiva de la etnografía puede bloquear

³ Actualmente existe una tendencia, por parte de la sociología y de la psicología social, hacia la formación de tradiciones metodológicas independientes, “en estas disciplinas la distinción entre métodos cuantitativos y cualitativos se ha metaforizado gradualmente en un abismo epistemológico”. HAMMERSLEY, M.-ATKINSON, P. (1994): *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós, p.17.

Frente a ello, entendemos que “el análisis en profundidad de los procesos sociales -entendidos como multidimensionales, inabarcables e inagotables- tiende a reclamar de la investigación sociológica un enfoque totalizador fundado en la complementariedad de un enfoque estadístico o distributivo que implica un proceso de información que produce datos, y un enfoque cualitativo que aspira a definir significaciones, puesto que, de hecho, ambos enfoques tienen espacios de cobertura de la realidad social absolutamente distintos”. ALONSO, L.E. (1998): *La mirada cualitativa en Sociología*, Madrid, Fundamentos, p.43.

⁴ No es conveniente confundir método con técnicas, es decir el método no se le debe identificar exclusiva o esencialmente por las técnicas de recogida de datos sino por todos y cada uno de los elementos y aspectos que lo definen como método científico. La investigación con técnicas cualitativas está sometida a un proceso de desarrollo básicamente idéntico al de cualquier otra investigación de naturaleza cuantitativa. En cualquier caso cada una de las técnicas cualitativas imprime un sello particular a cada una de las fases de investigación, de la misma forma que lo hacen el experimento o el survey de masas. RUIZ OLABUENAGA, J.I.-ISPIZUA, M.O.A. (1989): *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp.60-62.

⁵ Vid: ROMAN, L.-G.-APPLE, M. (1991): “¿Es el naturalismo un alejamiento del positivismo?. Los enfoques materialista y feminista de la subjetividad en la investigación etnográfica”, en *Educación y Sociedad*, nº9.

la construcción teórica, de hecho, como señala P.Woods⁶, muchos trabajos se detienen en cómo describir lo que sucede, y no tanto en cómo explicarlo, quedando la producción y formulación teóricas en un segundo plano. Para el paradigma naturalista, que privilegia la etnografía como método central, cuyo objetivo es la descripción cultural, “sostiene que es posible construir un relato de la cultura estudiada en el que ésta aparezca como independiente y externa al investigador; en otras palabras, como un fenómeno natural”.⁷ Aparte de caer, paradójicamente, en un planteamiento similar al de los positivistas, al pensar que se puede observar a la sociedad desde fuera, no reconoce que cualquier descripción que se realice está inevitablemente basada en inferencias. Pero, además, el tipo de metodología empirista propia del naturalismo, al llevar de manera implícita la teoría, impide sistematizar su desarrollo y verificación. Nuestra investigación trata de alejarse de esta forma de entender el problema, contrastando, argumentando y verificando los planteamientos teóricos, en función de la descripción y análisis de las formas culturales seleccionadas.

La concepción sobre el trabajo etnográfico que se defiende en este trabajo, consiste en reconocer, tanto la permeabilidad de las técnicas cualitativas, que permiten entrar, sin demasiadas complicaciones, en el mundo de los sujetos, resaltando la parte de autonomía y originalidad de la producción cultural, como las implicaciones del materialismo, que nos llevan más allá del nivel, exclusivamente, fenoménico de análisis, pero que sobre todo son

⁶ WOODS,P.(1987): *Op.cit.*, p.164.

⁷ HAMMERSLEY,M-ATKINSON,P.(1994): *Op.cit.*, p.23. El naturalismo se mueve dentro de una amplia gama de corrientes filosóficas y sociológicas: el interaccionismo simbólico, la fenomenología, la hermenéutica, la filosofía lingüística y la etnometodología. Esta variedad de tradiciones coinciden en entender que el mundo social no puede ser explicado en términos de relaciones causales o mediante encasillamiento de los eventos sociales bajo leyes universales. Esto es así porque las acciones humanas están basadas e incorporadas por significados sociales: intenciones, motivos, actitudes y creencias.(pp.20-21).

necesarias para explicar, y no obviar, las relaciones sociales subyacentes a toda forma cultural, las cuales imponen límites objetivos a las prácticas vitales y a las explicaciones de las personas sobre el mundo social⁸. Es necesario, por tanto, esclarecer la relación dialéctica entre lo dado y lo vivido, entre la personalidad y la estructura, entre el individuo y la institución, entre el grupo y la clase, “si no queremos caer en una yuxtaposición del dato y de lo vivido que puede contar con una cierta eficacia descriptiva pero que está desprovista de todo valor de conocimiento”⁹.

El trabajo empírico ha consistido en recoger datos, durante todo el curso 92-93, a través de la documentación escolar, la observación diaria en el aula, y las entrevistas, tanto al alumnado como al profesorado. Este tipo de investigación implicaba trabajar en dos dimensiones, pues con las técnicas cualitativas no sólo “se observan y graban los datos, sino que se entabla un diálogo permanente entre el observador y lo observado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis), al que acompaña una reflexión analítica permanente entre lo que se capta del exterior y lo que se busca cuando se vuelve, después de cierta reflexión, de nuevo al campo de trabajo”¹⁰. Efectivamente, la investigación ha resultado un proceso que ha conectado la realidad social con las ideas y teorías sociológicas, a través de categorías analíticas que han actuado como núcleos estructuradores de la interpretación¹¹.

⁸ Vid: ROMAN, L.G.-APPLE, M. (1991): *Art. cit.*, p. 75

⁹ FERRAROTTI, F. (1993): “Las biografías como instrumento analítico e interpretativo”, en MARINAS, J.M.-SANTAMARINA, C.: *La Historia Oral: Métodos y Experiencias*, Madrid, Debate, p. 139.

¹⁰ RUIZ OLABUENAGA, J.I.-ISPIXUA, M.O.A. (1989): *Op. cit.*, p. 21.

¹¹ “Frente a cualquier naturalismo que presupone que las categorías de estudio se derivan del propio objeto de conocimiento, el carácter comunicativo de la interacción social obliga a la *construcción* concreta y estratégica de categorías que, desde la subjetividad del investigador, sean capaces de captar la subjetividad de los productos comunicativos de los actores,

Por otro lado, en relación con la selección de los grupos, se deben tener en cuenta dos cuestiones. En primer lugar, estudiar grupos de estudiantes adolescentes, en la medida en que son grupos primarios, permitía analizar¹² la esfera cultural desde una posición sociológicamente significativa, en tanto que actúan como pivotes entre las estructuras y los individuos, es decir, como mediadores entre lo social y lo individual. En segundo lugar, una vez en los colegios, éstos contaban con situaciones diferentes, el colegio “Aguere” tenía, en el curso 92-93, tres grupos de 81, mientras que el colegio “Bco. Las Lajas” tan sólo uno. En este último caso, la solución se presentaba realmente sencilla, sin embargo en el primero se hacía necesario elegir un grupo. El criterio adoptado fue garantizar, en lo posible, el máximo de representatividad, en relación a las variables: sexo, edad y rendimientos académicos. Por tanto, se optó por el grupo con mayor heterogeneidad interna, en definitiva, por el que mayores posibilidades de respuestas diferentes pudieran desarrollar sus miembros.

Por último, y en lo que respecta al clima vivido por los distintos agentes de la investigación, plantear que durante buena parte del proceso los alumnos y las alumnas expresaban su satisfacción al reconocerse protagonistas de las entrevistas y de las discusiones, y al ser escuchadas sus formas de pensar, sus opiniones en torno a sus vidas, aunque ello no significó que entendieran plenamente el objetivo y finalidad de este trabajo. En general, las actitudes predominantes, una vez pasadas las primeras semanas y encuentros, son de aceptación a la investigadora, ayudando a definir para ella un papel cercano a la de una oyente y entrevistadora cómplice¹⁴.

subjetividad que se constituye, finalmente, en intersubjetividad por el hecho mismo de que todo discurso se produce en sociedad y vuelve a ella”. ALONSO, L.E. (1998): *Op.cit.*, p.33.

¹² FERRAROTTI, F. (1993): “Sobre la autonomía del método biográfico”, en MARINAS, J.M.-SANTAMARINA, C.: *Op.cit.*, p.126.

¹⁴ Eran habituales las expresiones, ante situaciones comprometidas, del tipo “esto no se lo diga a las maestras”, “usted no vio nada”.

El buen ambiente y el importante nivel de aceptación hacia la presencia de la investigadora no consiguieron anular un cierto sentimiento de intromisión y de continua ambigüedad, provocado por la combinación entre la posición “neutral”, desarrollada en el aula, con el grado de comunicación más que aceptable que se consiguió, tanto con el profesorado como con el alumnado. La incomodidad, básicamente, surgía en los conflictos entre el alumnado y el profesorado, o cuando las personas se sentían al descubierto delante de alguien que no formaba parte del contexto natural. Y es que la supuesta neutralidad con la que el etnógrafo naturalista pretende enfrentarse a la investigación, buscando un rol que impida contaminar las relaciones y las interacciones entre los sujetos, es cuestionada desde el momento en que tanto “la mosca pegada a la pared” como “el proceso de conversión en nativo” no reconocen la inevitabilidad de las reacciones e interacciones de los sujetos investigados con el investigador, y la imposibilidad de identificación de éste con el “habitus”¹⁵ de los grupos investigados. En este sentido, la posición que se desarrolla en el análisis trata de traducir e interpretar el mundo simbólico y cultural de los grupos desde, inevitablemente, los esquemas de percepción y apreciación, propias de la formación de la investigadora. De tal forma que “toda visión de la sociología se convierte así en una sociología de la visión, pues la identificación de un determinado contenido, como realidad social relevante, es una consecuencia de la perspectiva que adopta el sujeto que investiga, perspectiva que es siempre selección y construcción”¹⁶.

II. CONTEXTOS DE LA INVESTIGACIÓN

¹⁵ Vid: BOURDIEU,P.(1991): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, pp.379-380.

¹⁶ ALONSO,L.E.(1998): *Op.cit.*, p.21.

Con el fin de configurar una imagen lo más completa posible de los contextos en donde se ha desarrollado la investigación, esta parte se ha estructurado en torno a tres dimensiones descriptivas que van desde los niveles más amplios a los más específicos. No todos los referentes contextuales tienen el mismo peso en la explicación de las prácticas y percepciones del alumnado, sin embargo, y en cualquier caso, tienen la finalidad de dibujar las líneas o trazos donde se desarrollan las prácticas y se crean, en consecuencia, parte de las percepciones y opiniones.

En primer lugar, para conocer las características principales de los núcleos poblacionales elegidos y ubicarnos en relación a los colegios y grupos de estudiantes seleccionados, se estudiaron los indicadores más relevantes de la estructura socio-económica de los municipios (La Laguna y Tacoronte) y de los barrios (Polígono “Padre Anchieta” y Barranco Las Lajas): población ocupada por sectores económicos, nivel de instrucción de la población, y caracterización de los barrios y su población, según los responsables de los servicios sociales de los ayuntamientos. En esta línea es necesario destacar dos aspectos que son comunes y que condicionaron la elección: por un lado, ambos barrios estaban ubicados espacialmente, bien dentro de zonas geográficamente más amplias con importantes redes económicas, culturales y de servicios -es el caso del Polígono “Padre Anchieta” en La Laguna-, o bien cerca de éstas -Barranco Las Lajas está situado a poca distancia tanto de La Laguna como de Tacoronte-casco-; por otro, en ambos predominaban situaciones sociales que se acercaban a la subalternidad y/o a la marginalidad.

En segundo lugar, el siguiente núcleo descriptivo está referido a la esfera escolar; se revisa el marco escolar del que forman parte las escuelas seleccionadas, más concretamente, nos detenemos en la caracterización de la oferta escolar de los municipios y en la tendencia de matriculación de la población en las distintas redes escolares (BUP/FP). Pero, además, en un nivel mucho más específico, nos centramos en las escuelas para describir sus historias, las

evoluciones de los índices de matriculación, los servicios, los proyectos pedagógicos y las situaciones laborales del profesorado.

Por último, se traza un esquema en relación a dos aspectos fundamentales: por un lado, la configuración social del estudiantado, para lo que se han utilizado las informaciones sobre las ocupaciones y movilidades ocupacionales de los padres y madres, y sobre el nivel académico y situaciones socio-laborales de los hermanos/as mayores. Por otro, los perfiles académicos: repeticiones de curso/s, nivel de aprobados y suspensos en las evaluaciones finales del curso escolar investigado, comparación entre distintas promociones en relación a los porcentajes de graduados escolares y, por último, decisiones declaradas al final de curso sobre el futuro académico.

II.1. ZONA URBANA: COLEGIO PÚBLICO “AGUERE”

II.1.1. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

El colegio “Aguere” está situado en el Polígono “Padre Anchieta”, barrio que se encuentra en la ciudad de San Cristóbal de La Laguna, capital del municipio de La Laguna¹⁷. Este ocupa un amplio sector territorial compuesto por 24 entidades poblacionales donde predominan los núcleos urbanos, aunque se mantienen también núcleos dispersos de carácter rural. La población se concentra, en más del 60%, en las zonas urbanas siguientes: San Cristóbal de La Laguna, La Cuesta y Taco.

¹⁷ El municipio de La Laguna forma parte de la Comarca del Área Metropolitana, que recoge además los municipios de S/C de Tenerife (capital de la isla y de la provincia), Tegueste y El Rosario -la configuración de esta comarca tiene su fundamento en la prolongación que sobre los municipios de Tegueste, por el norte, y de El Rosario, por el sur, han efectuado los términos de S/C de Tenerife y de La Laguna, así como la proximidad de todos estos municipios-. Está ubicado en el NE de la isla de Tenerife, a una distancia aproximada de 5 Km de la capital de la isla y a 7.5 Km de la costa, y tiene una extensión de 103.1 Km².

Por peso poblacional es el 21 municipio de la isla, y junto a S/C albergan a casi la mitad de la población de la isla¹⁸. La concentración de la población en estos municipios se explica en tanto que ambos cuentan con las dos ciudades “metrópolis” de la isla¹⁹: San Cristóbal de La Laguna y S/C de Tenerife, que constituyen el centro cultural y económico de la isla; formalmente, son ciudades conformadas por un núcleo principal, que es la ciudad tradicional, y por un espacio urbano a base de asentamientos periféricos conectados.

La evolución de la población del municipio de La Laguna se caracteriza por un importante movimiento migratorio, el 58% de la población de derecho, según el Censo de 1991, no ha nacido en el municipio. Se trata de una zona de atracción poblacional, fundamentalmente de personas nacidas en otros municipios de la isla o de Canarias, cuyo crecimiento es comprensible en tanto que es donde se ubica la Universidad de La Laguna, la cual asume la enseñanza superior para todo el Archipiélago hasta 1987, año en el que se crea la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, y como reflejo del propio desarrollo urbano de S/C²¹. La proximidad entre ambas ciudades y la concentración de importantes actividades económicas en la capital del municipio hace que ésta sea un lugar destacado de atracción poblacional, y que a su vez La Laguna se convierta en un espacio, igualmente importante, de asentamiento de un gran número de inmigrantes procedentes del resto de la isla y de su provincia.

¹⁸ Concretamente el 49.8%. En 1991 La Laguna contaba con 110.895 habitantes y S/C de Tenerife con 200.172. Vid: ISTAC(1995): *Censos de Población y Viviendas. Canarias. 1991. Estratificación Social*, p.179.

¹⁹ MARTÍN GALÁN, F.(1992): “Organización de los espacios urbanos”, en *Geografía de Canarias*, Tomo II, S/C de Tenerife, Interinsular Canaria, pp. 166-196.

²¹ AYUNTAMIENTO DE LA LAGUNA(1993): *Plan General de Ordenación Urbana*, La Laguna, p.6.

Sin embargo, en términos generales, la distribución de la población ocupada por sectores económicos²² del municipio no presenta grandes diferencias en relación tanto a la isla y la región, como a la comarca.

POBLACIÓN OCUPADA SEGÚN RAMA DE ACTIVIDAD. 1991

RAMAS	LA LAGUNA	TENERIFE	CANARIAS
AGRICULTURA	5.1%	7.2%	8.4%
INDUSTRIA	15.0%	11.1%	10.6%
CONSTRUCCIÓN	11.9%	11.8%	11.0%
SERVICIOS	68.0%	69.9%	70.0%

Fuente: I.S.T.A.C. Elaboración propia

POBLACIÓN OCUPADA SEGÚN RAMA DE ACTIVIDAD. ÁREA METROPOLITANA. 1991

--	--	--	--

²² Recordar que (para la mayoría de los economistas, *vid.*: VARIOS AUTORES(1995): *Canarias: Economía*, La Laguna, Centro de la Cultura Popular Canaria, pp.45-47) las actividades económicas se agrupan en tres grandes sectores: primario, secundario y terciario. Tradicionalmente, se considera que forman parte del sector primario la minería, la agricultura, la ganadería y la pesca. El sector secundario incluye actividades que implican una transformación de recursos, aportados tanto por el sector primario como por empresas del propio sector. Dentro de éste se califican de forma independiente a la industria y a la construcción. Por último, los servicios constituyen el sector más heterogéneo, puesto que en su composición se incluyen actividades como la hostelería, sanidad, transporte, banca, educación, etc. Así pues, internamente se pueden distinguir: servicios complementarios de la producción, como el transporte, comercio, instituciones financieras, etc.; servicios públicos, como educación, sanidad, etc.; nuevos servicios de asesoramiento, publicidad, servicios relacionados con la informática, etc. A todo ello habría que añadir los trabajos que, implicados en otros sectores, están basados en actividades de administración, supervisión y control de los procesos de producción.

RAMAS	LA LAGUNA	S/C DE TENERIFE	TEGUESTE	EL ROSARIO
AGRICULTURA	5.1%	1.8%	9.4%	5.2%
INDUSTRIA	15.0%	14%	11.4%	17.1%
CONSTRUCCIÓN	11.9%	7.1%	16.9%	9.7%
SERVICIOS	68.0%	77%	62.2%	67.8%

Fuente: I.S.T.A.C. Elaboración propia

La estructura económica de Canarias se caracteriza, entre otras cosas, por el fenómeno de la terciarización. Los cambios estructurales se reflejan tanto en la composición del PIB como en el empleo contratado por cada sector. En 1960 el sector servicios representaba el 44% del PIB, mientras que en 1994 su participación era del 79%, es decir, 35 puntos porcentuales de avance; así pues, se produce una importante terciarización acompañada de una desagrarización considerable, expresada en un descenso muy significativo de la participación del sector agrario (28 puntos porcentuales entre ambos años)²³. Igualmente, la distribución de la población ocupada por sectores económicos, desde 1960 hasta principios de la década de los 90, refleja “la conversión de una economía mayoritariamente agrícola en otra donde el peso de la actividad económica se concentra en el sector de los servicios”²⁴. El proceso creciente de terciarización va

²³ *Ibidem*, p.55.

²⁴ MORENO BECERRA, J.L. (1992): “El trabajo en Canarias”, en *Geografía de Canarias*, Tomo VI, S/C de Tenerife, Interinsular Canaria, p.123. Tomando los datos que nos ofrece este autor y los obtenidos a través del Censo de 1991, la evolución sería la siguiente:

Sector Primario: 54% en 1960; 15.1% en 1981; 8.4% en 1991

Subsector Industrial: 13% en 1960; 10.5% en 1981; 10.6% en 1991

Subsector de la Construcción: 5.6% en 1960; 12.7% en 1981; 11% en 1991

Sector Servicios: 27% en 1960; 55.7% en 1981; 70% en 1991

acompañado de un importante trasvase interprofesional, caracterizado por un aumento considerable de la condición de asalarización, “indicador incuestionable del paso de una sociedad agrícola, con abundancia de empresas familiares y un mercado de trabajo estrecho, hacia una sociedad de servicios capitalizada, con la correspondiente intensificación y concentración del factor capital y la ampliación del mercado de trabajo”²⁵.

En las economías industrializadas los cambios se han producido a través de la pérdida del peso del sector agrario en favor del sector industrial, sector que, en las últimas décadas, ha sido desplazado por el de los servicios. Sin embargo, el desplazamiento de la economía canaria hacia el sector servicios no ha ido acompañado de un desarrollo industrial previo²⁶. Pese a todo, el municipio acoge, junto a S/C de Tenerife y El Rosario, un porcentaje más alto del registrado a nivel de la isla y regional, de personas ocupadas en el sector industrial, y es que en estas zonas se concentran los más importantes espacios industriales de la isla. La importancia del sector terciario en la economía canaria se centra, indudablemente, en la actividad turística. Sin embargo, en el municipio de La Laguna existe una menor presencia de ocupaciones relacionadas directamente con la infraestructura turística, como la hostelería, restaurantes, etc. -casi diez puntos porcentuales menos- en comparación con los datos de la población ocupada tanto a nivel de la isla como de la región. Por el contrario, comparativamente hablando, en este municipio se da un mayor porcentaje de personas ocupadas en instituciones educativas,

²⁵ *Ibidem*, p.124.

²⁶ VARIOS AUTORES(1995): *Op.cit.*, p.55. La teoría de la tripartición sectorial contiene un modelo sobre el desarrollo económico “consistente en una sucesión de sectores que configuran tipificaciones sociales a partir de sociedades tradicionalmente agrarias. El desarrollo industrial sería el gran salto hacia el progreso y la etapa ‘terciaria’ comenzaría (...) en las etapas más avanzadas del desarrollo económico”.

Además, MUÑOZ CIJAD,C.(1985): “El sector terciario”, en *IV Jornadas de Estudios Económicos Canarios. El Turismo en Canarias*, S/C de Tenerife, Colección Viera y Clavijo, p.208.

sanitarias y en la administración pública, concretamente, seis puntos porcentuales de diferencia con respecto a la isla y la región.

PORCENTAJES DE OCUPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DEL SECTOR SERVICIOS. 1991

ACTIVIDADES	CANARIAS	TENERIFE	LA LAGUNA
COMERCIO	20.7%	20.7%	20.9%
HOSTELERÍA	18.1%	18.7%	8.9%
ADMINIS- TRACION	12.7%	11.9%	12.5%
TRANSPORTE	11.5%	10.8%	12.2%
EDUCACIÓN	10.3%	10.3%	15.2%
SANIDAD	7.1%	7.6%	9.1%
INST.FIN	6.6%	6.7%	4.7%
OTROS SERVIC.	6.2%	6.3%	7.2%
VEHIC.Y GASOL.	4.2%	4.2%	5.5%
SERVICIO DOMÉS.	2.6%	2.8%	3.9%
%OCUPACION	70.0%	69.9%	68.0%

Fuente: I.S.T.A.C. Elaboración propia

La ciudad de San Cristóbal de La Laguna (a partir de ahora La Laguna) tenía en 1991 una población de 26.553 habitantes,

concentrando cerca del 24% de la población del municipio, lo que la convierte en la entidad poblacional más importante en cuanto a número de habitantes. Ciudad fundada en el s.XV (1497), fue la capital de Canarias hasta la 20 mitad del s.XIX, transfiriendo las funciones administrativas, militar y comercial, en 1812, a S/C de Tenerife, que se convierte en la capital del Archipiélago hasta la posterior subdivisión en dos provincias²⁷. Sin embargo, La Laguna queda como segunda ciudad de la isla, con la consideración de principal núcleo histórico y con la localización en la misma de la Universidad.

Si nos centramos en la población de la ciudad, encontramos tres rasgos importantes, en relación, concretamente, a las tasas de actividad y desempleo²⁸, y a los niveles de instrucción de la población²⁹. En primer lugar, en 1991 la tasa de paro de la ciudad

²⁷ “A pesar de perder su supremacía económica, la aristocracia terrateniente y la burguesía comercial conservan su influencia social y consiguen para La Laguna, frente a la oposición de S/C y Las Palmas, la creación de un obispado en 1877 y el establecimiento del Instituto Provincial de Canarias en 1846, de la Escuela Normal Elemental de Maestros en 1830 y de un Regimiento de las Milicias Provinciales en 1839”. PULIDO MAÑES, T. (1992): “Área Metropolitana”, en *Geografía de Canarias*, Tomo V, S/C de Tenerife, Interinsular Canaria, p.61.

²⁸ Las distintas fases por las que ha pasado la economía canaria se han caracterizado por un elevado nivel de desempleo, sobre todo a partir de la crisis económica internacional de los años 70. Tradicionalmente, en Canarias los cambios económicos han estado unidos a las oscilaciones de la economía internacional, fundamentalmente por el peso dominante del turismo, y en menor medida, por la agricultura de exportación, actividades en estrecha relación con la economía internacional. A este respecto habría que añadir la fuerte incidencia en esta región de la economía sumergida, en gran parte derivada de la esfera turística y de la construcción.

²⁹ Los niveles de instrucción de la población canaria han aumentado en los últimos decenios; en términos regionales “la tasa de analfabetismo se reduce del 20% en el año 1960 al 4.3% en la actualidad, mientras que las personas con estudios superiores sube de un 1% a un 6.5% (...)”. VARIOS AUTORES (1995): *Op.cit.*, p.42.

Sin embargo, como plantea Moreno Becerra, si comparamos las cifras de analfabetismo de Canarias en las décadas de los 60 y 80 encontramos que “nuestras cifras de analfabetismo correspondientes a 1981 equivalen a las de 1960 en los países más atrasados de los que forman parte en la Comunidad Económica Europea. Si ello lo aceptamos como un indicador en el tiempo, tenemos, culturalmente, un distanciamiento de más de veinte años, como mínimo, respecto de esos países”. MORENO BECERRA, J.L. (1992): *Art.cit.*, p.125.

era más baja que la registrada en el conjunto del municipio (tres puntos porcentuales menos) y en la isla (casi cuatro puntos por debajo). En segundo lugar, dentro de las categorías registradas en torno a la población inactiva es destacable la proporción de población estudiantil, el 31.1% en contraposición al 20.5% de la isla y el 24% del municipio, así como la menor presencia de la categoría de “labores del hogar” -siete puntos menos en relación a los porcentajes de la isla y nueve menos en contraste con el municipio-. Por último, los datos sobre los niveles de instrucción, muestran cifras más altas entre la población de la ciudad, en comparación con los datos generales del municipio y los de la isla, como vemos en el siguiente cuadro.

POBLACIÓN DE DERECHO DE 10 Y MÁS AÑOS SEGÚN ESTUDIOS REALIZADOS. 1991

ESTUDIOS	TENERIFE	LA LAGUNA	SAN CRISTÓBAL
ANALFABETOS	4.9%	4.0%	2.3%
SIN ESTUDIOS	23.7%	22.4%	14.6%
1ºGRADO.HASTA 5ºE.G.B	29.2%	29.5%	26.0%
GRADUADO ESCOLAR	21.0%	22.0%	21.6%
BUP/FP/COU	13.0%	13.4%	17.3%
OTRAS ENSEÑANZAS	1.1%	1.0%	1.7%

TERCER GRADO	7.1%	7.5%	16.2%
--------------	------	------	-------

Fuente: I.S.T.A.C. Elaboración propia

Es en esta ciudad donde, precisamente, se concentran gran parte de los centros de secundaria del municipio y la enseñanza universitaria. Este elemento, en parte, parece determinar el hecho mismo de que la población tenga mayores niveles de instrucción, no sólo con respecto a la isla sino también en relación al resto de habitantes del municipio. Junto a ello, estos datos también guardan conexión con los porcentajes de la población ocupada en instituciones educativas, sanitarias, administrativas, etc.; ocupaciones que, en general, necesitan de un cierto nivel de especialización.

Pero vayamos aproximándonos a la caracterización del Polígono “Padre Anchieta”. Empecemos por decir que se trata de un conjunto de viviendas de protección oficial³² -1.040 distribuidas en 137 bloques-, con una población aproximada de 5.000 habitantes³³, lo que supone el 19% de la población de la ciudad; cifra importante que nos sitúa en un núcleo poblacional realmente significativo. Está situado³⁴ dentro de los límites de la zona-centro de la ciudad, curiosamente separada por una calle del núcleo tradicional de la Universidad, situación un tanto particular en comparación con lo que ha sido la ubicación de una gran parte de las viviendas subvencionadas a grupos sociales con bajo nivel de renta, fundamentalmente, en zonas de las afueras o de los extrarradios de

³² Popularmente a los polígonos de promoción pública se les llama *barriadas*. En el municipio de La Laguna existe, además, “La Verdellada” y “El Cardonal”. Todos ellos tienen en común la organización espacial de las viviendas en bloques y un estilo arquitectónico similar.

³³ Vid: AYUNTAMIENTO DE LA LAGUNA (Marzo-Dic.1990): “Memoria de la Oficina Especial del Polígono Padre Anchieta”, La Laguna.

³⁴ Se trata de un conjunto de construcciones situadas, por una parte, entre la Avenida Trinidad y la autopista norte, y por otra, entre las calles Juana la Blanca y Nuñez de la Peña.

las ciudades. Las formas arquitectónicas utilizadas no se diferencian de lo que ha sido el modelo más habitual en este tipo de barrios, que se pueden sintetizar en: formación de espacios cerrados en los que se concentran los servicios educativos, comerciales y de ocio (plazas, pequeños parques, etc.) destinados a cubrir las necesidades de los residentes en estas viviendas.

La construcción del Polígono se llevó a cabo en el año 1979³⁵ por el Ministerio de la Vivienda, las primeras adjudicaciones se produjeron en 1982. Una vez aprobadas las transferencias a la Comunidad Autónoma pasó a depender del Gobierno de Canarias, concretamente, de la Dirección General de la Vivienda. Uno de los problemas consustanciales a la historia del Polígono han sido las polémicas sobre competencias entre la administración municipal y la autonómica, una vez que se descubren los problemas derivados de la mala calidad edificatoria. De lo que se deriva que los habitantes del Polígono no han contado con servicios completos ni continuos. De 1982 a 1990 existió un servicio especial que tenía como objetivo servir de cauce entre las dos administraciones implicadas y atender las problemáticas edificatorias y jurídicas que planteaban los vecinos³⁶. En 1995 el Ayuntamiento puso en marcha un plan de limpieza, ajardinamiento y mejora del barrio, como consecuencia de la aplicación del proyecto de ordenación urbana, en el que se prevé una importante ubicación del barrio en la nueva configuración del casco de la ciudad.

³⁵ Anteriormente a la construcción de este Polígono, el barrio de San Honorato, construcción de promoción privada de una organización de panaderos, era el barrio más característico de La Laguna en cuanto a residencia obrera y de clase media-baja. PULIDO MAÑES, T. (1992): *Art.cit.*, p.62.

³⁶ "Ha existido una situación de irregularidad administrativa. La situación está aún sin resolver pues el Ayuntamiento no se podía hacer cargo hasta que el Polígono contara con una 'buena' situación. Aún así el Ayuntamiento ha ido ofreciendo servicios parciales, realmente ha existido un gran abandono administrativo. (...) En numerosas ocasiones los usuarios del bloque antiguo se han negado a pagar tanto la contribución como el pago de sus viviendas", entrevista al abogado que formaba parte del equipo de la "Oficina Especial". Junio 1993.

Pero unido a los problemas de las edificaciones, este barrio, en el curso investigado, presentaba una serie de situaciones sociales caracterizadas como problemáticas, por parte de los responsables de los Servicios Sociales del Ayuntamiento; entre ellas, destacaban las siguientes: familias desestructuradas (padres separados encargándose las madres de las cargas familiares, madres solteras con escasos ingresos, feminización de la pobreza); menores en situación de “riesgos sociales” (droga, situación predelictiva o delictiva); absentismo y abandono escolar; paro estructural, bajo nivel de cualificación de la población; situaciones que provocaban que una parte de la población utilizara los servicios sociales en busca de, sobre todo, y según las declaraciones de las asistentes sociales, ayudas económicas y alimenticias³⁷. Además, en esta zona se ha desarrollado todo un conjunto de hábitos y costumbres en torno a las ayudas institucionales, cuyos núcleos difusores son las propias vecinas, y que refuerzan aún más la situación de precariedad y dependencia. La frecuencia e importancia de todos estos rasgos llevan a estos profesionales a manejar términos como marginación social, zona conflictiva, *ghetto*, etc.

En cualquier caso, a juzgar por la composición social del grupo que hemos investigado, y que más tarde abordaremos, existe en el Polígono una relativa heterogeneidad social, en tanto que en este espacio confluyen distintas situaciones sociales que van desde el paro de larga duración con ayudas institucionales, trabajadores eventuales, trabajadores manuales cualificados, hasta funcionarios de grado medio de la administración pública.

³⁷ "Las principales demandas son económicas y de tipo alimenticios, si tenemos en cuenta exclusivamente la zona del casco, es desde el Polígono de donde nos llegan más solicitudes, y más aún si lo comparamos con zonas como Tejina o Valle Guerra. (...) La mayoría de las personas que demandan son mujeres, siendo notoria la situación de mujeres separadas, en este sentido se ha desarrollado una especie de... 'hábito'. Entrevista a una de las asistentes sociales del Ayuntamiento, Junio 1993.

II.1.2. MARCO ESCOLAR

II.1.2.1. Caracterización de la Red Escolar

Son tres los centros de EGB asociados al Polígono “Padre Anchieta”: por un lado, y cerca de la zona-centro, el colegio seleccionado y, a escasos metros de éste, el C.P.”José Anchieta”; por otro, en la parte alta de la ciudad y en la zona llamada de “San Benito”, se encuentra el C.P.”San Benito”. Concretamente, los colegios “Aguere” y “José Anchieta” (antes “Padre Anchieta II” y “Padre Anchieta I”, respectivamente) se inauguraron en el curso 1981-82, coincidiendo con la adjudicación de las viviendas del Polígono a sus usuarios, con la finalidad de escolarizar a los hijos de las familias que empiezan a vivir en éste. Objetivo que a largo plazo ha resultado negativo, en tanto que parece difícil justificar la presencia de dos centros de Primaria situados, prácticamente, uno al lado del otro³⁸. La evolución de la matrícula de los dos centros ha sido claramente descendente, en el curso 86-87 el colegio “Aguere” acogía a 639 alumnos/as y en el 92-93 a 378, evolución parecida en el colegio “José Anchieta”, de 699 alumnos/as pasó a 403³⁹. Obviamente, las principales razones que explican este hecho, no están sólo en la disminución del índice de natalidad sino también en las finalidades con que fueron diseñados y creados: la escolarización de la población del Polígono⁴⁰. Unido a ello, la ubicación de los

³⁸ En el curso 95-96, y con la aplicación de la LOGSE, el colegio “Aguere” se convirtió en centro de Primaria y el “José Anchieta” en un centro de Secundaria.

³⁹ Vid. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES(1987): *Mapa Escolar de Canarias. Tenerife*, S/C de Tenerife, p.66. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES(1994a): *Listado de Centros. Curso 92-93*, S/C de Tenerife.

⁴⁰ A grandes rasgos, la procedencia del alumnado del Colegio “Aguere”, se caracteriza por los siguientes aspectos: -la gran mayoría son residentes en el Polígono; -escasa matriculación de alumnado procedente de clases sociales más privilegiadas (aunque existen excepciones como es la escolarización de hijos del profesorado del centro); -presencia de alumnado procedente

centros dentro mismo del Polígono, los estereotipos desarrollados en torno a la vida dentro del barrio, y la falta de políticas claras en la línea de ayudar a romper con aquéllos (sobre este tema podríamos enumerar muchos aspectos: falta de cuidados en la infraestructura y mantenimiento de los edificios, de servicios de limpieza, de seguridad, infraestructura cultural, etc.) constituyen elementos determinantes en la caracterización de la oferta y demanda escolar. Por tanto, y pese al desarrollo de campañas publicitarias para la captación de alumnos⁴¹, no son centros “elegidos” por familias residentes fuera del barrio.

Si comparamos la evolución de la matrícula de estos colegios con otros públicos de zonas colindantes, veremos como este planteamiento se presenta aún más claro. Por ejemplo, son muy elocuentes los datos sobre el colegio “Aneja”, situado en la parte trasera de la Escuela de Formación del Profesorado de EGB, antiguamente centro de Prácticas, en éste el número de alumnos/as se ha mantenido⁴²; se trata de un centro mayormente elegido por familias de clase media (profesores, funcionarios de la administración pública, etc.). El colegio de “La Verdellada”, por poner otro ejemplo similar a las características del “Aguere”, en tanto que ambos son centros vinculados directamente a las viviendas de protección oficial, ha visto como el número de matriculados ha descendido de manera importante desde el curso 85-86 hasta el 92-93⁴³. En definitiva, parece evidente que la evolución descendente de la matrícula en

de Centros de Acogida de Menores -por ejemplo, del “Hogar-Escuela La Esperanza”-. Al respecto, la Administración Educativa puso en marcha desde el curso 91-92 una política de integración, para los chicos y chicas residentes habituales en estas residencias, centrada en la escolarización en diferentes centros educativos.

⁴¹ En el curso 93-94, y en los periodos de matrícula, era frecuente observar carteles con las ofertas del colegio en distintos establecimientos comerciales de la ciudad.

⁴² 674 alumnos matriculados en el curso 85-86, y 652 en el 92-93.

⁴³ De 776 alumnos matriculados en el curso 85-86 a 336 en el curso 92-93.

determinados centros públicos mantiene una relación directa con los objetivos por los que fueron creados y con las concepciones existentes sobre las escuelas ubicadas en barrios socialmente periféricos.

Por otro lado, la estructura escolar del municipio⁴⁴ se caracterizaba hasta el curso 93-94 por los siguientes rasgos: 1) importante oferta de estudios secundarios, caracterizada por la concentración de los centros, públicos y privados, en el casco-extrarradio (de los 16 centros de EEMM, 11 están ubicados en esta zona) y por una mayor oferta de centros de Bach+ COU+ ESO, 11 centros (8 públicos y 3 privados) frente a 5 centros de Formación Profesional (4 públicos y 1 privado-concertado). Las ramas de FP que se ofertaban en el municipio se reflejan en el siguiente cuadro, en el que, además, especificamos la ubicación y el sector, privado o concertado. La oferta se completaba con los centros de FP de S/C de Tenerife, algunos de los cuales contaban con especialidades y ramas inexistentes en los centros de la localidad⁴⁵.

CENTROS Y RAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL. MUNICIPIO DE LA LAGUNA

CENTROS	ENTIDAD	RAMAS	LOCALIDAD
CEI.LA LAGUNA	PÚBLICA	ADMT.-COMER. ELEC.-ELECTR.	LA LAGUNA
IFP.SAN BENITO	PÚBLICA	ADMO.-COMER.	LA LAGUNA

⁴⁴ El municipio de La Laguna se divide en 5 zonas de escolarización: Valle de Guerra; Tejina, Bajamar y Punta del Hidalgo; Casco y extrarradio -Las Mercedes, Guamasa, El Ortigal, Los Baldíos, Geneto y Las Chumberas-; La Cuesta y Finca España; Taco.

⁴⁵ I.F.P. Virgen de la Candelaria (Artes Gráficas, Delineación, Madera, Hostelería y Turismo), I.F.P. Ofra (Imagen y Sonido, Peluquería y Estética), I.F.P.Los Gladiolos (Hogar, Sanitaria y F.P.1 de Moda y Confección).

		ELEC.-ELECTR. AUTOMOCIÓN	
IFP.GENETO	PÚBLICA	DELINEACIÓN MADERA MODA Y CONF.	LOS BALDÍOS
IFP.BARRIO LA SALUD	PÚBLICA		LA CUESTA
SAN JUAN BOSCO	PRIVADA CONCERTADA	AUTOMOCIÓN ELEC.-ELECTR. METAL	LA CUESTA

Fuentes: Consejería de Educ., Cultura y Dep.(1994) y CEDOC (1990).
Elaboración Propia

La Formación Profesional contaba con menor peso, también, en relación al porcentaje de alumnado matriculado, el 37.8% frente al 62.2% del Bach+ COU+ ESO. Entre las razones que explican el alto porcentaje de matriculados en la red del BUP está el hecho de que estos centros son elegidos por alumnado de otros lugares de la isla o de la provincia⁴⁶, que aún teniendo institutos de BUP-COU en sus municipios, eligen éstos, bien como forma de adaptación a la ciudad y con vistas a continuar sus estudios en la universidad, o como salida a situaciones de fracasos en otros institutos.

2) Amplia presencia de la red privada en el municipio: mayor porcentaje de población escolarizada en este sector (35.2%), en comparación con la isla (22%)⁴⁷. Geográficamente, la presencia de la

⁴⁶ En 1985, el 22.4% de los alumnos matriculados en centros de BUP eran de fuera del municipio. *Vid:* CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES(1987): *Op.cit.*, p.36.

⁴⁷ Porcentaje aún mayor si lo comparamos con los datos provinciales, el 20.2%, o con los regionales, el 18.2%. *Vid:* CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES(1994b): *Escolarización en niveles no universitarios. Curso Escolar 93-94, S/C de Tenerife.*

red privada de enseñanza no es homogénea, la mayor parte de los colegios e institutos privados están ubicados en las zonas del casco y del extrarradio⁴⁸. Además, es la red concertada frente a la privada no-concertada la que ha contado con mayor presencia; por titularidad, la mayoría de los centros concertados de EGB son confesionales, la iniciativa privada no confesional ha tenido más peso en los niveles de Infantil-Preescolar y BUP. En los siguientes cuadros se puede observar la estructura del sector privado, a través de los porcentajes de matriculación en los distintos niveles y la distribución global del alumnado por niveles y redes.

ESTRUCTURA DEL SECTOR PRIVADO POR NIVELES. MUNICIPIO DE LA LAGUNA. CURSO 93-94

NIVELES	CONCERTADA	PRIVADA-NO CONCERTADA
INF+ PREESC.		15.1%
PRIMARIA+ EGB	58.0%	15.0%
BACH.+ COU+ ESO		4.7%
FORMACIÓN PROF.	3.2%	4.0%

Fuente: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Elaboración propia

⁴⁸ De los 30 centros privados -5 centros de Infantil-Preescolar; 21 centros de E.G.B.; 4 centros de EEMM-, 17 se reparten en la ciudad y en las zonas del extrarradio. El resto (13) presenta la siguiente distribución: Taco (5 concertados de EGB), La Cuesta (3 concertados de EGB, 1 privado de EGB, 1 privado de Infantil y 1 concertado de F.P.), Tejina (1 privado de de Infantil), Finca España (1 privado de EGB). *Ibidem*: pp.186 y ss.

PORCENTAJES DE ALUMNOS MATRICULADOS. RED PÚBLICA Y PRIVADA. MUNICIPIO DE LA LAGUNA. CURSO 93-94

NIVELES	RED PÚBLICA	RED PRIVADA
INF+ PREESC.	51.6%	48.4%
PRIMARIA+ EGB	54.1%	45.9%
BACH.+ COU+ ESO	91.9%	8.1%
FORMACIÓN PROF.	79.6%	20.4%

Fuente: Consejería de Ed., Cultura y Deportes. Elaboración propia

En los niveles de Infantil y Primaria, la red privada ha aumentado su matrícula. En el curso 1984-85 la población escolarizada se repartía de la siguiente forma: 36.8% en el sector privado y el 63.2% en el público; en el curso 1993-94 la distribución es la siguiente: 46.3% en la red privada y el 53.7% en la pública, con la particularidad de que, globalmente, el n1 de alumnos/as matriculados ha disminuido de 27.757 a 24.280 alumnos/as.

II.1.2.2. Proyectos Educativos y Profesorado

De manera general, existen dos tipos de proyectos educativos, específicos para cada colegio. Por un lado, el proyecto elaborado por el Claustro de profesores y aprobado por el Consejo Escolar al

comienzo del curso (Plan del Centro) y, por otro, los modelos pedagógicos que conviven en el centro, y que desarrolla, modifica o sigue, el profesorado en el transcurso diario de sus prácticas docentes. Ambos mantienen una relativa autonomía en lo que se refiere a las competencias organizativas y curriculares; relativa en cuanto que el desarrollo de los planes o programaciones no debe contradecir las directrices generales sobre organización y control escolar, ni los objetivos curriculares mínimos prescritos por los órganos oficiales, tanto del Ministerio como de la Consejería de Educación.

El contenido del Plan del colegio “Aguere” del curso 92-93 refleja, básicamente, los requisitos o exigencias administrativas, éstas obligan a la realización de una “programación general del centro, que deberá incluir un plan anual de actividades del mismo (...), y una memoria anual sobre las actividades y situación general del centro”⁴⁹. En este documento predominan los datos referidos a los aspectos organizativos: horarios⁵⁰ n° de alumnos por ciclos, n° de profesores y categoría laboral, actividades complementarias, tanto escolares como extraescolares⁵¹.

El Plan de Centro es, en parte, el resultado de una exigencia burocrática, lo que no anula su funcionalidad, pues contiene, al menos, un marco de regulación básico sobre la vida del centro. Las

⁴⁹ *Vid.* CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES(1986): “Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación”, pp.48-49.

⁵⁰ Las Disposiciones Generales sobre organización y funcionamiento de los centros de EGB establecen 25 horas semanales a cumplir para el desarrollo de las actividades escolares. La distribución interna es responsabilidad del claustro de profesores, así como lo es también la programación de actividades complementarias. *Vid.* BOC (17 de agosto de 1992): p.7001. Concretamente, los grupos de 81 de EGB contaban con una jornada partida, horario de mañana y tarde, a excepción del viernes en el que la jornada era continua, el colegio no tenía comedor escolar lo que condicionaba, evidentemente, la organización de los horarios.

⁵¹ Las actividades extraescolares ofertadas el año escolar estudiado son las siguientes: inglés, aeróbic y gimnasia rítmica.

consideraciones sociales y políticas no están presentes en el contenido de este plan, donde dominan las características de tipo organizativas, así como los objetivos generales y los mecanismos de control a desarrollar en ese curso. Sin embargo, aunque no se relacionan los objetivos docentes con el contexto donde se desarrolla la escolarización, esto no quiere decir que el profesorado no cuente con modelos más o menos claros de lo que tienen y pueden hacer. La falta de un proyecto escrito sobre las finalidades (políticas) o sobre los perfiles de las personas que tienen que educar, no quiere decir que los enseñantes no cuenten con un modelo sobre la enseñanza, que intentan desarrollar o modificar en función de la realidad socio-escolar en la que desarrollan sus trabajos.

Únicamente, las referencias al entorno social son abundantes en un proyecto, elaborado por el profesorado, cuyo objetivo era la introducción de la Jornada Continua para el curso escolar 92-93. Las justificaciones de tal petición a la Administración se resumen en las siguientes cuestiones referidas al barrio: alto porcentaje de paro e importancia de la economía sumergida; madres trabajando como empleadas del hogar, padres con contratos temporales o percibiendo ayudas por desempleo; familias con bajo nivel cultural y económico. Además el contexto social desfavorecido y los porcentajes de fracaso escolar son elementos que llevan a la Administración Educativa a seleccionar, en el curso 94-95, tanto a este colegio como al “José Anchieta” para desarrollar el “Programa de Calidad Educativa”, cuyo objetivo central es el de poner en marcha medidas especiales para zonas económica y culturalmente desfavorecidas.

Por otro lado, las escuelas cuentan con un Servicio de Orientación que, entre otras tareas y funciones⁵², tienen la de informar y orientar académica y profesionalmente al alumnado de los últimos cursos del ciclo superior. En este colegio, el programa de

⁵² En líneas generales abarcan las necesidades de los distintos niveles o ciclos, y se dedican a: detectar las necesidades educativas especiales entre el alumnado, realizar evaluaciones al comienzo de la escolaridad obligatoria, asesorar a las familias, etc.

orientación profesional y vocacional, para el curso 92-93, se centraba en cuestionarios de exploración vocacional y de intereses profesionales, así como en tests de medición mental (Largethorndike 4ANV)⁵³.

Uno de los espacios escolares⁵⁴ que más vinculación directa puede tener con este servicio son las Tutorías que han sido planificadas como tarea compartida por todo el equipo docente; teniendo, además, el profesorado derecho a pedir asesoramiento, para el ejercicio de las funciones tutoriales, al orientador que tenga asignado el centro⁵⁵. Pero, concretamente, en este colegio, y para el grupo seleccionado, no existía vinculación explícita entre el Servicio de Orientación y las Tutorías, éstas eran ocupadas exclusivamente como tiempos de repaso de materias o desarrollo de tareas académicas de las asignaturas de las que era responsable la tutora.

Pasemos a describir someramente los rasgos laborales y la composición por género del profesorado. La situación laboral dominante era la de funcionarios con plazas definitivas: de 27 profesores que componían la plantilla, 21 contaban con su plaza definitiva, de los 5 profesores que impartían docencia en el grupo seleccionado, 4 llevaban en el centro una media de 10 años. La ubicación del colegio en una zona céntrica de La Laguna hace que, independientemente de las características sociales de la población escolarizada, sea una de las zonas más solicitadas en lo que a concursos de traslado se refiere. En relación al género, 24 de 27

⁵³ Este tipo de instrumentos de medición son mencionados por los alumnos, reconociendo la labor del servicio de orientación como el de "los tests".

⁵⁴ En el curso académico estudiado todavía los orientadores de primaria cubrían amplias zonas escolares (como mínimo tres centros), lo que implicaba que proyectaran sus dedicaciones en función de esta limitación.

⁵⁵ Vid: BOC(17 de agosto de 1992):p.7010.

profesores eran mujeres, tendencia que se refleja igualmente tanto en los datos del municipio como de la provincia⁵⁶.

II.1.3. EL ALUMNADO

II.1.3.1. Origen social

Por orden de importancia, las ocupaciones de los padres⁵⁷ están vinculadas de la siguiente forma a los distintos sectores y actividades económicas: en primer lugar, a la construcción, en donde se registran trabajadores como peones de la construcción, albañiles y carpinteros. El sector servicios ocupa el segundo lugar, con actividades agregadas a la categoría de “transporte y comunicaciones” (choferes de transportes públicos y de la industria privada -Coca-Cola-), “otros servicios” (electricistas y fontaneros), y finalmente ocupaciones asociadas a “administración pública y defensa” (policías municipal y nacional). En tercer y último lugar, el sector industrial agrupa, por un lado actividades dentro de las “industrias manufactureras” (encuadernador) y por otro, dentro de “energía, eléctrica, gas y agua” (trabajador de UNELCO y mecánico de la industria del frío).

Se registran situaciones de movilidad ocupacional que tienen la particularidad de no alterar en lo fundamental los rasgos descritos. Básicamente, en lo que a sectores se refiere, las movilizaciones se han producido del sector servicios al de la construcción, o al contrario.

Pasemos a analizar las ocupaciones de las madres. En primer lugar, domina la categoría de “económicamente inactiva”, pues la

⁵⁶ Según fuentes de la Consejería de Educación, la presencia de las mujeres en la enseñanza primaria en el municipio de La Laguna representaba, en el curso 92-93, el 76.2%. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES(1994a): *Op.cit.*

⁵⁷ Se desconoce la ocupación de uno de los padres, al no aparecer registrada en los datos del centro, ni obtenerla en las entrevistas.

actividad más frecuente es la de “labores del hogar”. Por otro lado, las ocupaciones que desarrolla este grupo⁵⁸ están ubicadas en el sector servicios con una importante presencia en la rama de “hostelería, restaurantes y bares” (camareras y limpiadoras de instituciones públicas o privadas), en “servicios domésticos”, y, minoritariamente, en “sanidad, servicios sociales” (auxiliar de clínica).

La movilidad ocupacional observada en este grupo tampoco altera, como en el caso de los padres, la descripción anterior. Con relativa frecuencia los cambios en sus actividades se producen de trabajar en el sector servicios a desempeñar únicamente el trabajo de “amas de casa”, o a la inversa. Cuando se trata de padres separados una de las tendencias más claras es que la madre trabaje fuera del hogar, principalmente como limpiadora. En estos casos, la categoría de “ama de casa” no se señala, lo cual no quiere decir que no se dediquen además a estas tareas.

Por otro lado, las situaciones de paro permanente con dependencia de prestaciones sociales, así como de jubilación eran excepcionales (de las veinte familias estudiadas, sólo se daban tres casos, dos en el grupo de padres y uno en el de madres) pero significativos, toda vez que eran familias que vivían explícitamente de dichas prestaciones. Veamos los cuadros donde se representan, cuantitativamente, estas informaciones.

OCUPACIÓN DE LOS PADRES Y MADRES SEGÚN RAMAS DE ACTIVIDAD. COLEGIO AGUERE. 1993

--	--	--

⁵⁸ Entre los argumentos más determinantes de los informes del colegio para solicitar la jornada continua destacaba el referido al trabajo de las madres. La incompatibilidad entre el horario escolar y el de las madres trabajadoras provoca un hecho reseñado por el centro: los niños y niñas permanecen muchas horas solos sin el cuidado y vigilancia de los padres. Esta información refleja también que son las madres las que básicamente se encargan del cuidado de los hijos, independientemente de la situación familiar y ocupacional que se tenga.

RAMAS ECONÓMICAS	PADRES	MADRES
AGRICULTURA/PESCA		
INDUSTRIA	3	
CONSTRUCCIÓN	7	
SERVICIOS	7	7
TOTALES	17	7
TOTAL FAMILIAS	20	

Fuente: ERPAS. Colegio Agüere. Elaboración propia

CATEGORÍAS INACTIVAS. N° ABSOLUTOS. COLEGIO AGÜERE 1993

CATEGORÍAS	PADRES	MADRES
Jubilados	1	
Incapacitados		1
Labores del hogar		12
Estudiantes		
Otros pensionistas		
Otra situación	1	
TOTALES	2	13
TOTAL FAMILIAS	20	

Fuente: ERPAS y entrevistas. Elaboración propia

La estructura familiar se caracteriza por un alto índice de natalidad, la media de hijos de las 20 familias estudiadas se sitúa entre cuatro y cinco. Si bien es frecuente el modelo de “matrimonio con hijos” como núcleo familiar básico, existen familias estructuradas monoparentalmente, con la mujer como encargada del cuidado de los hijos y del mantenimiento familiar, situaciones derivadas, en todos los casos de este grupo, de divorcios o separaciones.

Como ya hemos indicado, la inauguración del colegio Aguere coincidió con la adjudicación de las viviendas del Polígono, la mayoría del alumnado contaba, entonces, con edades inferiores a los 6 años, edad básica para la escolarización obligatoria. Por lo que respecta a la procedencia de las familias es realmente variada, desde localidades del municipio o de otros municipios de la isla, hasta de otras islas de la provincia. Básicamente, las familias proceden de zonas del extrarradio de La Laguna y de S/C (Verdellada, Cruz de Piedra, Ofra, Geneto), de zonas rurales (Cumbres de Anaga) y de otras islas (La Gomera). Por otro lado, una primera característica de las trayectorias académicas de los hermanos/as mayores es la escasa presencia de estudios universitarios; concretamente, de las 20 familias que componían el grupo, tan sólo una de ellas tenían hijas cursando estudios de tercer grado o superiores. Representación realmente minoritaria, que resulta aún más significativa si tenemos en cuenta que el Polígono está ubicado a escasa distancia física de centros universitarios⁵⁹. En segundo lugar, la FP es la opción más elegida de los hermanos/as que habían cursado o estaban cursando estudios en los niveles de Enseñanzas Medias, únicamente dos familias contaban con hijos estudiando BUP. Situación que contrasta con las tendencias de matriculación en los niveles de Enseñanzas

⁵⁹ Además debemos recordar que los datos sobre los niveles de instrucción de la población de la ciudad, arrojaban cifras elevadas en relación a los estudios superiores, en comparación a los datos municipales y provinciales, pp.74-75.

Medias en la ciudad y en el municipio⁶⁰. En tercer lugar, al menos dos familias tenían hijos que habían abandonado el sistema educativo sin el Graduado Escolar.

II.1.3.2. Características Académicas

Los rendimientos académicos, las notas, constituyen un componente esencial en la cultura escolar, tienen que ver con la parte más visible de los procesos de selección y son el resultado de la aplicación de la evaluación formal. Pero no son simplemente el fruto real del trabajo escolar del alumnado, sino que son también el resultado de la combinación o suma de los instrumentos formales de evaluación y la evaluación informal, desarrollada por el profesorado en sus prácticas escolares cotidianas. Pese a todo, los rendimientos académicos son utilizados como criterios centrales a la hora de caracterizar académicamente a los grupos.

El grupo seleccionado tiene los siguientes rasgos: a) distribución por género equilibrada: 9 chicas y 12 chicos; b) distribución desigual cuando cruzamos edad y sexo. Como vemos en el siguiente cuadro, la mayoría de las alumnas tienen edades comprendidas entre 13 y 14 años a diferencia de sus compañeros que cuentan con más edad.

ESTRUCTURA DE EDAD POR SEXO

SEXO	13 AÑOS	14 AÑOS	15 AÑOS	16 AÑOS	TOTALES
CHICAS	4	3	2		9
CHICOS		3	7	2	12

⁶⁰ Veíamos como la red de Formación Profesional presenta menor porcentaje de matriculados frente a la red de Bachillerato, concretamente en el curso 93-94 el 37.8% frente al 62.2% de la población escolarizada en el municipio.

TOTAL	21 ALUMNOS
-------	---------------

Fuente: ERPAS. Colegio Agüere. Elaboración propia

c) Importante porcentaje de alumnos/as repetidores, 13 de 21 han repetido algún curso académico; d) en coherencia con el punto b), son los chicos los que han tenido más obstáculos en la superación de los distintos niveles académicos que componen la escolarización obligatoria. Por el contrario, la mayoría de las chicas no ha repetido nunca, dándose la circunstancia de que ninguna de ellas ha repetido más de un curso académico.

TRAYECTORIAS, POR SEXO, EN RELACIÓN A REPETICIONES O NO DE CURSOS

GRUPOS	CHICAS	CHICOS	TOTALES
No han repetido	6	2	8
Han repetido 1 curso	3	4	7
Han repetido más de 1 curso		6	6
TOTAL	21 ALUMNOS		

Fuente: ERPAS. Colegio Agüere. Elaboración propia

e) Seis alumnos/as no consiguen aprobar todas las asignaturas, entre Junio y Septiembre de 1993, y, consecuentemente, no obtienen el Graduado Escolar. En relación a la distribución de suspensos por género, volvemos a encontrar la tendencia anteriormente señalada: son los chicos los que más problemas tienen en la recta final de la

escolarización obligatoria, pues de los 6 suspendidos 4 son chicos y 2 chicas.

Si comparamos los resultados del grupo con los otros dos grupos de 81, encontramos que éste ocupa el segundo lugar desde el punto de vista del rendimiento académico⁶¹; si además contrastamos los resultados globales de esta promoción con otras anteriores, observamos una ligera mejoría respecto a las primeras promociones revisadas, destacando un aumento de éxito si lo comparamos, por ejemplo, con la promoción del 83-91. El siguiente cuadro refleja los datos en positivo, es decir a partir de los títulos obtenidos en los años correspondientes y para las promociones completas.

PORCENTAJES DE EXPEDICIÓN DE GRADUADOS ESCOLARES POR PROMOCIÓN⁶²

PROMOCIONES	PORCENTAJES
1981-1989	70.4%
1982-1990	73.4%
1983-1991	45.2%
*1985-1993	77.8%

⁶¹ En el grupo investigado (8ºA) el 22.2% no consigue superar el nivel, en 8ºB tan sólo se registra un 4.5% de suspensos, y, por último, 8ºC obtiene los peores resultados académicos con un 35% de alumnos que no consiguen el título de Graduado Escolar.

⁶² Porcentajes obtenidos a partir del nº de matriculados en 8º y del nº de títulos de "Graduado Escolar" expedidos entre junio y septiembre en los años correspondientes.

Fuente: Actas. Colegio Aguerre. Elaboración propia

* Promoción seleccionada

Por último, a finales del Junio de 1993, el alumnado eligió y tomó partido sobre su futuro académico más inmediato, y se preinscribió en distintos centros de enseñanzas medias⁶³. Las decisiones fueron claras, la mayoría, 18 de los 21 alumnos, apostaban por seguir estudiando en centros de Formación Profesional, y una minoría, tres alumnos, optaba por estudiar en la red del BUP. Globalmente, sus decisiones se acercaban, pues, a las tomadas por los hermanos/as mayores, a pesar de que, como hemos visto, la red escolar de La Laguna, en lo que se refiere a centros de EEMM, es realmente amplia.

II.2. ZONA RURAL: COLEGIO PÚBLICO "BARRANCO LAS LAJAS"

II.2.1. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

El colegio "Barranco las Lajas", como su propio nombre indica, está destinado a escolarizar a la población del barrio Barranco Las Lajas, entidad poblacional perteneciente al municipio de Tacoronte⁶⁴. Se trata de un municipio en el que predominan los

⁶³ Las preferencias en relación a los centros se conformó de la siguiente forma: en primer lugar, al menos doce alumnos/as decidieron solicitar matrícula en institutos cercanos al barrio, así es el "CEI-La Laboral" el más solicitado por parte de los que residían en la zona baja del barrio, este centro contaba con enseñanzas de BUP y FP. En segundo lugar, otros se plantearon estudiar en institutos más alejados, concretamente en centros de FP de S/C, las justificaciones de estas decisiones eran variadas: para un alumno la elección estaba condicionada por su residencia, así el hecho de vivir en S/C le predispuso para elegir un centro en este municipio, el resto del grupo (cuatro alumnas) eligió estudiar en ramas ("Sanitaria", "Imagen y Sonido", y "Peluquería y Estética") que no se impartían en los centros de FP de La Laguna. En tercer y último lugar, el "Instituto de Bachillerato de San Benito" fue solicitado por los alumnos que vivían (dos personas) en la zona alta del Polígono y que decidieron estudiar BUP.

⁶⁴ Tacoronte forma parte de la Comarca de Acentejo -junto a El Sauzal, La Matanza, La Victoria y Santa Úrsula- ubicado en el Norte de la isla de Tenerife, se extiende en una

núcleos rurales, con un fuerte nivel de dispersión, y compuesto por veinte entidades, agrupadas en tres zonas⁶⁵.

Por peso poblacional, en 1991 contaba con 17.074 habitantes, se sitúa como primer municipio de la comarca de Acentejo, y aunque es el que registra un mayor descenso en cuanto a tasa de natalidad, en las últimas décadas se ha convertido en una zona de atracción poblacional, contando con un significativo porcentaje de población procedente de otros municipios de la isla. Algunas de las razones que pueden explicar este fenómeno de migración interna es la relativa proximidad del municipio al área urbana de S/C de Tenerife-La Laguna⁶⁷ y una aparente flexibilidad por parte de las administraciones locales en lo que se refiere a las políticas de construcción.

El concepto de ruralidad, en el marco de una región como la canaria cuya estructura económica se caracteriza por la dominación del sector servicios, presenta una serie de peculiaridades⁶⁸. Como ya

superficie de 30.2 Km², desde la cumbre (1214 m) hasta el mar. Esta comarca presenta un paisaje fundamentalmente agrícola y una población con un asentamiento muy disperso. Debido a su situación geográfica, entre el Valle de la Orotava y el Área Metropolitana, el desarrollo económico de la Comarca de Acentejo se ha visto influenciado por la potencialidad económica de estas zonas.

⁶⁵ Zona de Agua García: zona húmeda, predominan los cultivos de frutales y la producción ganadera de autoconsumo; zona de medianías: registra el poblamiento más antiguo y las mayores densidades de población, en ella se ubica la capital del municipio, el paisaje agrario está dominado por el viñedo, aunque también abunda el cultivo del maíz y la papa; zona baja: con temperaturas más altas que permiten tanto los cultivos tropicales como el asentamiento de enclaves turísticos y de veraneo.

⁶⁷ El 83% de la población residente que se traslada a trabajar lo hace al Área Metropolitana.

⁶⁸ Han sido al menos tres los tipos de agriculturas que se han desarrollado en Canarias: agricultura de autoconsumo, de abastecimiento interior y de exportación. Estas formas de explotación agrícola han convivido en la estructura agraria y aunque sus funciones y dinámicas de desarrollo son diferentes, han estado conectadas históricamente. Tanto la agricultura de autoconsumo -principal fuente, en algunos momentos, de subsistencia familiar- como la destinada a producir para el mercado interior han funcionado como mecanismos de retención y reserva de la fuerza de trabajo; básicamente, se trata de pequeñas producciones con

hemos apuntado, a partir de la década de los 60 desaparece la producción agrícola como sustentadora de la economía canaria, en aras de un desarrollo espectacular del sector turístico. La terciarización de la economía canaria ha significado para el sector primario un importante trasvase de su fuerza de trabajo al subsector de la construcción y/o al sector de los servicios. La importancia de estos sectores económicos se hace evidente si nos fijamos en la estructura ocupacional de la población, tanto del municipio de Tacoronte, como de toda la comarca.

POBLACIÓN OCUPADA SEGÚN RAMA DE ACTIVIDAD. 1991

RAMAS	CANARIAS	TENERIFE	TACORONTE
AGRICULTURA-PESCA	8.4%	7.2%	10.6%
INDUSTRIA	10.6%	11.1%	13.2%
CONSTRUCCIÓN	11.0%	11.8%	22.2%

dificultades para competir con explotaciones peninsulares o extranjeras. La agricultura de exportación tradicional, dirigida por un campesinado rico y una burguesía rural, ha contado con la producción y exportación del plátano y el tomate como paradigma más claro. Sin embargo, el desarrollo más importante de las fuerzas productivas es el conseguido por los sectores modernos dedicados a la exportación que, a diferencia del modelo tradicional, se caracterizan por fuertes inversiones de capital y por un alto grado de productividad. Se trata de una agricultura especializada en obtener productos de lujo mediante cultivos de invernadero, representa el ejemplo más típico de una agricultura industrial, utiliza un capital intensivo y diversifica los productos de exportación intentando así superar la crisis del sector exportador que coincide con el boom turístico.

Al respecto: SANS, J.A. (1977): "Algunos aspectos del desarrollo capitalista en la agricultura canaria", en *Agricultura y Sociedad*, nº2, p.256. RODRÍGUEZ, J. (1991): "Aproximación al problema de la cualificación de la fuerza de trabajo en Canarias", en *Témpora*, nº17-18, p.142. Además, MACÍAS, A. (1981): "El papel histórico de la agricultura de 'subsistencia' en Canarias: un tema olvidado", en *Canarias ante el cambio*, S/C de Tenerife.

SERVICIOS	70.0%	69.9%	54.0%
-----------	-------	-------	-------

Fuente: I.S.T.A.C. Elaboración propia
POBLACIÓN OCUPADA SEGÚN RAMA DE ACTIVIDAD. COMARCA
DE ACENTEJO. 1991

RAMAS	TACORONTE	EL SAUZAL	LA MATANZA	LA VICTORIA	STA.URSULA
AGRICULTUR APESCA	10.6%	8.9%	6.5%	9.5%	6.8%
INDUSTRIA	13.2%	10.9%	13.8%	6.2%	6.9%
CONSTRUCC.	22.2%	25.4%	29.4%	39.0%	19.5%
SERVICIOS	54.0%	54.8%	50.3%	45.3%	66.8%

Fuente: I.S.T.A.C. Elaboración propia

En términos comparativos, Tacoronte mantiene los porcentajes más altos de ocupación en el sector primario, tanto en relación a los datos generales de la región y de la isla, como en comparación con los municipios de la comarca, esta situación puede explicarse, entre otras razones, porque en los últimos años se ha iniciado un proceso de potenciación y revalorización de los viñedos, lo que ha permitido el desarrollo de redes, más o menos consistentes, de producción, elaboración y exportación. Además, el municipio se ha incorporado a programas europeos destinados a fomentar, a través de inversiones y programas de formación, al sector primario⁶⁹. Por ejemplo, se pone en marcha un mercado comarcal destinado a la comercialización de los productos agrícolas de los pequeños productores de la zona.

⁶⁹Vid: CEDER (Sept.94): "Resumen de datos más relevantes de la iniciativa LEADER I en Tenerife", Tacoronte.

Sin embargo, lo que resulta evidente es el poder del sector servicios y el subsector de la construcción⁷⁰ en la estructura ocupacional del municipio y de la comarca, lo que indica que se han desarrollado económicamente dentro de los parámetros dominantes de terciarización. Pese a todo, este tipo de datos no puede registrar lo que ha sido un rasgo consustancial a la estructura económica y social de muchos núcleos rurales de Tenerife, esto es, la conexión entre formas pobres de agricultura -de autoconsumo o abastecimiento interior- y los sectores productivos dominantes, la construcción y el turismo; en estos núcleos es bastante frecuente la combinación del “trabajo en el campo con el trabajo en la construcción, los servicios o el peonaje”⁷¹.

Barranco Las Lajas tiene una población, siguiendo el censo de 1991, de 1391 habitantes, concentra al 8% de la población del municipio, ocupando el tercer lugar, después de Tacoronte-ciudad y Agua García. Forma parte de la zona de Agua García, zona alta del municipio, y se localiza en la confluencia de una serie de caminos: La Cuesta, Camino Real y Carril Alto. Algunas características de esta zona son las siguientes: poblamiento disperso, paisaje agrario dominado por el policultivo de secano (cereales y frutales); cierta jerarquización en los núcleos en relación a las infraestructuras e instalaciones públicas, si bien Agua García (casco) ha contado con un equipamiento aceptable, Barranco Las Lajas ha carecido de éste, aunque se han puesto en marcha algunos proyectos de equipamiento.

Los rasgos más significativos de la población de este barrio, en términos comparativos, en relación a la actividad económica y a los

⁷⁰ En los años 60, la construcción tuvo un papel importante en toda la comarca, motivado por el boom turístico, posteriormente mantiene su nivel de ocupación por la potenciación de estas zonas como residenciales.

⁷¹ ESTÉVEZ GONZÁLEZ, F. (1980): “Notas para un estudio del desarrollo capitalista y transformación de las relaciones sociales campesinas en la Orotava”, en VARIOS AUTORES: *I Congreso Español de Antropología*, Universidad de Barcelona, p.589.

niveles de instrucción, son los siguientes: en primer lugar, se observa una mayor tasa de paro que el registrado en el municipio (tres puntos porcentuales) y en la isla (siete puntos). En segundo lugar, con respecto a la población inactiva destaca, por un lado, la escasa presencia de población estudiantil, el 13.6% de la población inactiva del barrio, frente al 16.4% del municipio y el 20.5% de la isla, y, por otro, la significativa presencia de la categoría de “Labores del Hogar” -cuatro puntos más en relación a las porcentajes del municipio y casi 14 puntos de diferencia en comparación con los datos de la isla-. Por último, los datos sobre los niveles de instrucción de la población, que son lógicamente importantes de cara a concretar las posibilidades de los individuos de posicionarse en la estructura ocupacional y social, ahondan en la caracterización del barrio como socioculturalmente desfavorecido. Los datos de 1991, nos muestran la existencia de un fuerte nivel de analfabetismo y de población sin estudios, al mismo tiempo que una escasa participación en los niveles de secundaria y más aún en los niveles superiores del sistema educativo. Siguiendo con los análisis comparativos, Bco. Las Lajas supera en estas consideraciones tanto a los datos del municipio, como a los de la isla.

POBLACIÓN DE DERECHO DE 10 Y MÁS AÑOS SEGÚN ESTUDIOS
REALIZADOS. 1991

ESTUDIOS	TENERIFE	TACORONTE	BCO. LAS LAJAS
ANALFABETOS	4.9%	7.4%	10.8%
SIN ESTUDIOS	23.7%	28.5%	33.9%
1ºGRADO HASTA 5º E.G.B.	29.2%	31.0%	31.1%
GRADUADO ESCOLAR	21.0%	19.1%	18.8%

BUP/FP/COU	13.0%	9.0%	4.6%
OTRAS ENSEÑANZAS	1.1%	0.7%	0.1%
TERCER GRADO	7.1%	4.3%	0.7%

Fuente: I.S.T.A.C. Elaboración propia

Según los informes de los Servicios Sociales del Ayuntamiento, cuya intervención comienza en la década de los 80 en toda la Comarca, el municipio mantiene “características comunes a todos ellos (otros municipios): sociedad rural, tradicional en sus costumbres, cerrada, cuya actividad productiva se centra en la agricultura de subsistencia, sector servicios y construcción”⁷⁴. Entre las actividades desarrolladas por estos servicios en el municipio, similares a las de otros municipios y barrios de la zona, destacan las dirigidas a los menores y a las mujeres. Con respecto al primer colectivo, a finales de 1982 se puso en marcha un Gabinete Psicopedagógico cuyo objetivo era “conseguir una mayor adaptación del niño a nivel personal, en la escuela, en la familia y socialmente”⁷⁵, en tanto que detectaban un alto nivel de absentismo y de fracaso escolar, propiciado, según sus informes, por un escaso nivel cultural de los padres y por la participación de los hijos en el trabajo del campo⁷⁶. Además, organizaron actividades dirigidas a las mujeres - cursos de formación, servicios de orientación y planificación familiar, servicios jurídicos, etc.-, entendiéndose que se trata de un colectivo con

⁷⁴ Vid: AYUNTAMIENTO DE TACORONTE(Enero 1994): “Diez años de Servicios Sociales en Tacoronte”, Tacoronte, p.8.

⁷⁵ *Ibidem*, p.3.

⁷⁶ *Ibidem*, p.2.

fuertes “carencias informativas, formativas y de asistencia”⁷⁷. Las profesionales de estos servicios resaltaban como preocupante la concepción práctica del “¿qué recibo a cambio?”, es decir, la asociación entre formación y ayuda económica por parte de las personas que participan en las actividades organizadas por el Ayuntamiento⁷⁸. Descendiendo a los problemas concretos del barrio, y siguiendo con los comentarios de las responsables de estos servicios⁷⁹, apuntaban lo siguiente: los habitantes de Bco.Las Lajas parecen no considerarse ciudadanos del municipio de Tacoronte, fenómeno que se explica por las carencias infraestructurales de su barrio, que son comparadas con las condiciones y servicios de otros barrios del municipio, o de otros municipios colindantes como es El Sauzal. Sin embargo, las protestas no llegan al asociacionismo reivindicativo “es decir que protestan pero no se asocian ni para tener más fuerza, ni para intentar resolver los problemas, por ejemplo, la asociación de vecinos funciona sólo para las fiestas, pero no a otros niveles”⁸⁰. Además, los hábitos de consumo de una parte importante de la población del barrio no se centran, según las interpretaciones de estas profesionales, en un uso racional del dinero, más bien asumen un modelo consumista de vida aunque los recursos económicos sean escasos.

II.2.2. MARCO ESCOLAR

⁷⁷ *Ibidem*, p.6. Las responsables de estos servicios señalaban, por ejemplo, el fuerte machismo presente en las formas de vida y en los hábitos de hombres y mujeres.

⁷⁸ Apreciación común a otros Servicios Sociales, por ejemplo el de La Laguna.

⁷⁹ Evidentemente, estas características están mediatizadas por el tipo de relaciones que los ciudadanos mantienen con estos servicios del Ayuntamiento y por las propias concepciones de las profesionales entrevistadas que cuentan, a su vez, con un modelo concreto sobre el comportamiento social adecuado.

⁸⁰ Entrevista a la asistente social del Ayuntamiento de Tacoronte, Octubre 1994.

II.2.2.1. Caracterización de la Red Escolar

El colegio “Bco.Las Lajas”, se inauguró en el curso 1980-81, siendo el único centro de enseñanza del barrio. Su oferta educativa, servicios y dinámicas de matrícula presenta las siguientes características: en primer lugar, en el curso 92-93 contaba con unidades de Preescolar a partir de los 4 años, situación común a la mayoría de centros públicos; la oferta de matrícula a partir de 3 años fue solicitada por el profesorado, en ese mismo año escolar, aunque sin éxito pues el bajo índice de natalidad de la zona chocaba con la exigencia de la Administración Educativa que situaba en 20 los alumnos/as, la cantidad mínima para crear una unidad escolar. En cuanto a los servicios, la dispersión de la población provocaba que el transporte escolar fuera un medio utilizado habitualmente por gran parte del alumnado. En el año del estudio no existía comedor escolar, sin embargo se incorporó a partir del curso 94-95, con una importante aceptación (100 alumnos)⁸¹. Por último, globalmente, la evolución de la matrícula presenta una inclinación descendente, en el curso 1986-87 el n1 total de alumnos ascendía a 279 y en el curso 1992-93 a 171⁸². Evidentemente, la disminución de los índices de natalidad es un elemento condicionador, así si en 1981 la población de derecho estaba compuesta por 2447 personas, en 1991 descendía, como ya hemos mencionado, a 1391⁸³. En cualquier caso, esta tendencia no es exclusiva de este colegio, todos los centros, tanto los

⁸¹ Este servicio no va acompañado de la Jornada Continua, la petición de este tipo de jornada ha presentado una cierta conflictividad provocada por la oposición de una parte de la representación de padres en el Consejo Escolar.

⁸² CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES(1987): *Op.cit.* p.107 y (1994a): *Op.cit.*

⁸³ Datos extraídos del ISTAC(1995): *Op.cit.*

públicos como el único colegio privado del municipio⁸⁴ han visto descender el número de alumnado.

La estructura escolar del municipio se caracteriza, por un lado, por una mínima presencia de la red privada, siendo la escolarización en los primeros cursos de Educación Infantil (2 y 3 años) donde se observa un mayor peso de este sector⁸⁵.

PORCENTAJES DE ALUMNOS MATRICULADOS. RED PÚBLICA Y PRIVADA. MUNICIPIO DE TACORONTE. CURSO 93-94

NIVELES	RED PÚBLICA	RED PRIVADA
INF+ PREESC.	78.6%	21.4%
PRIMARIA+ EGB	88.1%	11.9%
BACH.+ COU+ ESO	100%	
FORMACIÓN PROF.	100%	

Fuente: Consejería de Ed., Cultura y Deportes. Elaboración propia

Por otro lado, la zona de escolarización a la que pertenece Bco.Las Lajas, contaba en el curso 92-93 con dos centros de

⁸⁴ El único centro privado del municipio, que lo es también de la comarca, contaba en el curso 1993-94 con el 13.5% de alumnos matriculados en los niveles de Pree-EGB. La trayectoria de este centro en estos últimos años, por alumnos matriculados, ha sido descendente pues en 1985 la proporción era de un 16.6%, aunque también ha descendido la población en edad de escolarizarse en estos niveles, de 3.792 alumnos en 1985 a 2.927 en el curso 93-94. *Vid: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES(1987): Op.cit., p.87 y (1994b): Op.cit., p.215*

⁸⁵ En el curso 93-94, la matrícula en la red privada de niños/as de 2 y 3 años representaba en el municipio de Tacoronte el 66.7% y en el municipio de La Laguna el 83%; además, el municipio de Tacoronte contaba con dos colegios públicos, con escolarización a partir de 3 años: C.E.G.B. "Guayongue" y el C.PREE "El Hornillo" (La Caridad). *Vid: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES(1994b): Op.cit.*

Enseñanzas Medias, uno ofertaba los estudios de BUP y FP (“Instituto de Tacoronte” en Tacoronte-casco) y el otro los niveles de Secundaria según la estructura de la LOGSE (IES “Sabino Berthelot” en Rávelo, a veinte minutos de la localidad). La escolarización secundaria en la zona se caracterizaba por una mayor presencia de alumnos en los centros de Formación Profesional, el 55.9% de alumnos frente al 44.1% matriculados en BACH+ COU+ ESO en el curso 93-94, esta presencia era también más alta en comparación con los datos provinciales y regionales⁸⁶. El siguiente cuadro refleja las ramas, ubicación y tipo de entidades de los centros de Formación Profesional.

CENTROS Y RAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL. MUNICIPIO DE TACORONTE

CENTROS	ENTIDAD	RAMAS	LOCALIDAD
ESC.CAP.AGRARIA	PÚBLICA	AGRARIA	TACORONTE
IFP.TACORONTE	PÚBLICA	ADMINIST.-COMERCIAL METAL CONSTR.- OBRAS AGRARIA	TACORONTE

Fuentes: Consejería de Educ., Cultura y Dep.(1994) y CEDOC (1990).
Elaboración Propia

II.2.2.2. Proyectos Educativos y Profesorado

⁸⁶ Los matriculados en los niveles de BACH+ ESO+ COU en la provincia representaban el 58.7% y el 41.3% en los niveles de F.P; en la región, suponían el 58.8% y el 41.2%, respectivamente. *Vid:* CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES(1994b): *Op.cit.*

El plan del colegio "Bco.Las Lajas" para el curso 92-93 contenía, aparte de los aspectos organizativos⁸⁷, un programa sobre "Técnicas de Estudio", asumido y desarrollado por el profesorado. A diferencia del colegio "Aguere", las Tutorías eran organizadas conjuntamente por el profesorado y el Servicio de Orientación. Con una mayor intervención desde el principio de curso, la orientadora puso en marcha un programa, para el alumnado de 8º, no muy habitual, según ella misma reconocía, entre estos profesionales.

Orientadora: "Mi labor concreta con los alumnos de 8º va en una línea diferente a lo que hacen mayoritariamente mis compañeros, es decir pasar al final de curso, y cuando se abre el plazo de preinscripción, unas pruebas de aptitudes y un cuestionario de intereses, ambos son instrumentos estandarizados. (...) La labor tutorial es fundamental porque tienes contacto más directo con los alumnos y nosotros trabajamos normalmente con profesores, personalmente me gusta la orientación profesional. (...) (Debo) decirles a los chicos las opciones y que ellos y sus padres decidan, no se trata de obligarles a pasar por una opción que encima no ofrece demasiadas garantías ni de éxito, ni de ofertas realistas para la gente...esta zona es preferencialmente de FP, me parece injusto que por nuestra parte se les engañe o no les ayudemos a ver la realidad tal cual es, pues no es verdad que en FP sólo vayan a ensuciarse las manos en los talleres de mecánica sino que van a tener que estudiar y enfrentarse con muchas materias".

Por otro lado, el profesorado de este colegio presentaba, en el curso 92-93, unas características similares al del colegio urbano, tan

⁸⁷ En lo que se refiere al nivel de 8º en este centro existían diferencias organizativas con respecto al colegio de la zona urbana: en primer lugar, contaba con una distribución espacial diferente, el alumnado rotaba por distintas aulas en función de las materias, a diferencia del grupo del colegio Aguere que tenía su aula fija; en segundo lugar, no disponían de recreo en el patio, el descanso se realizaba dentro del recinto de la escuela; por último, el grupo disponía de una hora semanal para la organización del viaje de final de curso. Por otro lado, mecanografía, karate y baloncesto eran las actividades extraescolares programadas en el año escolar estudiado.

sólo señalar dos diferencias: contaban con menos años de antigüedad (del profesorado que impartía clases en el grupo de 8º, tan sólo en un caso los años de permanencia en el centro superaban los nueve) y la feminización era aún mayor, pues de los 12 profesores que componían la plantilla, 11 eran mujeres.

II.2.3. EL ALUMNADO

II.2.3.1. Origen Social

Al igual que en el grupo de padres del colegio “Aguere”, los padres⁸⁸ de los chicos y chicas del colegio “Bco. Las Lajas” estaban ocupados, mayoritariamente, en el sector servicios y la construcción. Dentro del sector servicios, las actividades forman parte de las siguientes categorías: “transporte y comunicaciones” (palista, chófer de TITSA, chófer de camiones); “hostelería, restaurante y bares” (carnicero, empleado, restaurante propio, camarero); “otros servicios” (fontanero por cuenta propia). En el sector de la construcción se encuentran: peones, maestro albañil, peón de albañil y carpintero. Por último, el sector agrícola mantiene la figura del jornalero. En comparación a los datos del contexto urbano, es destacable la inexistencia de ocupaciones en el sector industrial y la presencia del sector agrícola.

La situación laboral de las madres⁸⁹ se caracterizaba, en la misma línea que el grupo urbano, por la importancia numérica de mujeres incluidas en la categoría “labores del hogar”, situación que corrobora, aquí sí, los datos existentes sobre el barrio⁹⁰. Los trabajos

⁸⁸ Desconocemos las ocupaciones de tres padres, dos habían fallecido y en un tercer caso se trataba de "padre desconocido".

⁸⁹ Desconocemos la ocupación de una de las madres.

⁹⁰ El barrio contaba en 1991 con el porcentaje más alto en relación a los datos municipales y de la isla. *Vid:* Anexo 7.

remunerados están concentrados en el sector servicios: en “hostelería, restaurantes y bares” (cocinera, limpiadoras en instituciones públicas y comerciante con tienda propia), y en el “servicio doméstico”. Sólo una de las madres estaba ocupada en el sector agrícola, al igual que en el grupo de los padres, bajo la figura laboral de “jornalera”⁹¹.

La movilidad ocupacional, analizando conjuntamente padres y madres, se caracteriza por ciertos cambios que no se dan en las familias de la zona urbana: al menos en dos familias, y en el desarrollo de la escolarización de los hijos, se producen cambios de la categoría de asalariados a la de pequeños empresarios⁹².

OCUPACIÓN DE LOS PADRES Y MADRES SEGÚN RAMAS DE ACTIVIDAD. COLEGIO BCO. LAS LAJAS. 1993

RAMAS ECONÓMICAS	PADRES	MADRES
AGRICULTURA/PESCA	1	1
INDUSTRIA		
CONSTRUCCIÓN	7	
SERVICIOS	8	6
TOTALES	16	7

⁹¹ Se da la circunstancia de que se trataba de la misma familia. Por otro lado, uno de los trabajos más o menos habituales del jornalero es la “zafra”, concentrándose, por ejemplo, en la recogida de tomates en el sur de la isla.

⁹² El pequeño empresario con restaurante propio y con ayuda familiar para la explotación del negocio, anteriormente estaba ocupado como conductor en una empresa. La señora con tienda propia, situación que se produce a través de un segundo matrimonio, había estado ocupada como “limpiadora”.

TOTAL FAMILIAS	21
----------------	----

Fuente: ERPAS. Colegio Barranco Las Lajas. Elaboración propia

CATEGORÍAS INACTIVAS. N° ABSOLUTOS. COLEGIO BCO. LAS LAJAS. 1993

CATEGORÍAS	PADRES	MADRES
Jubilados		
Incapacitados		
Estudiantes		
Labores del hogar		13
Otros pensionistas		
Otra situación ⁹³	2	
TOTALES	2	13
TOTAL FAMILIAS	21	

Fuente: ERPAS y entrevistas. Elaboración propia

La estructura ocupacional de padres y madres se caracteriza, en ambos grupos, por la concentración mayoritaria en trabajos que no requieren cualificación profesional y en situación de asalariados. De

⁹³ Incluimos en esta categoría a los que, en el momento de la investigación, estaban en paro.

manera general, se trata de posiciones sociolaborales situadas en espacios bajos de la estructura ocupacional. Pero además la composición por ocupaciones presenta una referencia clara a la división sexual del trabajo, las madres trabajan en ocupaciones claramente “femeninas” (las madres que trabajan fuera de la casa lo hacen en tareas relacionadas con el trabajo reproductivo, bien como limpiadoras de entidades privadas o públicas, bien desarrollan el trabajo doméstico en otros hogares) y cuentan con una limitada gama en comparación con los trabajos de los padres.

En el grupo de “Bco. Las Lajas” la media de hijos es un poco más baja, entre 3 y 4, que en el grupo de familias del “Aguere”. Sin bien la estructura monoparental es un fenómeno que existe en ambos grupos, encontramos diferencias notables en relación a las causas que provocan esta situación: en todos los casos del grupo del colegio “Aguere” se trata de mujeres separadas, por el contrario en el grupo del colegio “Bco. Las Lajas” dominan, exclusivamente las situaciones de viudedad o madre soltera. La diversidad en las formas familiares se da con mayor pronunciamiento en el barrio urbano, dominando en el barrio rural estructuras más tradicionales. Por otro lado, existe una gran homogeneidad en los orígenes geográficos del alumnado del colegio “Bco. Las Lajas”, de los 22 alumnos/as, 20 han nacido y han vivido de forma continuada en Bco. Las Lajas.

Las referencias académicas de las familias del colegio “Bco. Las Lajas” son claras: ninguna de ellas cuentan con hijos/as que hayan accedido a estudios universitarios o superiores no universitarios. Esta característica se presenta en coherencia con los datos sobre los niveles de instrucción de la población del barrio, pues como veíamos el porcentaje de personas con estudios superiores es prácticamente insignificante. La Formación Profesional es la única opción educativa elegida por parte de los hermanos/as que han seguido estudiando. Si bien esta red es la opción dominante en la población del municipio, lo significativo en este grupo es que ninguno de los hermanos/as mayores haya elegido la red de Bachillerato, aunque resulta coherente con el hecho de que estos estudios estén

esencialmente vinculados a la continuidad en estudios superiores. Por otro lado, al menos en dos familias se han producido abandonos escolares, tanto antes de terminar la EGB como en los primeros cursos de FP.

En definitiva, y en términos generales, en los dos grupos las trayectorias académicas de los hermanos/as mayores presentan el denominador común de no abarcar los niveles superiores del sistema educativo, aunque con alguna excepción en el caso del grupo urbano. En ambos existe una fuerte presencia de la FP como, prácticamente, única vía de escolarización post-obligatoria, y, secundariamente, algunos casos de abandonos escolares sin obtener el Graduado Escolar. La tendencia más clara gira alrededor de una incorporación rápida a la actividad laboral, o a elegir estudios con una importante referencia a la práctica.

II.2.3.2. Características Académicas

El grupo del colegio “Bco. Las Lajas” presenta los siguientes rasgos: a) existe, igual que en el grupo del colegio “Aguere”, una situación equilibrada en relación a la distribución numérica de chicos y chicas, aunque la situación se invierte, son 12 chicas y 10 chicos; b) la distribución del grupo en función del sexo y edad presenta, igualmente, un cierto equilibrio, como vemos en el siguiente cuadro.

ESTRUCTURA DE EDAD POR SEXO

SEXO	13 AÑOS	14 AÑOS	15 AÑOS	16 AÑOS	TOTALES
CHICAS	3	4	4	1	12
CHICOS	1	5	1	3	10
TOTAL	22 ALUMNOS				

Fuente: ERPAS. Colegio Bco. las Lajas

c) La situación académica en relación a n1 de repetidores es diferente al alumando de la zona urbana, pues de 22 alumnos sólo 9 han repetido anteriormente curso/s; d) si bien en lo que respecta al alumnado que no ha repetido no encontramos diferencias cuantitativas importantes en cuanto al género (seis chicas y siete chicos), sin embargo “los repetidores” son mayoritariamente chicas (6 de éstas habían repetido uno o más cursos frente a 3 chicos), por tanto las trayectorias académicas con mayores obstáculos son vividas de forma destacada por las chicas de este grupo.

TRAYECTORIAS, POR SEXO, EN RELACIÓN A REPETICIONES O NO DE CURSOS

GRUPOS	CHICAS	CHICOS	TOTALES
No han repetido	6	7	13
Han repetido 1 curso	4	1	5
Han repetido más de 1 curso	2	2	4
TOTAL	22 ALUMNOS		

Fuente: ERPAS. Colegio Bco. Las Lajas. Elaboración propia

e) Siete alumnos/as no consiguieron el título de Graduado Escolar, entre Junio y Septiembre de 1993. La distribución por género presenta la tendencia anteriormente descrita porque, aún cuando las diferencias numéricas no son tan destacables (4 chicas frente a 3 chicos), las trayectorias académicas del grupo femenino contienen más fracasos. De las alumnas que suspendieron en Septiembre, tres habían repetido en otras ocasiones (concretamente una de ellas era “repetidora” de 8º y las otras dos de 5º y 3º, respectivamente). Por el contrario, si nos acercamos al pasado escolar de los chicos observamos que ninguno de ellos se había encontrado en la situación de “repetidor”.

La comparación de los resultados globales del grupo con respecto a otras promociones (hemos elegido, lógicamente, las mismas que en el colegio “Aguere”), nos lleva a plantearnos que no se trata de los peores resultados detectados en este centro, aunque es la promoción de 1983-1991 la que destaca, entre las seleccionadas, por su mayor índice de éxito⁹⁴.

PORCENTAJES DE EXPEDICIÓN DE GRADUADOS ESCOLARES POR PROMOCIÓN

PROMOCIONES	PORCENTAJES
1981-1989	62.5%
1982-1990	60.0%

⁹⁴ Se trata de la promoción que en el curso 92-93 se encontraba escolarizada en el IES de “Sabino Bethelot”, por parte de algunas profesoras este grupo se utilizaba como referencia y comparación.

1983-1991	76.0%
*1985-1993	68.2%

Fuente: Actas. Colegio Bco. Las Lajas. Elaboración propia

* Promoción seleccionada

Comparando los resultados académicos finales entre los dos grupos, observamos, aparte de que en el colegio “Bco. Las Lajas” los porcentajes de expedición de títulos por promoción son claramente más bajos que los del colegio urbano, una diferencia significativa que lo es en cuanto contrarresta una de las características iniciales relacionadas con las composiciones académicas de los dos grupos. Si bien el grupo del colegio “Aguere” se caracteriza por una notable presencia de “repetidores” (recordemos 13 de 21), sus resultados mejoran considerablemente al finalizar la EGB (7 de 21 suspenden alguna asignatura). Por el contrario, el grupo del colegio “Bco. Las Lajas”, con menor presencia de “repetidores” (9 de 22), prácticamente mantienen el peso de suspensos (7 de 22). En cualquier caso, la mayor parte de los alumnos/as que han suspendido en el transcurso de sus vidas escolares dos cursos o que cuentan con 16 años consiguieron aprobar todas las asignaturas entre junio y septiembre. Una de las razones que puede explicar este fenómeno está en “que al ser el año final de EGB, favorece que el profesorado sea más flexible e incluso ‘abra un poco la mano’ con el fin de favorecer el que sus alumnos obtengan el Graduado Escolar”⁹⁵. Sin embargo, y aún así, se mantiene una minoría, que aún teniendo 16 años en ese curso, no obtuvieron el Graduado, se trata de tres chicos en el colegio “Aguere” y un chico en el colegio “Bco. Las Lajas”.

Otro de los aspectos que emana de la descripción anterior tiene que ver con las diferencias generales en cuanto al género. El grupo

⁹⁵ CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS(1993): *Informe sobre la Realidad Educativa Canaria*, S/C de Tenerife, Gobierno de Canarias, p. 46.

de chicas del colegio “Bco. Las Lajas” ha tenido más problemas en cuanto a rendimientos escolares se refiere, elemento importante y condicionador de los procesos de adaptación a la cultura escolar, como veremos posteriormente. Se trata de un hecho que contradice, en cierto modo, el pensamiento más extendido y los resultados de muchos estudios sobre la socialización y rendimiento escolar, así como las tendencias observadas en el colegio “Aguere”. Desde nuestro punto de vista, y aún considerando que puede ser una excepción, lo abordaremos como un factor que define la posición que ocupan estas alumnas en la escuela y que influye, sin duda, en sus percepciones sobre aquélla.

Por último, el grupo al completo del colegio “Bco. Las Lajas” aspiraba a incorporarse en 3º de Secundaria Obligatoria. La unanimidad en las decisiones escolares aparece determinada por una serie de factores: en primer lugar, las ofertas de escolarización para el barrio eran limitadas, no se contaba con redes de servicios suficientes para garantizar la movilidad geográfica de los estudiantes. Por otro lado, en el último curso se desarrollaron importantes campañas de información y de captación sobre esta nueva vía, y se abrió la posibilidad de que los alumnos con asignaturas pendientes en este último nivel de EGB accedieran al tercer curso de la Secundaria Obligatoria. Finalmente, se trataba de la segunda promoción de alumnos/as de Bco. Las Lajas que accedían a esta red, de entre los que se encontraban conocidos y amigos de estos chicos y chicas. A través de las decisiones escolares, atravesadas, para la mayoría, por una serie de obstáculos e incertidumbres, observamos uno de los aspectos que forman parte de la caracterización de los dos grupos estudiados: diversidad y menor cohesión en el grupo urbano, mayor homogeneidad y cohesión en el rural.

III. SUBALTERNIDAD SOCIAL

Los espacios socio-culturales, en los que se ubica esta investigación, están atravesados por una doble estructura de dominación, social y sexual. Derivada de ésta, los procesos de producción y reproducción actúan simultáneamente en los distintos espacios de socialización; así, en las familias se construyen y reproducen, tanto culturas de clase, valores e ideologías, elementos propios de las relaciones de clase, como formas específicas de divisiones sexuales. Condicionados por la estructura socio-económica y por la división sexual, los chicos y las chicas, al final de sus años de permanencia obligatoria en la escuela, han construido sus universos culturales en los que se refleja, entre otras cosas, sus proyecciones en las jerarquías de la estructura social, a través de sus identidades de clase y género. Sin lugar a dudas la dependencia es una de las claves que configura la subalternidad social, pero se conforma diferencialmente, en función del género.

III.1. ZONA URBANA

III.1.1. PERFILES SOCIOLABORALES DE LAS FAMILIAS

Como hemos visto anteriormente, los padres de los alumnos del colegio de la zona urbana son asalariados que ocupan, la mayoría de ellos, trabajos que requieren poca cualificación profesional, y ramas de actividad que favorecen la contratación en precario, es el caso, en parte, del sector servicios y de la construcción.

En un sentido genérico, todos ellos cuentan con una experiencia común: son asalariados, por tanto han estado obligados a vender su fuerza de trabajo, el trabajo es organizado y controlado por otras personas, y desde sus posiciones sociales y ocupacionales no controlan el producto excedente, es decir, no cuentan con el poder económico que posibilita la apropiación del beneficio en el proceso productivo. Ahora bien, existen diferencias internas, que en aras de hacer más preciso el análisis sobre la composición social debemos de tener en cuenta. No todos los miembros de este grupo pertenecen a

la clase obrera, en el sentido expuesto por N.Poulantzas, los policías son asalariados no productivos, que además trabajan en los 'servicios de defensa' dentro de los aparatos estatales, lo que hace que estén situados, dentro de las relaciones ideológicas y políticas, del lado del trabajo intelectual¹⁰⁵. Ambos elementos, y siempre dentro del modelo de este autor, nos lleva a categorizarlos dentro de la "nueva pequeña burguesía", aunque internamente desarrollen funciones subalternas y ocupen, por tanto, posiciones jerárquicamente subordinadas; además pese a esta ubicación, lo cierto es que en la práctica están condicionados por el espacio social de vida, lo que provoca que, hasta cierto punto, compartan experiencias sociales comunes al resto de familias del grupo.

En una situación claramente diferente, no sólo por la naturaleza del trabajo sino también por las condiciones de trabajo, el resto de ocupaciones, tanto del sector servicios como de la construcción o el industrial, están configuradas sobre una estructura centrada en el carácter dependiente, práctico y manual. Ahondando en las condiciones de dependencia y precariedad a la que están sometidos parte de estos trabajos, las trayectorias laborales de una buena parte de los padres se ha caracterizado por paros intermitentes. Todos estos rasgos nos acercan a un perfil social en el que predominan, tanto en función de la determinación estructural como de la política e ideológica, las posiciones de subalternidad.

Por otro lado, nos encontramos con familias que viven de las ayudas del Estado, en forma de pensiones por jubilación laboral de uno de los padres, o a través de las pensiones de los abuelos. Para informar sobre la situación de clase de los padres pensionistas parece adecuado incorporar el concepto de "trayectoria de clase", en tanto

¹⁰⁵ "Hay que repetir que el contenido de esta división y de sus términos no puede en absoluto ser reducido a unos criterios empíricos del género 'los que trabajan con sus manos' y 'los que trabajan con la cabeza', los que están en contacto directo con las 'máquinas' y los que no lo están, etc.; esta división remite a las relaciones ideológicas y políticas que marcan los puestos ocupados por los agentes". POULANTZAS, N. (1987): *Las clases sociales en el capitalismo actual*, México, S.XXI., p.235.

que sus posiciones actuales no están determinadas directamente por las relaciones de producción¹⁰⁶. Las experiencias que viven los miembros de estas familias presentan ciertas peculiaridades, fundamentalmente, porque la situación de dependencia es diferente a la de los miembros activos de la clase trabajadora, ya no se trata de conseguir un trabajo y un salario, más bien la dependencia se estructura en relación al funcionamiento de las redes institucionales: que llegue el dinero, aunque no se sepa muy bien cómo.

Fabiola: "Mi madre sólo trabaja en la casa, aunque ella ha trabajado de camarera, y eso, pero ya no. Mi padre no está trabajando porque se operó..."

Margot: "¿Tu madre tampoco está trabajando, entonces como ganan el sueldo?"

C.N: "¿Tienen algún tipo de ayudas?"

Fabiola: "Sí, de las pensiones reciben dinero".

Estamos, sin duda, evidenciando los efectos de la función benefactora de las políticas sociales, en el sentido de mejorar la integración de las clases subalternas, asistiendo al desarrollo de las "culturas del cargamento dependientes y desmoralizadoras -con formas familiares moldeadas por las ayudas estatales-, esperando un magro flujo de bienes y mercancías sin tener ni idea de las relaciones y la tecnología, del poder y la política que las producen"¹⁰⁷. Es más bien la fuerza de la costumbre, del destino y del azar, la que parece dar sentido a la forma de funcionamiento del Estado, y no los derechos legítimamente adquiridos en una sociedad democrática, aunque dentro de la aceptación general de las reglas del juego,

¹⁰⁶ Vid: WRIGHT, E.O. (1983): *Clase, crisis y Estado*, Madrid, S.XXI, p.87. Concretamente, habían estado ocupados en trabajos manuales, como pintor -servicio de mantenimiento- y como agricultor -jornalero-, por tanto sus trayectorias son una muestra más de imágenes laborales subalternas.

¹⁰⁷ WILLIS, P. (1986): "Paro juvenil, pensando lo impensable", en FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (Comp.): *Marxismo y Sociología de la Educación*, Madrid, Akal, p.117. Los responsables de los Servicios Sociales señalan el desarrollo de una cultura o hábito de la ayuda como elemento más o menos extendido en el barrio, Vid: Contextos de la Investigación.

surjan también algún tipo de transgresiones, de búsqueda de beneficio, desde la misma posición de precariedad, a través de la práctica de 'cobrar el paro' aunque se esté trabajando.

Diego: "Pero, ¿no dices que tu padre está cobrando el paro, que está trabajando y cobrando el paro?" (Riendo).

En cualquier caso, las situaciones de mayor dependencia económica están atravesadas por un proceso conflictivo en relación a los deseos sobre el consumo¹⁰⁸; evidentemente, desde estas posiciones se vive con dificultad el consumo de mercancías que escapan a lo que son las necesidades básicas, lo que no impide que, en una sociedad montada sobre criterios consumistas, resulten deseables y atractivas.

Por otro lado, dentro de la unidad familiar, la división del trabajo en función del sexo se establece a través de la separación de papeles entre el hombre que va a trabajar, que 'gana el pan' y la mujer que se 'queda' dentro del hogar, encargándose del mantenimiento y cuidado de la familia, esta función aparece claramente reflejada en la ocupación de "amas de casa". Además, si nos fijamos en las trayectorias de una gran parte de las madres que eran, de forma exclusiva, "amas de casa", encontramos que sus participaciones en el mercado de trabajo, se han dado de manera discontinua y excepcional -probablemente, estos cambios han estado relacionados con la situación de las familias, en función de los ingresos y de la precariedad laboral o desempleo del 'cabeza de familia'- lo que no es más que una manifestación del efecto mismo de la división sexual del trabajo.

En definitiva, las posiciones de amas de casa, tal y como aparecen configuradas en este grupo, van unidas a lo que ha sido la pauta hegemónica en la formación de la familia nuclear, o si se

¹⁰⁸ Fabiola necesitaba comprar un traje de baño para asistir a una de las excursiones programadas por el colegio, esto supuso poner en marcha todo una serie de mecanismos de persuasión para que su padre accediera a darle el dinero necesario, así como ajustarse al presupuesto obtenido.

quiere, del modelo tradicional de familia patriarcal, esto es, las funciones diferentes entre varones y mujeres: “si a los primeros les toca en suerte el sustento económico del grupo, las segundas se responsabilizan de gestionar cotidianamente el espacio doméstico y criar a los hijos”¹⁰⁹. Sin embargo, uno de los rasgos que también caracteriza a este grupo, como hemos visto (p.86), es la representación de núcleos familiares monoparentales, donde el 'cabeza de familia' es una mujer. Esta condición, que en parte puede significar el cuestionamiento, al menos en la práctica, de la familia patriarcal, rasgo característico de las transformaciones sociales en las sociedades más desarrolladas, presenta un alcance diferente en función de la clase social a la que se pertenezca. Con toda probabilidad, para las mujeres que forman parte de la clase subalterna es más fácil pasar por la agudización de situaciones conflictivas¹¹⁰. Esto se hace notorio en el mismo tipo de explicaciones que ofrecen los responsables de las políticas sociales y escolares, en las que la monoparentalidad de la clase media no parece constituir un problema genérico sino individual, mientras que la monoparentalidad de la clase obrera o trabajadora es una categoría explicativa de mucho de los problemas sociales, típicamente desarrollados en los barrios periféricos o suburbanos¹¹¹.

El perfil de las mujeres que trabajan fuera del hogar se define, igual que en el caso de los hombres, en claves de subalternidad,

¹⁰⁹ REQUENA,M.-REVENGA,D.(1993): “Formas de familia en la España contemporánea”, en GARRIDO MEDINA,L.-GIL CALVO,E.(Eds.): *Estrategias familiares*, Madrid, Alianza Universidad, p.261.

¹¹⁰ En Canarias, el proceso de feminización en lo que a categorización de 'persona principal' del hogar “se da en mayor proporción en estratos bajos (21%) que en los altos (11.5%), o que el estrato medio (13%), y bien podría correlacionarse con el fenómeno de la feminización de la pobreza, que es un elemento convencional de las situaciones de pobreza”. ISTAC(1995): *Censos de Población y Viviendas. Canarias. 1991. Estratificación Social*, p.22.

¹¹¹ *Vid*: Contextos de la Investigación. Además, GLASMAN,D.(1992): “'Padres' o 'Familias'. Crítica a un vocabulario genérico”, en *Educación y Sociedad*, nº11, p.113.

aunque para este grupo funciona un doble proceso de determinación, concretamente sus posiciones en el mercado de trabajo están constreñidas por las relaciones derivadas de la división sexual del trabajo -ocupaciones “femeninas”, basadas en la extrapolación de los roles domésticos a la vida social (limpiadoras y auxiliar de clínica)-, y por la división social -son asalariadas del sector servicios, ocupadas en trabajos que requieren escasa cualificación, y en algunos casos (servicio doméstico) con una importante precariedad laboral-. Los que proclaman de manera optimista¹¹² el aumento progresivo de la igualdad entre los géneros, a través de la entrada 'masiva' de la mujer en el mercado de trabajo, desestimando la importancia de la estructura social en el análisis de la desigualdad entre géneros, suelen olvidar que los grupos de género lejos de ser homogéneos se diferencian internamente, fundamentalmente, por la clase social de pertenencia. Y es que la incorporación de las mujeres al trabajo asalariado no ha conducido a la igualdad, claramente las oportunidades de las mujeres de la clase baja son menores con respecto a las mujeres de otras clases más privilegiadas; en cualquier caso, “hoy las mujeres se hallan (...) en condiciones más similares a los hombres por el hecho de que es la clase social la que marca sus vidas y las diferencias, en mayor medida de lo que lo hizo en el pasado”¹¹³.

III.1.2. SOCIALIZACIÓN SEXISTA EN EL MARCO FAMILIAR: PROTECCIÓN PARA LAS CHICAS Y PROMOCIÓN SOCIAL PARA LOS CHICOS

¹¹² Por ejemplo: CASTELLS,M.(1994): “Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional”, en VARIOS AUTORES: *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós Educador, pp.31-37.

¹¹³ SUBIRATS,M.(1993): “El trabajo doméstico, nueva frontera para la igualdad”, en GARRIDO MEDINA,L.-GIL CALVO,E.(Eds.): *Op.cit.*, p.312.

El espacio familiar como medio de socialización es una esfera fundamental para entender parte de las construcciones culturales de los chicos y de las chicas. A su vez, obviamente, las expectativas desarrolladas por las familias sobre sus hijos e hijas se edifican a partir de las identidades y de las experiencias sociales y laborales.

En primer lugar, las pautas de conducta que establecen los padres presentan diferencias importantes en relación al género de sus hijos. En general, sobre las chicas se extiende una forma de coacción sobre los modos de comportamientos en relación, básica y concretamente, a la sexualidad -en forma de miedo a embarazos y de presiones sobre la imagen social-. Desarrollan así una visión proteccionista que tiene su fundamento en una concepción tradicional sobre la mujer, donde lo biológico constituye un elemento determinante en la cultura específicamente destinada a la mujer; las chicas se ven rodeadas, de esta forma, de una disposición moral erigida sobre la sexualidad, de la que se deriva una proyección psicológica y cultural clara, esto es, menor autonomía¹¹⁴.

Nieves: "Mi padre lo que no quiere es que yo salga después mal. Mi padre tiene miedo, como cualquier padre, que su hija pierda la honrez, que la pierda (...). Yo pienso que una persona que te hace daño y después estás con otro chico, te vuelve a hacer daño...y después estás con otro...y ya tú quedas en mal, quedas en feo. En la calle ya te empiezan a nombrar. Así es que yo creo que el miedo que tiene mi padre es físico"

Juana: "A mí me gusta (salir) pero no me dejan, es mi padre, yo soy una niña pequeñita, (pero) no soy tan pequeña, soy la mediana de mi casa. Yo quisiera más libertad para ir a fiestas, y eso. Yo estoy todo el día metida en mi casa".

En algunos momentos incluso los chicos reconocen que ellos cuentan con más libertad que sus hermanas, aunque este

¹¹⁴ "En este grupo no hay lugar para la duda: los padres conceden un margen de libertad e iniciativa personales a los chicos siempre superior al que están dispuestos a otorgar a sus hijas, a las que, eso sí, constriñen más a participar en las tareas domésticas". ORTEGA, F. (1993): "Masculino y femenino en la identidad personal de la juventud española", en ORTEGA, F.-GARCÍA DE LEÓN, M^aA.-RÍO, P.: *La flotante identidad sexual*, Madrid, Univ. Complutense, p.22.

hecho lo valoran negativamente en el sentido en que son ellos los encargados de proteger y cargar con esa responsabilidad.

Manolo: "A mi hermana, tiene 15 años también, le dan menos libertad que a mí. A ella la dejan estar a la misma hora que a mí, si ella está conmigo. Pero, yo paso de ella...¿yo qué sé?".

En segundo lugar, las referencias de los padres y madres, en general del ambiente familiar, sobre las decisiones y comportamientos de los hijos varones están estrechamente relacionadas a las condiciones sociales en torno al trabajo manual asalariado, en este sentido, se trata de garantizar, en lo posible, un cierto distanciamiento de ocupaciones 'duras' unidas, fundamentalmente, al sector de la construcción, y de situaciones poco halagüeñas como el desempleo.

Diego: "Mis padres me dicen que estudie, que si no me voy a ver con un pico y una pala"

Carmelo: "Yo estoy hecho polvo. Tengo que aprobarlas (las asignaturas), porque si no me coge mi padre, me coge y me arranca la cabeza y se la come"

Felipe: "Mi padre se pone 'como no apruebes no vas 'pá' ningún sitio, siempre es el mismo"

Alfredo: "Me dice que estudie, que saque 8º(...), me dice, '¿ustedes qué, se quieren ver como los grifientos que están por ahí, por las esquinas?'"

Miguel: "Me dice que si no estudio no salgo, pero eso me lo dice siempre (...)"

Frecuentemente, las presiones de las familias, en relación a los hijos varones, tienen que ver con la necesidad de que estos retrasen, a través de la escuela, la incorporación al mercado de trabajo para conseguir empleos mejores que los de sus padres. Evidentemente, este tipo de planteamientos sobre sus hijos supone atribuirle un valor a la escuela que no se reconoce en el mismo grado para las hijas, y es que "a pesar de que una vía de promoción y autonomía de la mujer es la educación, los padres también se preocupan más por los logros

escolares de los chicos"¹¹⁵. Así, las chicas no se sienten presionadas ni para seguir estudiando ni para elegir estudios en función de las opiniones de sus familias.

Juana: "(Sus padres) ellos me dicen que yo puedo hacer lo que quiera"

Rosana: "Mi madre me dice que está bien".

Esta 'falta de preocupación'¹¹⁶ de los padres por los logros escolares de sus hijas, no sólo se explica por el hecho mismo de que, globalmente consideradas y en comparación con los chicos, son las chicas de este grupo las que mejores resultados escolares han obtenido en sus trayectorias escolares hasta la finalización de la escolarización primaria¹¹⁷, sino también porque las proyecciones trazadas sobre ellas no pasan, al menos explícitamente, por el requerimiento de romper, o siquiera alejarse del modelo sexista desarrollado en la misma esfera familiar. De tal forma que las referencias al mundo del trabajo son utilizadas diferencialmente según el género de sus hijos¹¹⁸, si bien, por ejemplo, el trabajo en la construcción se utiliza como amenaza ante la posibilidad de suspender o no seguir estudiando, sin embargo, el trabajo doméstico, tanto en su forma exclusivamente reproductora como asalariada, no es usado bajo estos parámetros. El trabajo doméstico

¹¹⁵ *Ibidem*, p.24.

¹¹⁶ Con más precisión, nos referimos a que los padres priorizan otro tipo de preocupaciones sobre ellas, lo que no quiere decir que no se preocupen por sus trayectorias escolares, sino que éstas no son tan centrales como las desarrollan con sus hijos varones.

¹¹⁷ *Vid.* Contextos de la Investigación.

¹¹⁸ Rompiendo esta tendencia se encuentran las familias que viven en peores condiciones, cuando éstas son más extremas económicamente, las referencias al trabajo, a cualquier tipo de trabajo, son más claramente determinantes. Las proyecciones hacia el mundo del trabajo están relacionadas con la posición social, extendiéndose un sentido absolutamente pragmático e independiente de la consideración de género o de los resultados escolares.

Fabiola: "El me dice (su padre) que como no me meta en el instituto me pone a trabajar".

es consustancial al rol femenino, y como tal no se expone como una condición superable por la promoción social, que pudiera conseguirse a través del sistema educativo.

Veremos, a continuación, como estos rasgos del espacio familiar, atravesados por el doble proceso de reproducción social y sexual, influyen en las percepciones de los chicos y de las chicas.

III.1.3. LOS CHICOS: ENTRE LA RESISTENCIA A LA REPRODUCCIÓN DE CLASE Y LA ACEPTACIÓN DE LA JERARQUIZACIÓN SOCIAL

Las respuestas de los chicos ante el trabajo, genéricamente tratado, son suficientemente claras: el trabajo es necesario para vivir, si uno no tiene dinero para mantenerse, sólo le queda ponerse a trabajar para conseguirlo.

Antonio: "¿A quién le gusta trabajar?, ¿a quién le gusta sacarse callos en las manos cargando bloques?...a nadie, pero hace falta 'pá' la 'guita'".

Jaime: "Hay que trabajar, ¿no?, hay que tener dinero para vivir...si el dinero viniera de los árboles, pues...no haría falta".

En sus planteamientos es evidente una actitud realista y, simultáneamente, una aceptación de la estructuración de la dependencia. Es el principio de realidad el que domina ante el hecho de vivir en una sociedad donde el trabajo sigue siendo, más aún con las repercusiones sociales del paro estructural, un valor importante¹¹⁹, donde se sigue reservando la legitimidad social y moral a los que han conseguido insertarse en el mercado de trabajo, y donde se

¹¹⁹ Se ha discutido sobre el cambio de actitudes, por parte de la población joven, hacia el trabajo, que pasaría de considerarse como núcleo y fundamento de la identidad a valorarlo, exclusivamente, por el sentido instrumental. Al respecto: CASTILLO, J. (1989): "Transformaciones productivas, crisis del trabajo y comportamientos sociales: los jóvenes por ejemplo" y RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A.-GARCÍA MARTÍNEZ, J.: "Personalidad, valores y expectativas de los jóvenes titulados en paro", en TROREGROSA, J.-BERGERE, J.-ALVARO, J.: *Juventud, trabajo y desempleo*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social; SANCHIS, E. (1991): *De la escuela al paro*, Madrid, S.XXI.

estructura todo un circuito alrededor del consumo de mercancías, sólo alcanzable por aquellos que cuentan con ingresos. La aprobación del trabajo, en estas primeras claves interpretativas, nos sugiere la interiorización, al menos parcial, de una pauta de identificación social: la asimilación de la dependencia como elemento incuestionable de las reglas de juego de la sociedad capitalista. Se acepta, acríticamente, uno de los principios básicos de la hegemonía capitalista, es decir, la necesidad de vender la fuerza de trabajo para obtener un salario que permita el mantenimiento y la reproducción.

Desde una perspectiva global, por tanto, los chicos entienden el trabajo como vitalmente necesario, sin embargo, si descendemos a un plano más concreto, esta aceptación es, cuando menos, matizada porque no se acepta cualquier tipo de trabajo, o dicho de otra forma, no todos los trabajos son igualmente deseados. En la esfera de las opiniones sobresalen, como no puede ser de otra forma, las percepciones sobre las ocupaciones de los padres, a partir de éstas las proyecciones que se plantean, en términos de deseos, se contraponen, precisamente, a la estructura ocupacional de sus contextos más inmediatos, ejemplificada en las actividades paternas. En general¹²⁰, no se desea, solamente, ser otra cosa, sino ser algo más que sus padres. En este sentido, uno de los ejemplos más recurrentes es el trabajo en la construcción, del que emanan ocupaciones y situaciones sociales poco atractivas. La nula seducción hacia estos trabajos se explica tanto por las representaciones e imágenes sociales asociadas a éstos, en un mundo donde el modelo social hegemónico estima al trabajo intelectual sobre el manual, y justifica de esa forma la jerarquización social necesaria en el mantenimiento del sistema económico y social, como por las condiciones sociales consustanciales a la mayoría de estas actividades, fundamentalmente, la inestabilidad laboral.

¹²⁰ Existe una excepción: a Alfredo le gustaría ser igual que su padre, policía. Sin embargo, esta excepción no rompe con la tendencia que vamos a describir y analizar, concretamente esta ocupación es la que más claramente se separa del resto de situaciones laborales presente en el grupo de los padres.

Los chicos se resisten a que su futuro pase por ocupar posiciones subalternas como trabajadores manuales, postura que además conecta con el desarrollo de un sentimiento cercano a la vergüenza sobre las procedencias sociales de sus padres, observable cuando se expresan irónica y jocosamente, o cuando lo hacen en forma dubitativa. Pero la asimilación de una visión vergonzante sobre la posición socio-laboral de los padres, componente central de sus propios orígenes sociales, no es exclusiva de los chicos, sus compañeras tampoco presumen, ni parecen sentirse orgullosas de que sus padres trabajen en ocupaciones, poco valoradas socialmente.

Diego: "Este (riendo) va a ser obrero como tu padre"

Felipe: "Será como tu padre, el albañil. Los albañiles (...) todos botados en el paro haciendo cola 'pá' trabajar"

Margot: "(Mi padre trabaja) de albañil (ríe), arreglando casas, y eso"

Jaime: "Mi padre hace como...es como mecánico, electricista de frío, de neveras, y cosas así"

C.N.: "¿Trabaja en una empresa o por su cuenta?"

Jaime: "Me parece que en una empresa"

Nieves: "Mi padre estaba trabajando en una empresa, de 'Dragados y Construcciones', ahora está pendiente de dos trabajos, uno en otra empresa, y otro en el Ayuntamiento. Pero yo no quiero que mi padre lo coja uno del Ayuntamiento. ¡A dónde va!...¡porque cómo pongan a mi padre de barrendero, a mí me da algo!" (Risas).

Pero analicemos más concretamente en qué consiste y cómo se estructura el rechazo de los chicos hacia el trabajo manual. A diferencia de la cultura de los *colegas* de Willis¹²¹, estos chicos no encuentran en el trabajo manual un modelo de identificación¹²². En

¹²¹ Vid: Marco Teórico.

¹²² Pero también aquí existen excepciones, dos alumnos, aunque comparten el planteamiento general, se sitúan de forma diferente. Antonio es consciente de los comportamientos del mercado de trabajo y de su propia situación de dependencia:

Antonio: "No sé, cuando esté trabajando me voy a buscar, no sé lo que me salga, a lo mejor me vienen barman y me toca barman, o, ¿sabes?, cualquier rollo"

este sentido, antepone los rasgos negativos de las situaciones sociolaborales ligadas a las ocupaciones más extendidas en su contexto -las malas condiciones de trabajo, en forma de inestabilidad, y la escasa estimación social asociada a los niveles más bajos de la jerarquización social- a las características supuestamente más llamativas, en tanto que rasgos identificadores de la masculinidad: trabajo duro, fuerza y habilidad física¹²³. La oposición al trabajo manual o, mejor dicho, a las condiciones que implica ser un "obrero" es un principio que forma parte de sus subjetividades, del proceso de conformación de sus identidades. Se trata de un mecanismo de oposición a la reproducción de clase, a través de un "trabajo" activo de interpretación de sus realidades, intentando invertir parte de sus componentes; pretenden situarse en otro lugar, construyendo imágenes¹²⁴ dentro de la jerarquía laboral, que escapen

Por otro lado, Miguel tiene claro que sus resultados escolares no le permiten seguir en el sistema escolar, de tal forma aventura un futuro incierto con probabilidades de experimentar las condiciones poco atractivas a las que estamos haciendo referencia.

Miguel: "¿En qué?, en la construcción, ¿no?, ¡yo qué sé!, yo me busco un trabajillo por ahí"

¹²³ De los elementos definidores del proceso cultural creado por los chicos anti-escuela, descrito por Willis, es la afirmación del trabajo manual y el rechazo de lo intelectual uno de los principios más importantes, junto a la incorporación al trabajo y la obtención de un salario, en la configuración de la masculinidad y la rudeza, aspectos fundamentales en sus procesos de identificación social.

¹²⁴ De manera coherente, construyen unas imágenes sociales sobre sí mismos, que en buena parte tienen el sentido de alejarse de dichas posiciones, otra cosa es que objetivamente se produzca la promoción social a la que aspiran: por ejemplo, trabajar en un banco, ser funcionario para tener trabajo seguro y mantener una familia.

C.N.: "¿Han pensado en que les gustaría trabajar?"

Alfredo: "Yo de policía"

Felipe: "Yo también de policía"

Diego: "Yo, allí, en los bancos con los ordenadores, tal"

C.N.: "¿Policía, por qué?"

Alfredo: "Porque tengo un trabajo fijo, 'pá' mantener a la familia, y eso"

Esteban: "Yo voy a trabajar con máquinas de escribir, algo así"

Es significativo el tipo de comentarios frente al futuro ocupacional -seguridad en el empleo y mantenimiento familiar- más propios de un adulto que de un adolescente, fruto de

de las condiciones subordinadas a las que están sometidos sus padres, aunque ello implique, hasta cierto punto, un alejamiento del modelo masculino dominante dentro de la clase trabajadora.

El principio de inversión u oposición a la reproducción sociolaboral va unido, como hemos visto, a una actitud generalizada de rechazo a la procedencia social, esto significa en gran medida que sus construcciones culturales, en términos de concepciones del mundo, están atravesadas por sus experiencias en las condiciones sociales reales y por la interiorización de los modelos sociales, tal como aparecen jerarquizados y corroborados por el sistema escolar y los medios de comunicación de masas¹²⁵. Como consecuencia de todo ello, la actitud de rechazo al trabajo manual no sólo refleja un proceso de inversión, sino que este mismo proceso activo implica, contradictoriamente, un dispositivo cercano al “olvido o consentimiento de la dominación”, y centrado en el reconocimiento de los valores hegemónicos. La interiorización del modelo cultural dominante implica un doble proceso: por un lado, el desarrollo de la aceptación o legitimación del poder social tal y como está configurado; por otro, y consecuentemente, el rechazo al perfil social propio, al menos en lo que a la estructura ocupacional de sus contextos inmediatos se refiere, al considerarlo devaluado e ilegítimo.

En este marco es donde debemos comprender el valor instrumental que los chicos otorgan a su estancia y futura permanencia en el sistema escolar¹²⁶: la escuela, entendida de forma

la asimilación de las negativas condiciones de trabajo en su entorno más próximo. LLES LAZO, C. (Febrero, 1988): “Los jóvenes periféricos: expectativas y actitudes laborales”, en *Alfoz*, nº48-49, p.35.

¹²⁵ Sobre la función de ideologización de los medios de comunicación de masas, *Vid:* Marco Teórico.

¹²⁶ Es necesario recordar aquí que tres alumnos, de los 12 varones que forman parte del grupo, fueron excluidos del sistema escolar, situación provocada por el fracaso escolar que habían ido acumulando a lo largo de la escolarización primaria.

global, es una herramienta, un medio para poder conseguir un trabajo que no sea demasiado duro¹²⁷; pero no sólo es un medio sin más, es el único que tienen a su alcance.

¹²⁷ Que el sistema escolar es, con la otorgación de credenciales, el mecanismo para conseguir mejores trabajos, parece claro, incluso cuando analizan las trayectorias familiares propias. En esta ocasión, en la voz de una chica:

Nieves: "Mi padre llegó hasta 3º de Delineante, pero como se operó(...), no quería suspender un curso, y lo dejó. Porque si no mi padre tendría un buen trabajo...pero...".

Antonio: "El estudio hace falta para que cuando uno sea grande tener un curro y ganar billetes. ¿Si no qué vas a hacer?, ¿vas a salir de abajo por la vida?...¡no!"

Jaime: "El colegio es importante porque si no estudias, me imagino yo que el trabajo será más duro, ¿no?, si es que lo encuentras. A veces piden ya hasta el Graduado y hasta el 1º de BUP, o algo así"

Miguel: "¡Claro que es importante!, porque cuando seas mayor nunca vas a tener un trabajo si no tienes estudio. Si no tienes estudio, no tienes trabajo...a no ser que trabajes en la construcción cargando bloques"

En un segundo plano, mucho más inmediato, pero igualmente importante, el sentido instrumental se expresaría de la forma siguiente: permanecer en el sistema es una salida para no enfrentarse a situaciones problemáticas asociadas a 'estar tirado', no hacer nada. Es como si encontraran en las paredes de las instituciones un lugar donde protegerse, aspecto éste que va unido al hecho de que, dentro de sus percepciones, vislumbran la socialización y estancia en las instituciones escolares de secundaria de manera más atractiva que las de primaria.

C.N.: "¿Creen que va a cambiar la situación cuando vayan al instituto?"

Voces: "¡Claro!"

Felipe: "Estarás al día las primeras semanas, y luego acostadito en el césped. (...). ¡Claro, te fugas todos los días!"

Miguel: "No es como en el colegio sino que te echan y ya está"

Felipe: "Aquí, nada más te fugas, y ya te están acechando a donde vas y a donde no vas (...)"

III.1.4. LAS CHICAS: ENTRE LA RESISTENCIA AL TRABAJO DOMÉSTICO Y LA INTERIORIZACIÓN DEL PODER MASCULINO

Empezaremos por señalar lo que es una característica en las reflexiones del grupo femenino sobre el trabajo: la ambigüedad. A diferencia del grupo masculino que relaciona claramente el trabajo

y el salario con el hecho mismo de mantenerse socialmente, las chicas no le otorgan, en una primera instancia, este significado. La indeterminación, o falta de precisión de sus posiciones sobre el mundo laboral debe entenderse como una muestra del proceso de adaptación al rol femenino en su sentido tradicional: son los varones (padres o maridos) los que se encargan de traer el dinero a casa; pero también como resultado de la interiorización conflictiva de las desventajas que supone vivir de manera dependiente.

Antes veíamos como unos y otras han desarrollado una actitud de rechazo, expresada en forma de vergüenza, hacia los trabajos u ocupaciones de sus padres, desestimación que no se extiende al trabajo doméstico, ni en su forma puramente reproductiva, ni en su forma asalariada, situaciones dominantes en los referentes femeninos más cercanos que son sus propias madres. No se cuestiona la constitución del espacio doméstico como espacio femenino, pero tampoco se reflexiona sobre las condiciones del trabajo asalariado de las mujeres de su entorno. Todo esto sugiere que el modelo sexista o patriarcal domina en buena parte de las visiones de las chicas, a través de la puesta en marcha de uno de los principios necesarios en el mantenimiento de la hegemonía masculina¹²⁸: la aceptación como natural de las diferencias de roles.

No queremos decir con lo planteado que las chicas de este grupo no vean como importante y necesario el trabajo, al igual que ellos conciben la escuela en el mismo sentido utilitario, de ser un instrumento para conseguir una ocupación remunerada¹²⁹.

¹²⁸ La consolidación de la hegemonía masculina consiste en que "las mujeres consciente o inconscientemente, tienen que dar su 'consentimiento' a la subordinación antes de que el poder masculino esté asegurado. Se encuentran estimuladas para elegir 'libremente' su status inferior y para aceptar su opresión como natural", ARNOT, M. (1987): "La hegemonía masculina, las clases sociales y la educación de la mujer", en *Témpora*, n19, p.69.

¹²⁹ Algunas chicas, aunque de forma anecdótica, también plantean otro medio para situarse en la vida: casarse con un hombre rico.

Margot: "¡Con lo guay que sería, viendo la tele todo el día, y después, nada, a vivir la vida...me caso con un hombre rico...!".

Lidia: "¡Claro que es importante la escuela!, pá algo te sirve la escuela..."

Voces de chicas: "¡Para trabajar!"

Margot: "Hoy en día para conseguir un trabajo tienes que tener el graduado"

Nieves: "A mí no me gusta ir (a la escuela) pero es importante, porque si no mi futuro, ¿qué voy a hacer yo sin estudios, sin nada?"

Sin embargo, perciben, por un lado, que una forma de realización personal consiste en la dependencia afectiva y económica, propia de la asimilación del rol femenino tradicional¹³⁰, pero, por otro, que son los estudios la llave que les puede permitir una mayor independencia personal, en definitiva la válvula que les podría permitir negarse a vivir situaciones problemáticas, derivadas precisamente, de la dependencia. La siguiente cita refleja este proceso contradictorio por el que están atravesadas buena parte de las concepciones de los miembros de este grupo:

Nieves: "Yo me veo sentada en una silla, con la máquina de escribir, en un apartamento con un par de amigas, pero también me veo con niños y casada, una casa toda bonita, limpia, un marido que trabaje y yo trabajar también, que mi marido me deje libertad...y ya está...y vivir bien. Limpiar mi casa, sí, pero trabajar también, porque si mi marido me deja, ¿de qué como yo?"

Eva: "Yo, (me veo) en una Peluquería de Estética (...). Yo quiero trabajar, quedarme en mi casa no lo soporto. (Pero al mismo tiempo tiene claro que se va a casar y a tener hijos, combinando ambas tareas)".

Como vemos, han desarrollado una imagen social independiente, asociada a la escolarización, pero también, han

¹³⁰ Las referencias a los roles sexuales ante el trabajo están presentes en el grupo de los chicos, con cierta ironía, éstos se expresan en términos como los siguientes:

Diego: "Las chicas a limpiar la loza"

Voces de chicas, ríen por la expresión utilizada: "¿A limpiar la loza?"

Antonio (bromeando): "Sí, y hacer la comida, pá' mí,..., osea, mis mujeres van a trabajar, a hacer la comida para mí".

interiorizado el modelo tradicional femenino, entendiendo en claves de normalidad la asignación social de las tareas domésticas, de cuidado y mantenimiento familiar. De esta forma, las concepciones sobre el futuro son diferentes en función del género: los chicos han asimilado y defienden como propio un significado de los estudios como medio de resistencia a la reproducción de clase, o si se quiere como fórmula de movilidad o promoción social, por el contrario las chicas de este grupo perciben los estudios como una forma de garantizar, a largo plazo, un futuro menos dependiente de las relaciones afectivas, ocupando éstas un lugar central.

En esta línea, si nos fijamos en el proceso de transición entre el colegio y el instituto, nivel más próximo e inmediato de sus opiniones, volvemos a encontrar diferencias en relación al género. El cambio se intuye de manera diferente, priorizando distintas cuestiones: frente a la importancia de la esfera social y afectiva que destacan las chicas, sus compañeros resaltan el aspecto práctico de sus decisiones.

Sandra: "¡Estoy harta de aquí, de la gente que está...y del colegio!"

Nieves: "(Sí) Conocer otra gente"

Antonio: "Yo voy ahí 'pá' aprender un poco más, ¿yo qué sé?. Yo no voy 'pá' conocer a gente, si los conozco, mejor que mejor, pero yo a lo que voy es a lo mío".

El interés por sentirse a gusto dentro de las instituciones, de conocer gente, de no sentirse solas, hace que algunas de ellas vean como problemáticas sus entradas en los institutos, de los que tienen una imagen basada en la falta de control sobre el alumnado, en la excesiva libertad¹³¹ -recordemos que es éste uno de los atractivos que ven sus compañeros con la salida del colegio, pues, en general, la

¹³¹ No quiere decir que todas las chicas piensen así, algunas no parecen darle tanta importancia a estas cuestiones, lo llamativo es que ninguno de los chicos reconocen estas preocupaciones en el proceso, todavía imaginario, de sus socializaciones en la enseñanza secundaria.

idea de que van a ser menos controlados institucionalmente es asumida positivamente-.

Margot: "Yo tengo miedo a entrar, yo creo que el año pasado repetí porque yo no quería entrar al instituto"

Fabiola: "Yo también tengo miedo"

Margot: "Me da cosa entrar en el instituto, están todos golfos...fumando"

Fabiola: "Hay mucha libertad"

Margot: "¡Y pobre del que se acerque a uno!, porque están en pandillas, y te dicen: '¡oye...tú!...¿no fumas?'"

Eva: "Miedo a que te sientas sola, a que no tengas amigos"

Nieves: "¡Claro!, yo me voy a sentir sola, porque me voy a sentir indiferente a los demás, hasta que después me vaya sintiendo amiga".

III.1.5. EL POLÍGONO COMO ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN

Los procesos de socialización están atravesados, también, por los mecanismos de integración en el lugar donde se reside, lo que implica posicionarse sobre las condiciones de vida, tanto en forma de adaptación a los criterios sociales dominantes como de crítica u oposición a éstos. Resaltaremos algunas cuestiones que tienen que ver, directamente, con la socialización y formación de identidades, por parte de los distintos miembros de este grupo de adolescentes.

No queremos repetir aquí lo que hemos abordado en otro lugar¹³², simplemente señalaremos, a manera de recordatorio, las notas más sobresalientes derivadas de las informaciones recogidas a través de los responsables de los Servicios Sociales de la Administración Local, así como de las observaciones propias. El Polígono Padre Anchieta se ha caracterizado como un lugar carente de redes culturales y de ocio, donde se han desarrollado importantes hábitos sobre la droga (lugar de venta y consumo), con un nivel importante de personas desocupadas, y donde es relativamente

¹³² Vid: Contextos de Investigación.

habitual el absentismo escolar. Rasgos sociales que se refuerzan, simbólicamente, a través de las mismas formas arquitectónicas que, con una estructuración en torno a bloques de viviendas y pequeñas plazas, incitan a pensar que entramos en un medio cerrado al exterior.

Centrando la atención en las expresiones del grupo sobre la vida en el barrio, destaca el tema de la droga como un problema importante, siendo las chicas las que exponen argumentos en términos de preocupaciones y de críticas hacia los responsables directos del orden (policías), y las que, en definitiva, parecen haber interiorizado una parte de las causas que explican el cierre del Polígono hacia el resto de la ciudad¹³³.

Rosana: "Lo menos que me gusta del barrio es la cantidad de grifientos que hay"

Juana: "Pero grifientos hay en todas partes"

Rosana: "Esto está lleno, en la Verdellada también hay, también en Taco. ¿Qué me vienes a decir tú a mí?. En mi plaza hay una que al marido lo han cogío y no le hacen nada, y los sueltan"

Sandra: "Debería haber más policías en el barrio. Mucha gente no viene a este colegio porque está en el Polígono...y los grifientos...y todo eso...tienen miedo".

Si bien este tipo de comentarios coincide, básicamente, con el discurso más o menos dominante sobre el mundo de la droga, en el sentido que se ha extendido como fórmula de solución la instrumentalización de medidas represivas, más que otras de carácter preventivo, lo cierto es que la droga constituye para algunos miembros del grupo, y para todos en potencia, un elemento de socialización. En esta línea, hay que entender las opiniones, en este

¹³³ Las referencias a la droga como situación problemática en el barrio son subrayadas mayoritariamente por el grupo femenino, algunos chicos hablan del tema pero no exponen juicios de valor, se limitan a expresar la situación actual:

Alfredo: "Ahora no hay mucha, ¡pero antes!...bueno todavía hay bastante. Casi todos están en el talego (la cárcel), otros se están curando..., y así. 'Pá' la gente que hay, hay un montón, pero comparado con antes...".

caso igualmente críticas, de algunas de las chicas que han vivido más directamente este tema:

Eva: "Yo antes tenía un novio pero lo dejé porque era un grifiento"

Nieves: "¡No ves!, porque una vez que empiezas"

Eva: "Porque empiezan por el cigarro, y después el porrito"

Nieves: "Y después por las pastillas, y ya cuando vienen las pastillas, ¡hasta rayas se hacen!. El mío (un novio) me trataba mal, me gritaba, y luego venía, llorando, a pedirme perdón. El con los amigos fumaba, y todos esos rollos, yo no le podía seguir su rollo, yo me sentía mal, yo sabía que me trataba mal por eso (...)"

Desde las voces y miradas de algunas chicas, las prácticas vinculadas al consumo y venta de la droga tienen que ver con una forma de estar, de ubicarse en el barrio y de diferenciarse por parte de los chicos. Más concretamente, estas pautas son analizadas como ligadas a ciertos rasgos de la cultura masculina: al machismo y a la violencia, que se observa en las 'plazas' -lugares que eligen para reunirse-. Evidentemente, los elementos de socialización en el barrio no se agotan con estos rasgos, pero las prácticas sociales de la población adolescente, por lo menos las más evidentes, pasan por el poder de la cultura masculina.

Nieves: "Aquí todos quieren hacerse los 'pintas', los mejores"

C.N.: "¿Qué es ser un pinta?"

Nieves: "Darle miedo a la gente, él que más pelea. Que la gente diga: 'con ese no te metas, porque tal, cuál', y eso es una tontería. A lo mejor él piensa que fumando es mejor que la gente, y está equivocado. Por eso, yo a mi pibe no le dejo fumar, ni nada"

Sandra: "Casi siempre son muy machistas"

Elisenda: "Se creen muy hombres"

Sandra intenta explicar la actitud machista de un compañero de clase: "Por ejemplo, se ha criado, no sé, en el barrio, con los amigos, en la plaza de él, con peleas..."

Formar parte de un grupo, de una pandilla, tener novio y/o colegas varones implica conocer, pero también respetar las reglas del juego establecidas en torno a unas claves básicamente masculinas. En una posición, sutilmente contradictoria, las chicas son conscientes de la naturaleza machista de las relaciones que se construyen en estos grupos en las que son tratadas como 'propiedades de', pero también que la integración conlleva aceptar normas de funcionamiento centradas en valores positivos como la lealtad entre colegas.

Nieves: "Una vez llevaba yo una blusa, así, descotada, y me dice: 'abróchate eso que tú eres una manzana prohibida, tú eres la piba de mi hermano'"

Eva: "Ellos piensan que esto es mío y que nadie más lo puede mirar"

Nieves: "Te mira un pibe, y ya les dicen: '¿qué miras tú?'. Forma parte de sus formas de ser, ellos se miran como si fueran hermanos, y una traición sería..."

Eva: "Pecado, aunque tienen celos hasta de los amigos".

III.2. ZONA RURAL

III.2.1. PERFILES SOCIOLABORALES DE LAS FAMILIAS

La subalternidad social en el espacio rural se configura, en cuanto a la estructura laboral de los padres se refiere, en torno a la conexión entre dos modelos de producción: la producción agraria y el sector servicios como principal empleador de la fuerza de trabajo. Como hemos visto¹³⁴, el peso de la agricultura como primera actividad remunerada es realmente limitado, aunque la mayoría de las familias de este grupo cuentan con pequeñas extensiones de tierras que explotan, básicamente, para el autoconsumo, y, en algunos casos, como forma de extraer beneficios complementarios para el mantenimiento familiar, a través de la comercialización de sus

¹³⁴ Vid: Contextos de la Investigación.

productos en el mercado interior¹³⁵. Por lo demás, la situación laboral de los padres muestra que la zona ha sido portadora de mano de obra para la construcción y los servicios, pues, mayoritariamente, los padres trabajan en actividades asociadas a ambos sectores¹³⁶.

A diferencia del grupo urbano, en éste no existen miembros jubilados, aunque si están presentes las experiencias de paro temporal. Muchos de los padres de los chicos/chicas del Polígono y de Bco.Las Lajas han pasado, en sus trayectorias laborales, por tiempos en los que han estado parados lo que evidencia la precariedad del mercado de trabajo. Sería reiterativo volver a insistir aquí en el carácter subordinado, consustancial a estas condiciones sociales, pero en el contexto rural, a diferencia del urbano, existe una válvula de escape: las producciones agrícolas propias, fórmula que, hasta cierto punto, facilita la supervivencia y el mantenimiento familiar. Aunque si bien esto puede ser así en la generación de los

¹³⁵ Uno de los chicos expresa con claridad esta práctica:

Jesús: "Que yo sepa, de por aquí, todos tienen huertas. Que vivan de eso, principal, principal...no. Es más bien cogerlas (las papas) para comer, vender un poco, pero casi todos tienen otro trabajo".

¹³⁶ La estructura de clases es fruto de esta interconexión, entre el sector servicios y de la construcción con la agricultura. Por orden de importancia, en primer lugar, existe una representación de obreros no agrarios: asalariados cualificados, peones de la construcción y asalariados del servicio del transporte, y asalariados del comercio y de la hostelería; en segundo lugar, ocupando una posición entre la clase obrera y la pequeña burguesía (siguiendo a Poulantzas, serían miembros de la 'nueva pequeña burguesía'), estarían ubicados un trabajador autónomo del servicio de mantenimiento y un propietario de negocio de explotación familiar. En el primer caso nos referimos a la profesión de fontanero que trabaja por cuenta propia, si bien esta ocupación no está sujeta a las relaciones de asalarización, está, sin embargo, directamente condicionada por las variaciones del mercado y la comercialización de los servicios, en clara desventaja con respecto a las competencias del sector; las condiciones de precariedad, o en palabras de los chicos de 'estar en la cuerda floja', están manifiestamente presentes en este caso concreto. Por último, el propietario de negocio familiar, aún siendo un ejemplo claro de movilidad social (antes había sido asalariado del transporte), es subordinada respecto a las grandes redes de producción y comercialización del capital.

En tercer lugar, en una posición minoritaria, encontramos la representación más clara de vinculación directa a la producción agrícola como primera actividad en la presencia de un miembro de la clase obrera agraria, bajo la figura laboral de jornalero.

padres, no lo es tanto para el caso de los jóvenes, pues las trayectorias laborales se caracterizan por un acercamiento hacia trabajos del sector servicios, ocupados como camareros, o como peones en la construcción, la inserción en el mercado de trabajo ha estado atravesada por la inestabilidad laboral, pero en ningún caso se ha utilizado la esfera agrícola como solución al hecho de estar 'parado'. Lo que parece indudable es que el paro es una alternancia clara con el trabajo inestable y precario, experiencia que ha sido vivida por los hermanos mayores de los chicos entrevistados.

La estructura ocupacional de las madres y la configuración social de las familias son, simultáneamente, el producto tanto de la división sexual del trabajo como del mantenimiento del modelo familiar tradicional. Por un lado, volvemos a encontrar la preeminencia de la ocupación de "sus labores" y, consecuentemente, el carácter secundario de la actividad remunerada por parte de las mujeres¹³⁷. Pero existe una diferencia con respecto a las madres de los chicos y chicas del Polígono, que es significativa en cuanto constituye un rasgo diferenciador de los distintos contextos en los que se desenvuelven. En ambos marcos sociales la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo está básicamente condicionada por las situaciones familiares, pero las incorporaciones al trabajo remunerado por parte de las madres de los chicos y chicas de Bco. Las Lajas han sido más tardías, es decir, han sido primero, exclusivamente, "amas de casa" y luego han ocupado actividades remuneradas. Proceso contrario al de la zona urbana, donde en un primer momento han trabajado como asalariadas, abandonando posteriormente dichas actividades para dedicarse, en exclusividad, a las tareas del hogar.

¹³⁷ Un reflejo de la naturaleza parcial, secundaria o provisional del trabajo de las madres de los chicos y chicas de Bco. Las Lajas, pero también del Polígono, es el hecho de que ninguna de ellas, a diferencia de los padres, aparece registrada en la categoría de parada, aunque esta situación la han vivido parte de ellas, la tendencia es a definirse como "amas de casa".

Por otro lado, uno de los rasgos que nos lleva a plantear que en este grupo existe un mayor afianzamiento del modelo patriarcal, en cuanto a prototipos familiares se refiere, es el hecho de que la monoparentalidad femenina se configura exclusivamente en torno a las figuras de 'viudas' o 'madres solteras', no existen situaciones de divorcios, a diferencia del contexto urbano donde esta práctica está claramente más extendida¹³⁸. Y ello a pesar de que se reconocen, en algunos casos, condiciones conflictivas, asociadas al alcoholismo, o a malos tratos familiares, por parte de los padres. Sin intenciones de generalizar, las posiciones de las mujeres en este contexto parecen estar más sujetas al carácter subordinado que les otorga el modelo patriarcal, asumiendo, de una forma, explícitamente menos crítica, los principios de la hegemonía masculina.

Por último, las posiciones subalternas, derivadas de los efectos de la división sexual y social del trabajo se reflejan en el tipo de trabajos que realizan fuera del hogar y en las condiciones sociolaborales de sus actividades. Mayoritariamente, como ya ocurriera en el anterior grupo, las ocupaciones de las madres se sitúan dentro de las redes del trabajo doméstico (limpiadoras de instituciones públicas, ocupadas en el "servicio doméstico" y costureras¹³⁹). El cuadro de las ocupaciones se completa con una jornalera y una empresaria de un comercio en explotación familiar, sin asalariados. Por tanto, los perfiles sociolaborales se conforman entre asalariadas no cualificadas, o que por lo menos no necesitan de cualificación para el empleo que realizan, y trabajos que se pueden encuadrar dentro de los rasgos de la economía sumergida como son los servicios domésticos y la

¹³⁸ Vid: Contextos de la Investigación.

¹³⁹ Concretamente, nos referimos a las mujeres que trabajan en sus casas como costureras para el público, situación distinta a las mujeres que tienen por costumbre confeccionar las ropas para su familia. En este último caso se pone en práctica un principio de racionalidad económica doméstica, es decir, aplican sus habilidades y conocimientos como una forma de ahorrar, de producir los productos porque "resulta económico". Vid: BELEVILLE, P. (1992): "Attitudes culturelles des travailleurs manuels", en GRIGNON, C.-PASSERON, J.C.: *Op.cit*, p.219.

ocupación de costurera, pues no cuentan con regulaciones salariales ni con prestaciones sociales, pasando por los dos ejemplos, más divergentes entre sí en cuanto a tipo de trabajo y condiciones, como son los de jornalera y empresaria. Ambos representan los dos polos extremos de este grupo, respectivamente, el trabajo manual vinculado a la subordinación laboral, y la autonomía que supone contar con un medio de subsistencia propio. Como vemos existe, como también ocurre con el grupo de los padres, una cierta heterogeneidad en cuanto a condiciones sociolaborales. Aunque la diversidad interna no cuestiona las claves mismas de la subalternidad, objetivamente unas posiciones presentan mayores rasgos de subordinación que otras.

III.2.2. SOCIALIZACIÓN FAMILIAR: EL PODER DEL PATRIARCALISMO

Las expectativas que estas familias construyen en relación a sus hijos e hijas están fuertemente conectadas al modelo social dominante, en el sentido que contribuyen a reproducir las estructuras patriarcales. Decimos esto porque de los componentes destacables en la esfera de socialización familiar sobresalen unas claves esencialmente sexistas en la conformación del núcleo familiar, especialmente manifiestos en los referentes socializadores a hijos e hijas, y en el reparto de papeles entre padres y madres.

De la misma forma que en el grupo de chicas del Polígono, las chicas de Bco. Las Lajas reciben mayoritariamente presiones por parte de sus padres y madres en la línea de crear una imagen social relacionada fundamentalmente con una visión proteccionista sobre las hijas, de la que se deriva una cierta insistencia sobre lo biológico. De nuevo son recurrentes los esfuerzos, sobre todo de los padres, por proteger a sus hijas de embarazos y de la mala reputación que significa 'andar con chicos', y por defender un modelo de comportamiento que identifica el papel femenino con la fragilidad

y la dependencia, lo que justifica la falta de libertad para las chicas, y, en definitiva, el trato diferenciado para hijos e hijas.

María: "Mi padre es un machista, lo que a mi padre le ofende, a los padres, es que su hija se quede embarazada, '¿qué padres tendrá esa niña?'; porque mi padre me lo ha dicho en mi cara, y yo le digo: '¿cómo crees tú que yo voy a venir aquí con una barriga?, yo estoy con mis amigos'. Pero estoy con mis amigos a escondidas, porque es que tengo miedo a que mi padre me vea con mis amigos, porque sé que delante de ellos me puede dar una torta, porque es mi padre, es normal. Pero mi madre, sin embargo, tiene la mentalidad de una mujer normal, ella me comprende porque ella pasó lo mismo con su padre"

Lourdes: "¿Sabes lo que pasa con los padres?, son eso, son hombres, son masculinos, y saben lo que puede hacer un hombre. Lo más seguro es que lo que quiere es lo mejor para ti"

Laura: "Los padres a la hora de salir siempre le dan antes el permiso a los chicos que a las chicas, y todo porque la chica se puede quedar embarazada, pues la chica si se cuida no se queda embarazada"

Montse: "¿Por qué si tú tienes un hermano a él le dejan salir antes que a ti?, porque él es un hombre y no le va a pasar nada, pero él también puede hacer algo a una chica, y puede tener él la culpa, puede tener la responsabilidad sobre la chica"

Rosa: "A mí me dejan salir, yo no tengo problemas, pero mi padre llega a mi casa y siempre le pregunta a mi madre que dónde estoy, y a lo mejor llega y no ve a mi hermano y no le pregunta a mi madre nada, ¿sabes?. Mi hermano está fuera y no pasa nada".

Las concepciones de las familias sobre las hijas no sólo se componen por este tipo de cuestiones sino que además, y de manera mucho más notoria que para las chicas de la zona urbana, el modelo sobre sus futuros pasa por el matrimonio. Si en el grupo urbano veíamos como las chicas no eran ni presionadas ni motivadas a desarrollar una promoción escolar como fórmula para escapar de los modelos ocupacionales y sociales de sus madres, en este grupo no sólo se mantienen estas mismas variables, sino que además es el

matrimonio la salida natural que ven las familias con respecto al futuro de sus hijas¹⁴⁰. Esto explica la mayor libertad que dan los padres y las madres a las hijas que tienen novio formal, así como el tipo de consejos que reciben en la línea de comportarse socialmente de una forma diferente, diferencia de comportamiento que se establece cuando 'ya se tiene novio', y que implica renunciar a determinadas formas de ocio para prepararse en el papel de 'mujer de'. Por tanto, en lo que se refiere al marco familiar, las chicas se enfrentan a una suerte de socialización donde el papel de la mujer sigue definiéndose en términos tradicionales de dependencia y de subordinación a las normas establecidas por el modelo patriarcal, ideológicamente sexista.

Marta: "Si tienes pibe, como, por ejemplo, yo ahora, él se lleva bien con mi madre, yo llevo una relación bien"

Lourdes: "Empiezas a tener novio, y ya tu madre te dice: 'pues no puedes salir con las amigas, tú tienes que saber que cuando una chica empieza a tener novio se tiene que dejar de sus salidas con las amigas', y ya eso es un problema".

Resulta significativo además, el papel de las madres en la socialización de sus hijos varones, son ellas las que ponen mayor empeño para que estos estudien y consigan un futuro más atractivo socialmente, frente al espacio y función de los padres que, si bien representan y ejercen el poder y la autoridad dentro del seno familiar, delegan en la figura de la madre el trabajo de educar y formar hábitos, tareas que implican en las percepciones de los chicos, entre otras cosas, un mayor nivel de confianza y comprensión, y que están encaminadas, fundamentalmente, a la adaptación por parte de sus hijos hacia códigos de comportamientos que les abran las puertas

¹⁴⁰ Las profesoras apuntan en sus comentarios lo que consideran una 'costumbre' de la zona: las madres quieren casar a sus hijas.

Profesora de 3º EGB: "La peor es la madre, habla como si (...) fuera ya su yerno"

Profesora de Matemáticas: "Aquí es horrible, las madres quieren casar a sus hijas, y desde pequeñas les regalan cosas para la dote"

del éxito escolar¹⁴¹; una posición que intenta contrarrestar las limitaciones del contexto, estructurado en torno a la incorporación rápida en el mercado de trabajo y en las redes de la sociedad de consumo.

Juan: "Yo tengo más confianza con mi madre que con mi padre"

Roberto: "¡Uh!, a mi padre no le doy yo la confianza como se la doy a mi madre, en nada. Mi padre me levanta, así, un poquito la voz y ya estoy temblando. Mi padre se crió en un ambiente de '¡agüita!', duro con todo. Cuando el dice: 'aquí, mando yo', entonces ya está"

Jorge: "Mi madre me tiene al hilo, lo que quiere es que yo saque todo, siempre que suspendo, insiste en que trabaje en la tarea. Mi padre (sonrisa nerviosa) también, pero le da igual, ¿yo qué sé?. Mi padre me dice: 'si estudias bien, pero si trabajas, ¡qué vamos a hacer!', es tú cuenta'. A veces se me ha ocurrido trabajar en verano en algún bar, pero mi madre me dice que no, porque quiere que estudie y no perder tiempo trabajando"¹⁴²

Roberto: "Mi padre lo que me dice es que lo que vaya a sacar no es para él, sino para mí. Mi padre ya lo que hizo, lo hizo; yo si saco algo, que lo dudo, si llego a sacar, o no, el bien no es 'pá' mi padre, el bien es 'pá' mí".

Estas citas reflejan algo en lo que es necesario detenernos, la ausencia de los padres en la toma de decisiones escolares de los hijos. La falta de consejos o presiones sobre la promoción escolar no es sólo el resultado de la división sexual de las tareas internas del núcleo familiar, sino también, y de manera muy importante, de la carencia de expectativas en relación a romper con las redes básicas

¹⁴¹ SUBIRATS, M. (1993): *Art. cit.*, p.311.

¹⁴² Esta referencia se ajusta a lo que es una tendencia por parte de una gran parte de los jóvenes de la zona que dejan de estudiar tempranamente para incorporarse al mundo del trabajo, casi exclusivamente como camareros en el sector de la hostelería.

Jesús: "Más o menos, de tradición nueva, después de dejar los estudios, y si no han pasado sino de EGB nada más, se van a trabajar a un bar".

de la reproducción social. En este sentido, los padres parecen ser conscientes de las dificultades reales con las que chocan a la hora de superar el propio ambiente. Indirectamente, esto explica el escaso valor que aquéllos asignan al sistema educativo, concretamente en lo que se refiere al poco poder de éste en la consolidación de la promoción social.

En el universo masculino, para encontrar referencias explícitas contrarias al abandono escolar debemos detenernos en las opiniones de los hermanos mayores y de otros miembros jóvenes de la familia. Éstos, al igual que sus madres, insisten en la vía escolar como forma de superar las malas condiciones sociales que se viven cuando se deja de estudiar para trabajar en ocupaciones de la hostelería y de la construcción. Evidentemente, los ejemplos que tienen en sus ambientes son de jóvenes que no han conseguido un trabajo estable y que, en la mayoría de los casos, se han arrepentido de sus rápidas inserciones en el mercado de trabajo, que con el título de Graduado Escolar o el Certificado de Escolaridad no han podido elegir ocupaciones menos duras, y, en cualquier caso, no han conseguido trabajos que les hayan permitido, entre otras cosas, vivir de una manera independiente con respecto al hogar paterno¹⁴³.

Jesús: "Yo tengo muchos primos, y los que trabajan en bares me dicen que no sirve, tengo uno que parece un búho,

¹⁴³ Al respecto: GALIANO SERRANO, J.P.-LÓPEZ MARTÍN, R. (1994): "Actitudes e Imágenes de los jóvenes trabajadores ante los sistemas escolar y laboral", en FERNÁNDEZ PALOMARES, F.-GRANADOS MARTÍNEZ, A.: *Sociología de la Educación. Viejas y nuevas cuestiones*, Málaga, Clave, pp.31-36. Se trata de una investigación sobre las actitudes e imágenes de jóvenes, de 15 a 17 años, varones, trabajadores o demandantes de empleo con más de un año fuera de la institución escolar, realizado en zonas periféricas de grandes ciudades. Los autores del estudio señalan tres posturas básicas en torno a la valoración de los estudios: -el reconocimiento de la utilidad de las certificaciones escolares, opinión que se desarrolla entre aquellos que viven situaciones de paro; -relativista, es decir la utilidad va asociada al tipo de profesiones; -rechazo de su utilidad cuando se ha conseguido obtener un trabajo a través de las relaciones interpersonales. Evidentemente, en nuestro caso, los chicos trabajadores o demandantes de empleo, que aconsejan a parte de los miembros varones de nuestro estudio, han desarrollado básicamente la primera de las posturas, es decir, sus experiencias y trayectorias laborales les lleva a reconocer abiertamente la utilidad de la institución escolar.

de noche trabaja y de día duerme, y dice que no se me ocurra (dejar los estudios) que el está trabajando ahí porque no tiene otro trabajo, porque no estudió, que ni se me pase por la cabeza"

Jorge: "Mi hermano, trabaja a veces en los bares, a veces con un pico y una pala. El se está arrepintiendo ahora, él me dice: 'aprueba todo porque si te ves como yo, (entonces) es cuando lo piensas".

Parte de estos rasgos culturales que atraviesan el marco familiar tienen un papel destacado en las construcciones de los universos culturales de los chicos y de las chicas, que son traducidos, no mecánicamente sino más bien contradictoriamente, y reaparecen en sus concepciones sobre el trabajo, el espacio doméstico y la escuela. En relación a la reproducción de la división sexual y social, globalmente observaremos como los chicos despliegan una resistencia, bastante más ambigua que en el grupo urbano, a la reproducción social, y como las chicas, entre otras cosas, aún siendo conscientes y críticas con la naturaleza sexista del modelo patriarcal, han asimilado como rasgo crucial de sus identidades el papel femenino que éste les otorga.

III.2.3. LOS CHICOS: LA AMBIGUA RESISTENCIA A LA REPRODUCCIÓN SOCIAL

Las percepciones y opiniones de los chicos sobre el trabajo se construyen en función de dos referentes sociales centrales que, por otro lado, son el reflejo de la evolución ocupacional que ha experimentado la mano de obra masculina en esta zona: la procedencia campesina y la asalarización en la construcción y en los servicios. El trabajo agrícola es interpretado como una actividad básica en el pasado de sus progenitores y, consecuentemente, como un elemento que forma parte del origen social de sus familias. Han asimilado que es una ocupación sacrificada y dura, pero, aunque de forma minoritaria, algunos exponen las potencialidades de dichas actividades, en tanto que fuente de autonomía familiar. La

posibilidad de economizar los gastos a través del mantenimiento de las pequeñas producciones agrícolas, implica una cierta asimilación del uso que se le ha dado en estas zonas rurales a las pequeñas explotaciones agrarias como agricultura de autoconsumo, pero en estas prácticas también hay algo de autosuficiencia, el poder conseguir determinados productos alimenticios, con el único esfuerzo de la familia. La explotación de las tierras como autoconsumo no es sólo la expresión de la ausencia de separación entre el trabajo y la familia, implica, además, el mantenimiento de determinadas prácticas alimenticias. El abastecimiento directo y el recurso al autoconsumo es una práctica que forma parte, junto a otras, de las "tradiciones de clase" y de las "tradiciones populares", elementos culturales que se combinan con los "gustos de importación" que en lo que concierne a la alimentación se basa, entre otras cosas, en la afluencia a los supermercados, el uso de conservas y sucedáneos o en la búsqueda de productos prácticos y baratos¹⁴⁴.

Roberto: "Casi todos nuestros padres saben de agricultura.

Mi padre, se puede decir que se crió durmiendo con las vacas y todo"

Jesús: "Mis raíces son todas de campesinos, pero es duro, porque para las papas, y todo eso, tienes que estar siempre agachado, la azada. Es difícil...es cansado. No me gustaría estar en una huerta, bueno, a lo mejor sí, pero como ayuda, una huertecita chica, para comer más o menos"

Si bien ningún chico exalta el modelo sociolaboral de la producción agraria, por tanto nadie parece asumirlo como futuro

¹⁴⁴ Hablamos de combinación, y no de exclusividad, en tanto que la interiorización de este tipo de 'gustos' por parte de las clases populares es cada vez más habitual, condicionado, entre otras cosas, por el desarrollo de la producción y reproducción masiva. El estudio de los gustos y de los consumos por parte de este grupo merece una consideración aparte, sin embargo si es importante plantear aquí, coincidiendo con Grignon, que se trataría de intentar reconstruir la lógica de las imitaciones y de las reinterpretaciones, examinar en qué medida han llegado a apropiarse material y simbólicamente de los bienes del gran consumo, en lugar de oponer ingenua y simplistamente, "lo auténtico" y "lo artificial", tendencias que ponen, directamente, en relación la supuesta destrucción del gusto popular al desarrollo del "consumo de masas". GRIGNON, C.-PASSERON, J.C. (1992): *Op. cit.*, pp.45-47.

deseable, los cambios en las ocupaciones de sus padres no aumenta el nivel de atracción e identificación de los hijos con respecto a las actividades actuales, a juzgar por los aspectos que destacan en sus comentarios: con el trabajo manual no se promociona, las condiciones de precariedad o inestabilidad laboral ('estar en la cuerda floja') y la devaluación social de ocupaciones y oficios (en formas de risas y burlas).

Jorge: "¿Qué vas a estar?, ¿con un pico y una pala, cuando seas grande?"

Roberto: "Sí, es verdad que con un pico y una pala no se saca nada"

Jorge: "O si no de guaguero, como tu padre (risas)"

Roberto: "O fontanero, igual que el tuyo, en la cuerda floja (risas)".

Contradictoriamente, por un lado, han dejado atrás a la agricultura como fuente principal de identificación y socialización, pero, al mismo tiempo, resaltan la autonomía que supone producir los alimentos, cualidad que contrasta con la dependencia de un salario como medio exclusivo de obtención de mercancías necesarias para vivir; por otro, si vivir del campo resulta difícil, duro, y poco o nada atractivo, su alternativa, es decir, el trabajo manual asalariado no lleva a ningún lugar, no se saca nada, detrás de esta visión se enfatiza la falta de autonomía y de promoción vinculada a los trabajos manuales en el modo de producción capitalista¹⁴⁵; se es obrero y nada más, con esa situación no se promociona, se puede cambiar de ocupación o de empresa pero no de condición social. Pero no sólo son conscientes de las condiciones sociales del trabajo manual, derivadas de la estructuración de la división social del trabajo, sino que además las consideran rechazables, no por su naturaleza necesariamente injusta, sino por la falta de prestigio o estatus social. Sus padres no sólo están laboralmente subordinados, sino que además los trabajos que realizan no son socialmente atractivos.

¹⁴⁵ BELEVILLE, P. (1992): *Art. cit.*, p.218.

Por eso, igual que los chicos y chicas del Polígono, perciben las representaciones sociales de sus padres, en cuanto a ocupaciones se refiere, de manera vergonzante, como ingratas y vulgares, percepciones que son consecuencia de la valoración de los rasgos socioculturales de los grupos socialmente dominantes, a los que ellos no pertenecen. Sus visiones críticas sobre el trabajo manual están articuladas por el conocimiento de las condiciones objetivas de este tipo de trabajo, pero también, contradictoriamente sentida y vivida, por una ideología clasista que clasifica en términos carenciales a las culturas populares. Así, sus concepciones están construidas sobre una base incoherente y una escasez de conciencia crítica¹⁴⁶, lo que les impide desarrollar un pensamiento más elaborado y menos contradictorio sobre sus orígenes sociales.

No es sorprendente que bajo estas consideraciones expresen sus deseos de alejarse de los modelos sociolaborales de sus padres, y para ello, aquí de nuevo, es el estudio, la escuela el único instrumento que reconocen como necesario para superar estas posiciones sociales, o dicho de otra forma, para romper con la reproducción social a través de la movilidad social¹⁴⁷. Aún así, este planteamiento se formula en términos relativos: es decir, la escuela es útil, eso no lo pone en duda ningún miembro, para trabajar en ocupaciones más gratificantes, menos subordinadas, pero al mismo tiempo, y asumiendo la evolución de las condiciones del propio mercado de trabajo, es necesaria para conseguir un trabajo, cualquier

¹⁴⁶ Vid: Marco Teórico.

¹⁴⁷ Por otro lado, secundariamente, aunque de forma importante, y de la misma forma que para los chicos del colegio Agüere, la escuela sirve para retrasar el estar en la calle, sin actividad remunerada y/o en contacto con situaciones peligrosas como las que produce el mundo de la droga, de tal forma que, sobre todo para aquellos chicos que tienen hermanos con experiencias en éste, la escuela funciona como protectora, como si les protegiera de las 'malas influencias'.

Roberto: "Está claro, el problema es que ya no puedes confiar uno en nadie, ya tiene uno que preferir la escuela que otra cosa, porque te pones a mirar y ves a cada uno..."

trabajo, aunque éste sea tan duro como el de sus propios padres o tan precario como el de sus colegas.

Roberto: "Si no estudias puedes coger el pico y una pala"

Ricardo: "Ordeñar vacas"

Jesús: "Hoy en día, ya, si no tienes estudios no puedes conseguir trabajo. No puedes conseguir sino un trabajo de mala muerte y estar todo el día explotado. Tienes que conseguir una buena carrera y un buen futuro"

Tomás: "Para mí la escuela sí es importante porque si vas a la ciudad, hoy no te dan trabajo sin graduar ni nada, le dan primero trabajo al que tenga estudios que al que no los tiene"

Roberto: "En la misma construcción ya te piden el graduado y si no lo tienes no te dejan trabajar"

Jorge: "Ya ni en un bar, ahorita, creo que tampoco".

Aunque no todos los chicos de la zona urbana cuentan con el mismo grado de seguridad sobre lo que quieren ser de mayores, sin embargo, en este grupo, los chicos se expresan, comparativamente, con un mayor nivel de incertidumbre. Las pocas proyecciones que se exponen son acordes con la resistencia al trabajo manual asalariado¹⁴⁸, en las formas que implican mayor esfuerzo físico y mayor precariedad laboral; en esta línea, el trabajo de oficina resulta atractivo porque llegar a él se percibe como resultado de una promoción social. Sin embargo, la forma asalariada y, sobre todo, subordinada de la mayor parte de estos empleos hace que queden excluidos del trabajo intelectual. Por tanto, pese a la idea de promoción, realmente el paso parece darse hacia la inclusión en una fracción no productiva del proletariado¹⁴⁹.

¹⁴⁸ Pese a ello, existe también, ejemplos de integración al contexto, así Ricardo comenta de la siguiente forma sus ilusiones profesionales:

Ricardo: "Yo ayudo a mi padre (su padre es palista) a arreglar la pala, me gusta. Voy a hacer tornero, me gusta la profesión de tornero, electricista o mecánica, cosas de esas".

¹⁴⁹ CABRERA, B. (1987): "Para una re teorización de la clase media: el caso de los intelectuales y trabajadores intelectuales", en *Témpora*, n°10, p.25.

Jesús: "De mayor (me veo) sentado en una oficina, con un ordenador delante y trabajando. Ese es mi sueño. ¡A ver si lo consigo!, voy a especializarme en algo de informática, cualquier cosa de esas".

Pero realmente el mayor intento de alejarse de su contexto social lo encontramos en la voz de uno de los chicos que expresa sus ilusiones de ser abogado, deseo que va ligado a una aproximación a determinados gustos, como son jugar al golf y al tenis. Esta proyección social implica la expectativa de formar parte de un modelo social y cultural propio de la clase media-alta¹⁵⁰; supone, en cualquier caso, una forma de distanciarse de los gustos y formas locales, y de querer acercarse a un perfil social no sólo distinto, sino socialmente dominante. La entendemos, además, como efecto, hasta cierto punto lógico, de los modelos transmitidos por los medios de comunicación de masas, instrumentos que, desde el interior mismo de los hogares, actúan como fuente de creación de deseos, pero también de frustraciones o de rechazo acrítico de la cultura propia, como efecto de la consolidación de los modelos sociales dominantes, necesariamente vinculado al mantenimiento de la desigualdad y del poder¹⁵¹.

En términos globales, la aceptación, esencialmente conflictiva, de la dominación socio-cultural se evidencia en el reconocimiento

¹⁵⁰ En el caso concreto que nos ocupa, es importante señalar que se trata de un chico cuya familia ha progresado social y económicamente, que cuenta con un restaurante propio, en régimen de explotación familiar. Además, dentro de las redes de socialización familiar tiene contacto con un miembro de su familia que trabaja en el campo de golf, situado a pocos kms. de Bco. Las Lajas. Estas claves nos pueden ayudar a entender estas expresiones, que, por otro lado, son únicas, es decir, ningún otro chico o chica transmite, en estos términos, sus gustos y expectativas.

¹⁵¹ Y es que "la consolidación de un modelo a imitar implica un proceso en el que se mezclan o confluyen la acumulación de poder y el desarrollo de una ideología que lo legitima. Dicho proceso se da en cualquier sociedad jerarquizada, pero adquiere su mayor desarrollo y coherencia cuando coinciden grandes desigualdades económicas y de poder con una valoración teórica de la igualdad". JULIANO, D. (1992): "El juego de las astucias. Mujer y construcción de modelos sociales alternativos", en *Cuadernos Inacabados*, nº11, horas y horas, Madrid, p.25.

ilegítimo de sus procedencias sociales y culturales, y en la actitud de resignación sobre sus destinos sociales. La siguiente reflexión sirve de ejemplo para evidenciar unos pensamientos en torno al futuro, extendidos entre las personas de este grupo:

Jorge: "Yo me veo 'vagiando'¹⁵² por ahí, a lo mejor estudiando (...). Tengo que estudiar porque si no (...). Es que mi hermano siguió estudiando y suspendió, igual que yo, y siguió suspendiendo. Mi hermano no tiene nada en la vida, 'vagiando' por ahí y nada más, y él, cuando sea grande, ¿qué va a hacer?. Me gustaría pasar a la universidad, me gustaría ir a la universidad y buscarme la vida, no con mis padres, buscarme un piso, o algo de eso, y vivir yo".

El futuro se percibe con una importante dosis de desconfianza e inseguridad que emana de las experiencias sociales, desarrolladas tanto en la esfera familiar como en la escolar. Sus procedencias sociales les hacen pensar en términos pesimistas: 'si los de mi grupo no lo han conseguido yo no tengo demasiadas cartas a mi favor, por tanto la historia se puede repetir', y contra esa tendencia no existe más que el 'poder' del individuo. A través de la cultura escolar asumen que todo depende de ellos, con lo que están aceptando, no sin frustraciones, uno de los principios ideológicos básicos en el proceso de reproducción social: el de la legitimación de las desigualdades, a través de la interiorización, en claves de aptitudes y habilidades individuales, del éxito y fracaso escolar. El deseo está estructurado en relación a escapar, alejarse de situaciones sociales claramente subalternas, donde no se puede elegir, donde las pautas de comportamiento y de promoción, o mejor dicho de no promoción y de reproducción están fuertemente marcadas. Justamente, las imágenes en torno a la independencia económica y social aparecen como si fueran exclusivamente eso, una imagen, un

¹⁵² Término que describe la situación de 'no hacer nada': no tener un trabajo, o no tenerlo estable, ni estudiar, normalmente también se utiliza para definir la práctica de estar en contacto con el mundo de la calle, en este contexto, con el mundo de la droga.

sueño, no la realidad, un deseo que se percibe con fuertes dosis de escepticismo.

III.2.4. LAS CHICAS: ENTRE LA ASIMILACIÓN DEL ROL FEMENINO Y LA RESISTENCIA AL MODELO RURAL

Las opiniones más negativas sobre el origen campesino y las prácticas productivas agrarias se concentran en las voces femeninas, las chicas han asimilado, de manera mucho más clara y contundente que sus compañeros varones, no sólo la dureza que supone trabajar en el campo, sino un rechazo hacia este tipo de trabajos. Desprecio que se aprecia en las formas expresivas que utilizan en las conversaciones sobre el tema, cargadas de un sentido humorístico, fuertemente irónico.

C.N.: "¿Cuáles son las profesiones más duras?"

Algunas chicas: "Abogado y...médico"

Rosa: "Pues, los tomates" (Risas generalizadas)

María: "¿Qué no? (...). ¿Tú sabes lo qué es estar ahí agachada cogiendo tomates?"

Rosa: "Pero, Yohana, coges sol, y además cada 15 días te pagan" (Risas generalizadas)

Laura: "Vas con un bikini"

María: "Te pones negra".

Esta percepción crítica parece estar relacionada con la necesidad, mayormente sentida por ellas, de escapar de un encasillamiento de sociedad rural y de los patrones culturales asociados a ésta; en esta línea se pueden apreciar las resistencias a colaborar en las tareas productivas del campo, no yendo a trabajar cuando va la familia o incluso reconociendo que no saben las propiedades que tienen sus familias.

Rosa: "Yo cuando toca recoger papas me quedo en mi casa..."

Laura: "Yo sé que mi madre tiene (huertas) pero no sé donde está".

El rechazo a este tipo de práctica de solidaridad familiar¹⁵³, todavía presente en esta zona, es un elemento importante en la caracterización de los valores y percepciones de este grupo. El esfuerzo por desmarcarse de las prácticas rurales les lleva a reconocer o a valorar otro tipo de ocupaciones, aquellas que están vinculadas al sector de los servicios, y más concretamente de la hostelería. Conscientes del proceso de terciarización desarrollado en la zona, resaltan sus preferencias por trabajos propios de un sistema social ligado a una economía de servicios y, consecuentemente, sus rechazos a la sociedad tradicional y a la economía centrada en la explotación de la tierra.

C.N.: "¿Algunos de vuestros padres se dedica sólo a la agricultura?"

Rosa: "Muchacha, pero si de eso no te ganas la vida, ¿verdad?"

C.N.: "¿Vuestras madres o padres trabajan en la zafra?"

Laura: "¡No, eso no!, además eso ya se acabó"

Otras contestan: "No, todavía queda"

C.N.: "Entonces, ¿qué es preferible, trabajar en el campo o en los bares?"

Todas las chicas de este grupo contestan que en un bar.

Con estas preferencias quieren escapar de los estereotipos desarrollados en torno a las comunidades rurales -vivir del campo está asociado a vivir peor, se trata de un mundo menos desarrollado, más atrasado en comparación con el mundo de la ciudad, con el modelo urbano¹⁵⁴-, y situarse en otros referentes laborales, que

¹⁵³ Dentro de las distintas perspectivas teóricas de los estudios campesinos, T. Shanin plantea que la 'solidaridad familiar' en tanto que el trabajo agrícola, como actividad productiva y social, tiene sus cimientos en la participación conjunta de todos los miembros de la familia, es un rasgo básico de control y socialización de los jóvenes rurales, e implica la persistencia de un patrón cultural propio. LÓPEZ CALVO, L.-SEVILLA GUZMAN, E. (1992): "Reflexiones sobre la educación de los jóvenes rurales en el pensamiento social agrario", en *Sociología entre dos mundos*, Madrid, IV Congreso Español de Sociología, pp.16-17.

¹⁵⁴ GARCÍA DE LEÓN, M^a. (Comp) (1992): *La ciudad contra el campo. Sociedad rural y cambio social*, Diputación Provincial de Ciudad Real.

asocian con obtener más libertad frente al control de su entorno. Este tipo de actitudes, centradas en el rechazo a la comunidad o al modelo de vida campesino es, en parte, el resultado de la dominación y hegemonización de las normas culturales urbanas. Así pues, son valoradas como más atractivas las ocupaciones de sectores de asalarización más modernos como la hostelería o, en general, los servicios, aunque estén estructuradas en condiciones laborales tan desfavorables como las relacionadas directamente con la agricultura. A diferencia de los chicos, estas chicas no aprecian los aspectos negativos derivados directamente del trabajo asalariado y manual, entre otras cosas porque no están tan presente en los referentes estereotipados de socialización, más extendidos en el modelo masculino de socialización laboral¹⁵⁵.

Por otro lado, en una línea claramente reproductivista, las visiones de estas chicas sobre sus futuros están estrechamente relacionadas con la socialización en unas normas culturales esencialmente segregacionistas, manteniendo así una de las representaciones más conservadoras sobre las relaciones entre géneros. Pese a las críticas expuestas sobre la injusta repartición de papeles en los núcleos familiares, éstas no se traducen en construcciones de imágenes sociales diferentes en relación a sus propias vidas. Lo que nos lleva a plantear la fuerte asimilación del rol tradicional femenino, en lo que a la naturalización de la realización de las tareas del espacio doméstico se refiere¹⁵⁶. Se puede luchar por

¹⁵⁵ Aún así, y a diferencia de las chicas del Polígono, algunas de éstas se intentan ubicar en torno al trabajo, imaginándolo como futuro cercano:

María: "A mí me gustaría trabajar en un bar"

Esther (dirigiéndose a la entrevistadora): "Mire a ver si se entera de alguien que quiera para trabajar en el Médano"

C.N.: "¿En qué quieres trabajar?"

Esther: "En lo que sea".

¹⁵⁶ En el estudio de Félix Ortega referido a los procesos de identidad de los géneros, son las jóvenes quienes parecen más expuestas a los efectos socializadores del modelo segregacionista, según el cuál el sitio natural de la mujer es el hogar, "no sólo por asumir en

conseguir mejores trabajos, pero lo que parece incuestionable es que la función de mantenimiento y reproducción familiar les toca a ellas y que es el matrimonio un mecanismo esencial, y por tanto normal, de realización personal.

Pilar: "Quieras o no quieras lo tienes que hacer (ama de casa) porque tu madre no va a estar viviendo para que te haga las cosas"

Laura: "Pues mi marido también tiene que fregar los platos y limpiar la casa"

María: "Tú eres la que vas a tener todas las cosas a disposición de él"

Esther: "¡No te cases!"

Montse: "¡No te cases, dice!"

Esther: "Arrejúntate"

Pilar: "Pero, tienes que hacerlo igual"

Esther: "¡Claro, si es normal!"

Si bien, como hemos señalado, sus compañeros varones observan con incertidumbre e inseguridad, derivada de sus experiencias y procedencias sociales, sus futuros socio-laborales, en sus reflexiones se refleja con claridad la significación instrumental de los estudios como fórmula de cambio, movilidad social e individual. Sin embargo, bajo una perspectiva diferente, atravesada además por las divisiones sexuales, y en términos semejantes a los expresados por el grupo de chicas del Polígono, la posibilidad de contar con una cierta autonomía en la esfera doméstica es el principal argumento que exponen las chicas del grupo rural sobre la utilidad y significación del sistema escolar, siendo secundario el papel de éste en la promoción laboral y social¹⁵⁷. Una muestra de las escasas

mayor proporción el tipo mixto de mujer, sino también porque conciben el matrimonio como el medio de realización en mayor medida que los chicos". ORTEGA, F(1993): *Art. cit.*, p.43.

¹⁵⁷ Son conscientes de que los condicionantes sociales no son fácilmente superables, en contra de las representaciones de determinados productos televisivos, como por ejemplo los 'culebrones'. Desde una visión crítica, marcada por el conocimiento de sus realidades, impugnan el carácter engañoso de los modelos de promoción social que habitualmente se reflejan en la mayoría de las tramas de este tipo de productos, aunque desde sus miradas también ven algún ejemplo de la realidad que asombrosamente se asemeja a los de la ficción.

expectativas relacionadas con el sistema escolar es el hecho de que ninguna persona de este grupo exponga algún tipo de proyección, en el sentido de escapar del perfil laboral femenino dominante en las esferas familiares y en el entorno más amplio.

Marta: "Por una parte, te aburres, te dan ganas de plantearte tú la vida casándote o alguna cosas de esas, pero, por otra, dices: 'vas me caso y voy a pasar penas', (y si) tengo un oficio, estoy casada pero no me ocupo tanto de un trabajo más duro, sino de un trabajo que yo creo conveniente, un trabajo que a mí me gustó. Entonces, estoy realizando las dos cosas a la vez"

Lourdes: "Y si no estudias y te casas, después, imagínate que te vaya mal el matrimonio..."

Marta: "No vas a estar siempre viviendo o dependiendo de tu madre (...), llegará un día en que te tendrás que buscar tu vida, no vas a estar ahí, en la calle, aunque cada uno se busca

Rosa: "Todos (los culebrones) son iguales. A lo primero, o él es pobre y ella es rica, o ella es pobre y él rico (...)"

Esther: "Son el mismo perro pero con distinto collar"

Rosa: "Ya, al final, ya se casan y los dos son ricos. Sí, siempre empieza así, y termina así"

C.N.: "¿Creen que describen la realidad?"

Esther: "Mentiras, son todo mentiras"

María: "¡No!, eso que te casarás con alguno todo rico y tú eres pobre,...eso no"

Petra: "Pues yo conozco a unos que les pasó igual"

Rosa: "Sí, sí. Antes mismo estábamos hablando de ese caso"

Petra: "Porque el pobre pibe vivía en una cueva, es verdad, y se casó con una piba, que ¡casi nada!. Ahora tienen una casa de puta madre..."

Frente a la visión de las teorías funcionalistas sobre los medios de comunicación y de los análisis basados en la teoría crítica de la cultura de masas, encontramos más bien, al situarnos en la esfera de los mediadores, una serie de procesos de descodificación de los mensajes que van más allá de la asimilación pasiva de los modelos expuestos por los medios.

Stuart Hall, en un trabajo específico sobre la función ideológica de los medios de comunicación y la naturaleza de la ideología, señala tres tipos de descodificación: Dominante -las pautas de vista hegemónicas son percibidas como naturales, legítimas e inevitables-; Oposición -interpretación del mensaje a partir de otro marco de referencia, de una visión del mundo contraria-; Negociado -mezcla de elementos de oposición y de adaptación, suscribe en parte las significaciones y los valores dominantes pero toma argumentos de una situación vivida para refutar las definiciones generalmente compartidas-. Al respecto: MATTELART, A.- MATTELART, M. (1997): *Historia de las teorías de la comunicación*, Barcelona, Paidós, pp.74 y ss.

su vida como puede. Vamos que, por una parte, el estudio si es conveniente pero, por otra, ¡uff!

Pero junto con la utilidad de la escuela en la búsqueda de una cierta independencia en el espacio doméstico, el cual se percibe como futuro seguro, y de forma diferente al grupo urbano, se resaltan y valoran los conocimientos y la 'cultura' escolar como recursos importantes. Implícitamente, se parte de la interpretación del contexto sociocultural en términos carenciales, parece que asumen los referentes culturales, propios de su entorno, como carentes de conocimientos válidos, lo que provoca una situación de desventaja respecto al mundo del trabajo y de la ciudad; deficiencia sólo superada a través de la cultura que transmite, en forma exclusiva, la escuela.

Lourdes: "Yo creo que el colegio a nosotros a lo largo nos va a ser beneficioso, puesto que ya nada, ningún trabajo ni nada, se gana sin cultura. El colegio es para eso, para tener cultura, eso es lo que yo creo"

Rosa: "Yo estoy de acuerdo"

María: "Yo creo que la escuela tiene que ser obligatoria hasta 8º, por lo menos. Te pueden estafar si no tienes cultura (...) tienes más cultura estudiando".

La asimilación de este planteamiento representa una pieza clave en el proceso de legitimación cultural del poder y de la dominación social: la aceptación y el reconocimiento de los valores y formas de la cultura escolar como valiosa, a costa de considerar la suya como ilegítima. En cualquier caso, y en términos comparativos, el sentido instrumental de los estudios presenta aquí, en la esfera rural, un significado distinto, más acentuado que en la zona urbana, porque, entre otras cosas, va acompañado de un cuestionamiento, en términos de privación, a los mundos culturales y sociales de procedencia.

III.2.5. VIVIR EN BCO. LAS LAJAS

Hemos planteado, en otro lugar¹⁵⁸, las características centrales del espacio rural elegido: el barrio se caracteriza por una importante dispersión demográfica, distribuida en torno a cuatro caminos o calles, cuenta con un pequeño núcleo, formado por la iglesia y el colegio de primaria, y un conjunto de bares repartidos por la carretera comarcal. Comentábamos que dentro de la clasificación espacial del municipio, Bco. Las Lajas ocupa un lugar desfavorecido por la falta de instalaciones e infraestructura cultural y social¹⁵⁹. Esto provoca que, al menos para la población joven los lugares de encuentro sean más bien escasos, y que se utilicen estructuras espaciales un tanto particulares, como, por ejemplo, las instalaciones del antiguo colegio del barrio, lugar utilizado para reunirse o para jugar al fútbol. No es extraño, que bajo estas condiciones, el colegio sea un espacio destacado para afianzar las relaciones de amistad. En este sentido, es extendido el sentimiento de que algo se rompe en relación a los núcleos de amistad creados en el colegio y alrededor de él.

Ricardo: "Cambia sí, pero para peor, ahora toda la clase se siente unida pero después (...) vienen un par de amiguitos..."

Juan: "Si tú eres un buen amigo de un compañero puedes seguir siéndolo aunque te empates con otros amigos de fuera del colegio".

Las preocupaciones de este grupo en lo que se refiere a los problemas que provoca vivir en el barrio se caracterizan, en primer lugar, por las mismas condiciones espaciales y demográficas, es decir, se trata de un lugar pequeño donde todo el mundo se conoce. La familia y la vecindad siguen siendo dos núcleos básicos de socialización para las generaciones jóvenes, por tanto en este contexto la vida en la comunidad les afecta en el desarrollo de sus actuaciones, formas de pensar, y en general en sus posicionamientos

¹⁵⁸ *Vid:* Contextos de la Investigación.

¹⁵⁹ Situación que ha cambiado en los últimos dos años, pues el barrio cuenta en la actualidad con un Centro de Salud y un nuevo local, mejorado, para la Asociación de Vecinos.

frente a los demás. Y es que “los pueblos se constituyen como lugares de concentración de la memoria, de interconocimiento duradero y de densas interacciones de grupos estables de mantenimiento diversificado. La memoria acumula y lo cotidiano reactiva el escape y la puesta en escena selectiva de los títulos de créditos y descrédito acumulados dentro de las trayectorias familiares e individuales, relaciones de solidaridad, concurrencia y conflicto”¹⁶⁰.

En esta línea, tanto chicos como chicas coinciden en señalar que se sienten expuestos a las miradas y a los comentarios de la 'gente'¹⁶¹, presionados por determinados modelos de comportamiento y de representación social. Nadie escapa de la mirada de los demás, pero dichas presiones son importantes en tanto que afectan y en parte configuran las actitudes de sus padres en relación a sus vidas, en forma de control sobre las relaciones sociales y prácticas de sus hijos/hijas, o porque son sus propias familias las que son objeto de comentarios y críticas.

Roberto: "La gente te ve con alguien que, suponiendo, lleve el pelo largo y un zarcillo,...¡y te ponen!"

Jorge: "Yo, por ejemplo, me pongo, ahora, un zarcillo y en seguida ves a la gente criticándome por ahí. 'El hijo del Corujo (mote de su padre)¹⁶², no sé qué, no sé cuánto...¡seguro!"

Roberto: "'El hijo del Corujo seguro que es maricón'"

Jorge: "¡Vas!, yo me pongo un zarcillo, y me tranca mi padre y me escacha"

Ricardo: "Si tienes un problema con la familia, tardas tú más en enterarte que en enterarse todo el pueblo. ¡Es que son

¹⁶⁰ COMBESSIE, J.C.: *Au sud de Despeñaperros*, citado en ESQUIVEL, M^a LUISA (1992): "Los niños rurales", en GARCÍA DE LEÓN, M^a. (Comp): *Op.cit.*, p.151.

¹⁶¹ Esta situación se expresa de una forma gráfica:

María: "¿El problema aquí arriba?...son las 'lenguas'"

Laura: "Sí, las 'lenguas'".

¹⁶² Cuando se sitúan en el lugar de los comentarios de los vecinos, se expresa una tendencia a identificar y autoidentificarse a través de los moteos o apodos de sus familias.

tantas las 'lenguas'!. No sé, es como un cabo de corriente que siempre pasa por donde mismo".

Concretamente, para las chicas la situación no mejora, sino más bien todo lo contrario, entre otras cosas, porque las redes de controles sociales sobre las mujeres en las pequeñas comunidades rurales son mucho más fuertes, lo que provoca percibir sus vidas cotidianas de una forma mucho más asfixiante que sus compañeros varones¹⁶³.

María: "El otro día me preguntaron, yo no las conocía de nada: 'oye, mi niña, ¿cómo estás?, ¿cuántos meses tienes?', y yo les contesté: 'uno y medio'. Yo lo que hago es seguirles la corriente de las señoras esas que lo están diciendo"

Laura: "Mi padre mismo, yo estoy saliendo con una amiga y cada vez que la traigo a mi casa, 'qué no te quiero ver con esa chiquilla', porque la chiquilla, por decirlo así, ha estado con muchos chicos. Mi padre no me deja ir con ella por la 'lengua', por lo que le han dicho. ¿Sabes?, en cada pueblo hay 'lenguas', ¿no?, incluso se dijo que María estaba embarazada y que se tenían que casar".

En segundo lugar, a los chicos les preocupa el tema de la droga, a diferencia del grupo urbano son los varones los que desarrollan unas valoraciones que podemos caracterizar como moralistas, en algunos casos construidas a través de las experiencias de sus hermanos mayores, lo que les ha llevado a tener un mayor conocimiento sobre las prácticas del consumo y sobre los efectos que produce determinados productos. Tanto si han tenido experiencias directas como indirectas sobre este tema, llama la atención el tipo de comentarios que exponen, muy semejantes a los argumentos de las personas adultas del medio, siendo la falta de voluntad y la influencia de las amistades los elementos que consideran más determinantes.

¹⁶³ GONZÁLEZ, J.J.-DE LUCAS, A.-ORTI, A. (1984): *Sociedad rural y juventud campesina*, Madrid, Ministerio de Agricultura, pp.204-205.

Ricardo: "Aquí, los problemas que hay son que ves chiquillos grifientos, ¡mi madre!, algunos padres se dicen: 'tener hijos 'pá' esto'; no vale la pena que te enfrentes por eso"

Jorge: "Yo les digo la verdad: yo me he fumado dos o tres porros, pero nada más"

Tomás: "(Risas) ¿Te parece poco?"

Roberto: "Hay gente que dice que el porro subes a pincharte, y ahí está equivocada"

Jorge: "Te voy a decir una cosa: mi hermano, diciendo la verdad, se fuma trece porros al día (risas del resto), y no se ha pasado a nada más"

Juan: "Pero al cabo del tiempo lo nota, tú no lo notarás, pero, ¿cuándo empezó a eso?"

Roberto: "El que tenga voluntad se controla, los amigos lo echaron a perder (a su hermano), el que no sabe controlar que se olvide ya de la vida porque si no se sabe controlar ya no sabe lo que va a hacer...los amigos le comen tanto el coco"

Jorge: "Te dicen: 'vamos a echarnos un tripi y a pasarlo guay' (risas)"

Roberto: "No pasa nada, ni tripi ni nada, que se acuerde cuando sea viejo, se va a acordar que con eso no se saca nada...sí, se saca, como mi hermano, estar dos veces en la cárcel".

Las chicas no se expresan en las mismas claves, las actitudes y opiniones se invierten no sólo respecto a sus compañeros varones, sino también respecto a las declaraciones del grupo femenino urbano. No es que exalten valores positivos para las prácticas relacionadas con la droga, sino más bien que, simplemente, se detienen en señalar que existe, sin expresar valoraciones al respecto. De manera oculta, saber del tema implica haber traspasado y adentrarse en el mundo masculino, es decir participar de otro marco de relaciones diferente al representado por sus compañeros varones del colegio. La mayor permisividad sobre este tema, va emparejado a una sensación de mayor poder y madurez de varias chicas sobre el resto del grupo, y a una cierta confrontación con el modelo de comportamiento demandado por la escuela, y más concretamente, por las profesoras. Veremos, posteriormente, como dentro del

espacio escolar son ellas las que desarrollan posiciones más resistentes a las normas escolares, las que intentan ubicarse en unas claves que el sistema entiende como transgresión, y ellas como elementos de su 'madurez'.

Rosa: "(Los del barrio son) especialistas en grifería"

Laura: "En este Bco. Las Lajas, ¡hay de todo!, droga hay un montón"

María: "Lo que más hay es 'chocolate', yo no lo he probado pero lo he visto".

Por último, y en correspondencia con los rasgos distintivos que hemos señalado, son los chicos los que expresan las ventajas de vivir en un pueblo como Bco. Las Lajas. Por parte de los miembros varones del grupo existe una mayor aceptación y adaptación, apuntando, pese a todo, los aspectos positivos¹⁶⁴.

Ricardo: "Aquí, me encuentro a gusto, te has adaptado a esto y ya no cambias. A la ciudad no, yo prefiero quedarme aquí, porque tienes un montón de ventajas que si vas a la ciudad. Si vas a la ciudad empiezas con problemas, ¿no?, ruidos. Aquí haces tu casa y te sientes a gusto, más tranquilo; si es una casa solitaria no tienes ruido ninguno"

Jesús: "Me gusta vivir aquí, no es una zona de mucho tráfico, hay mucho verde, airito fresco,...está bien".

IV. POSICIONAMIENTOS Y PERCEPCIONES EN EL CONFLICTO ENTRE LA CULTURA ESCOLAR Y LAS CULTURAS SUBALTERNAS

La esfera escolar es un espacio privilegiado para profundizar en la interconexión de distintas visiones del mundo. Las posiciones respecto a la cultura escolar se explican por la configuración socio-cultural de los distintos grupos y clases sociales; los grupos

¹⁶⁴ No deja de resultar curioso que sean estos mismos rasgos los que, probablemente, expliquen la potenciación de determinadas zonas rurales como espacios residenciales para la clase media.

subalternos, precisamente por serlo, despliegan posturas atravesadas por el conflicto que se origina en el contraste entre dos modelos culturales diferentes. Desde estas claves entendemos el desarrollo de prácticas vinculadas a la reproducción social: por ejemplo, pese al reconocimiento del carácter instrumental de los títulos académicos por parte de los agentes estudiados, se eligen redes escolares más próximas a la reproducción que a la movilidad social, en este sentido resulta que el peso social es tan determinante que impide optar por salidas individuales, y mucho menos colectivas, que rompan con la tendencia reproductivista. Sin embargo, no es nuestra intención analizar las estrategias de los agentes subalternos con respecto a la falta de rentabilización de la mercancía escolar, más bien vamos a mostrar el proceso y la forma en que, concretamente y en dos espacios geográficos diferentes, se combinan los efectos de la dependencia social con los gustos y las opciones, directamente condicionadas por los sistemas de valores propios de estos grupos. Por tanto, nuestro objeto de estudio son las prácticas y los valores culturales de estos grupos en la esfera escolar, pero entendiéndolas en claves que van más allá del extrañamiento social o de la ilegitimidad cultural. En esta línea, coincidimos con las palabras de C. Grignon:

Es imposible captar la relación que los alumnos de las clases populares mantienen con las jerarquías escolares en los centros, secciones, las disciplinas, los profesores, etc, salvo si se tienen en cuenta las diferentes jerarquías populares relativas a las profesiones (burguesas) y a los oficios (populares), y, a través de ellas, los criterios populares del éxito social, las ideas que los diferentes grupos se hacen de la jerarquía de prestigio, de su posición y de su pertenencia de clase; asimismo no se puede comprender la forma en que las clases populares se resignan al fracaso escolar más que haciendo referencia a la concepción popular de la suerte (en oposición al mérito pequeñoburgés) y a los modelos populares de ascensión social. (...) Se puede pensar, en efecto, que la manera en que las familias acogen las innovaciones pedagógicas, particularmente en lo que se refiere a la disciplina, está en función de su apego a los valores

'tradicionales' del trabajo y del oficio; tampoco se pueden comprender el grado y la manera en que la feminización del cuerpo de enseñantes ha podido afectar a la imagen de la Escuela en las clases populares sin hacer referencia a la diversidad y a la evolución de las representaciones populares relativas a la división del trabajo y a las aptitudes entre los sexos¹⁶⁵.

Partiendo de una visión que pretende alejarse de planteamientos maximalistas, estudiaremos las variaciones y matices en torno a la relación que las clases subalternas mantienen, particularmente a través de la escuela, con la cultura culta, en un intento de abrir caminos de reflexión e interpretación que nos lleven a un mayor nivel de comprensión sobre los procesos sociales y escolares.

Las categorías analíticas en las que hemos centrado nuestro trabajo se concentran en tres vértices centrales: los principios ideológicos en los que se sustenta la institución escolar; las características del conocimiento escolar y los modelos sociales de los que se nutren diferencialmente la institución escolar y los grupos investigados; y, por último, los procesos de identificación y de proyecciones, del alumnado y del profesorado dentro del aula.

PRINCIPIOS IDEOLÓGICOS: LA JUSTICIA SOCIAL, LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES, PROMOCIONES Y MOVILIDAD SOCIAL

La visión más extendida y consensuada dentro de las sociedades capitalistas contemporáneas sobre el sistema escolar es que éste ha actuado como un instrumento garantizador de la igualdad de oportunidades, y, por tanto, como pieza fundamental en la consolidación de la democracia, a través de la obligatoriedad y gratuidad del sistema y de la conformación de una cultura escolar

¹⁶⁵ GRIGNON, C. (1983): "Sociología de la Educación y Sociología de la Cultura Popular", en VARIOS AUTORES: *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*, Madrid, ICE, Univ. Autónoma de Madrid, pp.17-18.

que prioriza las capacidades, vocaciones y aptitudes individuales. Aún cuando la fuerza de estas premisas se está poniendo en cuestionamiento por las políticas neoconservadores de determinados países europeos y de EEUU, arropadas en propuestas que apuestan por el desmantelamiento del Estado de Bienestar¹⁶⁶.

La escuela, sobre la base de una igualdad de partida, afecta a todo el mundo, juzga a todos y otorga a cada uno un lugar dentro de las jerarquías escolares, estructuradas en torno a la doble función del sistema escolar: la socialización en los valores culturales dominantes de la sociedad y la distribución de la mano de obra¹⁶⁷. La ideología presente en la cultura escolar enseña a los estudiantes a ver el fracaso como algo individual que resulta de su escasez de habilidad, desarrollando unos principios que priorizan las diferencias y divisiones en términos de rendimiento académico; consecuentemente, el sistema de enseñanza se encarga de transformar las diferencias y desigualdades extraescolares de todo tipo en desigualdades reales de aprendizaje o capital cultural¹⁶⁸. De tal forma que la igualdad formal, que rige los principios y las prácticas escolares, ha servido para enmascarar, más que para superar, las desigualdades reales ante la enseñanza y la cultura enseñada y exigida.

La cultura escolar no sólo se basa en la igualdad de oportunidades, sino también en la otorgación del valor de la

¹⁶⁶ APPLE, M. (1996A): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Madrid, Paidós, y (1996b): *Política cultural y educación*, Madrid, Morata.

¹⁶⁷ De los elementos que intervienen en el proceso de socialización en la enseñanza primaria, Parsons señala estos dos: "una asimilación de una cierta categoría de valores y de normas sociales que se encuentran en un escalón superior a los que el niño puede adquirir en el seno de la familia (...), y desde el punto de vista de la sociedad, una selección y distribución de los recursos humanos en función de la estructura funcional de la sociedad adulta". PARSONS, T. (1990): "El aula como sistema escolar", en *Educación y Sociedad*, nº6, p.185.

¹⁶⁸ PERRENOUD, PH. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata, p.263.

excelencia como fórmula de justificación de las diferencias y de la jerarquización, en este sentido, la promoción escolar y la movilidad social van indisolublemente unidas a la implantación de la igualdad formal. La cultura escolar como cultura dominante contiene un proceso de jerarquización, en el que los méritos escolares son elementos esenciales, reconocidos y valorados por todas las clases sociales; y es aquí donde reside la fuente de la selección y jerarquización social, pues la excelencia escolar sólo tiene valor social cuando no es accesible a todos¹⁶⁹.

La asimilación por parte de los clientes del sistema escolar del principio de la igualdad de oportunidades, asociado al de la promoción individual, es fundamental en relación a la reproducción y mantenimiento social, a través de la justificación individualizada de los fracasos, los logros y las opciones escolares; lo que en parte implica la asunción de la neutralidad y objetividad en el tratamiento y selección escolar. Por tanto, la aceptación de estos principios es esencial en el proceso de legitimación de la cultura escolar. Además, necesitamos analizar la fuerza de estas premisas en las concepciones concretas del profesorado, asumiendo una propuesta que se distancia de enfoques que sobrevaloran la uniformidad del pensamiento de estos agentes.

CONOCIMIENTO ESCOLAR Y MODELOS SOCIALES

Frente a definiciones universalistas sobre la cultura escolar, veíamos en el Marco Teórico como, desde la Sociología de la Educación, distintas perspectivas¹⁷⁰ demuestran la no neutralidad del

¹⁶⁹ *Ibidem*: p.65.

¹⁷⁰ *Vid*: Marco Teórico. Además, los planteamientos de A.Gramsci sobre la distinción entre concepciones del mundo elaboradas y críticas, y las formas de pensar acríicas y ocasionales.

En una línea diferente a las expuestas, teóricos de la Didáctica como Gimeno Sacristán plantea el proceso de selección curricular bajo parámetros de proposición y no de imposición, aunque reconoce el poder de la escuela en lo que a normalización cultural se refiere: "En la decisión de qué cultura se define como mínima y obligatoria está expresándose el tipo de

conocimiento escolar. En contraposición al supuesto de la uniformidad cultural y del conocimiento, distintos autores¹⁷¹ señalan, igualmente, la vinculación entre formas de conocimiento y grupos sociales. Basil Bernstein¹⁷² distingue dos tipos de conocimiento: el

normalización cultural que la escuela propone a los individuos, la cultura y el conocimiento considerado valioso, los patrones por los que todos van a ser de alguna forma evaluados y medidos, expresando después la sociedad el valor que ha alcanzado en ese proceso de normalización cultural". GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, p.134.

En una posición más crítica, Torres sostiene que "no podemos olvidar que en el sistema actual la cultura que se trabaja viene sesgada por dimensiones de clase social, género, de raza, de conflicto entre nacionalidades. (...) Son especialmente los libros de texto los encargados de sesgar y manipular la realidad, al concentrarse en determinadas interpretaciones de la realidad y ocultar otras, al prestar atención a ciertos fenómenos, teorías y valores e ignorar otros, etc". TORRES SANTOMÉ, J. (1991): "La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales", en VARIOS AUTORES: *Sociedad, Cultura y Educación*, Madrid, CIDE/Universidad Complutense, p.497.

¹⁷¹ Por ejemplo, J. Anyon demuestra, a través de un trabajo empírico, que existe una diferencia cualitativamente importante en relación a los niveles de identificación sobre el conocimiento escolar según las clases sociales. Los estudiantes de clase alta están más predispuestos hacia un conocimiento más académico que los procedentes de clases trabajadoras que prefieren un currículum más práctico. ANYON, J. (1981): "Social Class and School Knowledge", en *Curriculum Inquiry*, 11:1, pp.4-41.

Otros, como A. Pérez Gómez, reconocen la existencia de formas diferentes de conocimiento pero no los encuadran en la división social. Básicamente, este autor plantea el contraste entre la cultura 'académica' -que basada en el conocimiento elaborado y abstracto, fomenta el aprendizaje teórico y descontextualizado y utiliza instrumentos, estrategias y teorías con pretendido valor universal pero sin aplicación a los problemas cotidianos- y la cultura 'experiencial' -que se construye a partir de aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente, pero que se utiliza para interpretar y resolver los problemas de la vida cotidiana-, PÉREZ GÓMEZ, A. (1991): "Cultura escolar y aprendizaje relevante", en *Educación y Sociedad*, nº8, pp.59-72.

¹⁷² BERNSTEIN, B. (1989): *Clases, códigos y control*, Madrid, Akal, Vol.I y (1988): *Clases, códigos y control*, Madrid, Akal, Vol.II.

B. Bernstein interpreta el habla como elemento básico del sistema simbólico y como efecto de la estructura social. El habla forma parte ineludible del proceso de sustantivación de la cultura, en tanto que contiene una estructura de significado y de interpretación de la realidad, pero además la distribución del conocimiento y del habla está atravesada y afectada por el sistema de clases, por tanto reconoce a la clase social como variable determinante en los procedimientos de socialización. A partir de estas premisas, B. Bernstein construye un modelo de análisis cuyo enclave fundamental lo constituye la naturaleza y funciones de los códigos lingüísticos. La escuela transmite un conocimiento universalista cuyas orientaciones no forman

“universalista” -conocimiento a nivel de los metalenguajes de control e innovación- y el “particularista” -conocimiento referido a las operaciones dependientes del contexto-, con una proyección en diferentes códigos del habla (elaborado y restringido); estas dos formas de conocimiento cuentan con portavoces sociales diferentes: la clase media y la clase obrera, respectivamente. R.Everhart¹⁷³, siguiendo el esquema conceptual de J.Habermas, define el conocimiento académico como un conocimiento “reificado”, cuya forma de comprensión se basa en una estructura basada en la relación lineal-deductiva, y donde el conocimiento, independientemente de cómo se enfoque, está prescrito, preestablecido en los programas escolares. En frente se sitúa el conocimiento “regenerativo”, esencialmente interpretativo, cuyo significado depende del carácter contextual de la situación social en la que está basado. A diferencia del conocimiento académico sus parámetros no están predefinidos sino que se generan contextualmente por los individuos que comparten interpretaciones del mundo material. El conocimiento “regenerativo” se basa en un “interés cognitivo práctico” frente al “interés técnico” del conocimiento académico; para este autor, los intereses prácticos y el conocimiento regenerativo predominan en la clase trabajadora.

Ahora bien, una vez que nos situamos en la esfera escolar, el conocimiento académico se convierte en el único conocimiento posible, en el válido, entre otras cosas porque es legitimado, a través de la aprobación de las instancias de expertos en base a presupuestos

parte de la socialización inicial de los niños de clase obrera, que tampoco parecen tener ventajas en lo que se refiere a los valores y a la moralidad transmitida por aquella, más bien todo lo contrario, “de este modo el niño de clase obrera puede encontrarse en clara desventaja con respecto a la cultura total de la escuela. No está hecha para él; puede no ser capaz de responder a ella”. BERNSTEIN,B.(1989): *Op.cit.*, p.200.

¹⁷³ EVERHART,R.(1993): “Leer, escribir y resistir”, en VELASCO,H.-GARCÍA,J.-DÍAZ,A.: *Lecturas de Antropología para Educadores*, Madrid, Trotta, pp.360-365.

racionales, científicos, etc., lo que implica que debe luchar por ejercer su poder en dos dimensiones.

La primera es controlar lo 'real', reducir la realidad a lo cognoscible, lo que comporta producirlo como constructo discursivo cuya arbitrariedad e inadecuación queden disimuladas en la medida de lo posible. La segunda consiste en que esta realidad construida discursivamente (y por ende sociopolíticamente) sea aceptada como verdad indiscutible justamente por quienes no han de beneficiarse de ella. El poder discursivo implica un esfuerzo tanto por construir (un sentido de) la realidad como por difundirlo en el seno de la sociedad con tanta amplitud y naturalidad como sea posible¹⁷⁴.

El currículum escolar, específico de la enseñanza primaria, se estructura en torno al conocimiento obligatorio, necesario para obtener un bagaje mínimo para entrar en la vida adulta y convertirlo después en la base de estudios posteriores; formación básica que refuerza el supuesto universal de la cultura escolar. Pero, la escuela no ejerce solamente la función de homogeneización cultural, sino que, bajo su naturaleza funcional, debe, además, servir a la diferenciación social, es decir, debe preparar para el desempeño de las distintas funciones o trabajos existentes en la sociedad. En palabras de Durkheim:

No podemos y no debemos entregarnos todos al mismo género de vida; según nuestras aptitudes, tenemos funciones diferentes que cumplir, y es necesario que nos pongamos en armonía con aquella que nos incumbe. No estamos todos hechos para reflexionar: son necesarios hombres de sensación y de acción. Inversamente, también es necesario que los haya cuya labor sea la de pensar. (...) No existe, por así decirlo, sociedad alguna en la que el sistema educacional no presente

¹⁷⁴ FISKE, J. (1989): *Reading the popular*, citado en APPLE, M. (1996a): *Op.cit.*, p.62.

un doble aspecto: es, a la vez, único y múltiple (...) dado que el niño debe estar preparado con vistas a la función que está llamado a desempeñar el día de mañana, la educación, a partir de una cierta edad, no puede ser la misma para todos los sujetos a los que se aplica¹⁷⁵.

La diferenciación de currícula, una vez concluida la enseñanza obligatoria, se justifica, pues, en función de los distintos niveles de rendimiento y de las funciones sociales de la vida adulta. El sistema escolar, plantea en forma de elecciones libremente decididas, tan sólo limitadas por las capacidades, inteligencia, gustos y habilidades individuales, la socialización y formación en redes escolares diferentes. Sin embargo, el hecho de que existe una clara demarcación social en las elecciones y estrategias escolares¹⁷⁶, invita a pensar que la estructuración de dos redes de escolarización diferentes ayuda a perpetuar las posiciones de los estratos sociales en una determinada función: la directiva o la instrumental.

DENTRO DEL AULA

Las escuelas son instituciones formadas por un conjunto de piezas interconectadas. Se trata de un espacio cerrado que, figuradamente, representa la separación entre el mundo exterior y el escolar, donde el tiempo se planifica en base a secciones definidas -disciplinas académicas y sus correspondientes actividades-, y se contabiliza en términos de ganancias y pérdidas. Lugar donde el poder se configura en torno a la figura del maestro/a, que tiene la autoridad moral frente al alumnado, y donde el sistema de transmisión de los saberes está íntimamente ligado al funcionamiento disciplinado.

¹⁷⁵ DURKHEIM, E. (1975): *Educación y Sociología*, Barcelona, Península, pp.44-50.

¹⁷⁶ Como veíamos, estadísticamente se comprueba una tendencia clara: las clases bajas estudian en mayor medida en centros de formación profesional, a diferencia de las clases medias y altas. *Vid:* Marco Teórico.

El marco organizacional y relacional de la escuela, y más concretamente de la escuela primaria, se estructura en torno a un doble sistema de imposición: conocimiento y disciplina¹⁷⁷. Elementos que mantienen, hasta cierto punto, una relación contradictoria, pues existe una oposición entre los atributos requeridos institucionalmente, como la paciencia, la sumisión o resignación, y las demandas del saber que se basan en actitudes contrarias, como la curiosidad, la organización y planificación en función del trabajo intelectual, etc. Naturalmente, el estudio requiere disciplina, pero “ésta sirve a las exigencias de la investigación más que a los deseos y anhelos de otras personas”¹⁷⁸.

La adaptación por parte del alumnado a las normas establecidas y la asimilación de los hábitos sobre el trabajo son objetivos tan importantes como la adquisición de los conocimientos obligatorios. Una gran parte de la evaluación sobre los alumnos tiene que ver, por tanto, con el cumplimiento de las expectativas institucionales más que con el éxito sobre el currículum oficial. Por otro lado, en la enseñanza primaria es donde, con cierta independencia de las tendencias u opiniones pedagógicas, el control sobre el trabajo escolar se impone con mayor contundencia, pues, la mayoría de las veces, hacer un buen trabajo consiste en realizar un trabajo impuesto, fragmentado, repetitivo y sobre todo, constantemente supervisado¹⁷⁹.

¹⁷⁷ “La conclusión principal parece ser, pues, que la escuela primaria, considerada a la luz de su función socializadora, constituye un órgano de diferenciación genérica de los miembros de la clase escolar en función del rendimiento de los mismos, cuyo rendimiento se mide por la capacidad del educando para alcanzar los niveles y objetivos impuestos por el profesor en cuanto representante de la comunidad adulta. Los criterios por los que se evalúa el rendimiento escolar no diferencian mucho entre los aspectos puramente cognitivos y técnicos, de una parte, y los de índole moral o “social”, de la otra. Pero en lo relativo al papel de la clase como órgano de transmisión de los valores imperantes en la sociedad, el criterio de medición del rendimiento es, en términos generales, el de la diferenciación de las capacidades respectivas para asimilar dichos valores y actuar en consonancia con ellos”. PARSONS, T. (1990): *Art. cit.*, pp. 180-181.

¹⁷⁸ JACKSON, PH. (1991): *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, p. 76.

¹⁷⁹ PERRENOUD, PH. (1990): *Op. cit.*, p. 226.

El aula es un espacio social, una unidad básica de socialización, donde se desarrollan procesos interactivos entre los propósitos formalizados y explícitos de la escuela y la vida que los estudiantes crean para sí mismos. Constituye un elemento importante en nuestro análisis porque nos permite investigar, desde una visión menos abstracta, las respuestas del alumnado al universo escolar y las distintas estrategias que utilizan para abordar el conflicto entre sus deseos e intereses y las expectativas institucionales, expresadas en el papel del profesorado y sus distintos estilos pedagógicos. El aula es la esfera donde se construyen relaciones entre el alumnado, y entre éstos y el profesorado, atravesadas por las percepciones, valores y visiones que tienen los distintos agentes sobre sus respectivos papeles. El modo como cada sujeto responde a las demandas de actuación -en la doble dimensión de disciplina y rendimiento académico- va determinando su posición social, a través de un proceso de diferenciación y especialización de roles y funciones, consolidándose un sistema de clasificación que deviene en una estructuración de grupos dentro del propia aula, a partir de los cuales se establecen los diferentes modos de actuación académica¹⁸⁰.

Los estudios sobre grupos de iguales en el proceso de socialización escolar, o más específicamente sobre subgrupos dentro del grupo-clase, han destacado la importancia de dos grupos polarizados: pro y antiescuela. En todas las clasificaciones, tanto las que reconocen únicamente estas dos posturas, como otras más amplias¹⁸¹, las actitudes de identificación y rechazo institucional se

¹⁸⁰ RIVAS, J.I. (1993): "El aula como microsociedad: significación social del aula y de la relación educativa", en GARCÍA DE LEÓN, M.O.A.-DE LA FUENTE, G.-ORTEGA, F. (Eds): *Sociología de la Educación*, Barcelona, Barcanova, p.279.

¹⁸¹ HARGREAVES, D. (1967): *Social relations in a Secondary School*, Londres, Routledge and Kegan Paul; LACEY, C. (1970): *Hightown Grammar. The school as a social system*, Manchester, Manchester University Press; y WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a Trabajar*, Madrid, Akal.

Fernández Enguita presenta una clasificación cuatripartita en función del grado de identificación con las instituciones y la cultura que vehiculiza: adhesión, acomodación, disociación y resistencia. Vid: FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988): "El rechazo escolar: ¿Alternativa o trampa social?", en *Política y Sociedad*, nº1, pp.25-28.

convierten en la clave a partir de las cuales se exponen, analizan y valoran las diferentes posiciones del alumnado dentro de la esfera del aula.

Examinando las posiciones y percepciones del alumnado dentro del aula encontramos que la clave grupal ofrece una serie de explicaciones, pero, sin embargo, no permite comprender el hecho constatado de que las normas de comportamiento aparecen vinculadas, en muchas ocasiones, a definiciones concretas de situaciones en el aula, de tal forma que no es fácil encajar en la variable grupal la existencia real de determinadas formas de comportamiento. Y esto es así, en tanto que reconocemos en nuestras observaciones que “los profesores no siempre atraen el mismo grado de sumisión u hostilidad (y que) algunas lecciones permiten mayor sensación de realización o éxito personal que otras. Las situaciones en las aulas cambian en cuanto al significado que poseen para los alumnos y, según van cambiando, va cambiando también la apreciación de los alumnos de cómo comportarse. (...) (Además) los participantes han de crear sus respectivas líneas de conducta sobre la marcha. Deben interpretar continuamente la situación por su cuenta y riesgo”¹⁸².

Por tanto, debemos ser prudentes a la hora de dar por supuesto que la interacción del alumnado en el aula se da siempre en función de los grupos de iguales y de amistad, y sobre todo a la hora de sugerir que dichos grupos mantienen un conjunto de normas y valores que impregna toda la experiencia escolar.

Pese a todo, agruparemos la información y las observaciones en torno a un eje central: los grados y formas de acomodación o de resistencia y oposición. Esta dimensión, tipos de actitudes y posiciones ante la disciplina y el aprendizaje, nos servirá de llave para informar, además, sobre las formas de relacionarse entre ellos

¹⁸² FURLONE, V. (1978): “Esferas de interacción en el aula: hacia un estudio del conocimiento del alumno”, en STUBBS, M.-DELAMONT, S. (Eds): *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, Oikos-Tau, p.41.

y las visiones que han construido sobre sí mismos y sobre los demás, a través del proceso de justificación y explicación de los propios comportamientos, pero también de los valores que, diferencialmente, consideran más importantes. Por último, tomando como centro las prácticas pedagógicas y las relaciones profesor-alumno, nos detendremos en las consideraciones, expectativas y valoraciones del alumnado sobre el profesorado. Obviamente, los comentarios de los alumnos y alumnas están directamente vinculados a las vivencias que han acumulado a lo largo de su vida dentro de la escuela y concretamente a las experiencias del último curso con sus respectivos profesores. No pretendo hacer una radiografía de las estrategias docentes de los distintos profesores, aunque es evidente que existen modelos que ayudan a mantener las distancias entre los ámbitos culturales más que anularlas, es decir, dicho de otra forma, que favorecen la reproducción de las distancias y conflictos culturales, estrategias cuyo resultado es la profundización de las limitaciones culturales del alumnado procedente de clases subalternas y que parecen anular toda posibilidad de superación.

IV.1.ZONA URBANA

IV.1.1. ¿IGUALDAD DE OPORTUNIDADES?

Pese a la pretensión de igualdad, o a la apariencia de ella, los alumnos expresan críticamente una visión que podríamos denominar de desconfianza respecto a la institución escolar. Las percepciones sobre la escuela a la que asisten no se limitan a la esfera concreta de las aulas, reflexionan también, en términos comparativos, en torno a sus realidades y las de otros grupos sociales, situados en posiciones más privilegiadas. Son conscientes de la existencia de la desigualdad y cuestionan, aunque parcialmente, la justicia social que supuestamente debería imperar en las instituciones democráticas. Específicamente, sus discursos acerca de la desigualdad se estructuran en torno a tres elementos: la escuela privada, el

agrupamiento según el rendimiento, y la arbitrariedad de la administración escolar. En cualquiera de los tres ejemplos se expresa el descontento y la suspicacia hacia unas instituciones y unas prácticas que no se conforman realmente según los principios formales de la igualdad.

Las diferencias entre los centros privados -en sus palabras, “de pago”, “atillos”- y los públicos se establecen en relación a una visión crítica sobre la formación recibida, en este sentido sugieren que en los centros privados se ofrece una enseñanza más adecuada para la promoción escolar, “más fuerte”, bien por el hecho mismo de que los padres pagan la enseñanza, bien por suponer que los profesores tienen mejores sueldos, o por sospechar que la escuela privada recoge a otros clientes, situados socialmente en posiciones más altas, lo que implica una mayor atención por parte de la institución escolar al éxito de aquellos. Por tanto, y más concretamente, el recelo es hacia lo público en contraste con la valoración de los servicios educativos privados¹⁸³.

Elisenda: "De aquí no sales preparado...(..) Los de pago son muy fuertes y aquí son muy flojos"

Fernando: "No, no, no...que los de pago como les pagan los billetitos te explican bien los rollitos...tal, te enseñan todo (...). Los pibes de arriba de 5º, del Nuriana, saben más de inglés que nosotros"

Nieves: "Porque las profesoras se lo explican, se lo explican hasta que lo sepan".

¹⁸³ Posición que parece defender C.Lerena al definir el proyecto educativo de las instituciones públicas como incapacitado para superar la función de imposición de “la legitimidad de la cultura dominante”. Toda vez que las diferencias entre la enseñanza pública y la privada se mantienen en torno a los tipos de clientes, situados en distintas posiciones sociales y con distintas relaciones contraidas con la cultura escolar, los maestros de la escuela pública, a diferencia de la escuela privada, “no están esencialmente para enseñar, para hacer crecer o desarrollar un conjunto de hábitos en sus alumnos, sino que están para delimitar el conjunto de hábitos legítimos”. LERENA C.(1989): “El oficio de maestro”, en VARIOS AUTORES: *Manual de Sociología de la Educación*, Madrid, Visor, p.168, y LERENA,C.(1986): “Enseñanza pública y privada en España: sobre el porvenir de una ilusión”, en FERNÁNDEZ ENGUIITA,M.(Comp): *Marxismo y Sociología de la Educación*, Madrid, Akal, pp.331-372.

Antonio: "Pero a ellos (los profesores de los colegios públicos) no le pagan tanto dinero como en un colegio pago, mano"

Nieves: "Miguel, este no es un colegio pago pero los profesores tienen el derecho de enseñarnos a nosotros"

Antonio: "Si, pero no es lo mismo. El colegio pago tiene más rollo, no sé, más...".

Dentro de su colegio, las críticas se vierten sobre las diferencias de trato por parte del profesorado, juzgan que existen formas distintas de tratar al alumnado según sea el rendimiento académico. Concretamente, la formación de los tres grupos de 8º está atravesada por una política de reagrupamiento en función de los rendimientos escolares del alumnado¹⁸⁴. Esta práctica es interpretada por algunos de los miembros del grupo, sobre todo por las chicas, como una discriminación, de igual forma que en el anterior ejemplo se expone el derecho a ser tratados en pie de igualdad, lo que es fruto de una interiorización de los principios democráticos aplicados al espacio escolar.

¹⁸⁴ La división de grupos por rendimiento, fue llevada a cabo con los tres grupos de 8º desde el primer ciclo, al respecto, algunos miembros del profesorado, expresan las razones y los aspectos negativos que acarrea dicha práctica.

Profesor de Educación Física: " Desde que estos eran pequeños pusieron en marcha un proyecto de 'preparar 'a este grupo (8ºC). Muchos compañeros están en contra de esto, la verdad es que tiene sus puntos positivos y negativos. El separarlos por rendimiento hace que los alumnos que están en ese grupo se consideren 'los buenos', y que se lo crean demasiado y se vuelvan unos insolidarios. El resto, 'los malos', se lo creen también y mantienen sus diferencias. Esto de hecho ha pasado (...)".

Profesora de Matemáticas: "Bueno, se hizo una cosa que no es legal, en el sentido de que se hizo una división que no es legal en el papel de la Conserjería de Educación, pero académicamente, quizá, es más efectivo porque se han visto beneficiados. (...) También tiene sus inconvenientes, pues ellos no son tontos, y si los agrupas, pones en uno los de 8, 9 y 10, y en otro los de 4, 5, 6, entre ellos mismos (piensan como si fueran) el grupo de los tontos y el grupo de los listos, entonces, hay que tener mucho cuidado. Lo intentamos este año pero dijimos que no, por eso mismo, teníamos miedo a la reacción de ellos, entonces lo dejamos heterogéneo y vamos ayudando en todo lo que podamos (...)".

Sandra: "La anterior directora con ese grupo, cuando estábamos en 4º, se las llevó para la Península, y a nosotros nos dejaron, que con nosotros, decía, no se hacía cargo. Una vez, en nuestra clase, nos separaron y al otro grupo no. Cuando llegamos a 8º ellos seguían todos juntos y a nosotros nos separaron..."

Antonia: "Sí, porque en ese grupo están también el hijo de la profesora de inglés y la hija de otro profesor que ya no está"

Sandra: "Y es la clase de más estudiantes, como decían ellos. Hay que reconocer que son estudiantes, pero ahí todos tenemos que ser iguales, todos somos alumnos, unos saben más y otros saben menos..."

El problema no está en que existan diferencias en el rendimiento, eso se entiende como normal, sin embargo, lo que les molesta es que sean tratados de forma diferente por esa razón. Pero además, el origen familiar y las relaciones de los padres con el centro son elementos que afectan y que marcan las diferencias. Por tanto, interpretando sus palabras, sostienen que existe una importante relación entre los juicios y visiones del profesorado sobre los distintos grupos y la composición social de éstos, es decir existe una cierta coincidencia entre el grupo con mejores resultados académicos y el hecho de que forman parte de éste algunos hijos/as del profesorado, que imparte o ha impartido clases en el centro. En cualquiera de los casos, el reconocimiento de las diferencias de trato según las familias y los méritos escolares implica un cuestionamiento de la neutralidad del sistema, pero también, y contradictoriamente, una forma de justificar los fracasos escolares propios. En esta línea, si bien las críticas se vierten sobre las institución escolar y sus agentes, éstas contienen un cierto rechazo a una forma de estar en la escuela, justamente aquella que la escuela espera: un alumnado tranquilo, trabajador y con buenos resultados. En sus lenguajes, estos serían esencialmente los "empollones", asociados inquebrantablemente a la figura del "pelota" que, en parte como forma de autodefensa, desprecian.

C.N.: "¿Creen que el profesorado trata de forma diferente a los grupos de 8º?"

Todos: "Sí"

Felipe: "Sí, porque son los empollones"

Diego: "¡Claro que sí!, porque es el grupo de niños de papá y mamá, hay hijos que son de madres profesoras, y hacen la pelota..."

Alfredo: "El otro grupo son casi igual que nosotros..."

Nieves: "Sí, a ellas las tratan mejor porque (la tutora) siempre se pone: 'si ustedes vieran a las de la otra clase, pues las de la otra clase son no sé qué...'"

Elisenda: "Porque las madres siempre están en el colegio, hacen cosas en el colegio".

Los razonamientos sobre la arbitrariedad se expanden también, más ampliamente, a la administración escolar. De manera más específica, algunos chicos cuando se encuentran con problemas que necesitan resolver, concretamente reclamar la solicitud de admisión en el centro de secundaria elegido, y la administración no contesta a sus peticiones, extienden una crítica cargada de escepticismo. No creen que las instituciones les resuelvan sus problemas, parecen sostener, igualmente aquí, que estas actúan de forma diferente según el cliente. En este sentido, son conscientes del lugar de donde proceden, elemento que justifica la falta de atención por parte de las instancias públicas. Escepticismo, pues, con respecto a la administración escolar, pero que, además, va acompañado de un cierto desconocimiento de las reglas de funcionamiento y de las fórmulas legales de reivindicación de sus derechos.

Alfredo: "A mi padre lo mandaron 'pá'..., presentó la reclamación y lo mandaron 'pá' bajo, para S/C, para un rollo de eso, y tampoco le dijeron nada"

Felipe: "¿Ellos que van a contestar?, que son más agarrados que...seguro que leyeron del colegio Agüere..."

De manera general, y aún siendo conscientes de su origen social por contraste con otros grupos, rechazan abiertamente el que desde el espacio escolar se utilice el discurso sobre las desigualdades sociales como mecanismo de identificación con la cultura escolar o como fórmula de motivación. El punto de vista que se manifiesta en sus comentarios es que la precariedad ha estado presente en el

pasado, incluso dentro de las trayectorias de sus familias¹⁸⁵, pero no en el presente; por tanto, no se identifican con los referentes a la desigualdad social expuestos vivencialmente por parte del profesorado. Sus posturas en este terreno, siempre contradictorias, tienden hacia una integración en una sociedad que parece ofrecerles unos modelos de identificación menos marcados por la desigualdad socio-económica, a través de la extensión, tanto del Estado del Bienestar como de las estructuras de consumo.

Hablan de una profesora que recurre frecuentemente a su propia experiencia vital como modelo de la promoción social a través del esfuerzo individual:

Sandra: "Si lo que pretende es ayudarnos a nosotros, nosotros no estamos viviendo la época de ella"

Elisenda: "Si cuando ella era pequeña venía, no sé de que sitio, 'pá' estudiar aquí (...). (Yo qué sé!"

Antonio: "¡Mano!, a mí que me interesa eso, ahora estamos más avanzados, mano"

Nieves: "¡Es verdad!, nosotros no tenemos la culpa de eso. Y los que estuvieron antes que ella se lo habrán pasado peor que ella, me imagino".

¹⁸⁵ Una alumna expresa el cambio en las posibilidades educativas de las distintas generaciones, a través de la trayectoria de su familia. La exposición está enmarcada en la visión positiva sobre sus condiciones de escolarización:

Fabiola: "Mi abuela no aprendió a escribir, sólo con el dedo; mi padre sólo un poco, sí fue a la escuela pero muy poco porque su padre murió; mi madre sí fue, dice que antes ella escribía a pizarra y nada más".

IV.1.2. ENTRE LA EXCLUSIÓN ESCOLAR Y LA MOVILIDAD SOCIAL

Decíamos, anteriormente, que el principio de la igualdad de oportunidades va asociado a otros, a los de promoción escolar y movilidad social. La asimilación de estos principios no sólo se refleja en el tipo de elecciones escolares que el alumnado realiza al finalizar la enseñanza obligatoria, elementos que abordaremos en otro apartado, sino también en el papel que han desarrollado en el período de escolarización primaria, en la forma de estar y de pensar sobre sus vidas dentro de la escuela, y consecuentemente en las visiones que han construido sobre sí mismos en su relación con lo que la escuela les ofrece. Por sus procedencias sociales, el grado de identificación con los valores del sistema dependerá en gran medida de los esfuerzos realizados para la acomodación exitosa con la cultura y con las prácticas escolares, que conlleva necesariamente una cierta ruptura con los valores y rasgos de su propia cultura. Desde situaciones sociales subalternas las premisas ideológicas de la promoción y movilidad social se perciben, cuando menos, con cierta suspicacia. Como plantean P.Bourdieu y J.C.Passeron¹⁸⁶, los miembros de las clases subalternas en la medida en que no cuentan, a diferencia de otros grupos sociales, con pautas de identificación con la cultura escolar, o, lo que es lo mismo, no existe una igualación con los valores culturales y sociales en los que se sustenta la cultura escolar, sólo desarrollan, porque no puede ser de otra forma, determinados niveles de instrumentalización¹⁸⁷.

¹⁸⁶ BOURDIEU,P.-PASSERON,J.C.(1973): *Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Labor, p.26.

¹⁸⁷ Evidentemente, los miembros de la clase alta o media (burguesía, directivos y cuadros técnicos) como colectivo desarrollan, en palabras de Enguita, un proceso completo de identificación con la cultura escolar, tanto expresivo como instrumental. FERNÁNDEZ ENGUITA, M.(1988): *Art.cit*, p.26.

Lejos de encontrar una actitud y posicionamiento homogéneo en torno a estas proposiciones, existe una cierta diversidad de posturas y estrategias, que van desde la autoexclusión escolar, hasta la identificación más plena con los valores escolares, pasando por la exclusión o abandono a pesar del éxito escolar. En definitiva, se trata de tres modos diferentes de enfrentarse al principio de la promoción escolar y social, fruto todos ellos de la confrontación entre los criterios de la cultura escolar y sus propios criterios culturales.

Lógicamente, a menor adaptación a las claves escolares, tanto en rendimiento como en actitudes, menores posibilidades de integrar en sus concepciones el principio de la movilidad. Siguiendo los principios vertebradores de la cultura escolar, el modelo más claro de exclusión escolar se da en aquellos alumnos que han desarrollado estrategias de no acomodación: que han fracasado académicamente y que, al mismo tiempo, han optado por no seguir las reglas del juego, derivadas del consentimiento sobre pautas de conducta centradas en el trabajo escolar. Uniendo ambas variables, el resultado al final de la escolarización primaria es el abandono del sistema. Concretamente, en este grupo se trata exclusivamente de una representación masculina¹⁸⁸, que ha combinado una trayectoria escolar marcada por los suspensos y por un rechazo a las líneas de poder y de jerarquización por los que discurre la escuela, con la valoración de otros marcos como mecanismos de compensación, fundamentalmente, el mundo del trabajo manual pero también el espacio social del deporte y de las relaciones sociales.

El rechazo escolar se establece, en la práctica, a través de pautas de comportamiento de desafío, de oposición a las normas del trabajo escolar impuestas por el profesorado dentro de las aulas, y por una

¹⁸⁸ Como veremos no son los únicos que abandonan, también lo hacen algunas chicas, pero en el caso femenino no se combinan ambas variables; por otro lado, también abandonan chicos que no han conseguido superar con éxito las barreras académicas pero, a diferencia de este grupo, no han desarrollado estrategias de oposición o resistencia al orden y al trabajo escolar.

concepción sobre sus situaciones escolares próxima a la victimización¹⁸⁹, la cual contiene un cuestionamiento de la neutralidad del tratamiento del profesorado sobre ellos. Expresiones del tipo: "avasallados", "ignorados", "nos tienen manía", son frecuentes en los comentarios de estos chicos.

Alfredo: "A mí me expulsaron el año pasado porque...Desde que nos expulsaron ya nos cogieron un asco ¡qué creo que no!. Nos denunciaron a la policía sin saber qué habíamos sido nosotros. ¡Mira si nos tenían fichados!"

Miguel: "Sin hacer nada me expulsaron por 12 días"

Alfredo: "Mira, sacó un 5, un aprobado, ¿no?, y le pusieron un suspedido por la puta cara"

Miguel: "Sí, aprobé con un 5.25 y me suspendió".

Asumen individualmente la salida del sistema con una fuerte atribución de culpabilidad a la escuela y a sus agentes. Desde sus concepciones, el problema no es el de rendimiento académico sino el choque entre sus actitudes, que consideran de adultos varones, y la imposición del modelo escolar donde se valora la aceptación pasiva del trabajo escolar; a partir de este conflicto explican sus situaciones académicas.

Miguel: "El (el alumno con mejores notas) está concentrado en estudiar nada más (...) yo también podría pero son las profesoras las que me amargan. (...) Porque ellos (los profesores) me chillan a mí, o algo, sin razones, y lo más normal es que yo no me quede callado, y por contestarles, o algo, ya yo soy el golfo de la clase, y ya está".

Son conscientes, como hemos visto, de la importancia de los títulos académicos, en tanto que permiten entrar en mejores condiciones al mercado de trabajo, pero, en su falta, han desarrollado una línea de identificación y gratificación con las esferas

¹⁸⁹ No son los únicos chicos de este grupo que tienen este tipo de representación en función de las experiencias en las aulas, como veremos en el apartado dedicado a la conformación de los grupos dentro del aula, sin embargo, la peculiaridad de éstos es que combinan esta interpretación con posturas resistentes al modelo escolar.

laborales y sociales más amplias. De estas instancias, que compiten con la escuela, surgen significaciones del siguiente tipo: trabajar para vivir, conocer y saberse mover en la calle, y participar de una cultura masculina, caracterizada básicamente por destacar en el ámbito del deporte y en las relaciones con las chicas.

Sin una promoción escolar son concededores de lo que les espera: 'buscarse la vida'. La aceptación de este 'destino' no es asumido como fuente de frustración¹⁹⁰ o de contradicción, no por lo menos en este momento, a pesar de las caracterizaciones negativas que habían desarrollado en torno al trabajo manual, y a la baja consideración que el grupo de chicos ha interiorizado en torno a la figura del obrero, o más ampliamente de las condiciones del trabajador manual.

En definitiva, frente a la imposición de la cultura escolar, estos alumnos construyen unas estrategias de oposición y de contestación, utilizando unos rasgos y valores asumidos como propios, en los que el principio de la promoción a través del esfuerzo individual, para desarrollar actitudes de acomodación y asimilación del trabajo escolar, es rechazado. Pero la confrontación, si bien contiene un sentido activo, está basada en una estructura esencialmente desigual, de tal forma que sus posiciones no hacen más que reforzar, y en este caso empeorar, las situaciones sociales de partida. Por otro lado, los ingredientes de sus prácticas de oposición, justificadas en términos de arbitrariedades por parte del tratamiento del profesorado sobre ellos, son esencialmente individuales lo que resulta de la interiorización del pensamiento dominante en educación, lo que igualmente dificulta cualquier posibilidad de cambio, o de construcción de un pensamiento crítico más elaborado.

En una posición opuesta, y también dentro del grupo de varones, surge el ejemplo más nítido de asimilación práctica de la

¹⁹⁰ Trabajar de electricista y como policía eran las ocupaciones deseadas, pero estas imágenes ocupacionales no mantienen en la práctica relación alguna, y al menos a corto plazo, con un proyecto escolar.

idea de la movilidad social individual a través del sistema escolar, en el caso de un alumno. Con unos precedentes familiares, en lo que se refiere a niveles de instrucción, que no van más allá del graduado escolar, este chico se posiciona individualmente en un lugar diferente tanto en relación a sus hermanos/as, como con respecto a sus compañeros varones, apostando por un recorrido escolar no sólo distinto, si no opuesto¹⁹¹.

Jaime: "Yo voy a hacer, lo primero, terminar el colegio, después llego y me voy al B.U.P. de arriba de San Benito, luego voy a C.O.U., primero tengo que enterarme de como es todo eso...y luego voy a la Universidad".

Las expectativas que se ha creado, fruto de la combinación entre sus percepciones sobre el mundo laboral y sus experiencias en el mundo escolar, significan tomar partido por las premisas educativas que identifican la movilidad social en términos de habilidades, capacidades y vocaciones individuales. Su posición y su discurso representa la máxima interiorización de la ideología funcionalista.

¹⁹¹ No es la única persona del grupo que rompe con la tendencia general, aspirando a estudiar BUP y a alcanzar una profesión a través de la Universidad, pero sí es el único miembro del grupo que marca una distancia importante con respecto a su entorno familiar. En las planteamientos de las dos únicas chicas que quieren estudiar BUP ha influido el hecho de tener hermanos/as que se han escolarizado en esta red con éxito. Por un lado, la alumna que tiene hermanas estudiando en los niveles superiores, Filología y Turismo, percibe como normal llegar a la universidad para estudiar Veterinaria, además se trata de una de las alumnas con mejores resultados académicos. Por otro lado, cuando las experiencias de los hermanos se limita al BUP y, a su vez, los resultados en la enseñanza obligatoria no son tan brillantes la concepción sobre el futuro es claramente más limitada. De tal forma que el camino para llegar, por ejemplo, a ser maestra se percibe como una especie de esperanza cargada de una fuerte dosis de inseguridad.

Rosana: "Yo...no sé...yo quiero ser profesora...aunque a lo mejor ni llego...no sé...lo espero".

Las diferencias entre una y otra estriban en que para la primera el contar, por un lado con miembros del núcleo familiar que han tenido éxito en sus experiencias escolares hasta la universidad, y por otro, con una situación académica también ventajosa, hace que intuya su futuro personal en relación a una profesión como la de veterinaria dentro de unos parámetros de normalidad y consecuentemente de seguridad. Sin embargo, en el segundo caso los resultados académicos enturbian, hasta cierto punto, sus expectativas a largo plazo, de tal forma que la visión sobre su futuro parece ahondar más en las posibles limitaciones (personales) que en conseguir desarrollar exitosamente sus ilusiones.

Jaime: "(...) Por ejemplo, yo quiero hacer arquitecto porque me resulta a mí más fácil hacer dibujos, y cosas así...que estar de obrero haciendo una obra, o algo. A mí se me da más hacer dibujos de una casa que levantar bloques".

A diferencia de sus compañeros, este alumno cuenta con una trayectoria académica caracterizada por el esfuerzo y la adaptación, rasgos valorados positivamente por la escuela y sus agentes¹⁹².

Jaime: "Yo más bien me amoldo a lo que sea, no intento cambiarlo, sino intento adaptarme. (...) Los negativos están bien que los pongan si se los merecen...los ponen y punto, porque eso es lo que tiene que hacer la profe, ¿no?...no todo va a ser bueno".

De manera individual opta por la escuela, cree en las promesas de la movilidad social y está dispuesto a soportar el esfuerzo requerido, desarrollando una estrategia clara de acomodación y de identificación instrumental con las premisas del sistema educativo; en este sentido, el punto de llegada, el futuro al que aspira, es un cambio de posición social que se consigue trabajando activamente en la búsqueda de los medios necesarios para alcanzarlo. Pero la resistencia al proceso de reproducción pasiva, al que parecen estar sometidos los miembros de clases subalternas¹⁹³, significa, paradójicamente, romper con las tendencias sociales propias o

¹⁹² Su trayectoria académica se caracteriza por una repetición de curso (8º) y por un importante éxito en la superación de éste, en Junio aprueba con una nota media de notable, situación destacada en lo que se refiere a sus compañeros varones, pues es también el único que consigue tales resultados. El hecho de repetir curso, según el mismo nos indica, estuvo condicionado por los consejos del servicio de orientación del centro, sus notas el curso anterior habían sido muy bajas y la responsable del servicio le recomendó que repitiera. La situación cambió realmente para Jaime con esta decisión, sobre todo en lo que respecta a sus expectativas académicas y profesionales.

Jaime: "La orientadora me dijo que yo podía ir a B.U.P. perfectamente, que yo tenía un buen coco, o algo así, que podía hacer lo que yo quisiera, que era buen estudioso (...)"

¹⁹³ Vid: Marco Teórico.

dominantes en su medio; es decir, implica vivir en soledad¹⁹⁴, tanto las prácticas como las decisiones escolares. En definitiva, esta posición supone, a diferencia del grupo anterior, que desarrolla estrategias de resistencia al poder y al modelo de socialización impuesto por la escuela, un elemento claro de oposición al modelo de su contexto social, que, concretamente en este caso, implica la asunción de la cultura escolar como la cultura dominante y la justificación de su poder, aceptando los valores escolares como neutrales, lógicos y legítimos.

Los dos ejemplos expuestos constituyen los dos modelos típicos, polarizados entre el rechazo a los principios básicos de la cultura escolar, por un lado, y la asimilación, por otro. Pero la máxima del sistema escolar que intenta garantizar el principio de la promoción escolar como clave de la movilidad social, como si de una relación de causa-efecto se tratara, no se cumple para otros miembros de este grupo, justamente para aquellos que, en términos generales, han obtenido mejores resultados: el grupo de las chicas. Desde el discurso escolar es el fracaso escolar, básicamente, la razón que explica los abandonos escolares, o lo que es lo mismo, la no continuidad en el oficio de estudiante y la ruptura con los procesos escolares para obtener credenciales académicas. Pero, en nuestra investigación, el perfil de las personas que abandonan no se reduce al de la población estudiantil fracasada académicamente y/o con actitudes, más o menos explícitas, de rechazo al mundo escolar, sino que además optan por esta salida, chicas que han asimilado las

¹⁹⁴ "-¿Es decir, que usted, Louis Gilloux, considera que estudiar conduce obligatoriamente a romper con los amigos que no han estudiado?

-¿Sin duda, lo quiera uno o no! (...). La primera vez que me puse a hablar inglés delante de mi padre..., había obreros ingleses que venían a jugar al fútbol y que traían para reparar sus botas, y yo traducía lo que ellos pedían; pero yo a los ojos de mi padre aparecía como un traidor: '¿Qué le ha dado a este?'

-Pero al mismo tiempo su padre estaría orgulloso de usted, ¿no?

-¡Naturalmente! ¡Las cosas son así de complejas! ¡Que quiere usted! La traición empieza desde muy pronto si uno es capaz de sentirla...". Texto extraído de GRIGNON, C.-PASSERON, J.C. (1992): *Op. cit.*, p. 233.

premisas básicas del modelo escolar: rendimientos académicos exitosos en la escolarización primaria e interiorización de pautas de comportamiento de adaptación a las normas escolares.

Parte del alumnado femenino percibe las posibilidades reales de escolarización desde una óptica claramente limitada y determinada por su origen social, al que se añade su ubicación dentro de la división sexual, de tal forma que el éxito obtenido en la escolarización primaria no tiene la fuerza suficiente para percibir sus futuros en claves distintas a las de su medio. Estas alumnas han interiorizado, no tanto las posibilidades de ascenso como las imposibilidades de la promoción, en forma de autolimitaciones individuales. Efecto que se produce, fundamentalmente, porque el modelo cultural propio de determinadas profesiones y opciones escolares se asocia a un medio y origen social que no es el suyo¹⁹⁵.

Lidia: "A mí me hubiera gustado hacer Periodismo...(pero qué va!, mucho dolor de cabeza!"

Elisenda: "Y a mi profesora, ¡pero sin estudiar!"

Evidentemente, la forma de enfrentarse a su futuro más inmediato está directamente relacionada con el proceso de socialización familiar -planteamos anteriormente que una de las características del proceso de socialización familiar, es la diferenciación de expectativas de las familias, en función del género de sus hijos-, pero también con el papel que desarrolla la escuela con este tipo de alumnado, papel que, salvo excepciones, se caracteriza por la falta de compromiso real por el futuro inmediato de su

¹⁹⁵ Hutchinson y McPherson (1976) notificaron que los resultados obtenidos, de la expansión de la Universidad de Gran Bretaña durante la década de los sesenta, indicaban que la igualdad de oportunidades había beneficiado a las mujeres de clase media *a expensas* de los hombres de clase social trabajadora. Con respecto a las mujeres de clase trabajadora, el hecho de que no se beneficiaron de las oportunidades que se les ofrecían, posiblemente, "obedecía a que su información subjetiva sobre las posiciones objetivas de entrar en un nivel más alto de la educación, les hizo limitar sus propias aspiraciones educativas". ARNOT, M. (1987): *Art. cit.*, p.81.

alumnado¹⁹⁶. Las situaciones a las que se tienen que enfrentar una vez acabada la escolarización obligatoria es un buen momento que refleja lo que venimos diciendo: el tránsito del colegio al instituto se vive en soledad, son ellas las que tienen que resolver las cuestiones burocráticas y las que se enfrentan al problema de no encontrar una plaza en el instituto elegido. En ese momento, la familia no está pero tampoco la escuela; la institución escolar se desentiende de un problema que no considera como suyo, pues se comprende que son los padres los que, en cualquier caso, deben estar en este proceso. En este contexto, no es extraño que algunas chicas se planteen como solución seguir en el colegio, aunque sea repitiendo, o abandonar directamente los estudios.

Fabiola: "Casi sería mejor que me quedara un año más en el colegio".

Condicionadas por estos problemas, que no son más que un reflejo de las limitaciones vividas a través de las contradicciones entre las competencias del mundo escolar y familiar, algunas de estas chicas optan por distanciarse del sistema escolar. Sin embargo, no

¹⁹⁶ Llama la atención que desde el servicio de orientación, tan sólo un alumno haya sido orientado y motivado para estudiar en la red del BUP. Con unos resultados académicos exitosos, las chicas que pasan por este servicio son orientadas a matricularse en ramas profesionales. Entre las alumnas aconsejadas por este servicio existen diferencias entre sus decisiones y los consejos de la orientadora.

Por ejemplo, Rosana decide estudiar BUP pese a que "el test me dio que fuese a Sanitaria". Pero, sobre todo, las diferencias más habituales son en relación a las distintas ramas ocupacionales, Fabiola: "Nos hizo un montón de pruebas, pero me dijo todo lo que a mí no me gustaba. Me dijo que tenía que hacer puericultura...pero yo para cuidar niños...".

Pese a que normalmente se entiende que son las calificaciones de los últimos cursos de EGB, las que sirven de base para las orientaciones sobre las redes escolares (al respecto, CABRERA RODRÍGUEZ, L. (1991): "El alumnado de Formación Profesional: un grupo cultural propio", en *Témpora*, nº17-18, p.62; TORRES MORA, J.A. (1991): "Demografía educativa de los años ochenta: el nacimiento de una meritocracia bastarda", en SÁNCHEZ MARTÍN, J.M.: *La Sociología de la Educación en España*, Madrid, Actas de la I Conferencia de Sociología de la Educación, p.261), al menos para el grupo de chicas la orientación hacia la F.P. no tiene que ver directamente con los resultados académicos. Indudablemente, la mayoría de estas chicas no tienen en su horizonte estudiar en la red BUP/Universidad, pero en ello está afectando básicamente su entorno, no los resultados conseguidos en la enseñanza obligatoria.

seguir estudiando no se percibe como una limitación sino como una fórmula de desarrollarse personalmente en otros espacios vitales, que la escuela no es capaz de ofrecer. Contradictoriamente¹⁹⁷, la combinación entre los problemas cotidianos derivados del paso de una institución a otra, los modelos sociales de su entorno y la identificación 'forzada' con los valores de la cultura escolar, confluyen en la adopción de una estrategia que privilegia la búsqueda y el desarrollo en otras esferas, percibidas, por lo menos en un primer momento, como estimulantes y gratificantes. En todo este proceso, es la necesidad de proyectarse en una imagen de madurez, de adultez, la base de sus decisiones; la fuente de identificación la encuentran en su propio entorno, en los aprendizajes tanto en el marco familiar¹⁹⁸, como en el de las relaciones de amistad. El hecho de vivir situaciones problemáticas en la esfera familiar y crear un espacio propio en las relaciones con sus iguales, más concretamente, contar con relaciones de amistad y afectivas con chicos, actúan como referencias centrales sobre 'el conocimiento de la vida'¹⁹⁹ y condiciona

¹⁹⁷ En el caso concreto de estas alumnas, habían solicitado ser admitidas en especialidades de Formación Profesional, específicamente en las ramas de Administrativo y Estética, opciones asociadas a imágenes ocupacionales claras. En el período de entrevistas habían expresado sus deseos de trabajar como secretaria y esteticista, respectivamente, señalaban las limitaciones que supone no tener un título académico, que les abra las puertas para conseguir trabajo, y consecuentemente, independizarse.

¹⁹⁸ Vivir y conocer de cerca los problemas derivados de embarazos prematuros, de malos tratos y del mundo de la droga han sido para Nieves, fuentes de sufrimiento pero también de conocimiento y posicionamiento ante estos problemas.

Nieves: "Es que mi vida ha sido más rara..."

Para Eva, vivir la separación de sus padres ha supuesto el posicionarse en una forma de vida caracterizada por amplios marcos de libertad y por una cierta seguridad de su madurez frente a los chicos.

Eva: "Yo me siento más madura que los pibes".

¹⁹⁹ Se creen conocedoras del mundo de las subjetividades, de los sentimientos y de los afectos. *Vid.* ORTEGA, F. (1993): *Art. cit.*, p.35. Este autor sostiene, en base a su estudio empírico, que las mujeres se ven y son, a su vez, vistas como más ricas en el mundo interior de la subjetividad.

la necesidad, expresada vivencialmente, de apostar por la búsqueda de cierta independencia, tanto de la esfera familiar como de la escolar. Al igual que los chicos que abandonan, existe una superposición de valores, pero el mecanismo de compensación no va relacionado con fracasos académicos ni siquiera con una actitud hostil hacia el sistema escolar, más específicamente se trata de una forma de aventurarse a vivir y verse en otro nivel, en otro lugar.

Al separarse de los procesos de promoción escolar, abandonando los estudios, se enfrentan al poder del sistema escolar, en tanto que cuestionan el carácter de exclusividad de la cultura escolar para enfrentarse al mundo. Reivindicando, en parte, la libertad y el derecho a elegir el futuro, principios fuertemente arraigados en la ideología democrática, se oponen, en la práctica, a la única salida que les puede llevar a un marco más amplio de opciones y, consecuentemente, de independencia. La resistencia, en razón de sus propias claves interpretativas, a seguir el modelo escolar dominante les coloca en un camino aún más complicado: la persistencia y agudización de la dependencia. Pero dicha resistencia no sólo es resultado, como señalamos anteriormente, de la puesta en marcha de mecanismos de compensación que encuentran en sus vidas, sino del hecho de haberse enfrentado a problemas burocráticos que no supieron resolver solas. Con lo que no se trata de un modelo de oposición y de resistencia como tal, en la formación de estas estrategias ha tenido mucho que ver la falta de información y el no contar con un referente lo suficientemente fuerte que les hiciera apostar por seguir estudiando.

IV.1.3. LA ESCUELA ANTE LAS DESIGUALDADES SOCIALES: LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO

En las valoraciones del profesorado de este centro sobre el alumnado se destaca, principalmente, los aspectos individuales y conductuales, por encima de los sociales. La priorización de estas variables es una consecuencia de la interiorización tanto de las premisas ideológicas del sistema como de las teorías

psicopedagógicas que enfatizan, la mayoría de las veces, el tratamiento individualizado, independientemente de que sus alumnos sean miembros de una u otra clase social, o de otros grupos sociales con mayores o menores privilegios. Las preocupaciones de la mayoría del profesorado, a juzgar por sus propios discursos, tienen que ver, fundamentalmente, con los aspectos concretos de la personalidad de los distintos actores sociales con los que tienen que interactuar. Se trata de una orientación individualista, con un planteamiento basado en la igualdad formal, en la homogeneidad de las prácticas pedagógicas, y en la psicologización de los problemas escolares. Elementos coincidentes con gran parte de los discursos oficiales, que mayormente reducen los problemas educativos a la capacidad y motivación individual para aprender, corriendo siempre el peligro de disfrazar problemas, y no hacer suficiente hincapié en la defensa de grupos sociales desfavorecidos²⁰⁰. De estas formulaciones tampoco se escapa el discurso de la Administración Educativa en relación a la última reforma educativa (LOGSE), en tanto que “opta por un intento de conciliar igualdad de oportunidades con respeto a las peculiaridades individuales. Ocurre que las peculiaridades individuales son, cuando menos, un cajón de sastre y claramente, como se ha demostrado hasta la saciedad, en gran medida un eufemismo tras el que se esconden las diferencias sociales y culturales existentes entre los individuos²⁰¹”.

Por otro lado, el origen social del profesorado de Primaria, caracterizado por la presencia de extractos bajos de clase media, de algunos sectores de clase obrera y campesina²⁰², es una variable que

²⁰⁰ TORRES SANTOMÉ, J. (1991): *Art. cit.*, pp. 490-495.

²⁰¹ CABRERA, B. (1988): “A propósito de la reforma de la enseñanza no universitaria. Apuntes para un análisis sociológico”, en *Témpora*, nº11-12, p.66

²⁰² Al origen social hay que unir la variable género. La constatación empírica del peso numérico de las mujeres ocupadas en la enseñanza primaria frente al porcentaje de hombres está atravesada de razones histórico-sociológicas sobre la división sexual del trabajo. La feminización constituye una coordenada importante de la profesión docente, reflejo de la

condiciona el que para amplios sectores de los docentes su misma situación social constituya una representación típica de movilidad social²⁰³; de tal forma que “los profesores de enseñanza primaria pueden reformular sin dificultad (...) la reivindicación ética de la igualdad formal de las posibilidades que le adjudica su origen y pertenencia a clase (...)”²⁰⁴.

Bajo estos parámetros encontramos que la mayoría de las valoraciones sobre el alumnado versan sobre las actuaciones concretas, en lo que a conductas individuales y grupales se refiere, tanto en la esfera de la socialización como en la del rendimiento académico. Términos como revoltosos, indisciplinados, malos, inmaduros/as o espabilados, repetidores o buenos, etc, son

tradicional división entre géneros y de la remodelación del papel tradicional de la mujer. Al respecto: VARELA,J.-ORTEGA,F.(1985): *El aprendiz de maestro*, Madrid, CIDE/MEC, LERENA, C. (1989): *Art.cit.*, p.161, APPLE,M.(1989): *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Madrid, Paidós/MEC.

Las profesoras, y en lo que a recorridos personales sobre la elección de estudios y profesión se refiere, reconocen una cierta determinación en función de lo que socialmente se considera como femenino.

Profesora de Matemáticas: "El ambiente familiar era favorable. Todos mis hermanos han estudiado, bueno, menos uno, pero porque no ha querido (...). Entonces, como casi todas las amigas del pueblo estaban haciendo Magisterio, me animé con Magisterio".

Por otro lado, en este grupo de profesoras se hace presente, no sólo el cambio de posición con respecto a sus familias, sino las limitaciones producidas por el hecho de combinar las tareas del hogar con la profesión docente de cara a continuar realizando estudios superiores.

Profesora de Lengua: "Yo quería seguir estudiando, me hubiera gustado hacer Filología, pero...el cuidado de mis hijos...".

²⁰³ Uno de los profesores reconoce la tendencia descrita.

Profesor de Educación Física: "Mi situación profesional ha supuesto una movilidad ascendente. Yo provengo de una zona rural. (...) A nivel de mis compañeros de Bachiller, creo que estamos muy distribuidos. De todas formas, lo que si es cierto es que son bastante más los que se quedaron que los que siguieron. A nivel de números, bastante más los que hicieron estudios menores que los que hicieron estudios mayores, proporcionalmente hablando".

²⁰⁴ BOURDIEU,P.-PASSERON,J.C.(1977): *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, p. 256.

expresiones utilizadas para definir los rasgos básicos y esenciales de sus estudiantes.

Profesora de Inglés: "Es un grupo que se caracteriza porque hay algunos repetidores, son chicos ya grandes, son algo revoltosos...pero buenos chicos, muy nobles"

Profesora de Religión: "¿Por qué elegiste este grupo?, este grupo es muy revoltoso, son malos, es difícil que se mantengan callados y atentos"

Profesora de Plástica: "Habrás comprobado lo revoltosos que son. Ramón es bastante bueno (en Plástica)...pero ¿vistes como se comportó?...pasó totalmente".

Evidentemente, esta forma de clasificar al alumnado está presente en la vida escolar, es un mecanismo utilizado cotidianamente por la escuela, pero estas categorías lejos de ser estrictamente escolares, están necesariamente implicadas en un proceso más amplio de valoración social. Dichas clasificaciones se basan en abstracciones institucionalmente definidas, lo que provoca que el docente quede liberado de la tarea de examinar el contexto como elemento enmarcador de la aplicación de etiquetas a un individuo concreto, en este sentido se liberan de la necesidad de examinar la culpabilidad institucional, recayendo toda la culpabilidad en el estudiante²⁰⁵ y sus familias.

Aunque el profesorado conoce al alumnado y sus familias, y cuenta con una visión sobre el entorno social²⁰⁶ en el que trabaja, sin embargo sobresale una explicación: los alumnos no quieren estudiar -desarrollando normalmente una actitud de desafío, que se suele entender como personal, al profesorado-, o no pueden estudiar porque no cuentan con un desarrollo normal de las habilidades y capacidades necesarias para el nivel de instrucción que están recibiendo, aunque esta explicación es minoritaria en el profesorado.

²⁰⁵ APPLE, M. (1986): *Ideología y Currículum*, Madrid, Akal, pp.170-178.

²⁰⁶ Recordemos que se trata de profesionales con plazas fijas y con una media de años de permanencia en el centro bastante alta. *Vid.* Contextos de la Investigación.

Probablemente de manera inconsciente, pero necesariamente asumiendo las premisas centrales del sistema, el profesorado al clasificar a los estudiantes de una manera predefinida y al tratar de manera uniforme las situaciones de aprendizaje, ayuda a enmascarar lo que es una realidad: las desigualdades reales ante la enseñanza. Con la extensión de la igualdad formal (obligatoriedad y gratuidad) ante la educación, en la esfera escolar se esconde la categoría de clase social a través de la incorporación de la jerarquización puramente académica, en razón de los rendimientos; la diferenciación entre el alumnado se establece, pues, en torno al esfuerzo, la capacidad o ciertos criterios personales. Y esto ocurre porque, al menos en la esfera formal, las desigualdades sociales no son utilizadas como recurso explícito en el diseño del currículum, en las opciones, rutas, organización del aula, sino que son las diferencias individuales de conductas, de gustos, de habilidades las que sustituyen las diferencias y desigualdades sociales ante la cultura escolar.

Pero de la misma forma que existe una cierta diversidad de prácticas y modelos pedagógicos, no todo el profesorado cuenta con una orientación individualista. En las voces de algunos de ellos se expresan otros pensamientos y formas de entender las premisas del sistema escolar, desde una visión u orientación más estructural, priorizan la determinación del contexto social como centro de los problemas más importantes de la escuela.

Profesor de Educación Física: "Se ha conseguido que todo el mundo entre en la escuela, pero ahora nos damos cuenta que eso fue abrir un problema mayor. Meter a la gente entre cuatro paredes no es solucionar el problema, hay grandes diferencias porque la igualdad de oportunidades no es que las paredes sean iguales. Es lo que viene de abajo, lo que viene de las familias, las bolsas de pobreza (...), la separación brutal entre la gente que tiene una mínima infraestructura cultural en la casa y la que no tiene ningún tipo de...nada. Ahí, es donde yo creo que habría que recalcar un poco las tintas...se debe buscar la forma de que las oportunidades sean reales, vaya".

El contexto social actúa como barrera, prácticamente infranqueable, que impide la promoción y la movilidad social de los alumnos.

C.N.: "Resulta curioso que prácticamente todos los miembros de este grupo han decidido ir a Formación Profesional, independientemente del expediente académico, ¿a qué crees que es debido?"

Profesora de Matemáticas: "Yo creo que, a lo mejor, son causas familiares, a lo mejor sus familias no tienen medios económicos para ir al Instituto, porque, a lo mejor, eso les lleva a las expectativas de ir a la Universidad; después, el ambiente social en el que se desenvuelven que no hay gente, en la familia no tienen a nadie, pues, que hayan seguido estudiando por otro derroteros, entonces ellos se van como más por una profesión; después, que ellos se ven que lo que han sacado ha sido con mucho esfuerzo, y a base de estar sobre ellos, y, a lo mejor, se ven como que el ir al Instituto no van a llegar a esos niveles que les van a exigir. Yo creo que es el entorno, yo pienso que es el entorno social, económico"

C.N.: "Una explicación que se expone con frecuencia es que los alumnos no están lo suficientemente maduros, que están pasando una edad difícil; pero también es verdad que les puede afectar las condiciones sociales y culturales. ¿Qué énfasis pones tú a estas dos explicaciones?"

Profesor de Educación Física: "Yo el énfasis se lo pongo en la segunda parte, porque las necesidades de los adolescentes son todas, también los que están en otra zona, y sin embargo gente con otras condiciones las supera, y en fin...no pasa nada, son capaces de seguir. Yo le pongo muchísimo más peso en la segunda parte, que no tienen estímulo en lo que están haciendo. (...) Es una zona que está a pocos metros de la Universidad, de los institutos, cerquísima de muchos centros de FP, de bastantes ambientes culturales; luego, la imposibilidad que tienen no es tanta de imposibilidades materiales, tal vez, como de lo otro, de falta de estímulos".

Conscientes del espacio donde desarrollan la escolarización, perciben la estructuración espacial de la desigualdad como un factor condicionador de la labor pedagógica. Paralelamente, expresan sus

críticas hacia los responsables políticos en tanto que sienten, concretamente, el desentendimiento de la Administración en el mantenimiento de infraestructuras y servicios.

Profesora de Matemática: "Este barrio es lo peor que se ha podido hacer en La Laguna. Esto es lo peor, porque esto es una especie de ghetto, está metido dentro del mismo centro de La Laguna, y te lo digo a ti que viniste a conocerlo después que te has metido aquí, pero la mayoría de la gente en La Laguna...es como si hubiera un muro, el muro de Berlín como yo digo,...es como si no fuera La Laguna, es otro mundo, un mundo aparte²⁰⁷. Problemas si que los hay, sí que podríamos hablar de una zona conflictiva, pero, (claro!, no podemos generalizar, es un pequeño sector. (...) Lo que pasa es que estamos en una encerrona, y después, yo qué sé, por parte del Ayuntamiento y todos los políticos, como que tampoco han colaborado, ¿entiendes?. Si no que los han puesto aquí, y ahí se pudran: ni servicios, ni ajardinados, ni limpieza...¡montones de cosas!. Para que limpien tenemos que llamar desde el colegio, ¿ellos no lo ven?. (...) Osea, yo creo que ellos deberían sentir un poco como que les tienen en cuenta. Y ahí está: aquí tienes dos colegios y todavía no ves a un policía a la salida; aquí es como '¡arreglénselas como puedan!'".

Profesor de Educación Física: "Es que tienes la Avenida Trinidad (...) y entre un lado y el otro es un abismo...es inexplicable. Bueno, inexplicable no, tiene su explicación, pero son dos mundos. En este sentido, los humanos vemos de lo que tenemos delante lo que nos interesa ver, pero está clarísimo son dos contrastes. Te encuentras con un colegio en La Laguna con más de 10 años que no tiene un polideportivo cubierto, cuando está lloviendo todos los días (...). Lo que si es importante para todas las autoridades es meterlos dentro de cuatro paredes porque esa es la primera imagen. Ahora, ya

²⁰⁷ Como hemos visto, en períodos de matriculación, la dirección del centro desarrollaba campañas de captación de alumnos residentes fuera del Polígono, como fórmula de garantizar la supervivencia de las unidades docentes, toda vez, que la función de escolarización en el barrio estaba cubierta. *Vid.* Contextos de la Investigación.

luego, el proceso de dentro, las condiciones...eso se valora menos".

Si bien se expresa la importancia del contexto social en el éxito o fracaso de la socialización escolar, también estos profesores interpretan la relación entre el ámbito social y el escolar en forma de confrontación, de no coincidencia, de distancia. En este sentido parecen entender el papel de los padres en el mundo escolar: éstos no sólo no participan en la vida del centro, sino que cuando lo hacen, sus actuaciones son más bien inadecuadas, en tanto que los presupuestos de los que parten las familias no se adecuan a las formulaciones y actuaciones del profesorado. El control de la institución escolar a través de la participación directa de los padres es uno de los elementos incorporados en la aplicación formal de la democracia interna, el papel de las familias como agentes cruciales en la educación de sus hijos es un principio propio de las "nuevas" pedagogías²⁰⁸. Frente a las pedagogías tradicionales, las nuevas teorías psicológicas y pedagógicas exigen de las familias un papel activo y de colaboración con la escuela. Ahora bien, el problema se plantea cuando, a juicio del profesorado, los clientes no tienen la suficiente formación para opinar sobre cuestiones escolares.

Profesora de Matemáticas: "Los padres, tú ves que no acuden al centro, les abres las puertas, los mandas a llamar y demás pero no vienen , me estoy refiriendo a niveles cotidianos. El Consejo Escolar es una puerta para que los padres entren, pero, (claro!, ahí no están todos los padres. Yo me refiero a los padres en general, no veo como una participación, una colaboración. La educación no es tú sola, tiene que ser una colaboración entre padres, profesores y alumnos. Entonces, en este caso, la colaboración es como muy mínima..., hasta el punto de que cuando vienen al colegio, a lo mejor un padre que nunca lo ves, viene por eso, por lo que te digo, porque al niño le dieron en el recreo, porque el profesor

²⁰⁸ VARELA, J. (1990): "Clases sociales, pedagogías y reforma educativa", en *Revista de Educación*, nº292, Madrid, p.228.

le dijo no sé qué, ¿entiendes?, en plan reivindicativo. No como para ver cómo va el niño, si está trabajando, cómo lo veo yo, etc. Esto lo ves en casos determinados, poquitos".

Profesor de Educación Física: "La influencia de estos en los hijos, es decir los niños tienen una tendencia a pensar, no sé, que tienen mil derechos y no tienen ningún deber (...) ya todo el mundo puede opinar (en el tema pedagógico), eso no es malo, no es que sea malo que puedan opinar, lo que pasa es que cuando opinan en terrenos que tampoco se conocen...".

En cierto sentido, el profesorado advierte como su espacio profesional puede ser cuestionado y controlado por agentes que están lejos de entender las complejidades de las prácticas educativas. Y es que las actitudes de los padres ante la enseñanza de sus hijos son aún más importantes que la falta de recursos económicos, pues actúan como frenos y barreras importantes ante el desarrollo del éxito académico y la formación de expectativas de sus hijos e hijas.

Profesor de Educación Física: "Gente que no tiene ni material (...) si una persona te llega un día y otro día y no trae ni el lápiz, no es capaz de tener un mínimo de organización en la casa, que le pregunten: '¿cómo vas a ir así, sin nada?', porque no es el hecho de que no lo tengan, porque si no lo tienes, por unas circunstancias especiales, alguien te lo presta...es lo que subyace detrás de eso, la idea que está en el fondo. Es otro nivel el que falta, ¿no?. Tú puedes tener el libro porque te lo ha dado una institución benéfica y pasar semanas y no traerlo nunca a clase".

En la búsqueda del principio de la igualdad de oportunidades, se desarrollan, desde la administración educativa, políticas concretas centradas en abrir mayores posibilidades para los más necesitados, toda vez que se reconocen las deficiencias culturales y sociales, no sólo de los niños y niñas que asisten a la institución escolar, sino de sus propias familias. En este sentido, las 'Escuelas de Padres', se establecen como una estrategia clara de compensación, en una línea mayor de intervención que las desarrolladas en un primer momento a través de la "educación compensatoria" propiamente dicha. Pero el intento de compensación, que el sistema educativo pretende

ejercer en la formación de los padres, no parece ser muy aceptada por éstos, en tanto que no parecen asumir como propio la necesidad de formarse y colaborar en la institución encargada de cuidar y formar a sus hijos/as. Respuesta, hasta cierto punto lógica si tenemos en cuenta que no es más que el resultado de la asimilación misma de los presupuestos del sistema, que con la aplicación del principio de la educación universal se erige como espacio importante de la socialización de los ciudadanos y árbitro de la selección. Desde las valoraciones del profesorado, estas actitudes se explican por la 'irracionalidad' que supone no reconocer las propias limitaciones, de tal forma que la escasa colaboración entre una instancia y otra ahonda en la justificación misma de la reproducción social.

Profesor de Educación Física: "Cuando la Orientadora, por ejemplo, intenta hacer una escuela de padres para el ciclo inicial, que venían a ser unos 60 padres, te encuentras que vienen muy pocos, vienen los que tienen algún interés (...). El sentido es echar una mano al que la necesita, resulta que ellos se valen solos".

Bajo estos planteamientos, el papel de la escuela es relativamente reducido pues tiene que trabajar con la desmotivación de un alumnado, que a diferencia de otros grupos sociales no encuentra fuentes de identificación ni de satisfacción en la cultura escolar. En este sentido, las diferencias reales entre las escuelas, tanto públicas como privadas, no tienen que ver tanto con el discurso sobre la calidad docente sino con el tipo de 'clientes' que acogen.

Profesor de Educación Física: "Tal vez la pregunta que hay que hacerse en este caso es que, más que cuánto fracaso hay o cuántos objetivos hay que no se han cumplido, ¿cómo es posible que, en estas circunstancias, todavía hay algunos que salgan adelante y que mantengan la línea?. Los que estamos ya más metidos en el tema sabemos que la motivación más fuerte es la motivación personal, después ya lo que tú hagas incide...pero si aquello no te dice nada, si vas allí como una guardería, para no estar tirado en la calle, o porque el guardia municipal pasa por tu casa a ver si estás durmiendo o no...ahí, milagros no se pueden hacer. Es decir, yo creo que en ese

sentido tienen que tener más expectativas. La gente que está más formada culturalmente y más preparada le sigue dando gran importancia a la escuela (...). En cambio, en el otro sector, justo lo contrario, justo los que más lo necesitan, a lo mejor es que esperábamos más...no sé..".

Para el profesorado, su trabajo se enfrenta, además, al poder de persuasión de los medios de comunicación, que, entre otras cosas, ayudan a crear una imagen irreal del mundo y una figura devaluada de los títulos superiores²⁰⁹. En este panorama, y con todas estas fuerzas actuando, el espacio y el poder de transformación del profesorado se percibe como realmente limitado. Aunque con algunas dosis de autocrítica, al profesorado parece no quedarle más alternativa que ser un 'misionero' o, por otro lado, escapar como pueda de una realidad que observa como difícilmente superable, con unas condiciones que se perciben como imposibles de transformar, con el único arma de sus actuaciones pedagógicas y prácticas cotidianas²¹⁰.

Profesor de Educación Física: "Estas cosas, son cosas que te superan, pero siempre (...) nos colocamos en un camino que parece muy cómodo, y es que cuando los acontecimientos te superan...pues, fingimos, un poco, que no nos afectan. (...)

²⁰⁹ Profesor de Educación Física: "Existe un desfase total entre la vida real y el mundo imaginario, esta gente que vive en un barrio de broncas, de problemas y encima está una cantidad de horas tremendas delante de la televisión, como única distracción que tienen, yo creo que se llegan a creer que el mundo real es ese, porque luego el mundo real es otra cosa".

Profesora de Matemáticas: "(...) Es un bombardeo constante con los medios de comunicación: para qué estudian si después va a ser una fábrica de parados. Ellos tienen poca motivación y, después, oyen a su vez que hoy en día un buen mecánico, un buen fontanero o un buen electricista le da veinte vueltas, a lo mejor, a un abogado o un médico, a nivel económico".

²¹⁰ No resulta extraña esta forma de pensar, no sólo por la derivación hacia el escepticismo que puede acarrear el trabajo cotidiano en las aulas, sino también porque esta visión reproductora está presente en los mismos materiales oficiales. En el Diseño Curricular Base para la Educación Primaria de 1989, se llega a reconocer que "la escuela tiene un fuerte carácter conservador en la medida en que se limita a reproducir las relaciones sociales existentes". TORRES SANTOMÉ, J. (1991): *Art. cit.*, p.494.

Intentamos aparentar, también por eso...por no sentirte en un trabajo donde no...donde te tienes que convencer a ti mismo que no es tan malo. Pero, ¡claro!, impotencia total, llegas a ver claramente que hay un montón de cosas que no es que sean más o menos controlables sino que se te escapan totalmente las posibilidades, y tú prefieres verlas pasar".

Si bien este planteamiento estructural, tiene la ventaja de situar en las variables sociales uno de los centros básicos del análisis sobre el sistema escolar, y no en las individuales, sin embargo, al mismo tiempo, lleva aparejado la incuestionabilidad de los modelos pedagógicos en la conformación de una enseñanza más igualitaria y democrática, pues la naturaleza reproductora de la escuela es asumida como prácticamente inevitable.

Profesor de Educación Física: "Lo curioso es que el que en la escuela entra bueno, no sale malo, sale bueno también, y el que el primer día entra fatal, la escuela no lo recupera. Si es fracaso, es más bien por incapacidad de no hacer milagros".

Encontramos, pues, una asimilación importante de los supuestos en los que se centran buena parte de las teorías de la reproducción, que, "como consecuencia perversa, (...) favorecen el clima creciente de 'desmovilización' intelectual y política del profesorado en la escuela, al brindar un 'apoyo científico' importante a la inevitabilidad de los procesos de exclusión de los hijos de las clases subalternas del acceso del conocimiento elaborado que realiza la escuela"²¹¹.

A pesar de todo, también se exponen algunas líneas de actuación y de planteamientos políticos que pueden servir de contraste a la premisa de la imposibilidad de la transformación, o de la inevitabilidad de ser piezas centrales en la legitimación de la desigualdad.

Profesor de Educación Física: "Yo sigo pensando que por mucho que existan críticas a la escuela, la escuela es el sistema menos malo de educación de todos los que hay (...). La escuela

²¹¹ CABRERA, B.-JIMENEZ JAÉN, M. (1994): "Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado", en *Investigación en la Escuela*, nº22, p.37.

podría plantearse programas más especializados, ¿no?. Es decir, que alguien haga un análisis, un diagnóstico claro, en qué situación se encuentra, con cuántos profesionales, y, a partir de ahí, adaptar programas. No se pueden adaptar los mismos programas, tener los mismos objetivos, por ejemplo, en una zona urbana donde el censo de los niños es que todos tienen libros en la casa, además de los del colegio, donde son familias que se preocupan por ellos...a una zona donde el paro está en el 50% o 60%, donde las familias están rotas y desechas en un porcentaje parecido, la droga, en fin, problemas de todo tipo".

IV.1.4. EL CONOCIMIENTO INÚTIL Y EL ALEJAMIENTO DE LA ESCUELA

Las respuestas del alumnado ante el conocimiento académico²¹² reflejan un conflicto entre formas distintas de comprender y entre mundos que tienen muy poco en común. El conocimiento escolar es juzgado por el alumnado en relación a la realidad que viven y al cumplimiento de sus intereses prácticos e inmediatos. De tal forma, las valoraciones de una buena parte de los miembros de este grupo se estructuran en un registro interpretativo diferente al escolar. Posiciones que, en parte, se enfrentan a la exclusividad del conocimiento académico y al predominio de una visión positivista en la que el conocimiento se separa de los actores humanos reales que lo crearon. Y es que, como señala A.Gramsci:

la conciencia del niño no es algo "individual" (y mucho menos individuado), es el reflejo de la fracción de sociedad civil de la que el niño participa, de las relaciones sociales como las que se dan en la familia, en la vecindad, en el pueblo, etc.

²¹² Nos referimos a las materias consideradas como "fundamentales" en la cultura escolar, porque son estas las que reciben mayor número de apreciaciones por parte del alumnado. Es importante destacar aquí las diferencias entre el currículum formal y el real, si bien en el currículum formal, reflejado en los textos oficiales, se insiste en la importancia formativa de materias como la educación física, la expresión artística y musical, sin embargo estas son las primeras que se sacrifican en la ocupación del tiempo real. El 76% del tiempo semanal, en este colegio, se dedica a la impartición de las llamadas "materias fundamentales".

La conciencia individual de la inmensa mayoría de los niños refleja relaciones cívicas y culturales distintas y antagónicas de las que figuran en los programas escolares: lo "cierto" de una cultura avanzada se convierte en "verdadero" en los cuadros de una cultura fosilizada y anacrónica, no hay unidad entre escuela y vida, y por tanto, no hay unidad entre instrucción y educación²¹³.

Tanto los chicos como las chicas parten de la idea de que el conocimiento académico no tiene que ver con sus mundos sociales y culturales, pero las respuestas son distintas, en función de los desiguales elementos de identificación y del papel diferenciado que han desarrollado en lo que al oficio de alumno se refiere²¹⁴. Las diferencias se estructuran en torno al tipo de valoraciones: unos manifiestan la inutilidad de determinados conocimientos, las otras se detienen en reconocer un alejamiento importante de la escuela con respecto a sus preocupaciones vitales.

Para los chicos es el criterio de rentabilidad el elemento central en el juicio sobre determinados conocimientos. En este sentido, parte de los contenidos que la escuela considera como valiosos e importantes, no tienen la menor relevancia para ellos, en tanto que no tienen nada que ver con sus intereses. Sin embargo, este posicionamiento, de cierta resistencia a la asimilación de determinados contenidos que como tal se puede considerar como una respuesta activa y crítica a la selección del currículum, se opone a la interiorización global que sobre el papel de la escuela habían igualmente destacado en sus opiniones, concretamente en relación al poder del sistema escolar como mecanismo de escape de la subalternidad social. Y es que, pese a todo, no pueden dejar de

²¹³ GRAMSCI, A. (1985): *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Nova Terra, p.194.

²¹⁴ En la enseñanza primaria existe una ambigua separación entre la cultura y la organización escolar, "no hay demarcación clara porque lo que deben aprender los alumnos de acuerdo con los objetivos generales de la enseñanza (primaria) encubre, en parte, lo que deben aprender para mantener durante nueve años o más su papel dentro de la organización escolar para desempeñar adecuadamente su 'oficio'". PERRENOUD, PH. (1990): *Op.cit.*, p.219.

contrastar lo que es el mundo escolar y el espacio social donde viven, otorgando un mayor valor a los significados prácticos derivados de la esfera laboral y personal. Y son estas dos dimensiones las que sirven de verificación para criticar un conocimiento que se aleja, que no ayuda a resolver las situaciones en las que viven, o las que imaginan vivirán de manera más o menos inmediata. En definitiva, desde sus concepciones presienten que “el conocimiento y las relaciones sociales que el sistema educacional considera legítimos supondrán para ellos, a fin de cuentas (...) una menor compensación de los que se les promete en la escuela y fuera de ella”²¹⁵.

Miguel: "¿'Pá qué quiero saber yo que estuvo haciendo Napoleón,...y todo eso...?"

Felipe: "Las Sociales no sirven para nada"

Miguel: "Las Naturales y las Matemáticas es lo más importante. Porque las Sociales, ¿yo 'pá' qué quiero saber quién es Napoleón, o qué cuándo murió, qué cuándo nació...que si...?"

Diego: "¡'Pá' eso que hablen de mi abuela!"

Miguel: "¡Eso no sirve 'pá' nada!"

Diego: "Cuando yo me muera no van a hablar nada de eso"

Miguel: "Yo me muero, ¿y la gente va a decir cuándo nací, donde viví?"

C.N.: "¿Se podrían dar otras cosas?"

Miguel: "¿De las Sociales qué se puede dar interesante?, pues no sé. En las Naturales se puede dar el cuerpo humano, que mucha gente no sabe que.... Muchos padres no explican nada, y después los hijos...Y, entonces, te dicen que si hay obligaciones, que si dejan a las chicas embarazadas, y todo eso. Entonces, en las Naturales se debería explicar que es eso, ¿no?...yo creo eso"

Alfredo: "Lenguaje es 'pá' aprender a leer y escribir, y, ¡ya está!. (...) Pues 'pá' hacer un edificio no hace falta saber...faltas

²¹⁵ APPLE,M.(1989): *Op.cit.*, p.120.

de ortografía y mierdas de esas. Las más importantes para mí son las Naturales y las Matemáticas".

Pero, como queda reflejado en este pasaje, los alumnos de este grupo no critican todo el conocimiento escolar, plantean una serie de matices que, en buena parte, se pueden explicar por el condicionamiento de los resultados escolares obtenidos²¹⁶, por sus análisis en torno a las prácticas pedagógicas concretas y al profesorado encargado de transmitir dichas materias. Sin menoscabar la importancia de estos factores en la construcción de sus valoraciones, es importante resaltar que, al menos para este grupo, son los conocimientos académicos asociados, por un lado, al desarrollo de la capacidad de producir y descifrar códigos complejos que permiten acceder a los principios que regulan la vida social e individual, como son las asignaturas de Lengua y el Inglés, y por otro, al conocimiento sobre la realidad social e histórica (disciplina de Sociales), los que consideran, básicamente, fuera de lugar, los menos valorados, en tanto que los interpretan como descontextualizados y alejados de cualquier sentido²¹⁷.

²¹⁶ Siguiendo los resultados obtenidos en la evaluación de Junio de 1993, son las asignaturas de Sociales y de Lenguaje las más suspendidas, siempre con resultados peores para el grupo de los chicos. De los 12 miembros varones, 10 suspenden la asignatura de Lenguaje y 8 la de Sociales. De 9 chicas que componen el grupo, 3 suspenden Lenguaje y 4 Sociales.

²¹⁷ Estos rechazos no son, por tanto, tan extraños si tenemos en cuenta que la mayoría de las veces la cultura académica suele ignorar, cuando no castigar determinadas realidades socioculturales más próximas a las clases subalternas. *Vid:* TORRES SANTOMÉ, J. (1991): *Art. cit.*, p.500.

En tanto que la selección del conocimiento escolar se realiza primordialmente a partir de las disciplinas académicas que representan el dominio de lo abstracto frente a lo concreto, de lo culto sobre lo popular, la posibilidad de que la escuela se convierta o asuma un proyecto abierto en el que quepa una cultura que sea un espacio de confluencia entre distintos grupos sociales, resulta, cuando menos, difícil de aplicar, convirtiéndose, la mayoría de las veces, en la base de una retórica encaminada a legitimar las desigualdades reales en forma de diferencias culturales, a través de proyectos de corte relativista, y en ocasiones populista, que otorgan a la escuela un papel importante en la producción de una sociedad genuinamente pluralista y multicultural. *Vid:* SHARP, R. (1988): *Conocimiento, ideología y política educativa*, Madrid, Akal, p.122; BLANCO GARCÍA, N. (1995): "El sentido del conocimiento escolar. (Notas para una agenda de trabajo)", en VARIOS AUTORES: *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad. (Congreso Internacional de Didáctica)* (Vol.I.), Madrid, Morata, p.193.

Por el contrario, el conocimiento matemático y físico-natural no se cuestiona, y ello a pesar de que son los chicos los que cuentan con un nivel mayor de fracaso en estas asignaturas²¹⁸. Aún cuando estas disciplinas están estructuradas sobre una base importante de abstracción, se las considera más significativas y valiosas, en línea directa no sólo con la sobrevaloración social del conocimiento técnico, sino también con el tipo de habilidades necesarias en el aprendizaje de estas materias, más asociadas a un papel activo, por parte del alumnado, en la resolución de problemas²¹⁹.

En coherencia con el papel que han desempeñado en la escuela, mejores rendimientos y resistencias más sutiles, el grupo de chicas no cuestiona tan abiertamente el conocimiento escolar. Pese a ello, exponen sus comentarios negativos en torno a lo que no hace la escuela: abordar los aspectos de carácter más formativo²²⁰. La escuela

²¹⁸ Frente a una sola alumna que suspende en Matemáticas y ninguna en Naturales, cuatro y tres chicos, respectivamente, fracasan en la superación de estas materias, siempre con datos de Junio de 1993.

En contraste con las investigaciones que comprueban el menor rendimiento de las chicas en áreas de conocimiento matemático (BADGER, M.E. (1983): "¿Por qué no son mejores las chicas en matemáticas?", *Educación y Sociedad*, nº2, pp.187-205), en este grupo, y siguiendo una cierta tendencia más actualizada con respecto a las investigaciones realizadas en niveles de primaria (BONDER, G.-MORGADE, G. (1996): "Las mujeres, las matemáticas y las ciencias naturales. Actitudes y expectativas de aprendizaje y rendimiento en alumnas y alumnos de escuela primaria y media", en CLAIR, R. (Ed): *La formación científica de las mujeres. ¿Por qué hay tan pocas científicas?*, Madrid, Unesco, pp.117-132), las chicas cuentan con mejores resultados que los chicos.

²¹⁹ Así se explica, en una voz femenina, el éxito de estas materias en la aceptación por parte del grupo.

Nieves: "En Matemáticas nos entretenemos haciendo los ejercicios, porque nos gusta seguir haciéndolo".

²²⁰ Al respecto, este tema es objeto de reflexión por parte de uno de los profesores entrevistados.

Profesor de Educación Física: "Yo estoy por la vía (...) incluso de rebajar el nivel de conocimientos y que la gente se forme en otros aspectos, darle salida a lo personal. Incluso, a lo de antes, a la educación y los buenos modales, el que salga gente que sepa desenvolverse (...). El otro día leí que, no sé si era el 40%, de los que se iban a matricular en 1º BUP no sabían

se distancia del mundo real en tanto que selecciona exclusivamente temas y contenidos académicos, y no enseña 'cosas de la vida'; perciben, pues, igualmente, la separación entre los dos espacios y el cierre de la escuela sobre sí misma.

Lidia: "Aquí no hablamos de nada"

Elisenda: "Y de otras cosas, de cosas de la vida"

Rosana: "En horas de tutorías no hablamos de nada de eso, sino que nos marca tareas".

Esta reflexión plantea la necesidad de que la escuela dé entrada a temas importantes, entendiendo por tales los que realmente están atravesando sus vidas, a cuestiones que tienen que ver con el mundo real donde se desenvuelven. Lejos de ello, en el espacio escolar se trabajan contenidos puramente académicos que escasamente pueden vincular y contrastar con sus experiencias e inquietudes personales.

En definitiva, las valoraciones sobre el conocimiento escolar en función del género reflejan una distinción importante en cuanto a las esferas de significación. Ellos parten, entre otros referentes, del mundo laboral, utilizado como marco de comparación y legitimación; para ellas el criterio central es el de la formación personal, componente importante en el conocimiento y posicionamiento en torno a las relaciones afectivas, en definitiva, en el desarrollo del espacio privado.

IV.1.5. ELECCIONES ESCOLARES Y MODELOS PROFESIONALES: LA IMPORTANCIA DEL TIEMPO Y LA PRÁCTICA

rellenar un formulario, y cosas así por el estilo. Pues, (claro!, si te pasas ensañándoles las ecuaciones de 2º grado, la literatura del romanticismo (...) yo creo que en este sentido lo que es la EGB debería ser más, más educación, más general y más básica, y menos lo contrario. Luego, que opte por BUP, o por lo que sea, ya tendrán Literatura, Historia (...)"

La impronta social de un determinado tipo de escuela "la ofrece el hecho de que cada grupo social tiene un propio tipo de escuela, destinado a perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional, directiva o instrumental. (...). La multiplicación de tipos de escuela profesional tiende, pues, a eternizar las diferencias tradicionales, pero como en estas diferencias tiende a suscitar estratificaciones internas, por eso hace nacer la impresión de que es una tendencia democrática. Obrero manual y cualificado, por ejemplo, campesino y geómetra o pequeño agrónomo, etc."²²¹

²²¹ GRAMSCI, A. (1985): *Op.cit.*, pp.200-201.

Parte de la confrontación entre el modelo escolar y el mundo social propio se refleja en las percepciones, valores y estrategias desarrolladas en torno a las elecciones escolares, cuyos principales rasgos se estructuran a través de dos criterios básicos, que son a la vez un reflejo de la más amplia división social y sexual. Por un lado, el sentido social presente en el valor otorgado al tiempo y a la práctica, y, por otro, el género como instrumento configurador de las elecciones. En contraposición a la formación teórica-científica y a la construcción individual de proyecciones sociales a largo plazo, atributos consustanciales a la cultura escolar y a la visión dominante sobre la promoción social, la mayoría de los miembros de este grupo antepone como criterios determinantes en la concreción de las elecciones escolares atributos contrarios. Utilizando sus palabras, prefieren la práctica, dan prioridad y primacía a los conocimientos que creen necesarios para desarrollar habilidades y destrezas concretas. En este sentido, 'aprender una profesión' se piensa como una salida mediadora entre la necesidad de obtener credenciales para conseguir un trabajo, o cuando menos no estar 'tirado en la calle', y el gusto por la práctica, estructurado a través de unos marcos cognitivos donde se privilegia los sentidos por encima de la reflexión²²². Junto a ello, el tiempo presenta un valor esencial en la construcción de sus proyecciones, se trata de ubicarse en un espacio escolar donde conseguir alguna mercancía (título académico) a corto plazo. Bien lejos queda el imaginar un futuro largo como estudiante, que intuyen como atravesado por dificultades y por procesos selectivos fuertes.

Elisenda: "El FP es más fácil y el BUP es más difícil...En BUP tienes que estudiar, estudiar, estudiar hasta COU"

Felipe: "Y si llegas hasta COU tienes que ir a Universidad..."

Elisenda: "Luego si haces el BUP, luego son cinco años de Universidad"

²²² Vid: Marco Teórico.

Juana: "El FP es más fácil, y además es mejor porque te hacen hacer prácticas y en el BUP no"

Antonio: "La FP te enseña una profesión"

Fernando: "...Y si no sacas el estudio sacas la profesión".

Partiendo del sentido instrumental de los estudios, el modelo escolar que creen que se ajusta más a sus intereses es el de la Formación Profesional. De tal forma, la mayoría del alumnado²²³ no percibe el futuro académico bajo la fórmula del Bup/Universidad; las razones que exponen, globalmente, son bien claras: esta red escolar es difícil, costosa en el tiempo y presenta un modelo de formación exclusivamente teórica en comparación con la FP²²⁴, por tanto, el modelo escolar de la Formación Profesional se percibe no sólo como distinto, sino como contrario al BUP. Con una estructura curricular que imaginan más práctica, detectan unos objetivos más concretos en este tipo de enseñanza que coinciden con sus preocupaciones: formarse en una profesión específica. El principio, asumido por el grupo según el cuál "si no sacas el estudio, sacas una profesión", expresa claramente la idea de oposición entre una red y otra, pero también lleva implícito una de las premisas ideológicas de nuestro sistema: la creencia de que las cualificaciones profesionales se aprenden, de manera exclusiva, en la escuela. Pero ni el currículum que oferta el modelo de FP es tan práctico como ellos piensan²²⁵, ni es el sistema escolar el que prepara realmente en una profesión

²²³ 18 personas de 21 que compone el grupo. *Vid:* Contextos de la Investigación.

²²⁴ Si bien estos rasgos describen la tendencia general en las valoraciones del grupo, existen ciertas diferencias en función del género en torno a las justificaciones de sus elecciones. Los chicos ponen mayormente el énfasis en la búsqueda de una profesión como criterio básico para elegir FP, a diferencia de sus compañeras que ahondan en características relacionadas con las capacidades personales, así son más frecuentes el uso de categorías como difícil/fácil.

²²⁵ Frente a la idea con la que van los alumnos a la FP, supuesto práctico, en el doble sentido, contrario a la teoría y más fácil y barato que el BUP, las enseñanzas siguen, sobre todo, unos criterios formales abstractos. *Vid:* LLES LAZO, C. (Feb. 1988): *Art. cit.*, p. 39. FEITO, R. (1990): *Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*, Madrid, CIDE, pp. 68-70.

concreta, en tanto que la mayoría de los obreros cualificados adquieren su especialización en su propio puesto de trabajo²²⁶.

Las ventajas sociales conectadas a la red escolar Bup/Universidad no son asimiladas como tales por la gran parte de los miembros de este grupo, por tanto, no se utiliza, ni se piensa como estrategia colectiva de promoción. Por el contrario, han interiorizado otro modelo más ajustado a las situaciones mismas de la subalternidad, asumiendo paralelamente una concepción, sobre ellos mismos, en términos de incapacidades para acometer con éxito estos estudios. Pero, junto a las dificultades expresadas en claves individuales, sobre todo por parte de algunas chicas, existen otras razones que tienen que ver con la institución escolar a la que asisten. En este sentido, consideran que, concretamente, la escuela a la que acuden tiene parte de responsabilidad en el mecanismo de selección escolar y social, observan que, en coherencia con las percepciones sobre la igualdad de oportunidades, no han recibido la educación adecuada para optar por esta red.

Fernando: "¡A la Universidad!, no pasas ni de 1º...aquí no pasas ni de 1º!"

Antonio: "Si no nos enseñan aquí, más o menos, a que nos guste el colegio, y tal, en el Instituto que tienes más libertad para irte de las clases, y todo, vas a estar todo el tiempo fuera"

Nieves: "(...) Siempre nos dicen: '(cuando vayan al instituto, van a saber lo que es bueno, ¿yo qué sé?...nos ponen el instituto como si fuera un terror, algo malo, ¿no?(...)'"

Por otro lado, la elección de las ramas ocupacionales desvela estrategias diferentes en función del género. Los chicos optan, de forma mayoritaria, por ramas académicas alejadas de ocupaciones típicamente masculinas y de oficios asociados al trabajo manual²²⁷, en

²²⁶ COLLINS,R.(1986): "Las teorías funcionalista y conflictual de la estratificación educativa", en *Educación y Sociedad*, nº5, p.131.

²²⁷ Estadísticamente, siguiendo los niveles generales de matriculación del alumnado se establece una polarización en torno a ramas típicamente masculinas -"Electricidad y Electrónica", "Madera", "construcción", "metal", "automoción", "Marítimo-Pesquera"- y femeninas -"Hogar", "Moda y Confección", "Peluquería-Estética"- . MEC (1994): *Estadística de la Enseñanza en España. 1991/92. Niveles de Preescolar, Infantil, General Básica y EE.Medias*,

coherencia con sus discursos sobre la promoción social. Así, siete personas eligen estudiar “Administrativo”, frente a dos que prefieren hacerlo en “Electricidad y Electrónica” y otra en “Imagen y Sonido”. En las elecciones de las chicas se observa una tendencia, más o menos clara, a elegir ramas 'femeninas' como la “sanitaria” y “Peluquería y Estética” (dos personas), aunque también están presente las ramas de “Administrativa” e “Imagen y Sonido” (dos personas, respectivamente).

El tipo de elecciones por ramas profesionales evidencia que las formas de oponerse, fundamentalmente de los chicos, a un futuro que reproduce las situaciones y relaciones laborales que viven sus padres pasa por elegir estudios que, en algunas de sus acepciones sociales y en lo que a división social-sexual del trabajo se refiere, aparece vinculado a trabajos 'femeninos'. Cuestión que al menos para este grupo parece estar medianamente resuelta, toda vez que el resultado esperado tiene más que ver con la superación de trabajos socialmente devaluados por otros más atractivos social y personalmente.

En las elecciones y expectativas declaradas por el grupo femenino existe un importante conjunto de paradojas y contradicciones: alumnas (como ya hemos visto) que les gustaría ser, o que les atrae determinadas profesiones, por ejemplo, docente o periodista, pero que, contradictoriamente, eligen estudios de FP aunque no encuentren un nivel muy claro de justificación en lo que a imagen profesional se refiere²²⁸. De manera más determinante, el mundo social en el que viven las predispone, aún más que a sus compañeros, a obedecer el principio de la realidad por encima del

Madrid, MEC, p.171. Pero la distinción de ramas contiene además un criterio que podemos definir bajo una valoración de mayor a menor acercamiento bien al trabajo intelectual, o al trabajo manual, “así la rama administrativa (aparece) como exponente del terciario 'cuello blanco' más próximo al BUP, hasta el metal y la automoción como exponente de lo más manual”. CABRERA RODRÍGUEZ, L. (1991): *Art. cit.*, p.67.

²²⁸ Fundamentalmente ocurre con alumnas que eligen la rama de “Imagen y Sonido”.

principio de placer²²⁹. De tal forma, el hecho de presentir que no van a poder llegar a hacer lo que les gustaría, les lleva a privilegiar una estrategia de mayor acomodación a su entorno.

Pese a que la FP es una opción que se defiende, sobre todo por parte de los chicos, en tanto que prepara para una profesión no todos los alumnos varones lo hacen en función de una imagen profesional más o menos concreta. Sin tener muy claro las profesiones u ocupaciones optan por seguir estudiando como escapatoria a una situación que no tiene más salida que la de quedarse en casa, buscar algún trabajo para escapar, etc. Por tanto, para muchos de ellos, en el momento en que fueron entrevistados, estas decisiones tenían más que ver con el hecho mismo de mantenerse en el sistema que con un proyecto argumentado en torno a ocupaciones o profesiones específicas.

En esta línea, a pesar de que la rama de “Administrativa y Comercial” es elegida en mayor proporción por parte de los chicos, estos no han interiorizado, al menos no lo expresan, una imagen profesional acorde con sus decisiones²³⁰, en tanto que las imágenes profesionales asociadas a este tipo de estudios no tiene correspondencia con el modelo laboral masculino de su entorno social. Por el contrario, las chicas asocian esta rama ocupacional a una profesión concreta, “ser secretaria”, asumiendo no sólo una ocupación típicamente femenina, sino incluso ciertas visiones sociales desarrolladas en torno al marco de las relaciones laborales entre jefes y subordinadas. El hecho de seguir estudiando y haber creado una imagen profesional supone un cambio importante con respecto a las

²²⁹ BOURDIEU, P.-PASSERON, J.C. (1973): *Op.cit.*, p.41.

²³⁰ Tan sólo un alumno expresa alguna referencia a un segmento del mundo laboral al que le gustaría incorporarse una vez terminados sus estudios, asociando sus gustos por el mundo de la informática con un trabajo concreto.

Diego: "Yo voy a Informática, ¡como dios manda!,...me gustaría trabajar en un banco, o algo así".

situaciones sociolaborales de sus madres, sin embargo también han interiorizado parte de las premisas ideológicas hegemónicas en cuanto a la especialización de las tareas y profesiones en función del género.

Elisenda: "Yo voy a ser secretaria"

Sandra: "¡Las secretarias saben mucho!"

Voz de chica: "Sí, sí, sobre todo con los jefes". (Risas).

Como tendencia general, cuando el alumnado elige especialidades con mayor nivel de concreción socioprofesional, en función de los modelos sociales estereotipados en torno al género, los referentes socio-ocupacionales se hacen más explícitos, se expresan referencias a las vocaciones personales y/o a las habilidades particulares, que actúan como mensajes de corroboración ante las decisiones.

Eva: "Yo me veo en una Peluquería de Estética, arreglándole la cara a ésta".

Juana: "A mí me gusta pinchar culitos..."

Miguel: "(Me gustaría trabajar) de electricista".

Felipe: "El nota se entera en electricidad, me hizo un rollo, ¡qué te cambas!, con un interruptor y todo".

IV.1.6. PAUTAS DE COMPORTAMIENTO: ENTRE LA ACOMODACIÓN Y LA RESISTENCIA

Las formas de comportamiento y actuación dentro del aula mantienen una cierta correspondencia con la distribución espacial del alumnado, caracterizado, salvo algunas excepciones, en torno al agrupamiento por parejas del mismo sexo²³¹. Los varones que se

²³¹ Desde un nivel puramente descriptivo, el aula cuenta con tres filas de pupitres. La distribución por alumnos/as sufre algunas modificaciones en función del tipo de materias de las que se trate, aunque se mantiene en las clases de Lengua, Sociales, Matemáticas, Naturales e Inglés, en el resto de materias que se imparten dentro del aula, Religión y Plástica, el alumnado suele distribuirse de forma más flexible y libre, según sus propios intereses. Entrando por la puerta nos encontramos:

1) Fila de la derecha, al lado de un armario empotrado: ocupada exclusivamente por chicos, en la parte delantera, y cerca de la mesa de la profesora, se encuentra Andrés, este

oponen con fuerza a las normas disciplinarias del profesorado permanecen juntos en la mayoría de las asignaturas, los demás alumnos y alumnas, que guardan el orden e intentan seguir con normalidad el ritmo de la clase, tienden a situarse, igualmente, formando pareja con personas de su mismo sexo.

La decoración del aula se caracteriza por la mezcla de dos universos culturales, el específicamente escolar y el deportivo. La parte superior de las paredes está decorada con cartulinas donde se recuerda como se escriben determinadas palabras, o donde se indican determinadas fórmulas matemáticas, y con posters de carácter divulgativo en referencia al medio ambiente, y a la prevención del tabaquismo. Por otro lado, uno de los armarios está adornado con un dibujo donde se hace referencia a distintos jugadores de baloncesto, figuras todas ellas de la liga norteamericana. Junto a distintos símbolos identificativos de la NBA, aparecen los nombres de todos los chicos de la clase. Por tanto, la decoración del aula resulta de la combinación de dos mundos culturales: el propiamente académico, con referencias claras tanto a aspectos de los contenidos escolares como a elementos socializadores, y el referido a la esfera deportiva, concretamente a la de las principales figuras o estrellas del baloncesto americano. La omisión de los nombres de las chicas, es percibida por alguna de éstas como un ejemplo del poder que los chicos han desarrollado dentro del aula. En el siguiente pasaje se recuerda, en las voces de los

alumno no cuenta con compañero, se sienta siempre solo; justo detrás tiene su sitio Manolo, en raras ocasiones se sienta al lado de otro chico. La parte posterior es habitualmente ocupada por Miguel, Esteban, Fernando y Felipe. Los dos primeros suelen formar pareja, aunque sujeta a cambios, sin embargo Fernando y Felipe forman siempre pareja, situados muy cerca de la puerta del aula. 2) Fila del centro, los primeros pupitres, casi al lado de la profesora, son ocupados por Jaime y Carmelo, Diego se sitúa entre la fila del centro y la de la izquierda, pero siempre en la parte delantera. Detrás se sientan, por parejas: Eva y Nieves, Juana y Rosana, Alfredo y Santiago.

3) Fila de la izquierda, al lado del ventanal, con vista a una parte del barrio. Ocupada permanentemente y de delante hacia atrás, por Antonio, Sandra y Elisenda, Margot y Lidia, y, cerca de estas pero sin pareja, Fabiola.

implicados, los acontecimientos en relación a la elaboración del dibujo.

C.N: "¿Por qué en el dibujo de la clase no están los nombres de las chicas?"

Algunos chicos contestan: "¡Pero si están!"

Elisenda: "¡Qué dices!...¿dónde estamos?...Eso si que es machismo...lo que pasó"

Antonio: "¡Machismo, no...eso si es cara!"

Elisenda: "Les dijimos que hicieran un dibujo que nosotras lo haríamos igual, lo hicieron y al final dice Antonio que ellos lo pintaban"

Felipe: "¿Ustedes hicieron el dibujo?, quién lo hizo fue Miguel...muchacha"

Antonio: "Ahora me dejan hablar a mí...resulta que nosotros hicimos el dibujo, lo hicimos entre todos, se puede decir que lo hicimos entre todos los chicos. (...) Ustedes no hicieron nada y querían poner los nombres...(pues no! (...). Eso es nuestro"

Elisenda: "¡Pero tú tampoco lo hiciste!"

Antonio: "Más vale pájaro en mano que cientos volando"

(Risas del resto).

El proceso de reapropiación del espacio escolar desde las claves culturales de los chicos (curiosamente en este dibujo se incluyen todos los chicos sin ninguna exclusión, aunque sólo un pequeño grupo se encargó de su elaboración) pasa por la eliminación de las chicas en la participación en una actividad que ellos consideraron como propia y exclusiva.

Por otro lado, el grado de aceptación del trabajo docente y de adaptación a la autoridad, entendiendo por ambos principios: por un lado, resolver las prácticas escolares corrientes, trabajar en clase cuando lo pide el profesor/a, y llevar las tareas hechas desde casa, y, por otro, asumir que el profesorado tiene el poder institucional para hacer juicios que tienen que ver con el mantenimiento del orden, la sumisión, la puntualidad, etc, varía en función de las asignaturas. Globalmente, de mayor a menor nivel de aceptación nos encontramos con las materias de Matemáticas, Naturales (que se

imparten por la misma profesora) y Educación Física, les siguen Lengua y Sociales (aquí de nuevo, son asignaturas impartidas por una profesora), y en último término, Inglés, Religión y Plástica. En estas tres últimas, la actitud general del grupo es de bastante desinterés, buscando la forma de no trabajar en lo que se les pide, la mayoría aprovecha para charlar, mirar por la ventana²³², o realizar actividades de otras materias en el tiempo de las evaluaciones o controles.

Existen formas de oposición que no son propias de ningún grupo. Concretamente, cuando se introducen actividades novedosas, supuestamente más motivantes para el alumnado, como por ejemplo aprender canciones en Inglés o representar un teatro en Sociales en relación a un tema del programa, el alumnado, globalmente, responde sin entusiasmo, apáticamente. Frente a la visión de las profesoras que las consideran especiales, diferentes y atractivas, el alumnado se resiste pasivamente²³³, en tanto que no las valoran bajo los mismos rasgos. Al contrario, suponen un mayor esfuerzo que las actividades dominantes, aunque estas sean repetitivas y mecánicas. Pero la pasividad puede ser el resultado indirecto del carácter de excepcionalidad de este tipo de actividades y de la asimilación de los parámetros escolares. Es decir, con estas respuestas parecen intuir precisamente que estos ejercicios nuevos no son tan importantes de cara a la evaluación que, en definitiva, es lo que interesa.

Otra forma de resistencia en la que participa una buena parte del grupo-clase es el no asistir a la escuela, se trata de una práctica que tampoco se identifica con un grupo en concreto, aunque, evidentemente, existen distintos grados, desde alumnos que

²³² La ventana representa una de las formas de escape más habituales, bien para comunicarse con alguien que está fuera, para encontrar temas de conversación, o simplemente para escapar mentalmente del espacio, siempre limitado del aula, por cuanto supone el poder trasladarse al mundo de la calle, del barrio.

²³³ ANYON, J. (1981): *Art. cit.*, p. 11.

prácticamente pasan largas temporadas sin asistir (un par de semanas) hasta, sobre todo alumnas, que dejan de ir ocasionalmente, por las tardes, jornada donde se concentran las materias menos valoradas.

Eva: "Nosotras no nos fugamos, sólo, a veces, cuando no tenemos alguna cosa, entonces nos vamos con ellos, con los que nosotras estamos, y nos vamos al parque"

Sandra: "Yo, a veces, me fugo, cuando sólo hay clase de inglés"

Elisenda: "Los días que falta todo el mundo. Cuando sabes que una profesora no va a venir".

El absentismo escolar como una práctica habitual en este grupo se entiende dentro del marco más amplio de las concepciones que tiene el alumnado sobre el control de la escuela. En este sentido, existe una cierta uniformidad en entender como de escaso valor sancionador los mecanismos de control que la escuela ejerce sobre ellos.

C.N.: "¿El colegio controla cuándo ustedes no vienen a clase?"

Alfredo: "A veces, a veces llaman por teléfono...y si faltas mucho te mandan una carta, y si no, pues un negativo y suspendido"

Diego: "A este lo llamaron el otro día"

Felipe: "Pero no había nadie...(y se jodió)"

Miguel: "Yo todavía tengo una carta..."

C.N.: "¿Cuándo no vienen a clase tienen que llevar la justificación firmada por vuestros padres?"

Nieves: "Sí, pero yo nunca las llevo"

Fernando: "Yo le digo a mi madre: 'mira, má, no voy al colegio hoy porque no (...) y se acabó"

Antonio: "Yo no lo hago a escondidas sino le digo a mi madre que no tengo clase por tal cosa y me quedo en mi casa, sobando".

IV.1.6.1. ¿Alumnos antiescuela versus alumnos/as proescuela?. De la oposición a la integración

Formas de oposición a la disciplina escolar en términos explícitos de contestación, desafío y claro enfrentamiento a la autoridad del profesorado -pillar a la profesora en alguna falta, hacer signos ostensibles y teatrales de pasar de ella, regodearse en las equivocaciones, cuestionando irónicamente su papel- son desarrolladas por un grupo de alumnos varones que pueden ser categorizados, en parte, como alumnos antiescuela, pero que, de manera más específica, sus posiciones representan, fundamentalmente, una actitud en contra de la autoridad pedagógica. Las justificaciones sobre sus comportamientos van en la línea de poner al descubierto la arbitrariedad del tratamiento del profesorado sobre ellos, en algunos casos, como hemos visto, en forma de victimización.

Diego: "Yo me puse en clase a atándome las ligas, la profe estaba explicando, y viene (...) y me saca fuera. Entonces viene otra profesora y sube el pie encima de la mesa a atarse las ligas...y me eché a reír, entonces me dice: '¿de qué te ríes?', y yo le contesto: 'de nada, de nada', ¿sabes? me habían echado por ese motivo, y..."

Felipe: "Eso, eso es una venganza"

Diego: "Es un petrolero, ¿oíste?"

Alfredo: "Son las profesoras"

Felipe: "¡Qué quiten a todas las profesoras!"

Miguel: "Se portan muy mal..."

Alfredo: "Usted, habla y levanta la mano, y le pone un negativo"

Miguel: "A mí no me deja ir a la excursión (la tutora), pero, ¿por qué no me deja ir?, no, porque yo soy el golfo. Porque para ella yo soy el golfo, y me dice: 'a ti no te dejo ir porque contigo no hay posibilidades!...'"

Felipe: "¿Ahí dentro?, nos tratan como animales"

Alfredo: "Nos tratan como a niños, yo no soy ni niño, ni hombre, pero..."

Miguel: "Yo soy adulto ya"

Diego: "A mi me trata como a un golfo, y yo soy un chico..."

Manolo: "En Junio, sacas aprobado, sacas un 5, y entonces te dicen: 'no, esto estás suspendido porque tú puedes sacar mayor nota', y eso es una cabronada".

Pero dentro de grupo de "los golfos" existe una variedad de actitudes: desde las que provocan conflictos directos con el profesorado, hasta situaciones de no conflicto, pues aunque intervengan activamente como miembros del grupo, no llegan a manifestar el rechazo de forma abierta, ni a provocar una confrontación directa. Junto a la representación más explícita de oposición por parte, fundamentalmente, de un alumno, que ejerce el poder del líder, el resto utiliza estrategias variadas. De tal forma que, la mayoría de estos chicos combinan la pertenencia al grupo de los "golfos", como manera de identificarse socialmente en el espacio del aula, con mecanismos de adaptación escolar. Principalmente, en los momentos de evaluación y control institucional se esfuerzan por seguir el ritmo académico y utilizan las horas de clase de materias menos importantes para adelantar trabajo atrasado, preparar algún control o examen.

Incluso las formas abiertas de rechazo a la autoridad y al trabajo escolar, y a diferencia del alumno antiescuela de clase obrera descrito por P. Willis, no son extendidas a materias como Educación Física, asignatura preferida por este grupo, pero tampoco a Matemáticas y Naturales. Por tanto, en la práctica no se da, podríamos decir, un modelo de resistencia prolongado y generalizado, pues, en el peor de los casos, se responde activamente ante el trabajo en estas materias. Son, por el contrario, frecuentes en las asignaturas en las que existe un cierto consenso negativo por parte de todo el grupo-clase sobre el profesorado y sus prácticas pedagógicas.

Concretamente, es en la materia de Educación Física donde estos chicos han ganado terreno, en tanto que la planificación de las actividades físicas están estructuradas, básicamente, en función de sus propios gustos: practicar deportes²³⁴, fundamentalmente el fútbol,

²³⁴ Una muestra del poder del deporte y de los símbolos que lo acompañan, es el hecho de que en una clase de Educación Física, los chicos le pidieran al profesor guardar un minuto

actividad en la que participan activamente. Existe una fuerte separación entre las prácticas deportivas de los chicos y de las chicas, pues éstas se dedican, en términos de exclusividad, al voleibol y, minoritariamente, al baloncesto, pero nunca se integran en una práctica dominada por la fuerza y habilidad desarrollada por sus compañeros.

C.N.: "¿Han querido jugar al fútbol con los chicos?"

Margot y Fabiola: "¡No nos dejan!"

Fabiola: "Yo a veces he tenido ganas"

Lidia: "En Gimnasia es jugar al voleibol, nada más"

Juana: "Así es que de Gimnasia nada"

C.N.: "En las clases de Gimnasia, no he visto que las chicas jueguen al fútbol"

Alfredo: "No...ellas juegan al voleibol, si juegan con nosotros las rajamos todas...además nos dan patadas, en lugar de darle al balón te dan a ti..".

Sin el mismo grado de entusiasmo pero aceptando las reglas básicas del trabajo escolar, asumen las tareas y el orden en materias como Matemáticas y Naturales, siguen las clases normalmente aunque no resuelven las tareas marcadas para hacer en casa. Se observa, por tanto, una coincidencia entre el comportamiento y las valoraciones positivas expresadas, como hemos visto, sobre este tipo de conocimiento, pero también con las consideraciones de todo el grupo sobre el modelo de profesora que representa la responsable de estas materias, como veremos más tarde.

La resistencia al papel del profesorado como portador de la disciplina y de la autoridad se manifiesta, claramente, en el hecho de impedir llevar la clase con normalidad: cantar, gritar, moverse por todo el espacio, hacer música con los lápices, fingir un dolor de cabeza o de estómago para salir del aula, etc. Las asignaturas donde,

de silencio por la muerte de un jugador de fútbol, muerto en un accidente de tráfico esa misma semana. Junto a la naturalización de formas utilizadas en los medios de comunicación de masas, esta anécdota refleja además una pauta de identificación con personajes que han triunfado por su excelencia en el terreno deportivo.

en mayor grado, se observan comportamientos de este tipo son las de Inglés, Plástica y Religión, y en menor medida Lengua y Sociales. En estas dos últimas, la profesora ejerce un fuerte control sobre el alumnado, aplicando, de manera constante, sanciones negativas ante los comportamientos que suponen cierta cuestionabilidad del orden, situación que no es tan marcada en el resto de profesorado.

En una hora de Lengua, Miguel -el alumno que todo el profesorado considera más revoltoso y el líder de los "golfos"- se levanta mientras la profesora está preguntando los ejercicios marcados y le pregunta algo a uno de sus compañeros. Inmediatamente, la profesora le exige que se ponga de pie al final del aula, Miguel le pregunta por qué, ella le mira fijamente y le dice: "porque no tienes educación, deberíamos haberte grabado para que te vieras".

En el desarrollo de una clase de Sociales, la profesora descubre que un alumno no está copiando lo que ella está dictando, aunque el alumno está escribiendo, esta situación provoca una fuerte reacción por parte de la profesora, que es contestada por el alumno justificando que no tiene la libreta de esta asignatura porque se le ha acabado, la profesora contesta: "¡pues aquí vienes a trabajar!"; Diego contesta: "¡pues, me quedo en casa!"; Profesora: "pues mejor, es lo mejor que puedes hacer". Pero inmediatamente le ordena que se ponga de pie: "Vete y ponte de pie". Luego la profesora continúa para toda la clase: "Yo no tengo que adaptarme a ti, esperarte en el recreo, etc., eres tú el que tienes que adaptarse a mí".

Pero la resistencia puede ir más lejos, algunos alumnos se niegan a cambiar de actitud ante la imposición del profesorado, incluso cuando son castigados. La contestación abierta ante la autoridad de las profesoras²³⁵ no se puede entender simplemente como un acto más o menos espontáneo que se agota, sin más, una vez que las

²³⁵ En la línea que venimos comentando las reacciones ante las pocas ocasiones en que la profesora de Naturales y Matemáticas llama al orden a Miguel, alumno que ejerce mayor poder de contestación en el resto de materias, son claramente distintas. La respuesta, tanto de éste como del resto de la clase, es guardar un absoluto silencio, no se produce ningún tipo de contestación contraria a su orden.

profesoras ejercen la autoridad a través de un castigo, por el contrario, los chicos se mantienen durante un cierto tiempo en sus posiciones²³⁶.

En el ejemplo anterior, los colegas de Diego responden, en forma de cierta solidaridad: "Nosotros les pasamos los apuntes. ¡Ya está bien!, ¿sigue o no?". (El resto de la clase permanece en silencio), Diego se pone de pie pero se dedica a pagar y a encender la luz.

En las clases de Inglés es habitual que la profesora insista en mantener el orden, acostumbra a pasar mesa por mesa y hablar con los chicos "más revoltosos". En algunas ocasiones la respuesta inmediata es la de cambiar de actitud, pero son más las veces que la insistencia de la profesora provoca rechazo por parte de los chicos y contestaciones de diversos tipos:

Diego: "¡Ya está bien!, pero si hay más gente hablando, yo no estoy haciendo nada...la tiene tomada conmigo, ¿o qué?", este alumno sigue hablando.

Miguel ante un enfado de la profesora contesta: "¡No me amenace!"; la profesora: "llama a tu padre", el alumno no sigue insistiendo, pero se vuelve para sus compañeros y continúa con la charla.

El enfrentamiento directo a la autoridad representada por el profesorado, se transforma en formas de autoafirmación, por ejemplo mediante la provocación. "En cualquier caso, en una confrontación abierta de este tipo, no puede ignorar la disimetría que opera en contra suya; (...) es necesario que justifique su reivindicación de no ser aquello que sabe que la evaluación de la situación por 'los otros' le impone ser"²³⁷. Las autojustificaciones

²³⁶ Además, lógicamente, los castigos se vivencian de forma diferente dependiendo de su naturaleza, si se trata de salir al pasillo para tener una charla con la profesora (instrumento habitual en Inglés), nadie expresa desagrado por ello, más bien todo lo contrario, en ocasiones parece que es eso realmente lo que buscan. Pero no ocurre lo mismo cuando el tipo de castigo es el de ponerse de pie al final del aula, en esta situación los chicos mantienen sus posiciones, intentando ganar la batalla a la profesora. Asumiendo la humillación que produce este castigo, responden con un mayor enfrentamiento.

²³⁷ GRIGNON, C-PASSERON, J.C. (1992): *Op.cit.*, p.95.

sobre el comportamiento, en torno a buscar la culpabilidad en la propia institución y en el trato de las profesoras sobre ellos, actúan como las únicas herramientas a su alcance para compensar sus actuaciones de confrontación.

Pero no sólo cuestionan la autoridad de las profesoras en cuanto garantes morales del orden, sino también, aunque con menos frecuencia, como representantes legítimas del conocimiento. Veamos algunos ejemplos.

En una clase de Inglés, Alfredo no acepta determinada corrección de la profesora sobre un ejercicio de adjetivos superlativos. El argumento de este alumno es el siguiente: "en clases particulares no me lo dieron así". La profesora contesta: "no siempre las clases particulares son buenas". La situación se resuelve por la vía de la imposición de la forma académica que representa la profesora.

Los errores de la profesora de Lengua son cuestionados por Esteban que interpela irónicamente a la profesora: "pues usted es la que tiene los apuntes y usted es la que sabe".

Finalmente, un elemento básico de adaptación escolar consiste en aceptar la forma de funcionamiento del sistema de premios y castigos, y usarlo para aumentar el nivel de gratificaciones. Estos chicos intentan adaptar el sistema a sus propios criterios de ganancias. Es decir, cuando se ofrecen voluntarios, normalmente²³⁸ para buscar material fuera de la clase, llevar la lista de alumnos a secretaría, etc, no lo hacen en busca de una gratificación institucional, en forma de aprobaciones en público, conseguir una buena nota o nombramientos positivos por parte del profesorado, sino más bien como una manera de conseguir salir del aula, elemento que se interpreta en términos de ventajas con respecto al resto de la clase.

²³⁸ En algunas ocasiones en clase de Inglés, después de un conflicto fuerte, levantan la mano para responder alguna pregunta de la profesora, o para salir a la pizarra; tratando de demostrar que también pueden seguir las reglas del juego.

De la misma manera trabajan otras formas de readaptación a los esquemas escolares, como es el fingir que han estudiado y que se saben la materia, tanto cuando son preguntados directamente en el desarrollo de una clase como cuando son evaluados. Los miembros de este grupo eligen siempre contestar antes que reconocer que no saben lo que se les pregunta, aunque muchas de las veces tenga como objetivo directo provocar al profesorado.

En una clase de Sociales, la profesora pregunta a Alfredo y Esteban, estos responden: "Si lo hemos hecho pero se nos ha olvidado".

En una clase de Inglés, Esteban no reconoce que no sabe lo que se le está preguntando, sin embargo sigue el juego a la profesora, se acerca a la pizarra y escribe su nombre, lo que es asumido por la profesora como una provocación que implica un castigo, la expulsión al pasillo.

La evaluación a través de los exámenes es asumida por todos, a diferencia de los instrumentos de evaluación continua de los que intentan escapar (no haciéndolos o no asistiendo cuando están programados). Mantienen una posición crítica sobre esta forma de evaluación y su naturaleza sancionadora, distinguiendo entre este mecanismo y los exámenes²³⁹. A la hora de enfrentarse a los exámenes ponen en marcha distintas estrategias de copia, en las que la frialdad y serenidad juegan un papel central para conseguir el éxito esperado. Lo que se puede ganar es un aprobado, y lo que se puede perder no es tanto, pues:

Alfredo: "Si no me sé 'ná', sacó la chuleta, y si me cogen, ¡me da igual!, pues como no sabía nada. (...) Yo no sabía nada en el examen de inglés (...) y saqué la hoja de abajo..."

Diego: "Yo me lo pegué entero...y ni se enteró"

Alfredo: "Yo la tenía de casa"

Diego: "Yo también la traje de casa. Preguntar (en el examen a un compañero) te pueden pillar y te la ganas".

²³⁹ Manolo: "A mi los controles no me parecen importantes, yo creo que con el examen final basta, y los negativos, ...¡psss, yo paso de los negativos!. (...). Alfredo, Miguel y yo pasamos de las amenazas de los negativos".

La posición opuesta a la manifestada por los “golfos” se ejemplifica, fundamentalmente, en un alumno que con su comportamiento se acerca a la integración plena en forma de aceptación a las normas, autoridad y trabajo escolar. En plena coincidencia con sus pensamientos sobre la movilidad y selección escolar, Jaime representa al 'alumno ideal' de la escuela: buen rendimiento académico, interiorización de los valores y normas escolares básicas. No se copia en los exámenes, se ofrece voluntario cuando se trata de resolver un ejercicio considerado como difícil por el resto, etc.

Jaime: "Yo nunca he usado chuletas, nunca. Lo único que hay que hacer es estudiar porque no es muy difícil tampoco...".

En una línea de comportamiento parecida, y formando pareja con éste, pero con resultados escolares peores, Carmelo intenta por todos los medios rentabilizar su estancia en el aula a nivel de rendimiento. Presionado, según sus palabras, por el miedo al castigo paterno, desarrolla una actitud de completa acomodación a las normas.

Siguiendo con la caracterización de los chicos que no despliegan pautas explícitas de confrontación, nos encontramos con el alumno que parece no hacer nada relacionado con el trabajo escolar, pero, y pese a ello, en raras ocasiones es interrogado por las profesoras. Su posición, salvo alguna excepción²⁴⁰, refleja una forma pasiva de oposición al trabajo escolar, en tanto que no molesta ni al profesorado ni a sus compañeros.

En una situación diferente se posiciona Antonio, éste ha interiorizado la importancia de la integración en base a sus experiencias en cursos anteriores, poniendo en marcha, según él

²⁴⁰ De manera singular, este alumno se ofrece voluntario ante una actividad novedosa en la asignatura de Sociales. Sin embargo, el ejercicio que implicaba un alto nivel de participación, no resultó motivante para el resto de la clase. Su actitud no fue recompensada ni por la profesora, ni por sus compañeros, que no le siguieron.

mismo explica, una estrategia consciente y clara: saber jugar a ser buen alumno como forma para salir de la escuela con un relativo éxito y lo antes posible.

Antonio: "Yo no chillo, yo hablo con ellos y les doy clases, hablando"

En este sentido, también su ubicación en el aula responde a este mismo objetivo, pues aunque es colega de los más "golfos" se sienta, en el desarrollo de las asignaturas más importantes, en la parte delantera del aula, cerca de la mesa de las profesoras, y al lado de las chicas. Globalmente, es el grupo femenino el que en una primera interpretación ha adoptado un modelo claro de acomodación, no desarrollan posiciones beligerantes, ni explícitamente opositoras al trabajo escolar y al profesorado. Este tipo de comportamiento más integrado se podría interpretar en función de los estereotipos sobre las pautas de socialización de las chicas²⁴¹. Pero también, y más centralmente, las chicas representan y expresan una forma diferente de entender la vida dentro del aula, oponiéndose a las actitudes desafiantes hacia las profesoras y justificando otras formas de estar, en tanto que prácticas más eficaces para contrarrestar el poder de las educadoras.

Fabiola: "Yo creo que con los insultos se pasan un poco"

Margot: "¡Tratan a las profesoras...a dña. (profesora de lengua y tutora) la tratan!"

Fabiola: "A mí me da pena"

Margot: "Yo el año pasado, mi clase se portaba mal pero no al límite de insultar a las profesoras, este curso insulta un montón a las profesoras"

²⁴¹ Precisamente sus compañeros varones, parecen asumir esta visión cuando contraponen las formas de vivir la escuela por parte de las chicas con sus maneras de enfrentarse al mundo escolar.

Miguel: "Las chicas se portan mejor"

Alfredo: "No es que se porten mejor, sino porque son repetidoras, y todos esos rollos, pues, son unas santitas. Y nosotros, es normal que en una clase hables, no estés todo el día callado, sin hablar, estudiando y todos esos rollos, pues como ellas no hablan entonces nosotros somos unos golfos".

C.N.: "Me parece que algunos personas piensan que algunos profesores les tienen manía. ¿Es cierto?"

Voz de chica: "Sí, a Miguel le tienen manía"

C.N.: "¿Por qué?"

Nieves: "Porque se porta mal"

Miguel: "Porque ellos me chillan a mí, o algo, sin razones, y lo más normal es que yo no me quede callado, y por contestarles, o algo, ya yo soy el golfo de la clase, y ya está"

Voz de chica: "No, es que tú eres un golfo"

Miguel: "No, yo soy un hippy"

Sandra: "Pero tú les contestas, (por eso) te tienen manía, porque tú siempre les contestas"

Nieves: "Le cortas más el lote así, (...) hablándole con educación. Si se lo dices con educación se quedan más...más callado, pero si se lo dices (...) chillando, te echa el alegato".

La forma de adaptación se puede observar a través de sus comentarios sobre los sistemas de evaluación y control, en general existe una aceptación importante de las reglas del juego.

C.N.: "¿Los controles son también importantes?"

Margot: "Si tienes un 5 y te ponen dos negativos, pues, ya supendiste"

Fabiola: "Yo creo que está bien: si te portas mal y no haces la tarea, ¿qué quieres que te haga?"

C.N.: "¿Si ustedes fueran maestras, pondrían negativos?"

Juana: "Por la tarea, nada más"

Fabiola: "Eso depende, si son revoltosos..."

Rosana: "Porque se levanten no voy a ponerles un negativo, les digo que se sienten y ya está"

Elisenda: "No, ¿tú que sabes?".

En este sentido, el miedo al castigo se impone con más fuerza que el intentar buscar formas o estrategias para copiarse. En cualquier caso, cuando han sido sancionadas al ser pilladas en una copia, reciben el castigo sin protestar.

C.N.: "¿Usan chuletas o copian de los compañeros?"

Margot: "Las chuletas son pequeñas, pero yo me pongo nerviosa, y por eso no me copio"

Rosana: "Yo donde las sacan...no sé, porque yo no las uso, pero donde más las usan es con la profesora de Inglés, porque

no sé da cuenta y lo hacen todo descarado(...).Una es que te pueden trancar, porque la profesora de Lengua ya ha trancado a gente, y te pone un cero"

Juana: "O te baja un punto..."

Rosana: "No, les pone un cero, si hablas en el examen, porque hay gente que habla, entonces un negativo".

Tanto el grupo de las chicas como los representantes varones que usan estrategias de acomodación al orden y las normas, no acostumbran rebelarse cuando son sancionados por las profesoras, prefieren mantenerse en silencio, aunque demuestren algún signo de fastidio o de cierta ironía.

Sandra es castigada sin recreo, por la profesora de Sociales, sin embargo no protesta. Igualmente, Antonio prefiere mantenerse callado cuando la profesora le impone que copie 15 veces las faltas ortográficas que había cometido en un dictado como castigo por hablar, aunque su cara reflejara un importante nivel de enfado.

La profesora de Inglés llama al orden a Nieves para que atienda porque ha estado hablando, esta no le contesta, una vez que se da la vuelta, y delante de sus compañeros, hace gestos como si estuviera llorando.

Esta misma alumna es reprendida cuando, en el patio, charla con los chicos que están en la calle. Tal situación provocó, según sus comentarios, un cambio de actitud en el sentido de adaptarse, con mayor ahínco, al ritmo de las clases, cambiando voluntariamente su ubicación en el aula -de estar sentada, sola, al lado de la ventana pasó a hacerlo más cerca de la mesa de las profesoras, y con una compañera-.

No se trata de que continuamente se adapten a la autoridad, también usan mecanismos para despistarse y evadirse, pero éstos son mucho más sutiles que los utilizados, como hemos visto, por una parte de sus compañeros. Mirar por la ventana, escribirse entre ellas son las formas más habituales, elementos más próximos a un papel activo en el espacio privado que en la esfera colectiva. A pesar de que son las que mejores rendimientos tienen en el aula, no participan activamente del sistema de premios, no se ofrecen voluntarias a no ser cuando alguna profesora está a punto de enfadarse. A diferencia

de los chicos, estas alumnas prefieren no contestar cuando se les interroga y no saben las respuestas. El paradigma de comportamiento femenino podría definirse como el prototipo de la discreción, parecen tener asimilado la separación, en cuanto a normas de comportamiento se refiere, entre el mundo escolar y el de fuera.

IV.1.6.2. Modelos y Relaciones: el poder del modelo masculino. La fuerza del machismo

Los juicios y las visiones de los “golfos” sobre el resto de sus compañeros/as se construyen en relación con los papeles diferentes que desempeñan dentro del aula pero también, y consustancialmente, con los patrones socioculturales que representan²⁴². En la conformación del grupo, el género actúa como una clave de diferenciación básica, pero no exclusivamente. Excluidos de las claves del grupo dominante están también, siguiendo sus propias definiciones: “el empollón”, el “niñato” y el “mago”.

El poder de este grupo se estructura en torno a las prácticas de contestación a una buena parte del trabajo escolar, lo cuál implica una mayor atención por parte del profesorado para conservar el orden, y a un modo de estar y relacionarse con el resto de sus compañeros, donde se priorizan valores y actitudes desafiantes a modelos de comportamiento asociados a la dependencia, la niñez, o el no responder a pautas urbanas. Las representaciones que no coinciden con sus formas, están expuestas a la crítica y a la burla. Concretamente, el “empollón” de la clase representa lo que ellos no son, en la medida que ha asumido y desarrollado estrategias

²⁴² Esta combinación es central, se puede no tener las mismas prácticas de oposición pero ser respetado en tanto que se comparten amistades, tiempo de ocio, aficiones deportivas, etc.

opuestas, lo que es visto como una manera de colocarse al lado del poder, elemento que lo deslegitima.

Alfredo: "Ese es un orejudo (Jaime), ayer le pisé y se quedó de boca"

Manolo: "Los empollones están todo el día estudiando y sacan casi todo Notables y Sobresalientes (...) casi todos están al lado del maestro (...) todo el día de pelota con el maestro, pasan de tí si te pones a vacilar".

Si bien la postura de Jaime implica enfrentarse, indirectamente, al grupo de los "golfos", la respuesta ante sus ataques está centrada en el no conflicto. Interpreta la vida en el aula a través de unas claves básicas de adaptación: "cada uno tiene su carácter".

Jaime: "Cada uno tiene su carácter y su forma de ser, algunos son más alterados, otros más tranquilos. (...) Normalmente a mí no me preocupa lo que hagan los más alterados porque yo suelo ser...que siempre me estoy riendo...no tengo problemas. Pero lo menos que me gusta es que te toquen, que te, por ejemplo, que te den una palmada, pero tampoco me preocupa demasiado. Te llevas mejor con tu compañero, me parece que los más alterados se llevan con los más alterados y los que son más tranquilos con los más tranquilos,...y así".

Igualmente, es objeto de mofa el no saber desenvolverse en mecanismos de reapropiación, como por ejemplo, el copiar en un examen.

Felipe: "A Carmelo, ¿viste?, sacó el libro...el muy ignorante, ¿vete 'pá' tu casa!" (risas)

Diego: "¿Sacó el libro?"

Alfredo: "Y se echó a llorar, ¿lo viste?"

Los comentarios irónicos también se extienden sobre el comportamiento de uno de los chicos, que proviene de una zona rural, este hecho es visto como identificativo de una forma de hablar y comportarse que ellos definen como de "mago". Aún cuando son conscientes que este alumno no trabaja en las tareas escolares, no es incluido en tanto que mantiene una actitud pasiva y no sabe desenvolverse en el campo que ellos dominan, es decir, el deporte. Ambos elementos no son aceptados dentro de sus claves de actuación e interpretación.

Felipe: "Eso es (Andrés) un mago"

Miguel: "El está callado, pero se pasa el tiempo haciendo dibujos, no está copiando ni nada"

Felipe: "Parece que está cogiendo papas en lugar de jugar al baloncesto"

Manolo: "(A Andrés) lo veo mal, encima que es un mago, ¡que no veas!, el nota no estudia, va a clase y pasa, siempre está solo..., es muy tímido y muy tranquilo, pasa de todo el mundo"

C.N.: "¿Qué es ser mago?"

Manolo: "Falta de formación...hablan más bastos...es según el sitio donde vivas, si vives en La Esperanza, allí son todos unos magos...se te pega la forma de hablar"²⁴³.

El modelo que contraponen y parecen asumir, está asimismo cargado de un lenguaje claramente machista. Una de las formas de relacionarse entre ellos contiene una fuerte dosis de sexismo, se trata, en sus palabras, de una forma de 'vacilar', que implica en muchas ocasiones un alto nivel de intimidación, cargado de cierta violencia simbólica. No se trata solamente de una forma de pasar el rato, es una pauta de interacción, donde la provocación es la esencia, el núcleo del proceso de comunicación.

Felipe: "Eso es para pasar el rato en la clase, nada más...aunque a veces se pasan"

Diego: "¿No dices que tu padre está divorciado de tu madre?" (risas)

Felipe: "La puta de tu madre si está divorciada, mi padre si conoce a tu madre, en el cine y en todos sitios"

Diego: (Uso irónico) "Tu madre trabaja repartiendo pan"
Santiago y Esteban miran por la ventana:

Santiago: "Esa vieja...¿no es tu abuela?"

Esteban (enfadado): "Y esa de la farola, ¿no es tu madre?"

En otra ocasión Miguel provoca a uno de los chicos haciendo gestos obscenos y el siguiente comentario: "A tu madre se la han tirado tres o cuatro veces".

²⁴³ Manolo y Andrés vivieron en una residencia de acogida, situada en el municipio de La Esperanza. *Vid.*: Contextos de la Investigación.

Las relaciones con las chicas que conviven en el aula se estructuran desde estas mismas claves. Distinguen sus formas de actuación y trato en función del atractivo físico de sus compañeras, con las chicas menos atractivas físicamente intentan burlarse, mientras que con el resto si bien actúan de manera provocativa, sus esfuerzos se centran en 'vacilar' en parecidos términos que con sus colegas.

Manolo: "Si te gusta una piba no la tratas igual. A algunas las tienen más avasalladas, a la gorda esa y otra que se pasa porque es una enterada"

Diego: "Vacilamos, metemos mano...hay de todo"

Alfredo: "¡Y la madre! (de Sandra), usted ve la madre y se echa al suelo de la risa...tiene un cacho nariz...así, colega".

Irónicamente, una de las argumentaciones que en parte vendrían a explicar sus comportamientos se sostiene en torno a una de las premisas que la institución escolar se ha encargado de extender: *Ala escuela es como tu casa@*.

Felipe: "¿'Pá' qué está el colegio sino 'pá' vacilar?"

Diego: "En el colegio, ¿no nos dicen que el colegio es como nuestra casa?, pues en mi casa vacilo, y ahí, vacilo también".

La comparación entre la vida doméstica y la escolar representa, además, uno de los conflictos que atraviesa buena parte de su estancia en la institución escolar. Contradictoriamente, desde ésta se les invita a que la escuela sea un lugar tan familiar como sus propias casas, con unas normas de comportamiento y respeto apropiadas, pero en el espacio privado de sus hogares, por lo menos en palabras de este alumno, el modelo de comportamiento es otro²⁴⁴.

²⁴⁴ Este contraste es explicado ampliamente por uno de los profesores:

Profesor de Educación Física: "(...) Lo que pasa es que aquí existe una ruptura: lo que es la disciplina en la casa con lo que es la disciplina en el colegio. Lo que tú no puedes pretender es que si en la casa funcionan con la disciplina del palo detrás de la oreja (...) asuman aquí una serie de responsabilidades y cumplirlas...porque no. No puedes en cinco horas de clase contrarrestar con lo que son 19 en casa. Al revés: donde la disciplina en casa no existe para nada, no existe un mínimo de orden, anarquía total...si hay comida se come, si no hay comida no se come, que los padres

Por otro lado, las chicas ponen en marcha distintas estrategias frente a las actuaciones de los “golfos”, que son a la vez una clave de diferenciación entre ellas: unas los ignoran, pero otras se enfrentan en términos parecidos a los usados por estos chicos. Si bien, normalmente, son los chicos los que intentan provocar a las chicas, en algunas ocasiones, son ellas las que se adelantan a la provocación²⁴⁵; actuación que, sin embargo, es ampliamente repudiada por el resto de chicas.

Margot: "(Los chicos) son unos enterados"

C.N.: "¿Cuándo los chicos se meten con ustedes, se sienten mal?"

Fabiola: "A veces..."

Margot: "¡Yo los ignoro!"

Fabiola: "Yo los ignoro pero a veces tienen razón, cuando se meten con..."

Margot: "Siempre está dejando que la toquen, la verdad es que parece..., más guarra"

Nieves: "Con ellas (Elisenda y Sandra) son más duros porque también ellas los buscan a ellos"

C.N.: "¿Sienten que les faltan al respeto?". (La pregunta está hecha a dos de las alumnas que reciben burlas).

Elisenda: "¿Qué si nos faltan?... (uff!)"

Juana: "Casi siempre..."

Elisenda: "A las novias las tratan mejor"

Juana: "Si tratan a las novias así, me parece que no van a conseguir nunca..."

Aunque en el espacio del aula, y en una primera observación, las relaciones entre ellas no están atravesadas por conflicto alguno, sin

estén trabajando, que en la casa no hay nadie, 'que salgo y vengo cuando me da la gana', que no existe un horario para nada...entonces pasa lo mismo que antes. Cuando vienen aquí, y les quieres imponer un tipo de disciplina, la que sea pero sin ser rigurosos...entonces, la disciplina es un problema, pero después de reflexionarlo es bastante lógico".

²⁴⁵ Sandra se adelanta en ocasiones a las provocaciones de Alfredo, y le dice: "el día dos me tienes que hacer un regalo". Alfredo le pregunta por qué, la conversación sube de tono, hasta que Sandra hace mención a los "cuernos" de la novia de Alfredo.

embargo ello no quiere decir que no cuenten con posturas diversas y enfrentadas. Internamente se forman pequeños grupos configurados no sólo por las respuestas ante las provocaciones de Alfredo y Miguel, sino también, y de forma similar a los criterios de los "golfos", en función de las actitudes sobre el aprendizaje y de las pautas de socialización externa -formar parte de una pandilla, grados de libertad, relaciones, etc-.

Nieves: "Hay algunas (tres) que son las más empollonas, no empollonas, sino las más correctitas, ¿sabes?. Nosotras (somos distintas) nos ponemos a vacilar con los pibes...yo, sinceramente, prefiero estar con los pibes que con ellas"

C.N.: "¿Se sienten distintas al resto de vuestras compañeras de clase, me refiero, por el hecho de que ustedes estén saliendo con pibes?"

Eva: "No. Además todas están saliendo con pibes, a no ser tres de la clase"

Nieves: "No, ellas son más tontas que nosotras (...)"

Juana: "Más o menos, me llevo con todas menos con tres...son unas 'empollonas'"

Rosana: "(...) Se creen las mejores, ¿sabes?".

IV.1.7. ¿EXISTE EL PROFESOR/A IDEAL?: VALORACIONES Y EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO

Existen acuerdos compartidos por todo el grupo, independientemente de las formas de responder a la acomodación en los procesos de aprendizaje, sobre los rasgos más característicos del profesorado, así como sobre el perfil profesional deseado. Es decir, partiendo de un conocimiento similar, hacen valoraciones comunes, esto es, ven lo que sucede bajo el mismo prisma y convienen en las mismas formas de definición. Aunque, en algunas ocasiones, sólo existen acuerdos internos entre los miembros de los distintos grupos que conviven en el aula, ofreciendo visiones claramente diferentes, en función de sus propias posiciones en la escuela y de los modelos de identificación y socialización. Del análisis de sus comentarios extraemos tres características centrales que se le

otorgan a un buen profesional: “que sepa explicar”, “que nos entienda” y “que sepa mantener el orden”²⁴⁶. Cada una de ellas es importante por sí misma, pero básicamente se trata de un sumatorio, el hecho de que el profesorado “entienda al alumnado” puede ser valorado como negativamente si no va unido a situaciones de aprendizaje adecuadas, en las que se consiga mantener el orden. A su vez la búsqueda insistente del orden puede provocar un rechazo en tanto que dicho profesional sea inflexible con el sistema de premios y castigos, lo cual puede ser visto como una forma de no entender al alumnado, etc. En definitiva, el profesor/a ideal parece definirse²⁴⁷ en torno a un equilibrio entre posiciones antagónicas, entre libertad y control, en este sentido no sólo es importante el tipo de trabajo en clase sino el talante del profesorado; las características personales, cobran de esta forma, un papel relevante.

SABER EXPLICAR

Uno de los rasgos básicos en la valoración sobre la actividad docente consiste en que el profesorado explique los conceptos básicos de la materia. Junto a ello, parecen entender que el profesorado debe partir del conocimiento previo del alumnado para que el aprendizaje sea exitoso. La motivación sobre el aprendizaje cobra carta de presentación en las apreciaciones de este grupo cuando plantean su total aburrimiento hacia una forma de enseñanza en la que no parece existir un proceso claro de comunicación y

²⁴⁶ Rasgos que parecen ser generales a tenor de los resultados de algunas investigaciones dedicadas al estudio de este tema: NASH, R. (1978): “Expectativas de los alumnos respecto a sus profesores”, en STUBBS, M.-DELAMONT, S.: *Op.cit.*; WOODS, P. (1979): *The Divided School*, Londres, Routledge & Kegan Paul; DUBBERLEY, W. (1995): “El sentido del humor como resistencia”, en WOODS, P.-HAMMERSLEY, M. (Comp) (1995): *Género, cultura y étnia en la escuela*, Madrid, Paidós/MEC.

²⁴⁷ GANNAWAY, H. (1978): “Comprender la escuela”, en STUBBS, M.-DELAMONT, S.: *Op.cit.*, p.71.

donde resulta demasiado fácil aplicar la ley del mínimo esfuerzo. Es decir, "si me ofrecen la solución sin apenas trabajar, ¿para qué me tengo que esforzar?".

Nieves: "En Inglés, nos manda copiar una cosa..."

Eva: "Que no entendemos porque no nos lo explica"

Nieves: "Para luego pasarlo a inglés, nos dice lo que significa pero no nos lo explica, y eso es un aburrimiento, que te digan las cosas, para eso cuando alguien los tenga hechos, los copio y ya está"

Alfredo: "Dña. (la profesora de Inglés) se pone a darte un texto y lo tienes que pasar a español, y al final te lo dice todo ella. El año pasado si estábamos con una señorita que si aprendimos"

Antonio: "Eso, nos dice que pasemos cosas al español sin saber nada"

Nieves: "No nos podemos poner tantas palabras en la cabeza"

Diego: "Encima que no se leer en español...quiere que me lo aprenda en inglés"

Eva: "Con ella en la clase no aprendemos mucho, porque eso es verdad, no aprendemos nada...entonces como no nos entretenemos, pues, intentamos divertirnos".

Como ya en parte hemos advertido, en las clases de Inglés se observa un pasotismo generalizado por parte del grupo. La información recogida en el tiempo de observación en el aula reafirma el hecho de que escasamente se conseguía establecer un clima adecuado para el aprendizaje y el trabajo escolar. Podríamos decir que la hora transcurre en intentar, precisamente, crear dicho clima. La atención individualizada sobre la resolución de los problemas concretos del alumnado, centrados prácticamente en los ejercicios de traducción²⁴⁸, no va acompañada de un control sobre el resto del grupo, lo que provoca, constantemente, situaciones de escaqueo ante el trabajo e interrupciones por parte de los "golfos".

²⁴⁸ De forma excepcional, la profesora ofrece unos cuantos diccionarios a los distintos grupos, sin embargo con este recurso no se cuenta de manera permanente, ni tampoco el grupo parece estar habituado a su utilización.

Desde el planteamiento del grupo, las situaciones descritas no son fácilmente cambiables, en tanto que no creen tener ningún poder ante los temas docentes. Entienden que las relaciones se estructuran a través del poder del profesorado, pero además, con sus declaraciones, manifiestan la desconexión o contraposición entre dos formas de actuar y de pensar: la del profesorado y la del alumnado. En definitiva, ante unas relaciones que son asumidas como claramente asimétricas, interiorizan, igualmente, la escasa posibilidad de cambio en función de sus intereses.

C.N.: "¿Por qué no le plantean estas cuestiones?"

Antonio: "¿El qué, qué le vamos a plantear?"

Sandra: "Ella no piensa lo que pensamos nosotros, ella hace lo que piensa".

Pero esto no quiere decir que todo sea negativo, el conocer la personalidad de la profesora -cierto carácter proteccionista en la forma de relacionarse con el alumnado y un aparente despiste sobre el control estricto de la evaluación- es utilizado de forma que sirva a sus objetivos: aprobar.

Antonio: "Una hora de Inglés, ¡yo no lo aguanto!, es que no se hace nada...no hago nada...la fecha la pongo allí, y estoy esperando, cuando viene disimulo...es un infierno.(...) Una semana antes de que te de las notas, 'profe, está guapo el peinado que tiene', hacer la pelotilla. Suficiente...aprobado"

Nieves: "Bueno, sí, pero con los otros si no estudias no apruebas".

Algunas alumnas, en general más proclives que los chicos a analizar las situaciones y a buscar razones que en parte justifiquen y expliquen estas formas docentes, encuentran en determinados rasgos, como la edad, la clave del problema. Pero, además, de forma significativa, aunque no asumida por el resto, se expresa una manera particular de entender el mundo intelectual: las personas que se dedican sólo al estudio pueden acabar con trastornos mentales. Por otro lado, el ser un especialista en la materia no garantiza que sean buenos profesores, es decir que sepan explicar los conocimientos, por tanto los instrumentos y las habilidades utilizadas para conectar

con los procesos de aprendizaje del alumnado son, lógicamente, fundamentales.

Elisenda: "(La profesora de Inglés) sabe mucho inglés, pero no sabe explicar...y está loca"

Rosana: "Pero también ella lo explica, y nosotros nos ponemos a vacilar"

Sandra: "Además, yo creo que es de tanto estudiar...hay gente que de tanto estudiar se vuelve un poco..."

Elisenda: "De eso no es, Sandra,...de estar tanto tiempo en el colegio, ella está desde que se abrió el colegio, ya es mayor".

QUE NOS ENTIENDAN

Bajo este indicador se expresan distintas cuestiones: por una parte, los alumnos que tienen problemas para resolver el curso con éxito, piensan que el profesorado debería ser más flexible puesto que están cursando su último año en el centro. No deja de ser importante el hecho de que son precisamente parte de estos alumnos los que más combativos se muestran en la jornada escolar.

Alfredo: "En el colegio deberían ayudarte un poco, ya que estás en el último año, no suspender así, y escacharte...deberían ayudarte"

C.N.: "Entonces, ¿no les ayudan?"

Miguel: "Te explican una cosa, y cómo no la cojas te tienes que buscar la vida porque no te la explican más"

Alfredo: "Te están dictando en Sociales, cómo no cojas lo que te dictaron, ¡uf!,...¡búscate la vida!"²⁴⁹

Diego: (Imitando la voz de una mujer) "'Dejen el espacio en blanco y sigan copiando', es lo único que te dicen".

Sin embargo para la profesora de Sociales y Lengua no existen causas que justifiquen el mal comportamiento de estos chicos.

²⁴⁹ La referencia al dictado es recurrente en tanto que la profesora utiliza esta forma para exponer y transmitir los conocimientos de las asignaturas de Sociales y Lengua, además, en esta última asignatura, el dictado es una actividad frecuentemente utilizada y evaluada.

Profesora de Sociales y Lengua: "El que yo les de confianza no significa que tengan que faltarme al respeto, el hecho de que se vayan tampoco".

La visión de la profesora sobre los márgenes de confianza no es compartida, en general²⁵⁰, por el alumnado. La impresión de que no son ayudados, sino más bien todo lo contrario, es asumida por una amplia mayoría del grupo. Las críticas se proyectan, pues, hacia las formas de relacionarse con ellos, porque aún reconociendo, algunas alumnas, el mal comportamiento del grupo, estiman que el trabajo pedagógico debe proporcionar instrumentos distintos al castigo continuo o a la búsqueda de los fallos²⁵¹. En este sentido, opinan que esta profesora no ofrece mecanismos adecuados de apoyo y entendimiento con el grupo, por lo que la posición de la profesora no es vista como ayuda sino como amenaza.

Nieves: "Si los profesores fueran más chachis con nosotros. Chachi, quiero decir, que fuesen más..."

Eva: "Tolerantes"

Nieves: "Que nos apoyaran más, ellos quieren todo a su forma de explicarlo, a veces deberían entender también...aunque, a veces, nosotros también tenemos la culpa, porque no somos unos santos, no nos portamos bien. Mira, gritamos, vacilamos, nos estamos riendo. (...) Nos tratan como niñas, la profesora se pone a decir: 'les voy a mandar a 1º, pero ella es la que está haciendo que nos comportamos así...si ella nos tratara...ella nos pone ejemplos de niños pequeños...nos explica cosas de niños chicos"

²⁵⁰ Excepcionalmente, una alumna se expresa en las mismas claves que la profesora.

Fabiola: "Los chicos la insultan porque le han dado mucha libertad. Es buena, pero cuando ella intenta dominarnos no puede porque ya la conocemos...aunque yo no paso tanto".

²⁵¹ Y es que en las clases de Sociales y Lengua, la profesora establece un fuerte control sobre el rendimiento, y, fundamentalmente, sobre el comportamiento del alumnado. El uso del "negativo" es extendido a un amplio conjunto de situaciones escolares, que van desde sorprender copiando en un examen, por hablar en clase, o por no traer la tarea hecha desde sus casas.

Eva: "Ella (la profesora de Lengua) no parece que quiera que aprobemos sino que suspendamos, parece que lo hace todo adrede. En cambio (la profesora de Matemáticas) nos apoya para que aprobemos"

Sandra: "Sí, y parece que lo hace adrede porque se pone a decirlo bajito"

Nieves: "Te explica las cosas cuarenta veces pero no te apoya a ti, te pone un negativo si no te lo sabes...y ya está".

Entenderlos, comprenderlos parece pues una demanda importante. Desde algunas voces, nuevamente, femeninas el hecho de que la profesora sea, además, madre se convierte en un elemento que, bajo sus formas de entender la enseñanza, debería ayudar en la actividad docente. En sus comentarios hacen patente una visión sobre la enseñanza centrada en la utilización de ciertos estereotipos sexuales, en tanto que la demanda de comprensión se presenta, más claramente, ante el profesorado femenino y con hijos.

C.N.: "¿Por qué creen que ocurre esto?"

Nieves: "No sé, ella tiene hijos, en cambio ñña.(profesora de Matemáticas) no tiene hijos, (ésta) debería ser más dura porque no vive con ellos".

En la búsqueda de explicaciones sobre las actuaciones de la profesora de Sociales y Lengua encuentran, además, un argumento usado frecuentemente por ésta, como mecanismo indirecto de motivación y de aproximación a la realidad: el ejemplo de su propia vida, caracterizada por el esfuerzo individual en momentos y espacios poco favorables para el estudio. Sin embargo, de manera crítica, como ya vimos en otro lugar, este tipo de alusiones a las desigualdades sociales y al esfuerzo individual no es eficaz para el acercamiento de posiciones. Sus ejemplos no son reconocidos por el alumnado como cercanos a sus realidades, con lo cuál se produce, contradictoriamente, un mayor alejamiento.

Eva: "Ella (profesora de Lengua) se pone que antes costaba un montón estudiar y que nosotros tenemos nuestras ventajas...a lo mejor es por eso"

Nieves: "A lo mejor la infancia de ella era dura, y a lo mejor ella quiere que la pasemos así"

Eva: "Yo también creo que es por eso"

Elisenda: "Y que está explicando Sociales y nos salta con la vida de otro año, ¡mi madre!"

Nieves: "Sí, siempre nos está diciendo refranes"

Antonio: "Sí, nos explica no sé que rollo y acaba diciéndonos que si el barrendero, no sé de dónde,...un no sé qué".

En definitiva, conocer al alumnado, participar de sus preocupaciones, comprometerse con ellos en el desarrollo del aprendizaje es considerado como un ingrediente esencial en la profesión docente, aunque evidentemente también sea importante el conocimiento.

Antonio: "Si yo fuera una de ellas, seguro que llevo la clase..., ¿por qué? porque yo me conozco a toda esta gente, y yo me enrolló con las 'notas', y digo: 'vamos a estar tal...y pum. (...) Lo que pasa es que habría un problema: yo no sé tantas cosas como un profesor".

EL ORDEN DENTRO DE UNOS LÍMITES

Junto al saber conectar con el grupo, la capacidad para hacer mantener el orden es una habilidad juzgada como importante. Aunque pueda parecer paradójico "cuando mejor sea el control que el profesor ejerza sobre la clase, tanto mayores serán las oportunidades para motivar a los alumnos en la realización diaria de sus actividades de aprendizaje"²⁵². Para este alumnado el problema se presenta cuando la forma de actuación docente gira en torno a los castigos, pero, además, cuando entienden que éstos son injustamente aplicados y poco adecuados a sus edades y al nivel de enseñanza que cursan.

Antonio: "Que sea seria, que en el momento de vacilar...vacile, y que en el momento de estudiar...no como la profesora de Lengua, que le preguntas un rollo en un

²⁵² FONTANA, D. (1989): *La disciplina en el aula. Gestión y control*, Madrid, Santillana, p.14.

dictado...y...¡toma, un negativo!...pues, coño, eso tampoco es así (...) siempre va mucho en coche, y ve las rayas continuas y discontinuas...y punto. (...) Dice que es que nosotros no atendemos pero es que nosotros, a veces, no la entendemos"

Sandra: "¿Sabes lo que tiene la profesora de Lengua?, que no nos gusta, que nos trata como niños pequeños. A lo mejor estamos hablando y nos pone de pie en la pared, o nos pone un negativo por...interrumpir porque no nos enteramos de lo que dice".

Es, precisamente, en un clima cargado de fuertes presiones donde el alumnado masculino más resistente opta por la confrontación directa y, consecuentemente, por el cuestionamiento continuo de la autoridad. La profesora de Lengua y Sociales reconoce que:

"el principal problema que encuentro es el de la disciplina. Yo normalmente no quiero actuar imponiéndome o mostrando siempre la autoridad. Sin embargo, ya se están pasando, no voy a dejarles pasar nada. (...) Este chico (Miguel) va de estrella, de rey, de play boy...viene a un control sin material. La próxima vez no se lo dejo hacer. Se mueve continuamente por toda la clase".

Efectivamente, en el desarrollo de la docencia con este grupo la profesora alude, frecuentemente, a los aspectos conductuales de los "golfos", respondiendo autoritariamente a los desafíos de estos alumnos. Ante las situaciones de indisciplina castiga, no sólo al alumno -ponerse de pie al final del aula, copiar x veces las faltas de ortografía- sino también al resto del grupo -dejar sin recreo, permanecer algunos minutos más después de sonar el timbre de salida, etc-. La actitud provocadora es contestada con una posición igualmente desafiante, lo que lejos de aminorar la conflictividad, la aumenta.

Profesora: "Son ustedes los que se confunden y me hacen confundir a mí (subida de tono de la voz, casi gritando), ¡así es que más vale que se callen, pues no pienso repetir más!".

El enfado y la actitud defensiva es más probable que se desarrolle cuando el profesorado concibe el acto como una amenaza directa a

su autoridad²⁵³, y, quizás, sea “un reflejo de la cultura de la enseñanza y de la tensión del rol donde, bajo el disfraz de autonomía, lo que en realidad se da es un individualismo defensivo que sólo sirve para ocultar los temores que producen los mecanismos de evaluación en un colectivo donde es muy difícil juzgar la actuación de sus miembros”²⁵⁴.

Desde este modelo docente se asumen las actuaciones del alumnado en claves de ataques personales. Por ejemplo, el hecho de que el grupo no responda ante actividades novedosas es interpretado como una falta de sensibilidad sobre el trabajo y esfuerzo de la profesora, y no como un error metodológico.

Profesora de Sociales y Lengua: "Si no lo quieren hacer no lo hagan. ¡Encima que se los cuento como una película, y no tengo porque hacerlo, ustedes me pagan así!".

En cualquier caso, y en palabras del profesorado, es difícil entender como el mismo grupo de alumnos responde de forma opuesta ante profesores distintos.

Profesora de Matemáticas y Naturales: "Una cosa curiosa es lo tranquilos que se portan conmigo (a lo mejor es que les transmito seriedad, a veces, les digo cosas sobre lo que es bueno y lo que es malo, a lo mejor influye...pero no creo) sería interesante saber por qué ocurre".

Lo cierto es que existe una importante correspondencia entre el comportamiento del alumnado en el aula y las valoraciones que hacen del profesorado. En este sentido, las materias de Matemáticas y Naturales son las que reciben una valoración más positiva, donde se evidencia una asimilación generalizada de las normas y del trabajo escolar diario, y en las que la profesora cuenta con mayores niveles de aprobación como docente, tanto por su trabajo pedagógico, como por su talante en la comunicación con el grupo. Representa el

²⁵³ *Ibidem*, p.172.

²⁵⁴ WATKINS,CH.-WAGNER,P.(1991): *La disciplina escolar. Propuestas de trabajo en el marco global del centro*, Madrid, MEC/Paidós, p.100.

modelo que más se acerca a lo que este alumnado considera un buen profesional, es decir lo más cercano al conjunto de características anteriormente señaladas.

C.N.: "¿Cómo sería el profesor o profesora ideal?"

Nieves: "Una profesora que fuera chachi con nosotros, una profesora que nos explique pero que también se enrolle chachi"

Elisenda: "¿De aquí?"

Todas las alumnas presentes: "La profesora de Matemáticas y Física".

Las estrategias que desarrolla para mantener el orden no son visibles como tales, se percibe un cierto poder en la misma presencia de la profesora en el aula, ejemplificado en la forma como los alumnos se colocan en sus posiciones y se callan desde el mismo momento en que aparece la profesora para impartir sus clases. De manera constante, y como excepción al resto de materias, los alumnos permanecen atentos, en silencio y trabajando. La forma de comunicación que establece con el alumnado está proyectada con expresiones verbales en la que ella se incluye a la hora de invitar a trabajar: "ahora, vamos a hacer tales ejercicios", "tenemos que trabajar, pues en este trimestre, sólo quedan 35 días de clase". Además resulta habitual la aprobación verbal cuando realizan bien los ejercicios, o cuando lo hacen rápidamente; cuando no es así, no resalta los aspectos negativos públicamente, sino que los resuelve directamente con el alumno o alumna en cuestión, o invita a la colaboración entre ellos. No introduce actividades novedosas, utiliza además un método basado en la exposición dictada del temario, con el apoyo de ejemplos en la pizarra, y con un lenguaje claro en la exposición. Los materiales son elaborados por la profesora, utilizando secundariamente el libro de texto.

Evidentemente, si nos centramos en las diferencias entre este modelo y los anteriores, tendremos que concluir que una de las claves se encuentra en la comunicación pedagógica: concretamente, en la claridad expositiva y en el intento constante de implicación del alumnado en el mismo proceso de aprendizaje. No existen distancias

notorias en lo que a métodos didácticos se refiere, más bien las diferencias se centran en las formas utilizadas y, sobre todo, en el talante hacia el alumnado. La comprensión hacia el alumnado no tiene tanto que ver con el conocimiento sobre la vida de éste, ni se demuestra con la formulación de discursos moralizadores, por el contrario, la prueba consiste en saber enseñarles y convivir con ellos. Esto es, saber explicar, distinguir lo que es una broma y lo que va en serio, tratarlos como adultos. En este caso, la posición docente se legitima en función de algo tan obvio como difícil de conseguir, a juzgar por las prácticas de mucho de estos docentes, crear las condiciones adecuadas para el aprendizaje.

Pero, además, los “golfos” apuntan otros perfiles docentes bien distintos, igualmente aceptados por todos en tanto que representan lo más alejado del control y disciplina escolar.

Felipe: "La profesora de Matemáticas y el profesor de Educación Física"

Miguel: "La profesora de Plástica...porque te aprueba sin hacer nada"

Felipe: "Es la mejor profesora que hay en el colegio"

Alfredo: "Se porta bien con nosotros"

Felipe: "Sí,...se enrolla, nos saca por ahí".

La profesora de Plástica enfoca sus estrategias desde un alto grado de cansancio y de cierta frustración ante el desorden de sus clases, lo que se plasma en un destacado nivel de permisividad y flexibilidad sobre el rendimiento y comportamiento de su alumnado. Esta asignatura, junto a la de Religión están vertebradas sobre la consideración de su menor importancia académica, este hecho junto con las conductas antiautoritarias del grupo provoca, por ejemplo, que la profesora de Plástica, en muy pocas ocasiones, permanezca el tiempo completo en el aula. Intenta, sin duda, escapar de la frustración que supone dar una clase para los pocos alumnos que realmente la siguen. Con respecto al profesor de Educación Física el mismo parece haber encontrado las claves del éxito entre su alumnado, fundamentalmente entre los alumnos varones que

justamente destacan en las actividades físicas frente a los rendimientos en las materias más académicas.

Profesor de Educación Física: "La clase de Gimnasia es atípica. En primer lugar, es una salida de lo que son las paredes, hay un cambio total ahí. Viven en una zona donde los chicos están deseosos de tener espacios donde correr, más o menos a su aire, libremente (...). Entonces, cuando tienen la posibilidad, porque en el barrio no tienen (la posibilidad) de tener una canasta -si la pusieran en una pared, sin canasta, la mafia del barrio se la llevaría-. Luego, porque a la mayoría de ellos les gusta, o sea que ya están predisuestos, y, luego, la forma de control. Incluso yo lo reconozco, yo no soy un ogro. (...). Para ellos supone hacer cosas que les gustan y, encima, no tener riesgos con las notas. (...). Yo pienso que el tema del autoconcepto es importante, yo no me puedo creer que soy una basura humana y que no valgo para nada: que no valgo para estudiar, que no valgo para trabajar, que no valgo para el deporte...porque entonces, (vamos!, sería terrorífico. Entonces suele suceder que gente que, a lo mejor, en lo que son las disciplinas fuertes, que están dentro de los flojitos, entre los malos, entre los repetidores, luego tienen una motivación fuerte (por la Educación Física). Lo que no existe es un paralelismo. Puede suceder con las chicas y con los empollones que aquí no son los mejores. El que es bueno: es disciplinado, tiene un orden, le importa las notas, sigue siendo bueno, sigue cumpliendo, (pero), a lo mejor, no es una figura que destaque. Pero el caso contrario si se da, puede ser malo en todas las materias, y aquí ser bueno, y, además, destacar y cumplir todas las normas. Si las clases se llevaran en un sentido más rígidas, si en mis clases se dieran ejercicios que, a lo mejor, no les gustaran, creo, entonces, que se repetirían los mismos esquemas (de indisciplina), ¿no?. Pero si haces las cosas como las suelo hacer yo, intentando consensuar con ellos, pues entonces, quieras o no, tienes un arma a tu favor".

IV.2. ZONA RURAL

IV.2.1. LA DESIGUALDAD Y LA FALTA DE DEMOCRACIA

Las valoraciones sobre la igualdad de oportunidades se concentran en torno a los siguientes puntos críticos: desconfianza de la escuela pública frente a la escuela privada, cuestionamiento de la igualdad como principio básico de la actuación del profesorado, demanda, tanto de un mayor compromiso por parte de la escuela con el alumnado con problemas personales, como de mayores cuotas de democracia en el espacio escolar. Como vemos, los dos primeros coinciden, aunque con matices, con las críticas expuestas por el grupo urbano. Las otras cuestiones son planteadas por el grupo femenino que, en este contexto, mantiene una posición crítica más negativa, en comparación a sus compañeros varones; son las chicas las que abren una línea de análisis encargada de poner al descubierto algunas de las más importantes paradojas del sistema escolar.

Como ya ocurriera con el grupo urbano, algunos miembros cuestionan el compromiso de los docentes de la enseñanza pública y sostienen que existe una mayor dedicación hacia el alumnado, por parte del profesorado que trabaja en la enseñanza privada. Se apunta al tipo de relación laboral y a los elementos consustanciales al trabajo en la esfera pública, como argumento principal que justifica las diferencias entre unos y otros enseñantes. Los primeros tienen la seguridad del empleo, independientemente de su trabajo real, los segundos al depender directamente de los clientes se ven obligados a comprometerse, en mayor medida, con la enseñanza de sus alumnos. Bajo esta lógica, de nuevo sobresale la desconfianza sobre lo que tiene que ver con lo público, rasgo que, en parte, parece ser el resultado de la asimilación de determinadas premisas neoliberales²⁵⁵. Paradójicamente, la percepción positiva sobre la

²⁵⁵ El neoliberalismo postula un intervencionismo mínimo del Estado en la economía y otorga una confianza absoluta al mercado y la competencia para resolver las cuestiones económicas y sociales. Según las premisas neoliberales, la privatización de servicios sociales como la sanidad o la educación, en definitiva, el desmantelamiento del Estado de Bienestar se presenta como la única solución al crecimiento económico y a la lucha contra el paro, solución

privatización de la enseñanza, en contraste con la sospecha sobre la esfera pública -espacio en el cuál están obligados, por su condición social, a permanecer- ayuda a justificar y legitimar, indirectamente, las políticas conservadoras²⁵⁶.

C.N.: "¿Creen que las maestras deben preocuparse más por ustedes?"

Angel: "Primero es que no tienen motivos para eso, quizá no tienen motivos para eso, bueno, si tiene su explicación: a ellos les está pagando el gobierno, ellas pueden sentarse en una silla que les van a seguir pagando. Yo me atrevería a decir que hay maestros que no se preparan las clases"

Tomás: "La mayoría"

Angel: "Si fuera un colegio pago tienen que hacerlo porque saben que les están pagando los mismos alumnos".

El cuestionamiento de la igualdad en el trato por parte del profesorado es otra línea de análisis coincidente entre ambos grupos, sin embargo en este caso, las comparaciones y las valoraciones se establecen en torno a las diferencias entre los miembros del grupo del que forman parte, puesto que en este centro sólo existe un grupo de 8º. La idea de que el profesorado desarrolla distintas estrategias, con márgenes de benevolencia y grados de empatía diferentes, se extiende tanto en las apreciaciones de los chicos como de las chicas. Pero son ellas las que en mayor grado, tanto en frecuencia como en elaboración de los discursos, sostienen un eje de interpretación según el cual las relaciones entre profesorado y alumnado no se

que, por otra parte, no hace más que agravar las situaciones de desigualdad social presentes en nuestra sociedad, y, por otro lado, aumentar el poder de las grandes corporaciones financieras y económicas. Vid: MONTES,P.(1996): *Golpe de estado al bienestar. Crisis en medio de la abundancia*, Barcelona, Icaria, p.108. JÁUREGUI,G.(1997): AEl neoliberalismo y la falacia del Estado mínimo@, en *El País*, 6 de marzo.

²⁵⁶ R.Hoggart define la actitud popular hacia la vida pública y los organismos oficiales como cínica. Escepticismo combinado, en muchas ocasiones, con una cierta ironía que los "hace razonables y sagaces, tranquilos, realistas y llenos de sangre fría en los períodos de crisis; pero cuando estas cualidades no están equilibradas por otros rasgos se convierten rápidamente en limitaciones", en GRIGNON,C.-PASSERON,J.C.(1992): *Op.cit.*, p.206.

establecen en claves de neutralidad, sino bajo una base esencialmente injusta, es decir, según los niveles de empatía individuales y según el sexo del alumnado; cuestionando, desde la misma forma que las chicas del grupo urbano, la desconexión entre los discursos y las prácticas escolares.

María: "(Para) las profesoras, como dijo la profesora de Matemáticas, hay algunos alumnos que les cae bien y otros que mal. Es normal, porque a mí también hay gente que me cae bien (...). Ellos también tienen derecho de cogerles a unos más cariño que a otros, pero no pagarlas con uno sólo, ni con varios..."

Laura: "Yo entiendo que les tengan más cariño a una persona que a otra, pero entonces, ¿por qué dicen 'yo a todos los miro igual?'".

Las preferencias de tipo individual, en las que se desarrollan niveles mayores de afectividad son disculpadas, pero el análisis sobre la desigualdad va más allá, las razones que se expresan tienen que ver, no ya con las diferencias de origen social, en este sentido el grupo como tal se caracteriza por una cierta homogeneidad, sino con las desigualdades en función del género.

Las diferencias de trato en relación al género no son valoraciones exclusivas del grupo femenino, algunos chicos hacen alusiones, de manera continuada, ante lo que creen que es justo lo contrario a las opiniones de sus compañeras, es decir, con ellos, el profesorado tiene menos consideraciones. Sostienen que existe un mayor control dentro del aula sobre sus comportamientos, lo que asumen como una clara desventaja respecto a sus compañeras, las cuales parecen, según sus criterios, no estar tanto en el ojo de mira del profesorado²⁵⁷.

²⁵⁷ La tendencia dominante en las investigaciones sobre la reproducción de los estereotipos sexuales en el sistema escolar, centrados en estudios empíricos de interacción en el aula, plantean que los docentes establecen mayor relación con los niños, les prestan más atención, les dan mayor número de instrucciones y también expresan hacia ellos un mayor número de críticas. Al respecto: BRULLET, C.-SUBIRATS, M. (1988): *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Ed. Colomina, Instituto de la Mujer, pp.22-23.

Jorge: "Y las pibas se copian todas y a ellas no las miran.
(...) Las profesoras las ayudan más (a las chicas) que a nosotros".

Pero dentro del propio grupo de chicos, estas apreciaciones no son demasiado contundentes, la falta de consistencia de estas razones se demuestra en tanto que para otros miembros, fundamentalmente los que cuentan con más edad, el peso no está en las diferencias de género, sino en las de rendimiento y comportamiento.

Jorge: "A nosotros nos tienen más rabia"

Tomás: "Más rabia no, sino porque ustedes están todo el día vacilando"

Juan: "No, rabia no es. ¿Tú has visto que a Pilar le digan algo, por qué?"

Roberto: "No, porque estudia"

Juan: "Porque estudia, se está callada, atiende, sabe inglés..."

Roberto: "Se está callada en un sentido, porque en otras cosas es medio zorra también (risas de todos), porque la maestra siempre está mirando para nosotros, para los pibes".

Sin embargo, es el grupo femenino el que indica, de forma más persistente y argumentada, la existencia de un talante diferenciado y desigual en las valoraciones del profesorado sobre el comportamiento del alumnado femenino y masculino. Las percepciones sobre una suerte de sexismo, en las expectativas del profesorado sobre el comportamiento esperado, coinciden con sus visiones en torno a la socialización familiar, marcada, como hemos visto, por un modelo fuertemente patriarcal. Sostienen, en definitiva, que el profesorado transmite modelos diferentes de 'adulthood', diferenciando "cuál es la conducta adecuada que deben observar las chicas y cuál es la que deben observar los chicos"²⁵⁸.

²⁵⁸ STANLEY, J. (1995): "El sexo y la alumna tranquila", en WOODS, P.-HAMMERSLEY, M.: *Op.cit.*, p.61.

Rosa: "De los profesores lo que yo veo es que, a lo mejor, ven a un chico con una chica y no le dicen nada, pero en cambio, a lo mejor te ven el fin de semana con un chico y llega el lunes y no traes al tarea, y en seguida dicen que es porque estuviste con un chico; las chicas, aquí, somos las malas, los chicos si salen con las chicas es porque son machotes"

María: "Porque no se quedan embarazados" (risas)

Rosa: "Sí, será por eso"

Silvia: "Es que ellos toman píldoras todos los días y nosotras no" (risas del resto).

Planteamiento que no deja de ser contradictorio, en tanto que ellas mismas han asumido el concepto de madurez personal con un significado claramente vinculado a los estereotipados en función del género, utilizando unos criterios morales, considerados como socialmente 'correctos', para definir y contrastar sus propios comportamientos. Y es que la socialización "implica que cada 'género' tiene que haber interiorizado las pautas necesarias para saber qué tiene que pensar o hacer para satisfacer las expectativas de género"²⁵⁹.

María: "Nosotras nos comportamos como adultas, porque somos chicas, porque es feo que vayas por ahí y que tú veas por la carretera a una chica besuqueando al chico".

El discurso crítico frente al sexismo se sostiene, además, al poner al descubierto, nuevamente, la falta de conexión entre el discurso docente sobre la coeducación y las prácticas reales, que ellas perciben como claramente opuestas. No es que denuncien una clara discriminación escolar en función del género, más bien ponen el énfasis en la esfera de sus relaciones con los chicos, intuyendo que se les piden comportamientos diferentes, y, por tanto, que se les valora de diferente forma. Reivindican una forma de estar con sus compañeros varones, en la que la demostración de afectividad en la escuela sea entendida como algo 'natural', y, por tanto, que rompa

²⁵⁹ MILLET, K. (1975): *La política sexual*, citado en COBO BEDIA, R. (1995): "Género", en AMORÓS, C. (Dir.): *Diez palabras clave sobre mujer*, Navarra, EUD, p.75.

con las formas tradicionales en las que la separación por sexo es la regla básica de socialización. Con ello parecen adaptarse a nuevas formas de relación que implican mayores niveles de igualdad y camaradería con los chicos, adopción de nuevos valores que, en todo caso, aparece tamizada por los valores tradicionales²⁶⁰.

Montse: "Los profesores son los primeros que dicen que deberíamos estar todos unidos en la clase, no las chicas por un lado y los chicos por otro, y después se unen todos y si haces algo, les parece mal. Te sientas en la cancha, a lo mejor un pibe te dice algo, tú llegas y te sientas en medio de las piernas, y ¡ya estás! ¡cómo yo qué sé!"

Silvia: "Ellos piensan que nosotras cuando estamos con los chicos vacilando, se piensan que estamos de pasteleo (...), o yo qué sé, pero estamos....normal".

Por tanto, el cuestionamiento sobre la desigualdad en torno al sexo es un elemento central en sus apreciaciones. De la escuela demandan un trato más equilibrado y neutralizado, y una adecuación a la práctica de los presupuestos teóricos formales. Pero la premisa de la neutralidad de la escuela y sus agentes es controvertida, en tanto que no es aceptada cuando perciben que los docentes obvian los problemas a los que se enfrenta parte del alumnado, dificultades que les impiden aprender y resolver con éxito las trabas escolares. En este sentido -y sin reducir la importancia de la cohesión del grupo femenino en este tema, puesto que las referencias son siempre en torno a miembros del grupo de chicas con las que se sienten más unidas, y, por el contrario, no se hacen extensibles a otros miembros varones que cuentan, igualmente, con problemas- la demanda parece clara: el profesorado debe comprometerse, ayudar y dar más oportunidades.

²⁶⁰ Vid: FUENTE, G. (1987): "Las jóvenes rurales en la encrucijada del cambio (el caso castellano)", en *Agricultura y Sociedad*, nº42, pp.51-52. "La vida de la joven rural estaba marcada por una norma fundamental que ella había podido aprender ya desde niña: la segregación de los sexos en todos los órdenes de la vida familiar y social. A la división de tareas propias de cada sexo se unía la división espacial que adjudicaba a la mujer la casa como espacio central y le prohibía el acceso a lugares públicos y masculinos como el bar", p.54.

Montse: "A Belén la profesora que más le ayuda es la profesora de Matemáticas, porque le pregunta '¿hoy, estudiaste?', si Belén dice que no, entonces se lo deja hacer otro día, Belén procura estudiar para ese día. Sí, es la más que la ayuda; hoy, por ejemplo, la profesora de Lengua tenía que haberle dejado el examen, porque si ella no iba a contestar nada, no tenía sentido que la obligara a hacerlo"

María: "(...) Lo que pasa es que la única profesora que se da cuenta es la de Matemáticas, es la única que ha visto que tiene problemas"

Marta: "(Pero) Todo el mundo tiene problemas. Todos, cuando estamos estudiando, pensamos en algo, o piensas ¡ah! mis padres tienen problemas, a ver si yo puedo hacer algo'. En esos momentos te gustaría hacer algo por los demás, resolver sus problemas".

Si bien no es unánime, como vemos, la aceptación de esta demanda en el grupo femenino, lo cierto es que sólo se expresan de esta forma las chicas, mientras que los varones se desmarcan de estas posiciones, sobre todo cuando perciben un trato diferente en forma de ayudas del profesorado hacia algún alumno en concreto. En este sentido, apuestan por una separación entre la vida escolar y la personal: la escuela tiene que tratar a todos por igual, entendiendo que los problemas familiares o personales deben ser resueltos en el ámbito doméstico y no ser motivo de una mayor indulgencia por parte del profesorado.

Roberto: "José²⁶¹ suspende y ella como sea, ella busca por donde sea para aprobarlo"

²⁶¹ La situación social de José y la posición de la escuela frente a ella, son definidas por una de las profesoras, precisamente por la que el grupo considera que más ayuda a este alumno.

Profesora de Lengua: "Tiene nueve hermanos, el padre no ha muerto pero es como si no estuviera, la madre trabaja (de jornalera) en el sur y gana alrededor de 40.000 a 50.000 pesetas. Algunos de sus hermanos mayores trabajan, las chicas sé que han estado cuidando niños. Miguel ante esta situación ayuda en las tareas del campo, el año pasado venía aún peor que este año (con heridas en las manos) y estaba menos integrado con sus compañeros"

C.N.: "¿El centro ha hecho un análisis de este tipo de situaciones?"

José: "Eso no es verdad"

Juan: "La maestra te intenta apoyar, te dice 'cómprate esto porque a ti la letra no se te da muy bien', e incluso se ofrece a comprarlo ella, y no digas que no porque tú sabes que es verdad"

Roberto: "El mismo libro de ortografía, dice 'yo te lo compro y me lo pagas cuando puedas, cuando tengas dinero'"

Jorge: "Se lo dice otro y no le da ni la ortografía ni nada"

Roberto: "Lo que le da es una patada por el culo"

Angel: "Si tú supieras lo que hay en mi casa tampoco yo estudiaría"

Roberto: "¡Ah!, y lo mío...pues ahí está"

Angel: "Habrá algunos más graves que otros"

Juan "En eso tienes razón. (...) Los problemas hay que solucionarlos en la casa".

Por otro lado, las chicas cuestionan, además, la naturaleza arbitraria de las prácticas del profesorado en relación a las normas de funcionamiento y comportamiento de los distintos actores en la esfera escolar. Concretamente, desaprueban las formas de entender, por parte de los representantes institucionales, el respeto y las conductas adecuadas, distintas en función de quién se trate. Lo que es una falta de respeto del alumnado hacia el profesorado, se convierte en una forma habitual de tratamiento del profesorado hacia el alumnado.

Montse: "Por ejemplo, tú estás en la puerta de una clase y a lo mejor hay un profesor fuera y tú no le cierras la puerta por respeto, ¿no?, porque piensas que le vas a tirar la puerta en la cara. Y después un profesor te lo hace a ti, porque a mi me lo han hecho, y no le puedes decir... porqué te cerró las puertas en las narices"

Profesora de Lengua: "No, realmente no. A veces se comenta algo, pero de forma aislada. Concretamente, la Jefa de Estudios dice que ella los conoce y que deben tener dinero, pero yo creo que el dinero no lo es todo. (...). José no es tonto, el test de inteligencia no le salió con la puntuación muy baja, yo creo que él puede sacar 8º. De forma individual, yo no lo he suspendido, valoro muy positivamente los esfuerzos que voy viendo que realiza. Pero tengo miedo que se le haga repetir".

Laura: "Otra cosa que yo he descubierto, y está más que claro, es que si la maestra está dando la clase y nos ve que estamos hablando en bajo, nos dice 'lo que tengas que decir, dilo en alto'. Y a lo mejor, en el momento llega alguna directora, ¡lo que tengan que decir que salgan fuera!, no se tienen que poner, ahí, a cuchichear...y eso no está bien".

Desde este punto de vista, no existe un marco igualitario de relaciones entre docentes y alumnos, lo que choca con la ideología, formalmente democrática, de la igualdad y los derechos del alumnado en la participación de la vida del centro, que, desde sus concepciones, parece que han asimilado.

A pesar de que los chicos también mantienen una actitud de cierta suspicacia hacia la organización escolar, sin embargo, y a diferencia de sus compañeras, sus comentarios apuntan hacia la parte positiva de la escuela actual frente a la que han vivido generaciones anteriores; esto es, mayores márgenes de respeto hacia el alumnado y, en parte, de democracia interna. En este sentido, no deja de ser un logro que los mecanismos de control de la escuela se hayan dulcificado; concretamente, la desaparición del castigo físico como instrumento de persuasión y corrección es entendida, pese algunas discrepancias internas, como un rasgo claramente positivo de la escuela actual, en tanto que ayuda a un mayor acercamiento al mundo escolar²⁶².

Roberto: "De todas maneras antes en las escuelas había un policía y si no hacías lo que debías, pues (ya te la ganaste!"

Ricardo: "Pues eso está bien"

Juan: "Estás criticando a las maestras..."

Roberto: "Y viene eso y te dejas hasta mear"

²⁶² M.Foucault sostiene que los cambios en los instrumentos de control, propios de la cultura moderna, refuerzan los impactos del poder, tanto sobre el cuerpo como sobre el alma, entendida ésta como un objeto producido por "el funcionamiento de un poder que se ejerce sobre aquellos a quienes se castiga, de una manera más general sobre aquellos a quienes se vigila, se educa y se corrige". FOUCAULT, M. (1988) (6ª Edición): *Vigilar y castigar*, Madrid, S.XXI, p.36.

Jorge: "Antes era peor, en la época de nuestros abuelos (había una mano!. A mi hermano Alberto que le tocó el maestro Pedro, le pegó por lo menos ocho reglazos cuando era pequeño"

Roberto: "Antes, en la época de nuestros hermanos que tengan de 20 para arriba, llegaron a sufrir lo que es la escuela. ¿Qué saca un maestro con llegar y hacer como antes, bajarles los pantalones y tirarles 20 o 30 barazos, qué saca?, pues nada. Lo contrario, quitarle la moral al pibe"

Jorge: "Tú no sabes lo que es eso y ya estás hablando, ¿qué es la moral?".

IV.2.2. LA ASIMILACIÓN DE LA EXCLUSIÓN ESCOLAR O LA IMPOSIBILIDAD DE LA PROMOCIÓN SOCIAL

En relación a las premisas de la promoción escolar y social, y de manera genérica, este grupo se posiciona en términos más homogéneos que el grupo urbano. A diferencia de éste, no desarrollan posiciones polarizadas en las formas de estar y de pensar sobre sus vidas dentro de la escuela. No existe el modelo de alumnado fracasado académicamente y con pautas de conducta de contestación; es decir, en relación a las actitudes concretas ante el trabajo escolar, el rechazo escolar no se establece en la práctica -como ocurre en el grupo de los "golfos" de la zona urbana- en torno a comportamientos de desafío al poder dentro del aula. Ello no quiere decir, como veremos más tarde, que no desplieguen posturas de oposición al trabajo escolar, pero éstas se establecen en un marco de mayor sutileza y ambigüedad. Pero tampoco existe el modelo típico de integración y de asimilación individual del principio de movilidad. En este grupo, la socialización en torno a las claves de la institución escolar no va aparejada a la configuración de perspectivas personales que tiendan a escapar de la reproducción social. Es decir, para aquellos que la experiencia escolar no ha resultado negativa, en lo que a rendimiento se refiere, las expectativas de promoción aparecen limitadas por una visión adaptada a las condiciones y formas de su contexto y grupo.

Los niveles de instrumentalización de la cultura escolar, y más concretamente, la interiorización de los valores del sistema, en cuanto a proyección social, dependen lógicamente, y como hemos visto, de los procesos de adaptación y acomodación a la cultura y prácticas escolares, los cuales mantienen una relación directa con las experiencias escolares, en las que los años de permanencia en la enseñanza primaria y los fracasos o éxitos escolares cuentan de manera importante. De esta forma, el alumnado con trayectorias de fracasos académicos plantean como referencia²⁶³ clara, en relación a su futuro inmediato, el abandono escolar. En la medida en que el fracaso escolar, medido en forma de repeticiones de curso, está más extendido en el grupo de chicas²⁶⁴, son precisamente estas alumnas las que explícitamente perciben la salida del sistema escolar como estrategia próxima.

Silvia: "(...) El año pasado a mí no me dijeron (los profesores) nada de amenazas, y me quedé repitiendo. Este año me llevan amenazando y, por mucho que amenacen, yo no me quedo repitiendo porque no me da la gana"

Marta: "Entonces, ¿qué haces, te vas?"

Silvia: "Saco el graduado en el ayuntamiento"

Laura: "Yo voy a casa a...limpiar. Yo no, yo no pienso repetir".

La opción del abandono escolar está anclada en unas posiciones de resistencia frente a las valoraciones académicas, a juzgar por un cierto resentimiento en torno a la actuación del profesorado sobre sus promociones escolares, pero además, y sobre todo, dichas posiciones parecen desarrollarse a partir de un deseo claro, el de

²⁶³ Nos referimos a las expectativas declaradas al final del curso, la situación al siguiente año escolar tomó un rumbo diferente, pues el grupo al completo inició sus estudios de Secundaria Obligatoria en el instituto más cercano a su localidad.

²⁶⁴ Recordemos que son seis chicas frente a tres chicos las que habían repetido cursos anteriormente. En cualquier caso, esta salida es asumida, específicamente, por el alumnado femenino que estaba repitiendo curso y que contaba con posibilidades de volverlo a hacer, para otras la posibilidad de repetir se presentaba como una opción altamente probable.

contar con un mayor grado de autonomía sobre sus vidas. En esta línea, salir del universo escolar no es entendido como un fracaso, en tanto que se convierte en el primer paso para consolidar sus papeles como mujeres adultas, entre cuyos rasgos esenciales está el conquistar la independencia. Desde sus claves significa romper con la dependencia familiar, y eso se consigue trabajando, para no depender económicamente, y/o formando una familia propia²⁶⁵, elementos que en ningún caso relacionan directamente con los beneficios de una permanencia, por otro lado forzada, en la escuela, lo que ahonda en la significación parcial o secundaria de los estudios en la promoción propia, tanto en la esfera laboral como en la social.

Silvia: "Eres independiente cuando creas una familia"

Rosa: "Cuando trabajas y no vives con tus padres".

La autoexclusión escolar está igualmente presente entre el alumnado femenino que no sólo se enfrenta al fracaso escolar sino a toda una serie de situaciones problemáticas, derivadas, en gran parte, del poder de los estereotipos sexuales en el marco de la socialización familiar, como son: las dudas de la familia sobre la idea de continuar los estudios en un centro fuera de la localidad²⁶⁶, cuando se enfrentan directamente al dilema de proseguir sus

²⁶⁵ La interpretación que unos y otras señalan en torno al sentido de la independencia, evidencia las diferencias entre el mundo masculino y el femenino. En este sentido, los chicos centran su atención en la esfera laboral, y mantienen una mayor conciencia de lo que supone la dependencia cuando no se tiene más que la fuerza de trabajo para poder vivir, o cuando se trabaja en el sector comercial.

Ricardo: "Nunca puedes ser independiente, si estás trabajando dependes de tu jefe"

Roberto: "Y el jefe (dueño de un bar) dependerá de que vengan clientes".

²⁶⁶ Esther se enfrenta al dilema de seguir estudiando o ponerse a trabajar. Sus dudas están atravesadas por las de su propia madre que no ve con muy buenos ojos el que su hija se matricule en el Instituto de Secundaria fuera de su localidad. La ambigüedad y contradicción de su situación se refleja en tanto que, por un lado, declara que quiere trabajar inmediatamente al terminar sus estudios de Primaria, pero, por otro, que le gustaría aprender algo más para poder insertarse en el mercado de trabajo.

estudios o casarse²⁶⁷, o cuando, simplemente, les resulta difícil combinar la vida escolar con sus propias vidas²⁶⁸. En todas estas

²⁶⁷ Marta aunque parece tener claro que quiere seguir estudiando, al mismo tiempo, siente la necesidad de justificarse ante el hecho de que su novio le haya regalado una alianza de compromiso, ante lo cuál Marta declara que no se trata de tal, sino de una señal de compañerismo.

²⁶⁸ Tanto Belén como Silvia están viviendo una serie de situaciones que ellas definen abiertamente como problemáticas. Belén relata sus experiencias vitales en los siguientes términos.

Belén: "Estoy viviendo con mi hermana en Santa Cruz, antes, aquí, con mi abuela, pero terminé largándome a casa de mi hermana. Por lo menos con mi hermana puedo llegar a las 10. Yo tengo 13 años y tampoco pretendo más. Mi hermana estuvo trabajando, cuidando los niños de una prima nuestra que tiene un puesto en el mercado, pero ahora tiene a su hijo. Mi cuñado está en paro"

C.N.: "¿Cómo te organizas?"

Belén: "Vengo por la mañana y me quedo a comer en casa de Laura"

C.N.: "¿Te gusta vivir en Santa Cruz?"

Belén: "Más o menos, ya me voy acostumbrando. Ya tengo un pibe. Es muy diferente vivir abajo que aquí, cuesta buscarte amigos"

La situación de Belén es objeto de comentarios por parte de sus compañeras que reconocen las dificultades de concentración ante los estudios cuando se viven experiencias como la de esta alumna: ayudar en la casa, venir de otra ciudad todos los días al colegio, tener tiempo para salir con su novio, etc. Pese a todo, en un relato hecho para la escuela esta alumna, a parte de describir detalladamente su propia vida, resalta su deseo de estudiar para "ser algo en la vida".

Laura: "Belén no puede estudiar por una de las razones que ella me ha comentado a mí: tiene que cuidar al sobrino, tiene novio..., y también tiene que ayudar a la hermana. Parece que no pero se pasa el día así, ella es una de las personas que se retrasa, le cuesta estudiar, y ella tiene muy pocas cosas escritas en la libreta"

Lourdes: "A Belén no le cuesta, lo que pasa es que tiene un montón de problemas"

Rosa: "Con los problemas que tiene no se puede concentrar. Ella me dijo a mí que para el examen de hoy, ayer se quería poner a estudiar y se puso...pero que le venían problemas a la cabeza...y que no pudo seguir estudiando,...."

Silvia siente la presión de la madre por llevar un mayor control sobre su hija, ésta sale con demasiada frecuencia. Las compañías y los lugares de ocio que frecuenta, no son bien vistos por su madre, que tiene miedo a que su hija abandone los estudios, o lo que es peor, que lleve embarazada a casa.

Silvia: "Pero los exámenes sólo, no es la preocupación....también tienes muchas preocupaciones en tu casa (...). A lo mejor si estás saliendo con un chico, tienes problemas con él, después no sabes como superarlo".

situaciones el conflicto es el núcleo de sus preocupaciones, de sus dilemas e incertidumbres de cara al futuro. Las referencias al abandono escolar están presentes de manera continuada y frecuente en los comentarios de estas alumnas, y esto a pesar de que por parte de la institución escolar se desarrolla una política de intervención directa²⁶⁹, tanto en la resolución de problemas concretos relacionados con la matriculación en el centro de Secundaria, como en los derivados de las posiciones personales y/o familiares²⁷⁰. En definitiva, las chicas viven el conflicto entre el mundo escolar y afectivo, en el centro de sus percepciones se encuentra la dificultad de combinar los dos espacios, de una forma tal que sus planteamientos refuerzan la reproducción, no sólo social, sino de género, en tanto que priorizan el campo afectivo sobre el escolar. Estas chicas en el intento de buscar fórmulas para conquistar espacios de autonomía e independencia apuestan -al igual que ocurriera con el grupo urbano, pero de manera mucho más contundente- por un camino que les impide abrir líneas de promoción social asociadas a la escolar.

El abandono escolar no es asumido tan ampliamente entre los chicos, hecho que está condicionado por las propias trayectorias académicas, pues, globalmente considerado, el grupo masculino cuenta con menos fracasos académicos anteriores. Esto en parte explica que se vean a sí mismos repitiendo curso antes que abandonando el sistema. Pero, además, en los casos extremos en los

²⁶⁹ Como vimos, algunas chicas del colegio urbano, aunque habían superado con éxito su paso por la enseñanza primaria y pese a sus decisiones anteriores, resolvieron no seguir estudiando, decisión condicionada por la falta de habilidades para resolver los problemas burocráticos de matriculación, y por vivir estas cuestiones en soledad. *Vid.* "Entre la exclusión escolar y la movilidad social", pp.162-163.

²⁷⁰ Las madres de Marta, Esther y Silvia asistieron al centro para entrevistarse con la tutora y con la orientadora, concretamente estas profesionales actuaron siempre con la estrategia de convencer, tanto a las madres como a las alumnas, para que siguieran estudiando. Por ejemplo, a la madre de Esther se le ofreció la posibilidad de visitar el centro en cuestión para que tomara conciencia de los aspectos positivos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, y de las condiciones infraestructurales del instituto.

que cierta frustración y vergüenza, por los fracasos escolares, han influido en sus visiones sobre la promoción personal, la salida del sistema se entiende como una solución extrema, justamente, cuando la institución no da más oportunidades²⁷¹.

C.N.: "¿Dónde van a estar el próximo curso?"

Juan: "Yo espero que en Rávelo"

Jorge: "Yo espero que en Rávelo pero creo que otra vez aquí"

Roberto: "Yo en el Colegio Público 'Barranco las Lajas'"

José: "Yo no sé"

Angel: "Una cosa: yo, José, Tomás, los que no pueden volver a repetir más son los más obligados que...los que tienen que salir como sea, y los más avergonzados...¡es que a mí ya me da vergüenza!".

A pesar de que también ellos viven situaciones conflictivas²⁷², asumen, sin embargo, la permanencia en la institución escolar como único medio para enfrentarse a las condiciones de un mercado de trabajo que definen, como hemos visto, bajo términos de dureza. A ello se une que han asimilado, como también hemos comprobado, un papel, casi mitificado, de la escuela como motor de movilidad social, como justificador legítimo de las diferencias sociales, con una actuación central en la distribución del poder, aportando, de esta

²⁷¹ Ricardo: "José es que sale ya aunque suspenda seis o siete"

C.N.: "¿Cómo es la situación, si suspende puede hacer algún tipo de examen...?"

Jorge: "En Radio-ECCA"

Roberto: "Puede sacar algún graduado por ahí, cómo pueda"

Tomás: "En el Ayuntamiento"

José: "Yo todavía no lo tengo claro"

Jorge: "Pues por Radio-ECCA no es tan difícil, (...) por ejemplo, mi hermano David lo está sacando".

²⁷² Ricardo relata los problemas de su familia en un cuento elaborado para la asignatura de Lengua. Situándose en tercera persona, cuenta, de manera sintética, lo siguiente: "se trata de un niño que quiere vivir 'normal' como cualquier niño de su edad, pero tiene problemas en casa. Su padre bebe y su madre trabaja mucho para poder sacar a sus hijos adelante. El padre no es malo, e incluso ha intentado dejar la bebida yendo a un sitio donde se curan. Cuando el padre está normal siempre la dice que debe estudiar mucho y sacar una carrera, y no ser un simple obrero como él".

forma -a pesar de que, también, se vislumbra en sus declaraciones un cierto cuestionamiento de los privilegios sociales- un significado acríptico y una actitud conformista sobre la estructuración de la dominación.

Angel: "Pues lo que me gusta es irme de juerga".

Roberto: "De la cama a la juerga, pero tu padre no te va a dar toda la vida dinero, así es que aprietas ahora y lo sacas todo, y subes, y subes todo...y sacas un título grande y entonces te ríes de la gente y te ríes mejor".

C.N.: "¿Que les gustaría hacer?".

Tomás: "A mí me gustaría hacer tantas cosas".

Roberto: "Tener todo en bandeja, que los estudios existan pero que no sean tan difíciles, que no se pasen tanto..."

Jorge: "Sí, que no tengas que trabajar ni nada...como un rey"

Roberto: "¿Qué te crees que el rey no ha estudiado?"

Jorge: "Pero, ¿él que hace?"

Juan: "Yo prefiero ser como estoy antes como el Felipe (se refiere al príncipe) ese. Yo creo que desde los 4 años ha tenido a los policías detrás de él"

Ricardo: "¡Ja!, viven mejor que tú y que yo, y ¿qué hacen?"

Roberto: "Igual que los gobernadores. El llegó a gobernador, y ¿cómo llegó a gobernador?...pues estudiando".

En cualquier caso, tanto para unas como para otros, el sentido instrumental de la escuela se esfuma cuando intentan adaptar a sus propias vidas los principios de la cultura escolar, en lo que a movilidad social se refiere. Proceso que es evidentemente más contradictorio para el alumnado masculino, en tanto que son los chicos los que en sus discursos parecen haber interiorizado, en mayor medida que las chicas, el sentido funcional y meritocrático de los estudios. En el proceso de adecuación de las premisas escolares - promoción escolar y movilidad social- a sus realidades es donde brotan las referencias a las limitaciones personales, asimilando unas posiciones de fracaso. Y es que a la hora de sacar utilidad a la permanencia en la escuela se combinan dos tipos de discursos configurados en torno a la importancia del individuo, como

responsable último de los resultados, condicionado por las capacidades y los esfuerzos individuales: "por mucho que quieras, si no tienes cabeza, no puedes", y por otro, "si tú quieres puedes".

Jorge: "Sí, a mí eso (delineante o arquitecto) me gustaría pero yo creo que para eso yo no llego, lo más importante es tener cabeza porque si no tienes cabeza no sacas nada en la vida. Yo no tengo mucha..."

Marta: "Yo pienso que el que sabe más o menos si saca algo, pero el que no da más (risas del resto), mi niña, no se saca nada" (...). Pero todo el mundo a la hora de estudiar se esfuerza un poco, aunque sea, yo soy una burra de primera, pero a la hora de estudiar, en los exámenes me esfuerzo"

María: "Eres una burra porque quieres, (...) ¿y cómo pasastes 7º?"

Marta: "No, porque tú das lo que puedes, mi niña. ¿Por qué pasé 7º?, porque fui a clases particulares y me estuvieron ayudando, y cosas así..."

Ambos principios son el resultado de la asimilación de las claves ideológicas dominantes atravesada por las percepciones de sus realidades; en primer lugar, las referencias a las carencias personales son una traducción de una conciencia más amplia sobre sus orígenes en claves de inferioridad cultural. Son conocedores, por su procedencia social, de su distancia con respecto a las formas culturales dominantes, y, por sus experiencias escolares, de las dificultades para entenderlas y assimilarlas. Por otro lado, la premisa según la cuál no se trata tanto de incapacidades de tipo intelectual sino del esfuerzo que el individuo ponga en el desarrollo y expansión de las habilidades, vuelve a cerrar las posibilidades en torno al mismo eje, con lo cuál el discurso se vuelve sobre sí mismos. Pero, además, saben que la voluntad no es, al menos de forma exclusiva, la clave del cambio, éste parece estar determinado por variables que escapan a sus fuerzas individuales²⁷³.

²⁷³ Para los chicos la actitud de los padres ante la enseñanza de los hijos es un elemento importante. Asumen la importancia de la familia en conseguir el éxito escolar, asimilando así uno de los referentes escolares más extendidos en el discurso pedagógico.

Si hasta ahora hemos encontrado, entre los alumnos y las alumnas con rasgos académicos de fracasos, razonamientos que sustentan la reproducción social y de género, las percepciones no cambian radicalmente entre el alumnado que no ha fracasado anteriormente y que, al mismo tiempo, obtiene buenos resultados en este último curso. Este pequeño grupo tampoco desarrolla estrategias claras para romper con dicho movimiento. Tendencia que es aún más llamativa en el grupo de las chicas²⁷⁴, puesto que los planteamientos de las alumnas que se sitúan bajo estos rasgos escolares van en la línea, exclusivamente, de seguir estudiando en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) para continuar con sus amistades del colegio y conocer gente nueva; aunque teniendo en cuenta las incertidumbres y conflictos que expresan muchas de sus compañeras, tal decisión ya es importante. Lo que no hace más que fortalecer el hecho de que para ellas la asimilación de las proyecciones socio-laborales a través de la escuela es bastante más endeble que para los chicos. Este rasgo es común en los dos contextos, tanto para las chicas con éxitos escolares de la zona urbana como para las de esta zona rural, la movilidad social a través de la promoción escolar, es una premisa que no se adapta a sus visiones sobre sus propias vidas.

En el caso de los alumnos varones es donde se observa una coherencia algo más firme entre las posiciones de integración escolar

Juan: "Desde luego una cosa que influye en los estudios es la familia: los padres que pasan un kilo de que apruebes o suspendas. Por supuesto, si tienes un padre que si no apruebas te da una paliza..."

Ricardo: "El padre (de Jesús) lo tiene amenazado"

Roberto: "Pues el padre con eso no saca nada"

Juan: "El otro día suspendió y no lloró de milagro"

Ricardo: "Acaba 'pá' peor"

Jorge: "Pero no suspende".

²⁷⁴ La combinación de ambos aspectos, no haber suspendido anteriormente ni en este nivel, da un resultado más positivo para el grupo de las chicas, pues son cinco frente a tres chicos las que se sitúan en estas condiciones.

y sus visiones de futuro, aún así sus expectativas no suponen, ni mucho menos, un paso importante de cara a la movilidad social, en términos, claro está, individuales. Como hemos visto, sólo dos alumnos tienen claro, al finalizar el curso, hacia donde optar dentro de las redes escolares y laborales: llegar a trabajar en una oficina, especializándose en informática, proyección más cercana a una cierta promoción social; o conseguir una profesión como tornero, electricista o mecánico, con el objetivo de insertarse en una esfera especializada del trabajo manual. Aunque en la zona urbana solamente un chico exponía sus expectativas de cara a una clara movilidad social, en el contexto rural la promoción social a través de la escuela es una estrategia difícilmente asumible, en tanto que sus horizontes y sus deseos, contradictoriamente sentidos como hemos demostrado, están enclavados en la subalternidad de la que parten.

IV.2.3. LA ESCUELA ANTE LAS DESIGUALDADES SOCIALES: LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO

El profesorado entrevistado, en general, reconoce que se siente a gusto trabajando en este colegio por dos razones: en primer lugar, porque, a diferencia de las zonas urbanas y suburbanas, el nivel de disciplina del alumnado es más que aceptable.

Jefa de Estudios: "No me gusta el ambiente que se puede vivir en las zonas urbanas, ¿no?, de conflictividad. Aquí estamos en el paraíso, en lo que es la cuestión de disciplina...no hay grandes cosas, los chicos se pueden controlar muy bien"

Profesora de Matemáticas: "No es una zona conflictiva como normalmente encuentras en colegios de zonas urbanas o suburbanas, con lo que te permite trabajar mejor y más a gusto".

En segundo lugar, porque se trata de un centro ubicado a poca distancia tanto del área metropolitana como de la capital del municipio, zonas de residencia del profesorado, situación relativamente favorable, teniendo en cuenta la alta movilidad

geográfica por la que la mayoría tiene que pasar a lo largo de su carrera docente.

La menor conflictividad social que observan en este centro y su entorno no quiere decir que no reconozcan otras peculiaridades socio-culturales que comparadas, globalmente, con las zonas urbanas hace que caracterizen este barrio rural como de mayor "incultura", mayor desinformación, y con un perfil socio-laboral subalterno o marginal de las familias.

Orientadora: "Las diferencias entre zonas urbanas y rurales, pienso que, básicamente, pueden estar en las familias, en la educación. En la zona urbana, quizá, hay un mayor nivel de información y de preparación, mientras que en la zona rural, pues, de hecho el absentismo escolar es inmenso, sobre todo cuando son las épocas de recoger papas, o de...en fin"

Jefa de Estudios: "El nivel cultural (de las zonas urbanas) es mucho más fuerte, los niños tienen un nivel más elevado..."

Profesora de Lengua: "Aquí ya dices: 'no, es que esta es la zona alta de Tacoronte y es que aquí van a trabajar en el sector servicios; todas las mujeres van a trabajar a la limpieza, todas las mujeres que reciben palos, todos los pobres chicos que van a trabajar".

Ahora bien, dicho reconocimiento no conlleva una adaptación de las programaciones, ni del diseño y organización de las estrategias docentes. Al analizar sus discursos encontramos, nuevamente aquí, una tendencia hacia una orientación individualista donde se enfatiza rasgos y peculiaridades personales que, para el caso del alumnado objeto de nuestra investigación, se sintetizan en torno a las siguientes características: desmotivados, baja autoestima, desinteresados, inmaduros, atrasados en cuanto a rendimiento, etc²⁷⁵.

²⁷⁵ No todos los agentes escolares que intervienen en la educación de este grupo piensan de la misma forma, en algunas ocasiones la responsable del Servicio de Orientación resalta aspectos contrarios.

En el café, la Jefa de Estudios hace el siguiente comentario a raíz de un programa de televisión sobre los comportamientos de los jóvenes: "Los chicos de 8º, comparado con otros grupos, por ejemplo, el de 6º, no tienen interés por conocer, les cuesta participar, son poco maduros. La verdad es que te sientes bastante decepcionada y deprimida".

Este tipo de valoraciones se extiende entre los comentarios del profesorado, de la misma forma que existe un cierto consenso en considerar el perfil de los padres de los alumnos, en lo que a educación de los hijos se refiere, en términos, también aquí, carenciales, deficitarios, entreviéndose una línea de pensamiento que ahonda en clasificar las relaciones entre padres y maestros en forma de enfrentamiento. Fundamentalmente, porque, por un lado, los modelos educativos son contrapuestos: a la disciplina escolar se opone la permisividad en el hogar, y los resultados escolares como interés central de los padres choca con la concepción, defendida por el profesorado, del proceso de enseñanza-aprendizaje como global y complejo. Oposición, en definitiva, que desvela una forma de pensar que privilegia la posesión de un conocimiento exclusivo por parte de los docentes, del que no participan, y no pueden participar, los padres.

Profesora de Inglés: "Lo que yo no sé es si son (los padres) capaces de corregir conductas negativas a los niños. Es decir, tú puedes llamar a los padres, hablar con ellos, pero ellos no son capaces de corregirlo, porque muchas veces...no sé...porque hay un enfrentamiento, porque existe ese enfrentamiento de padres y maestros"

Orientadora: "Cuando te encuentras con un problema físico de un alumno, y llamas a una familia, por ejemplo, un caso tan simple como una alumna de segundo que por un problema de frenillo le está impidiendo el escribir correctamente, porque al no poder pronunciar bien no puede escribir. Y, bueno, pasan meses y meses...; y lo único que les interesa es venir a final de curso a ver las notas y punto, y otros ni aparecen. Entonces, uno de los principales conflictos es a nivel, más que de centro, a nivel de las familias, ven el mundo escolar como una guardería...y punto"

La Orientadora comenta, una vez que se ha ido la profesora anterior: "Yo no estoy de acuerdo con la Jefa de Estudios, de los grupos con los que trabajo, éste es el más participativo de todos".

Jefa de Estudios: "Yo pienso que los padres no están preparados para educar a estas futuras generaciones. (...) Desde pequeños tienen unos influjos a nivel de la televisión, de cuestiones externas a ellos, que los padres no saben darles salida. Hoy día se les da todo, no se le da una responsabilidad a un niño pequeño, se piensa que tener una disciplina, tener unas normas en la casa es como sí, poco más o menos, estuviéramos volviendo hacia atrás. (...) Luego pienso que el padre dedica muy poco a interesarse por valorar la escuela. Cuando ocurre una valoración de la escuela, entonces se ven los resultados, aquí, inmediatos en los niños. (...) La Consejería o el colegio debería tener una escuela paralela (de padres), algo así, porque la misma educación que necesitan los chicos a nivel de valores, la necesitan los padres".

"Valorar" la escuela por parte de los padres se convierte en la solución necesaria para resolver los problemas educativos del alumnado. Lo que parece traducirse en el sentido siguiente: desde que existe el padre que se pone a disposición del maestro, que sigue sus indicaciones, en definitiva, que delega en él la dirección de la educación de sus hijos²⁷⁶, entonces, los resultados mejoran. Pero, muchas madres y padres²⁷⁷, la mayoría con los que se enfrentan en esta zona, necesitan, desde el pensamiento docente, ser educados; este deseo de escolarizar, también presente en las visiones de algunos profesores del colegio urbano, revela las dificultades para conectar con las familias, para considerarlas y relacionarse con ellas como iguales²⁷⁸, lo que no deja de ser una manifestación de la distancia social existente entre la clase media y los miembros de los grupos subalternos.

²⁷⁶ FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata, p.100.

²⁷⁷ Aunque para referirse a las familias, las profesoras utilizan el término de padres, la práctica habitual en este centro, como en la mayoría, es que son las madres las que asisten a la escuela. Como reflejo de la división de tareas en el modelo patriarcal, ellas son, en la práctica, las encargadas de velar por la educación de sus hijos e hijas.

²⁷⁸ FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1993): *Op.cit.*, p.99.

Por otro lado, y aunque la responsabilidad a juicio de alguna profesora no es exclusiva de las familias²⁷⁹, las funciones de éstas en la escuela están sobredimensionadas, asumiendo un poder, que a juicio del profesorado es erróneo y, hasta cierto punto, ilegítimo.

Profesora de Inglés: "Es decir, muchas veces los padres se están metiendo en cosas que no son de su incumbencia, ¿eh?. Y realmente lo que quisiéramos trabajar no se trabaja, sino que se está fiscalizando: '¿por qué no viene un profesor hoy, por qué vino más tarde, por qué vino más temprano?', cuando eso es una labor, bueno, de la Administración, ¿no?. (...) "Los padres en su casa la visión que tienen del maestro es la de una persona que gana mucho dinero, que trabaja poco, que es poco responsable y, entonces, esa es la visión que tienen los alumnos".

Es decir, colaborar sí, pero fiscalizar no. La participación de los padres y madres en la escuela es cuestionada, en tanto que la entienden como una intromisión en esferas que no le son propias. El desencuentro es total cuando ven amenazadas sus actuaciones como docentes, entendiendo que el control debe ejercerse de "arriba" (Administración) hacia "abajo", pero no están dispuestos a admitir que sean las propias familias las que, desde su "incultura", vigilen directamente el trabajo docente, entre otras cosas porque ven peligrar su autoridad frente a un público que mantiene una visión desprofesionalizada del enseñante²⁸⁰.

²⁷⁹ Profesora de Lengua: "Si durante un montón de años has utilizado a los padres, tiene que pasar un tiempo para que ellos cambien. Porque te has aprovechado de su incultura, a nivel de que ellos sepan cuáles son sus funciones. Y no se les ha hecho ver, aquí a lo largo del tiempo, yo creo, (lo que es) la función de un jefe de estudio, la función de un director, la función de los profesores...y aquí todos somos obreros, venimos a trabajar, y que los padres tienen unos hijos que tienen unos derechos, y que tienen que interaccionar en el centro".

²⁸⁰ La falta de reconocimiento público sobre la docencia no es, sin embargo, la causa del bajo estatus profesional asignado a esta ocupación, más bien es una consecuencia de un proceso social y político, en el que, y según la tradición crítica de la sociología de las profesiones, el término "profesional" es "un símbolo que reserva nuestra cultura para unas pocas ocupaciones, un constructo que promueve una identificación positiva de grupo y sirve para resaltar y legitimar las diferencias entre grupos de elite y los otros". BURBULES, N.C.-

Pese a los acuerdos en estos aspectos, encontramos, al menos, dos formas de pensar y de abordar las problemáticas educativas sostenidas, no sin conflictos, por el profesorado que imparte docencia a este grupo. En primer lugar, un enfoque que mantiene una visión psicologicista sobre las situaciones del alumnado pero que, y a diferencia del profesorado del grupo urbano, defiende un perfil docente que trasciende la función de simple transmisor de conocimiento para adaptarse a un esquema profesional, basado en el uso de términos como “maestro investigador”, “práctica reflexiva y crítica”, etc. El enseñante no sólo se detiene en aplicar estrategias y programar procedimientos docentes sino que, además, debe ser capaz de reflexionar a la luz del proceso y de los resultados de sus prácticas docentes. Lo que, en parte, resulta de la adaptación a las líneas transmitidas por la propia Administración Educativa²⁸¹.

DENSMORE, K. (1990): “Los límites de la profesionalización de la enseñanza”, en *Educación y Sociedad*, nº11, p.72.

Por otro lado, la mayor democratización en las instituciones educativas, a diferencia de otras como los hospitales, el ejército o la policía, “tiene que ver no sólo con el menor desarrollo profesional (cercenado definitivamente) y/o gremial del profesorado (que reduciría el riesgo de conflicto) (...), sino también con la superior importancia con que la ciudadanía dota al sistema educativo en relación a cualquier otro ámbito institucional, entre otras cosas, por su carácter obligatorio y universal y porque, pese a todo, las 'ideologías meritocráticas' que asignan a la educación el papel de 'árbitro' en la división social del trabajo han ido calando en las clases sociales subalternas (donde han encontrado el terreno abonado tanto por la lucha histórica de las organizaciones obreras por el acceso a la educación como por una enormidad de 'apariencias') y han ayudado a generar grandes expectativas (no por poco fundadas menos firmes)”. CABRERA, B.-JIMÉNEZ, M.: *Art.cit*, p.38.

²⁸¹ Finkel plantea que con la llegada del PSOE al poder, éste se propuso conseguir una nueva infraestructura de identidad profesional, en este sentido, las teorías que mejor se adaptaban a la retórica democratizadora procedía de las contribuciones de la teoría de la investigación en la acción e, indirectamente, de la nueva sociología de la educación. Sin embargo, desde su planteamiento “resaltar al maestro investigador no parece suficiente para trascender las actitudes individualistas y psicológicas predominantes en la socialización del maestro. Es importante que éstos desarrollen una conciencia política que haga su propia práctica inteligible dentro de la red de relaciones de poder que existe en la sociedad y en el Estado. Evidentemente, eso va más allá del alcance teórico de la investigación de la acción y se halla bien lejos de los propósitos del ministerio”. MORGENSTERN DE FINKEL, S. (1994): “Formación del profesorado en España: una reforma aplazada”, en POPKEWITZ, T.S. (Comp):

Jefa de Estudios: "Pienso que el profesorado tenemos que estar en la vanguardia, porque es que cada día hay nuevas terminologías, nuevas formas de metodología que debemos de estudiar, de cómo entrar a los chicos, debemos ser más motivadores. Ya no podemos motivar con los mismos recursos que teníamos antes, ahora tenemos que buscar nuevos recursos porque los niños son diferentes y no podemos ir con los mismos objetivos que teníamos hace diez años. Es decir, que tenemos que estar continuamente perfeccionándonos, más que perfeccionándonos, reflexionando diariamente lo que va ocurriendo en el aula. (...) Para mí es fundamental la reflexión, no sólo la individual sino también la reflexión colectiva, entre nosotros los profesores".

El apoyo a este perfil profesional, en este caso concreto, va acompañado de la defensa, aunque sea a costa de contradecir la autonomía individual del profesorado, de un modelo jerárquico de control sobre el profesorado, en la línea de establecer y aplicar criterios de eficacia, función asignada a los técnicos situados en escalas superiores al propio docente.

Jefa de Estudios: "Yo creo que un profesor tiene que programar, es decir, no puede ir a una clase a improvisar, tiene que tener un mínimo de seriedad, de seriedad profesional. Y si queremos dignificar la escuela pública, si no lo hacemos nosotros tiene que venir alguien de fuera a hacerlo. (...) No creo que el profesor se deba centrar en el libro de texto, hay un montón de objetivos que se deberían programar con mayor minuciosidad. Si no se está cumpliendo eso, ahí la Administración debería...no controlar para hundirte, sino para saber si las cosas se están haciendo bien, y si no se están haciendo bien, pues buscar un cauce para que se hagan mejor. Yo siempre digo que ya quisiéramos que nadie nos controlara, pero tiene que haber algo que, para ciertas personas, no para otras, pero hay ciertas personas que sí, que se despistan. Entonces, la dinámica del colegio, a veces, no te lo permite,

entonces estás deseando que venga alguien de fuera, que (venga!, que el colegio no está funcionando porque tiene a una serie de personas que no están. Pienso que nunca debe venir nadie a destruir, sino a controlar en un sentido de construir, de intentar que las cosas vayan mejorando, ¿no?".

Aunque realmente la supervisión muy raramente se centra en observar directamente el rendimiento de los maestros²⁸², en este centro, y a juicio de algunas maestras, el control de la Administración resulta efectivo, toda vez que la jefatura de estudios ha tomado, en la práctica, la función de fiscalizar y controlar las prácticas docentes, entrando, incluso, en un ámbito sagrado para preservar la autonomía individual: el aula.

Profesora de Lengua: "(...) La Administración con un grupo de control, que en este caso es el equipo directivo, y luego directamente recae en la jefatura de estudios, en personas del centro para que controlen, para que se de una serie de contenidos y no se salga de ahí. Yo, por lo menos, me he sentido controlada porque había que dar en tal tiempo tales cosas -'hay que darlos porque en los objetivos están, y después hay que justificarlos al final de curso'- y luego se controla a través de los alumnos a ver si es verdad que los estás dando o no, ¿sabes?. (...) Añadiría que no es que yo el año pasado haya adoptado una postura pasiva con las cosas que te imponían. Por ejemplo, cosas que sucedían el año anterior: meterse en el aula y decirte que eso que estás dando no sirve, que los alumnos dicen que esas materias no se habían dado, y que eso no sirve para nada, enfrentarte a los padres, hacer reuniones de padres para cuestionarte tu labor pedagógica. Y de alguna manera cuestionada por el equipo directivo del centro, concretamente, en este caso, sería con la jefatura de estudios que es la que más intervenía. La que llevaba todo lo que era el equipo directivo, todo lo que era organización del centro recaía, no sé por qué motivo, sobre esta persona, ¿no?. Y, yo qué sé, intentabas de alguna manera dialogar, pero nunca los

²⁸² *Ibidem*, p.151.

diálogos fueron demasiado fructíferos, ¿no?, sino que eran más bien de imposición".

Presente está, por tanto, otra perspectiva en la que el conflicto es la esencia de los análisis que se vierten sobre el clima organizacional del centro, así lo que es definido por la jefatura de estudios²⁸³, en la que se identifica el liderazgo político y pedagógico del centro, como una "falta de coordinación docente"²⁸⁴, es entendido por otras profesoras como una respuesta a una forma de dirección pedagógica antidemocrática, en la medida en que los procedimientos o estrategias a seguir no son discutidos previamente en igualdad de condiciones, con lo que sienten un control excesivo hacia su trabajo, y, por tanto, un cuestionamiento de la autonomía profesional.

El liderazgo²⁸⁵, con rasgos autoritarios, criticado sutilmente por una parte del profesorado²⁸⁶, se ejerce de manera efectiva sobre el

²⁸³ En el momento en que fue hecha la investigación, esta profesora llevaba más de nueve años ejerciendo en el colegio, frente a los dos años de las profesoras que, en nuestras entrevistas, critican su modo de actuación. Éstas señalan que la jefa de estudios está casada con un inspector, rasgo que, para ellas, refuerza el tipo de control que ejerce en el centro.

Por otro lado, la carrera profesional de la que era jefa de estudios, en ese momento, estaba dirigida a permanecer en el mismo centro, o en la misma zona, aunque sus objetivos se dirigían a trabajar en los niveles de Secundaria, contando con una licenciatura en Historia que le respaldaba.

A juzgar por sus propios comentarios, ella misma reconoce el nivel de exigencia que establece ante los demás, elemento éste que justifica a través de una visión apasionada de la profesión docente.

Jefa de Estudios: "A mí me gusta mucho la enseñanza, me gusta la relación con los chicos. Y, creo, que me identifico bastante, aunque me considero que soy más exigente, me exijo a mí mucho, y, luego, me paso exigiendo a los demás. Pero yo creo que la enseñanza es mi meta".

²⁸⁴ Jefa de Estudios: "Los protagonistas de la educación no somos nosotros sino los niños, los niños no pueden ver diferencias entre un profesor y otro, tiene que haber como una coordinación, cosa que falla mucho. La coordinación falla porque somos muy diferentes, porque tenemos una visión de la enseñanza diferente, procedemos de diferentes lugares, y nos cuesta aunar procesos metodológicos, y como no tendamos hacia allí, no podemos sacar buenos resultados de lo que es el proceso de aprendizaje".

²⁸⁵ J.S. Ball distingue tres tipos de liderazgo en la dirección de las escuelas: interpersonal, administrativo y político (distingue, a su vez, entre el estilo antagonista y autoritario). Los rasgos autoritarios descritos por algunas profesoras en la actuación de la jefa de estudios, como

alumnado y sus familias. En este sentido, el tipo de relaciones establecido con estos agentes desde la dirección del centro, caracterizado por una participación "irracional" en la toma de decisiones escolares, es cuestionado puesto que, desde sus percepciones, ha provocado, aún más, una falta de entendimiento y respeto de aquéllos hacia el resto del profesorado, situado en puestos de menos poder.

Profesora de Inglés: "De todas maneras, yo pienso también que lo que pasaba es que se había idealizado a un profesor, entonces, ¡claro!, lo que dice ese profesor es lo más importante"

Profesora de Lengua: "Por parte de los alumnos"

Profesora de Inglés: "Sí, por parte de los alumnos. Entonces, ¡claro!, todo lo que hay alrededor siempre hay duda de que realmente sea cierto. Y, entonces, para los chicos era mal porque ni siguiera sabían decir 'pero, bueno, esta persona puede tener razón', sino que ya de entrada se rechaza, y eso te sienta mal. Porque, bueno, piensas que realmente los niños

representante efectiva de la dirección del centro, no son, sin embargo, suficientes para incluirlos en un modelo centralmente autoritario. Más bien se acerca a las características propias de un estilo administrativo, toda vez que, al menos formalmente, "las cuestiones que van surgiendo y los asuntos de importancia se discuten en reuniones formales (...). Las preocupaciones educativas de la escuela también serán formalmente definidas en términos de metas y objetivos; nuevamente, éstos serán registrados y son una medida por la cuál ha de evaluarse el 'funcionamiento' de la escuela", modelo que presenta sus aspiraciones a la integración sobre la base de la adhesión a procedimientos legales y racionales. BALL, J.S. (1989): *La micropolítica de la escuela*, Madrid, MEC/Paidós, p.106 y ss.

En cualquier caso, la organización según los principios de la administración implica una división del trabajo cada vez más jerárquica y compleja, lo que provoca las quejas del profesorado en torno a la exclusión de las discusiones importantes, o la asunción de tareas, definidas como burocráticas, pero sobre esto volveremos más adelante.

²⁸⁶ Profesora de Lengua: "(...) Según mi impresión, ¿no?, no era sólo mi opinión, aunque delante del profesorado no se dijera, no se hablara claramente en los claustros. Era la opinión que tenían todos los compañeros que veníamos de nuevos. Opiniones que igual se hablaban por detrás, yo por lo menos intenté hablarlas y decir lo que pensaba, sinceramente, ¿no?. Que no estaba de acuerdo, que había que dar un margen de tiempo al profesorado, y que no había que enfrentar al profesorado ni a los padres, ni a la Consejería como se intentaba"

piensan que lo que diga la otra persona es lo que es cierto, y lo que tú digas...bueno, ellos lo van a considerar o no lo van a considerar. Incluso, ya no tanto, pero de todas maneras todavía hay una cierta reticencia...y los chicos...bueno, ha habido cosas en este curso que me han molestado a veces, ¿no?"

Orientadora: "En este colegio existe un modelo que yo no comparto, donde el liderazgo disimulado por parte de una persona hace que el resto no se cuestione nada, y que se dejen de hacer muchas cosas, por ejemplo el trabajo con los padres. Es una pena pues existen condiciones idóneas para trabajar, sin embargo las profesoras tienen una concepción sobre la relación con los padres un tanto particular: les tienen miedo, y funcionan en relación a sus demandas, cayendo en situaciones que no sólo no comparto, sino que me niego a pasar por ahí"

Profesora de Lengua: "Una de las cosas que me llamó mucho la atención era que desde el principio de curso, cuando llegaba un padre, era '¡cuidado, que viene el lobo!', y se utilizaban a los padres como lobos, y se magnificaba y se dignificaba a un pobre diablo, no porque yo tenga el concepto de que sean peores que yo, sino porque se asumía una actitud de '¡qué viene un padre!, ¡ahí, mi madre!'...y te asustaban, de hecho te asustaban: 'vino el representante del Consejo Escolar porque no está de acuerdo con lo que tú estás haciendo en la clase, dando tales cosas, y tales actividades'. Entonces, los padres no son tontos, perciben eso y ven que se les daba poderes en las cosas que a ellos no les atañe tan directamente".

Las críticas sobre la organización y dirección del centro no impide analizar otros aspectos más directamente relacionados con las funciones reproductoras del sistema escolar, y con las valoraciones y prácticas escolares dominantes en las actuaciones del profesorado, a la luz de un modelo que reflexiona críticamente sobre la escuela y que, hasta cierto punto, intenta acercarse a un compromiso docente con los agentes subalternos.

En primer lugar, y pese a la interpretación, más o menos compartida, de la actuación de los padres como inadecuada, se reconoce, sin embargo, un sesgo etnocéntrico presente en las

definiciones y juicios sobre aquéllos; es decir, reconocen que en el espacio escolar las formas utilizadas para abordar las relaciones con los grupos socialmente subalternos están cargadas de prejuicios, de formas que, en definitiva, repercuten en las expectativas educativas que se marcan con respecto a su alumnado.

Profesora de Lengua: "Igual es que no se ha trabajado con los padres en ese sentido..."

Profesora de Inglés: "Yo lo que he notado es decir 'no vienen los padres, pues ya no lo convocamos más'. Es decir, si ellos no vienen, nosotros no nos vamos a preocupar, en el sentido de que nosotros no vamos a ir a las casas a traerlos. Pero, ¿qué se podría hacer para que ellos se acercaran?, normalmente sobre eso no se habla. Es decir, nosotros no hemos discutido, ni hemos reflexionado siquiera el por qué, sino simplemente 'no vinieron...pues, no vinieron', y eso se queda ahí. Lo que tampoco es una solución, es como encerrarte, es como el que no se expande, sino que siempre está moviéndose en el mismo terreno"

Profesora de Lengua: "(...) Más bien nos hemos dedicado en esos momentos a hablar de ellos: 'pues, no viene porque es una mujer que tiene estos problemas, es una desgraciada, el marido es no sé cuánto, porque tiene no sé cuántos hijos, el otro porque es un pobre diablo por tal motivo'. Causas que...se generalizan y se justifican"

Profesora de Inglés: "Sí, el problema es que se generalizan, entonces esto no sólo pasa aquí. Es como una manera de justificar lo que es un fracaso..."

Profesora de Lengua: "Un fracaso social...Esto es lo que más me preocupa, no tanto que me tenga sin dormir y sin comer, pero a nivel pedagógico, sí. Es ese tipo de justificaciones: 'porque es el hijo de pepito o de juanita'. ¿Estamos teniendo en cuenta ese tipo de variables? (...). Pero, ¡vamos a ver si para nuestros hijos queremos lo mismos!, porque jamás oigo comentarios entre los compañeros. Y me gustaría que se hablara de mi hijo en el centro donde está de la misma manera en que aquí se habla y generaliza los problemas familiares".

En segundo lugar, parecen asumir -al igual que la tendencia descrita en algunos discursos del profesorado del colegio urbano- que la escuela no hace mucho por los que fracasan²⁸⁷, reconociendo las diferencias de trato del profesorado según las familias y, por tanto, la ineficacia de un sistema que se comporta, en la práctica, a través de unas premisas contrarias al principio de neutralidad e igualdad.

Profesora de Inglés: "Lo que está claro es que (...) los mejores que van son a los que intentan realmente ayudarles, los que van mal...hundirlos más...(Eso suele ocurrir mucho!. Si este niño, todos sus hermanos han fracasado, él es un fracasado más...como han sido sus hermanos. Y ya los nombras por apellidos, los catalogas por apellidos. '¡Ah!, los Medina...eso nada!, es cómo si con eso ya no hubiera nada que hacer, bueno, un problema menos".

La práctica de clasificación y la premisa de la excelencia escolar cobra, pues, un poder central, y aún cuando piensan que el origen social del profesorado²⁸⁸ podría servir de puente para una mayor comprensión de las condiciones en las que vive su alumnado, y por tanto como clave de acercamiento, lo cierto es que puestas a comparar sus orígenes sociales y las situaciones sociales de su alumnado, encuentran diferencias: consideran que, actualmente, las

²⁸⁷ "Los maestros se interesan más en el trabajo de los niños de las clases superiores, que son los que tienen las notas más altas. Por el contrario, los niños de las clases populares tienen las peores notas, pero los maestros consultan a los padres más frecuentemente con relación a la disciplina que con relación al trabajo". HOLLINGSHEAD, A.B.: *Elmtown's Youth*, citado en LERENA, C. (1989): *Art. cit.*, p.174.

²⁸⁸ Estas dos profesoras tienen en común que son hijas de pequeños agricultores, cuya procedencia geográfica se sitúa en islas periféricas, como la Gomera y La Palma. Para ambas estudiar Magisterio, y luego, en un caso, Pedagogía, se convirtió en una estrategia clara de movilidad social.

Los orígenes del resto de profesoras entrevistadas se acercan más al perfil típico, señalado por autores como VARELA, J. y ORTEGA, F. (1985); LERENA, C. (1989), según el cual las profesoras tienen una extracción social más alta que los profesores, utilizando el magisterio como una fórmula de consolidar sus posiciones de clase media. En este grupo, una profesora es hija de militar y la otra de un supervisor ocupado en la industria de la refinación.

desigualdades son mucho más determinantes, más agudas, entre otras cosas porque, a pesar de la extensión de la enseñanza, la estructura social y la evolución de la sociedad capitalista hacia un importante porcentaje de paro hace que reine mayores dosis de insatisfacción y desánimo; en definitiva, estos chicos y chicas viven un mayor pesimismo y perciben mayores obstáculos en su carrera escolar. Pero, además, recuerdan como sus trayectorias, atravesadas por dificultades económicas, estuvieron marcadas, en gran medida, por el compromiso de determinados maestros; en este sentido, no deja de ser llamativa una cierta mitificación del papel docente que se contrapone a las posiciones que están viviendo ellas como maestras.

Profesora de Lengua: "Y tú como profesora del centro vienes de la misma clase social. Aquí la mayoría de las profesoras, porque somos todas profesoras, provienen de una clase social parecida..."

Profesora de Inglés: "Yo procedo...(tú imagínate!, de Valle Gran Rey en la Gomera, mis padres son agricultores...Bueno, yo puedo comprender mejor la problemática porque también he vivido una situación, mientras estuve estudiando, similar a la de ellos. De cualquier manera, yo notaba entonces...no sé...se notaba, por parte de los maestros, una preocupación, es decir, ellos se preocupaban muchísimo por nosotros. De hecho de mis compañeros de clase, la mayoría salió a estudiar fuera, todos pertenecíamos, más o menos, a la misma clase social. Pasabas dificultades porque yo pasé muchísimas dificultades pero tampoco existía esa discriminación como puede existir aquí, alumnos que están trabajando..."

Profesora de Inglés: "(Además) no sólo es la escuela, es la sociedad en general. Los chicos...luego, es el problema del trabajo: '¿para qué estudio?, si luego no voy a conseguir trabajo, pues me quedo en casa'. Es decir, que hay como una desilusión general, y esa es la realidad que ellos viven. A veces interesa crear todavía selectividad y jerarquía, ¿no?. Siempre es interesante que haya gente que exploten y gente explotada. Bueno, eso lo he notado yo en mi pueblo. A pesar de que todos procedían del mismo sitio, siempre había los que tenían más dinero, su apellido y demás (...). 'El otro no importa que no

estudie, porque, entonces, ¿quién va a trabajar para mi hijo?'. Siempre interesa que haya algunos arriba y otros abajo, eso le interesa a la sociedad. (...) Es decir, a unos les va a costar más esfuerzo que a otros. Tienen más obstáculos, tienen que saltar más obstáculos en la vida, y ellos lo saben (los alumnos/as de 8º). Ellos lo saben desde aquí; yo lo he visto, sobre todo cuando hay hijos de maestros en las clases, que aquí ha habido varios casos. Es decir, ellos saben que por ser 'hija de' tienen más oportunidades, y que los obstáculos van a ser muchos menores. Ellos saben que les va a costar, y que lo podrían hacer pero lo ven bastante difícil".

Por tanto, más que acercamiento, lo que se produce es un distanciamiento que les resulta complicado superar, puesto que la misma situación sociolaboral les sitúa en unas posiciones complejas²⁸⁹, tanto para traspasar las barreras sociales que les separan de su alumnado sin caer en posturas legitimistas, como para escapar de una división del trabajo y una burocratización de las tareas docentes, que enmaraña la vida escolar, y que se convierte en el protagonista, irónicamente, de sus esfuerzos, dejando en un segundo plano los problemas centrales derivados de la aplicación de las estrategias pedagógicas a unos alumnos y alumnas que no tienen nada, o muy poco, en común con la cultura escolar.

Profesora de Lengua: "Son cosas muy serias que conlleva que, por un lado, se diga 'voy a intentar ayudar, voy a intentar que salgan adelante', porque reconoces su clase social. Pero, luego, en la práctica, se quedan atrás montones de cosas que son las fundamentales. Quieres lo mejor para tu casa, y aquí, sí...lo que es apariencia o lo que puedes llevar un poco, pero sin esforzarte demasiado, y tiendes a lo burocrático porque es lo que te da...pues, más prestigio social, si estás en un cargo directivo. Y si no, con los compañeros permaneces neutral, o

²⁸⁹ Complejas pero muy importantes, en tanto que "los maestros son agentes importantes de la legitimidad social y juegan un papel estratégico en las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, un papel que asume características peculiares en el caso español, puesto que más del 90 por ciento de los que trabajan en el sector público son funcionarios del Estado". MORGENSTERN DE FINKEL, S. (1994): *Art. cit.*, p. 142.

te dejas llevar, pues, para no crear conflictos. No hay como mucho debate sobre este tipo de cosas; quizá correspondería más a lo que sería sociológico, pero no se habla, y hay que meter eso en la escuela, por eso a mi me parece importante que en Magisterio se trabaje"

Profesora de Inglés: "Pero, luego, en la escuela no buscamos el tiempo, porque como siempre estamos en reuniones, prácticamente tampoco tienes mucho tiempo para tu trabajo personal que tienes que llevar, muchas veces, a la casa. (...) Si nos reunimos es 'vamos a hacerlo rápido', porque tenemos que hacer algo que se considera que es más importante. Es decir, que aquí le estamos dando más importancia a los papeles que a los alumnos."

Por último, desde esta perspectiva se reconoce el poder, aunque ciertamente limitado, de los docentes, poder que va directamente relacionado con una posición política de compromiso real con los agentes subalternos. Ahora bien, desde las voces de estas profesoras que, como hemos visto, desarrollan una reflexión autocrítica, parte de las soluciones vienen de la mano del cambio de objetivos y programas en función de las condiciones sociales de los grupos, postura también defendida por uno de los profesores del colegio Agüere; de tal forma que, frente a la cantidad de conocimiento, o, en términos más generales, frente a la instrucción se contraponen y se defiende la formación, como terreno en el que tendría que intervenir la escuela de forma más decisiva; planteamientos que, por otro lado, ya han sido recogidos en los presupuestos teóricos de la LOGSE. Ahora bien, partiendo de la base de que una tarea central en el trabajo educativo alternativo, para la superación de la subalternidad, es el reconocimiento y análisis crítico de lo que es necesario y objetivo, nada nos hace pensar que los contenidos sean precisamente lo que haya que sacrificar en la educación de los grupos subalternos, justamente porque el conocimiento escolar es una fuente básica de comprensión y de posicionamiento en la sociedad. Por otro lado, la defensa de las funciones formativas frente a las instructivas no deja de tener una repercusión importante en relación a la legitimación de la tendencia reproductora del sistema educativo, es decir, instrucción

y conocimiento para las clases medias; formar en valores, inculcar hábitos para las clases subalternas.

Profesora de Lengua: "(...) ¿Qué estamos haciendo para que siendo el hijo de tal desgraciado, como decimos...?, ¿estoy haciendo que la escuela se acerque más a él, o le estoy exigiendo unas metas y unos objetivos que yo me he puesto, que son iguales a los de la escuela privada, o de tal colegio de elite. Lo que en realidad importa no son los conocimientos, sino es motivar a esos alumnos a que se impulsen. A que las clases sociales sean menos diferenciadas. Tú no lo puedes subsanar económicamente, pero si puedes a otros niveles, ¿no?. Puedes compensar ese tipo de cosas y, ahí, es donde yo creo que hemos estado fallando, en lo que yo he estado observando cada vez que nos reunimos"

Profesora de Inglés: "(...) También es importante el tipo de formación que nosotros recibimos en la Escuela de Magisterio. Cuando yo estaba estudiando todo era conocimiento, todo se basaba en el hecho de impartir conocimientos. No se trata de potenciar y desarrollar una serie de valores, no. Se trata de apabullar a los chicos con un montón de conocimientos, que, para ellos, muchas veces, les resulta inasequibles, porque no se adaptan, porque tienen dificultades. Incluso ni el lenguaje muchas veces ni siquiera lo entienden".

IV.2.4. LA LEGITIMIDAD DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

A diferencia del grupo urbano, y en coherencia con la mayor interiorización por parte de este grupo de las premisas escolares, las respuestas ante el conocimiento académico²⁹⁰ implican, en términos generales, una aceptación de éste como conocimiento legítimo. No

²⁹⁰ Lógicamente, no existen diferencias notables entre un centro y otro, en relación a la dedicación, en tiempo real, a las materias "fundamentales", tan sólo se dedica algo más de tiempo semanal a materias como expresión artística (talleres) o la impartición de técnicas de estudio. Si en el colegio Agüere el tiempo semanal dedicados a estas materias es del 24%, en el colegio Barranco Las Lajas es del 28%.

se desarrolla, salvo algunas importantes matizaciones, un cuestionamiento explícito - como si se expresa, al menos, en el grupo masculino de la zona urbana- sobre el tipo de conocimiento que transmite la escuela.

Evidentemente, no se identifican con el conocimiento académico, no se sienten reconocidos en éste, en tanto que no tiene, tampoco aquí, que ver con sus mundos sociales y culturales, pero existen posturas diferentes en uno y otro grupo. La aceptación de la legitimidad del conocimiento escolar está estructurada en función de las valoraciones que el grupo rural ha desarrollado sobre sí mismo y de los papeles que han desempeñado como alumnos y alumnas: considerando al grupo globalmente, encontramos un reconocimiento del conocimiento propio como deficitario y una mayor asimilación de las pautas ideológicas de la institución escolar.

También aquí, se estructuran diferentes valoraciones en función del género, pero no porque hayan desarrollado papeles opuestos en lo que a oficio de alumno se refiere (rendimiento y comportamiento), sino porque para unos y otras los niveles de contrastación entre el mundo propio y el escolar son diferentes. En este caso, y como hemos señalado, las chicas parecen contar con un mundo o un espacio propio cuyo centro de interés les lleva a no identificarse con una esfera que consideran más bien de paso, de tránsito; por otro lado, y en contraste, la mayor atención de los chicos sobre el conocimiento escolar no está provocada por una suerte de seguridad ante un posible éxito escolar, como hemos demostrado, sino porque, justamente, no cuentan con unas referencias estables en espacios diferentes al escolar.

Los chicos, nuevamente aquí, utilizan el criterio de la rentabilidad y utilidad pero desde una perspectiva diferente a la usada en el colegio urbano, no se trata de cuestionar sino de aceptar. Es decir, no se advierte sobre el conocimiento inútil e innecesario en función de las realidades y expectativas sociolaborales, por el contrario el conocimiento académico es necesario: para conseguir un título en el futuro, aunque la rentabilidad dependa, esencialmente,

de las capacidades individuales, y para desarrollar habilidades sociales necesarias para enfrentarse, con un mínimo de control, a la vida²⁹¹.

Roberto: "Si sacas algo...a lo mejor puedes sacar algo, lo estudias y podrás sacar cuando subas a cursos mayores llegarás a sacar un título, si te enterabas en la clase"

Ricardo: "Lo principal es el lenguaje y las matemáticas porque si tú no sabes lo que te pasó a ti, ni sabes hablar, ni nada....entonces, ¿para qué te sirve?"

Roberto (riendo): "Así como tú, ¿no?".

En cualquier caso, cuando se detienen a valorar la importancia de las distintas disciplinas académicas, resaltan, no tanto la utilidad concreta de tal o cuál conocimiento, sino los aspectos prácticos del proceso de aprendizaje. En esta línea, los chicos declaran sus gustos no sólo por el conocimiento matemático y físico-natural²⁹², sino por

²⁹¹ No sólo ellos, también las chicas de este grupo valoran los conocimientos y la cultura escolar como recursos importantes. *Vid:* "Las chicas: entre la asimilación del rol femenino y la resistencia al modelo rural".

Además, las alusiones a la falta de cultura como barrera que impide salir de las situaciones de subalternidad son habituales en los ejemplos utilizados por la profesora de Sociales.

En el transcurso de una clase dedicada a exponer las causas del fracaso de la II República española, la profesora, utilizando un estilo de relato, interactuando con el alumnado, se expresa de la siguiente forma.

Profesora de Sociales: "La nobleza está en contra del gobierno porque les expropiaban las tierras. ¿Y los campesinos?. A ver, ¿estarán a favor o en contra?"

Voces: "A favor porque les devuelven las tierras"

Ricardo: "En contra"

Profesora de Sociales: "Pero, ¿por qué?"

Silencio

Profesora de Sociales: "Los campesinos al no tener cultura prefieren defender a sus señores, porque prefieren sentirse seguros, dependiendo de ellos. Por ejemplo, una persona prefiere trabajar de camarero y no tener su propio bar, por el hecho de que no tiene cultura".

²⁹² En este caso, son los chicos los que consiguen mejores resultados en estas materias en comparación con sus compañeras, pues siguiendo los datos de las evaluaciones de Junio de 1993, suspenden la asignatura de Matemáticas 7 de 12 chicas que componen el grupo, frente a 3 chicos de 10. Los resultados en Naturales son mejores, pero aún así se mantiene la misma tendencia, dos varones frente a cuatro chicas suspenden esta materia. Evidentemente, estos resultados son contrarios a los reflejados en el grupo urbano, y refuerzan la tesis en torno al

el de las ciencias sociales. Según sus apreciaciones, la explicación se encuentra en las habilidades demandadas, concretamente, en la asignatura de Sociales, pues en ésta también se exige, al igual que en Matemáticas y Naturales, un papel activo por parte del alumnado. El conocimiento socio-histórico resulta atractivo, fundamentalmente, por el modelo de aprendizaje que impone la profesora²⁹³.

C.N.: "¿Qué es lo que más les gusta de lo que les enseñan en el colegio?"

Jorge: "Sociales"

Ricardo: "Matemáticas y Sociales porque en Sociales te enseñan videos y eso, y en Matemáticas porque te sientes acoplado, las Matemáticas me gustan, es como un juego divertido, haciendo números y ya está"

C.N.: "¿Los demás están de acuerdo con Jorge y Ricardo?"

Juan: "A mí lo que más me gusta son las Naturales, me gustan las cosas de laboratorio"

Roberto: "A mí las Matemáticas y Naturales, no se me darán pero me gustan. Las Matemáticas son divertidas, es un juego de números...si las coges bien es fácil".

Pero no todo se acepta, existen otros conocimientos que la institución se encarga de legitimarlos como conocimientos válidos, y que son claramente cuestionados. Por un lado, se pone en tela de juicio el papel de las instituciones académicas encargadas de corroborar y transmitir el saber agrícola.

Después de una visita del grupo al Centro de Capacitación Agraria, un alumno comenta lo siguiente.

Roberto: "No sirvió para nada, el encargado no se enrolló para nada, el nota dice que los que están por ahí que no saben casi nada, y mi tío que está en eso, ¿a ver quien gana a mi tío?".

menor rendimiento de las chicas en áreas de conocimiento matemático. *Vid:* "El conocimiento inútil y el alejamiento de la escuela".

²⁹³ En este curso, la asignatura de Sociales se imparte de forma diferente a la utilizada en el colegio urbano, los contenidos son adaptados a debates actuales, es frecuente el uso de recursos didácticos como videos, discusiones en grupo, etc. Lo que es excepcional en el colegio urbano, aquí es una estrategia docente habitual.

Intentaba decir que si no estudias no vale la pena, lo único es que mi tío no tiene estudio, ¡pero, a ver quien lo gana en agricultura!".

Se expresa, así, una posición crítica cuando, a través del discurso de los encargados de esta enseñanza, se trasluce una visión que desacredita el saber propio de la gente que trabaja directamente la tierra frente al saber académico. Y es que "en la medida en que la escuela de agricultura pone, al menos formalmente, el saber agrícola al alcance de los campesinos, la oposición entre agricultura tradicional o rutinaria y agricultura innovadora contribuye a construir y a reforzar la oposición entre campesinado retrasado, 'estancado', y agricultor instruido"²⁹⁴.

Por otro lado, las críticas también se vierten sobre su escuela cuando entienden que se dedica a enseñar 'cosas que no debe'²⁹⁵. El tratamiento de temas, en la esfera escolar, como el sexo o el consumo de droga no es aceptado como válido, valorando las actuaciones de los agentes escolares como de intromisión. Si bien veíamos como las chicas del colegio Agüere deseaban que el centro asumiera otras funciones que las estrictamente académicas y se crearan espacios de información y opinión sobre estos temas, estos otros chicos, aunque con diferencias internas, demandan, por el contrario, que las funciones sean exactamente académicas y técnicas.

Angel: "La obligación de ella ¿cuál es?, entiendo que venir a orientarnos a ir al instituto, ¿no?. Pues yo lo que estoy viendo mal es lo que está haciendo ella aquí porque no todo el mundo

²⁹⁴ GRIGNON, C. (1991): "La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado", en VARIOS AUTORES: *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta, pp.58-59.

²⁹⁵ En el colegio Bco. Las Lajas, las tutorías son organizadas conjuntamente, (*Vid.* Contextos de la Investigación), por la tutora y la orientadora, en ellas se desarrollan jornadas de información sobre las opciones académicas y profesionales, se tratan cuestiones directamente relacionadas con la marcha del curso, en términos de rendimiento y motivación del alumnado; pero, también, se informa y se debate sobre aspectos relacionados con las relaciones sexuales en la adolescencia, el consumo de droga, etc.

aguanta, hay gente que son chiquillos y se está pegando cada cosa que los está acomplejando a todos"

Juan: "¿Te refieres a la droga?"

Angel: "Y lo otro que es peor todavía...me parece increíble lo que está diciendo"

C.N.: "¿Creen que esos temas no deben tratarse?"

Juan: "Para mí, si deben tratarse"

Roberto: "Si, pero a ella no la han mandado para eso sino para la orientación de que vas a un instituto y se tiene que centrar en eso, así es que ella se ha salido de eso, está hablando lo que no es"

Ricardo: "Si no te hablan así es como si estuvieras siempre en las nubes, sin saber nada. Lo que te hablaba del sida, de las drogas, de lo que pasa a los 16 años, lo que les pasa a los chiquillos que fuman, y todo eso. Y ahí te vas parando (a pensar), ¿no?".

De la misma forma que las chicas del contexto urbano, y a pesar de sus diferencias en relación a sus discursos y actuaciones como alumnas, tampoco las chicas de este grupo cuestionan el conocimiento escolar, o, mejor dicho, con más precisión, lo hacen indirecta e irónicamente, priorizando el conocimiento menos costoso intelectualmente, concretamente el que la escuela menos valora y al que le da cabida de forma marginal. El conflicto entre distintas formas de conocimiento y de aprendizaje se salva a favor del conocimiento regenerativo y experiencial, centrado en un interés cognitivo práctico, necesario para interpretar y resolver los problemas de la vida cotidiana, frente a la abstracción del conocimiento académico²⁹⁶.

Marta: "La clase de Gimnasia es lo que me gusta más"

Todas ríen.

Laura: "Los talleres, porque es lo más fácil"

Lourdes: "Porque no hay que estudiar, sino lo que a te gusta a tí"

Laura: "Tú te fichas en lo que tú quieres"

²⁹⁶ Vid: "Conocimiento escolar y modelos sociales".

Marta: "Pues yo no me fiché en teatro. No, a veces no haces lo que tú..."

María: "Porque tú lo haces bien en teatro por eso te pusieron en teatro"²⁹⁷.

IV.2.5. LA FALTA DE MODELOS PROFESIONALES Y LA 'ESO' COMO FÓRMULA DE RETRASAR LA EXCLUSIÓN

Las percepciones y estrategias desarrolladas sobre las elecciones escolares son una expresión, igualmente en este grupo, del conflicto entre el modelo escolar y el social al que pertenecen. Los rasgos más sobresalientes se estructuran a través de las valoraciones sobre sus habilidades personales, y del poder socializador, tanto de los representantes institucionales -asumido como legítimo por parte del alumnado en la toma de sus decisiones escolares- como del mismo grupo que actúa como instrumento esencial de identificación y cohesión.

C.N: "Ustedes han decidido pasar a la Secundaria Obligatoria, ¿no se plantearon pasar directamente a F.P. o al B.U.P.?"

Jorge: "Iré a Secundaria en Rávelo que es más fácil (...) en BUP pasas también (a universidad) pero es más difícil que en Secundaria, por eso yo prefiero en Secundaria"

Marta: "A mí me gustaría hacer ATS o Administrativo en San Benito (La Laguna). Yo no entiendo porque tenemos que hacer dos años más obligatoriamente repasando cosas de 8º, yo estoy cansada".

Silvia: "Mira si vas a San Benito vas a tener muchas matemáticas e inglés, además dan muchos apuntes y los maestros no se paran, van deprisa, en cada aula hay muchos alumnos".

²⁹⁷ Algunas profesoras resaltan como positivo las habilidades expresivas del grupo, tanto en dibujo como en teatro. Desde sus puntos de vista, en teatro consiguen, sobre todo en temas costumbristas, un buen nivel de expresión, se desinhiben y se apoyan entre ellos.

Rosa: "El F.P. es más difícil, (además) no porque no los ha dicho gente que está allí".

Otras: "Por la orientadora".

La mayoría de los miembros de este grupo, como vemos, utilizan 'la facilidad' como criterio prioritario y determinante en las justificaciones de sus elecciones, de sus decisiones. La defensa de este criterio es el resultado del cruce entre las visiones sobre sus capacidades individuales -efecto, asimismo, de la asimilación del mundo socio-cultural al que pertenecen como carencial, como limitado- y la imagen de la escuela que, en forma de consejos y orientaciones hacia el grupo, se caracteriza por ofrecer la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) como solución más adecuada para un alumnado definido, igualmente, por rasgos deficitarios, tanto en términos sociales, como escolares y personales.

Orientadora: "De toda la zona de intervención -Agua García y el Ortigal- este colegio es el que presenta un nivel social y cultural más bajo"

Jefa de estudios: "Este grupo es bastante malo, pero por el colegio han pasado grupos más participativos y mejores en rendimiento"

Orientadora: "Después de todo, para algunos no está tan mal, pues son demasiado críos y así, por lo menos, maduran algo más, estando dos años en Secundaria Obligatoria".

La salida, siguiendo las palabras del director del Instituto de Secundaria "Sabino Bethelot"²⁹⁸, hacia la ESO garantiza, para los fracasados de la red de FP o, en último término, de la misma enseñanza primaria, la posibilidad de conseguir unas credenciales más actualizadas, teniendo en cuenta la expansión, a corto plazo, de la reforma del sistema. En este sentido, se difunde, por parte de los responsables institucionales, la idea de que 'adelantarse' a lo que va a venir, es una ganancia para ellos²⁹⁹.

²⁹⁸ Síntesis de una charla ofrecida en el C.P. "Barranco Las Lajas" al alumnado de 8º.

²⁹⁹ Junto a esto, es importante recordar que existe un centro de FP y BUP en el mismo municipio de Tacoronte, aunque por las características geográficas, éste está más lejos del barrio que el IES "Sabino Bethelot", ubicado en Rávelo (EL Sauzal), además no existe una línea de

Hacer dos años más de enseñanza obligatoria es valorado por el alumnado, no sin contradicciones, como una fórmula que les permite continuar en el sistema escolar con la esperanza de mantenerse en él con ciertas garantías de éxito. Más aún cuando para una parte importante del grupo, las alternativas giraban en torno a repetir curso en el mismo colegio, con el consiguiente sentimiento de fracaso y de ruptura con su grupo, o abandonar la institución escolar sin conseguir el título de graduado escolar.

Evidentemente, detrás de la disposición a seguir estudiando, perciben que los estudios a los que se van a enfrentar son menos costosos que los que hasta ahora han soportado, o, por lo menos, no más³⁰⁰. Pero, la decisión no está exenta de problemas, el alumnado siente y expresa una serie de preocupaciones que, por otro lado, traslucen sus posiciones subalternas. El tiempo de duración de los nuevos estudios junto a la eficacia a la hora de conseguir trabajo están presentes en las dudas de los alumnos varones, aunque solamente en aquellos que con mayor claridad habían asociado, a la luz de los argumentos expuestos sobre sus decisiones, los gustos y habilidades personales con las especialidades académicas. Por otro lado, si bien el criterio tiempo se manifiesta en algunas reflexiones de las chicas, éstas anteponen otras claves, directamente conectadas a la esperanza de encontrar en la nueva institución un clima organizacional más flexible, en lo que a control sobre el alumnado se refiere, y a la ilusión de aumentar y consolidar nuevas amistades.

transporte regular que conecte el barrio con el centro del municipio; por otro lado, la oferta de la FP del Instituto de Tacoronte presenta límites de plazas. El optar por estudiar en otro municipio como La Laguna está condicionado, igualmente, por el transporte, aún cuando el servicio de transporte público es más completo, no se había conseguido subvención alguna. Por lo demás, no es la primera promoción de este centro que elige esta opción; la inmediatamente anterior, aunque con mejores resultados escolares, abrió el camino (*Vid*: Contextos de la Investigación).

³⁰⁰ Son frecuentes los comentarios en los siguientes términos: “hacer dos años de la secundaria obligatoria es como repasar cosas de 8º”.

La mayoría del alumnado no cuenta con unas expectativas profesionales claras. La misma opción elegida, ESO, no ayuda a construir, al menos de manera inmediata, imágenes profesionales concretas; en este sentido, una de las diferencias con respecto a la red de Formación Profesional es que ésta implica tomar partido, desde el mismo momento de la elección, por alguna de las especialidades, las cuáles, unas más que otras, cuentan con una proyección profesional concreta.

La defensa de sus decisiones va acompañada de un rechazo tanto al modelo escolar del BUP como al de la FP, entendiendo que ambos son contrarios a sus perfiles como alumnos. No desarrollan, ni colectiva, ni individualmente, estrategias claras de promoción, aunque de forma excepcional, y esencialmente contradictoria, algunos chicos hubieran interiorizado ciertos rasgos de la cultura de la clase media alta, o deseaban el paso por la universidad³⁰¹. En definitiva, las justificaciones expresadas en torno al modelo elegido conecta con las situaciones de subalternidad de las que parten, de las que se desprende una visión cargada de limitaciones sobre las capacidades personales para acometer con éxito, a partir de ese momento, no sólo la escolarización en la red BUP/Universidad, sino también, en la de Formación Profesional.

La incorporación, adelantada, a un modelo formalmente no segregacionista les permite abrir esperanzas hacia un futuro escolar más exitoso. Pero con la incorporación al modelo LOGSE cuentan con más posibilidades, aún si cabe, de convertir la vivencia de la exclusión institucional en un proceso individual de asunción de las supuestas limitaciones personales, en tanto que los sistemas escolares integrados, a diferencia de los segregados, desempeñan aún mejor la función ideológica de legitimar las desigualdades³⁰². Entre otras

³⁰¹ Vid: "Los chicos: la ambigua resistencia a la reproducción social".

³⁰² FERNÁNDEZ ENGUIA, M.-LEVIN, H.M. (1989): "Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa", en *Revista de Educación*, nº289, p.53.

cosas, porque las orientaciones teóricas de la LOGSE parecen sustituir las premisas de la selección-adaptación por las de participación-integración, centrando la cuestión fundamental en considerar a la persona “(...)como paradigma y la motivación como medio de integración del *alumno* al trabajo escolar. Se trataría, pues, de conformar a los sujetos, globalmente considerados, a las exigencias de la institución educativa. Lo más importante parece actualmente motivar al alumno para que trabaje, controlar sus reacciones, manipular sus afectos. Habría que preguntarse si en realidad no se trata de concertar con él su participación en su propia alienación”³⁰³.

Estas consideraciones pedagógicas que utilizan categorizaciones bien sonantes -creatividad, personalidad dinámica, etc-, en la medida en que adolecen de un análisis serio y profundo sobre el cambio, no parecen tener otra finalidad, en la práctica, “más que la de continuar responsabilizando al estudiante de su éxito o fracaso en las aulas”³⁰⁴. Sin embargo, parece sensato pensar que “el carácter democratizador de la Reforma ha de deducirse (...) de su capacidad para dar pasos reales y manifiestos para disolver las barreras de clase que en el presente utilizan a la escuela para sancionar y justificar la reproducción del lado del trabajo intelectual o del lado del trabajo manual”³⁰⁵.

A juzgar por los discursos y argumentaciones expuestos por uno de los representantes escolares, nuevamente el director del ISE “Sabino Bethelot”, la elección de la ESO sólo puede contar con aspectos positivos. Sus palabras ante un alumnado expectante sobre sus futuros inmediatos, ejemplifican muy bien las líneas pedagógicas,

³⁰³ VARELA,J.(1991): “La escuela empresa: neoytalorismo y educación”, en VARELA,J.-ÁLVAREZ URÍA,F.: *Arqueología de la escuela*, Madrid, p.272.

³⁰⁴ *Ibidem*, p.274.

³⁰⁵ CABRERA,B.(1988): *Art.cit.*, p.60

supuestamente progresistas, de la reforma. El énfasis se sitúa en resaltar, por un lado, la relación pedagógica profesor-alumno, como una relación interpersonal regulada por normas democráticas de respeto y convivencia, y, por otro, en caracterizar las formas de enseñanza-aprendizaje como necesariamente mejores, en tanto que valora, ahora sí, el esfuerzo personal y diario del alumnado³⁰⁶, así como estimula y evalúa, no sólo los conocimientos adquiridos sino también, y de manera muy especial, su participación activa en el aula.

Pero para lo que no parece tener respuesta, este representante, es para la siguiente pregunta, que le formula un alumno: Ricardo: "¿Es más eficaz para conseguir trabajo?". Probablemente porque es notorio que, pese a los discursos formales y las supuestas finalidades de la reforma, ésta no garantiza mayores posibilidades de intervención de la educación sobre el mercado de trabajo, a no ser por el intento, no manifiesto, de hacer más versátil a la fuerza de trabajo para la lucha en un mercado de trabajo altamente competitivo³⁰⁷.

IV.2.6. PAUTAS DE COMPORTAMIENTO: LA ACOMODACIÓN, PESE A TODO, A LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

La socialización de este grupo en forma de adaptación a las premisas escolares, no sin contradicciones como hemos visto, se

³⁰⁶ Las chicas vierten sus críticas a los criterios prácticos de evaluación del profesorado de Primaria.

Silvia: "Cosa que a mí no me gusta es que vayas bien en, a través del curso, primer trimestre todo bien, y que después cuando llegue la evaluación, porque estas nerviosa o algo, (...), y te escachen la asignatura así porque sí, tengas positivo en las tareas, en las asistencias a clases..."

María: "Los profesores dicen que también evalúan todo lo que hemos hecho en el curso, yo veo que no..."

Rosa: "Pero ellas lo que no tienen en cuenta es el esfuerzo, no tienen nada en cuenta eso, sino lo único que importa es el examen, y ya está".

³⁰⁷ CABRERA, B. (1988): *Art. cit.*, p. 69.

refleja en las pautas de comportamiento desarrolladas dentro del aula. Pautas que, en términos generales, ahondan en la tesis de que este grupo se desenvuelve, en relación a la institución escolar, bajo unas líneas de acomodación a las normas escolares. Existen ejemplos claros de reapropiación del tiempo y espacio escolar en función de sus intereses -no hacer el trabajo, divertirse para soportar mejor la jornada, etc-, pero estos momentos son asumidos e interpretados dentro de unas claves básicas de adaptación.

Jorge: "Nosotros estamos vacilando pero siempre hacemos lo que es"

C.N.: "¿A qué se refieren con 'vacilar'?"

Juan: "Es una fiesta, estar todo el día hablando, todo el día copiándose"

Tomás: "De por nada hacer un vacilón"

Juan: "Vacilar, estar chachi, no estar aburrido"

Tomás: "A lo mejor estas aburrido en una clase empiezas a vacilar y se te pasa la hora en nada"

Juan: "Y se te olvidan los problemas".

Desafíos como copiar de los compañeros/as, hacer chuletas, contestar ante lo que consideran una falta de respeto por parte del profesorado, hablar y responder con cierta ironía y/o agresividad frente al castigo, buscar excusas o justificaciones ante los negativos: 'no lo entendí', 'lo he hecho pero en otro lugar', 'no lo he traído, pero lo he hecho', rectificar al profesorado en una falta, son más o menos habituales. Prácticas como copiar y justificarse ante un trabajo escolar no hecho, son más frecuente que la contestación abierta al profesorado. Aún así, se detectan casos de no adaptación a la autoridad, por ejemplo, cuando un alumno se enfrenta directamente a la orden de una profesora, aunque la forma utilizada en el relato y la excepcionalidad del hecho hace que éste no pueda entenderse como una maniobra, más o menos continua y elaborada, de oposición a la autoridad representada por el profesorado.

Juan: "Él (se refiere a Roberto) se pasó el día que jugamos a voleibol, ¿qué le dijiste tú a la maestra?"

Roberto: "Váyase por ahí! (risas del resto). No, es que llegó a la mesa y dice 'jesta mesa no sirve, fuera de aquí!,...no se qué'.

La miré así, como diciendo que yo era una basura, la miré así y le dije '¡búsqese la vida, usted no se ha mirado en un espejo!'" (risas del resto)

Juan: "No te pegó una hostia de milagro"

Roberto: "Eso sí, que no se pongan agresivas (risas), que se controlen un poquito".

Otro ejemplo que podría ser interpretado como una forma de resistencia es el hecho de no entregar al profesorado las pruebas de evaluación³⁰⁸, pero resulta arriesgado asignarle tal significado, en tanto que los mismos protagonistas no plantean ningún argumento contra estos mecanismos de evaluación, tratándose, más bien, de una respuesta concreta y poco extendida a una situación que individualmente se reconoce como fuera de control; es decir, no saben las respuestas y prefieren dejar de intentar superar las pruebas cuando no cuentan con las condiciones adecuadas. Sin embargo, esta forma de actuar contiene un significado importante en cuanto supone un elemento de diferenciación con respecto a las maneras habituales de funcionamiento del grupo-clase, pues éste parece asumir, tanto en función de sus declaraciones como en las observaciones realizadas, que aunque el resultado puede ser el olvido rápido de lo que se ha estudiado, siempre es mejor intentar resolver las pruebas escolares³⁰⁹ que dejar de examinarse.

Roberto: "No, no lo hice, ¿para qué?. Total, si da igual, antes o después voy a suspender. Da lo mismo"

María: "No sé como Belén se atreve a no entregar el trabajo, a no hacerlo. (Aunque) yo ayer estudié para el control de Inglés, pero esta mañana ya se me había olvidado todo".

³⁰⁸ Roberto no entregó el control en una clase de Lengua; Belén no lo hace, en los últimos meses, en Lengua, Matemáticas y Naturales.

³⁰⁹ Aunque para ello se utilice la fabricación de 'chuletas'.

Montse (riendo): "¿Y el trabajo que da hacer las chuletas!". Risas del resto

Marta: "Quieras que no las chuletas te ayudan, pues te las empiezas a estudiar..."

Laura: "Si no te las trincan si ayudan" (Risas).

Globalmente, los grados de aceptación del trabajo escolar - resolver las prácticas escolares, trabajar en clase, traer las tareas hechas a la escuela-, y de adaptación a la autoridad -asumir que el profesorado tiene el legítimo poder que le otorga la institución para hacer juicios, y actuar en consecuencia, que tienen que ver con el orden, la sumisión, la puntualidad- varían aquí, igual que en el grupo urbano, según las materias. Se tiende a desarrollar un mayor nivel de integración, en las claves señaladas, de mayor a menor grado, en Sociales, Matemáticas y Naturales (estas dos asignaturas son impartidas por la misma profesora), le siguen Educación Física y Lengua. La materia donde se evidencia un clima de mayor conflictividad es la de Inglés; en el resto, Religión y Talleres, el comportamiento general es de relajación y desinhibición, ayudando a ello la organización y el tipo de actividades desarrolladas en estas asignaturas³¹⁰. Sus actuaciones y comportamientos coinciden con las valoraciones en torno al conocimiento académico, pero también con el análisis sobre las estrategias docentes y el perfil profesional del profesorado, que veremos más tarde.

En el desarrollo de las clases de Sociales, Matemáticas y, en menor medida, Naturales, el alumnado se mantiene atento, contesta cuando es requerido, trae normalmente las tareas hechas, no provoca situaciones conflictivas. Excepcionalmente, cuestionan los resultados de la evaluación o el conocimiento de la profesora sobre algún aspecto concreto de su explicación³¹¹.

³¹⁰ En los Talleres el alumnado se dedica a actividades que, supuestamente, más les gustan, eligiendo entre teatro, fotografía y elaboración de periódicos. En las clases de Religión el profesor estructura la hora en torno a debates, en los que el alumnado participa abiertamente sin ser requeridos a mantener comportamientos rígidos.

³¹¹ En Sociales, María le dice, públicamente y en alto, a la profesora que no está de acuerdo con la nota de su examen. La profesora, tranquilamente, revisa la prueba delante de la alumna y mantiene su nota, le indica que mire el examen de su hermano para que compare. María responde con cierto fastidio y enfado.

En la misma asignatura, alumnos mayores como Esther y Juan detectan e insinúan algunas lagunas o errores de la profesora, por ejemplo cuando no se aclara

Por otro lado, la asignatura de Educación Física reviste un planteamiento algo diferente al desarrollado en el colegio urbano. Si bien gran parte del tiempo se ocupa, igualmente, a la práctica de deportes, éstos son más variados y, sobre todo, son practicados por todo el alumnado, aunque con una resistencia importante por parte del grupo femenino cuando se trata de jugar al fútbol³¹². Las chicas tienden a excusar su desinterés por la práctica de este deporte con distintos motivos, entre ellos, y no sin cierta ironía, el que tiene que ver con una asimilación estereotipada de los roles de género.

Belén: "Maestra, el fútbol no está hecho para nosotras.

Nosotras, las chicas, servimos para trabajar en las casas, no para jugar al fútbol".

En la materia de Lengua, el alumnado se evade con bastante facilidad de las explicaciones de la profesora, son frecuentes los murmullos y los momentos de desentendimiento; ante las continuas alusiones de la profesora al proceso de entendimiento de la materia, se responde, frecuentemente, con silencio. Frente a las pruebas de evaluación desarrollan mecanismos típicos de reapropiación como copiar de "chuletas" o de los compañeros/as, práctica que resulta relativamente fácil en tanto que, por una parte, esta profesora no utiliza instrumentos de vigilancia y control explícitos, y, por otra, en muy raras ocasiones son sancionados negativamente.

con el tratamiento estadístico o cuando le cuesta nombrar un instrumento concreto que debe ser utilizado por el alumnado.

³¹² En la práctica, la falta de motivación de muchas de las chicas hacia este deporte y el hecho de que, según la profesora, "los chicos son bastante bárbaros y no suelen enseñar a las chicas", provoca que la mayoría de las veces se formen dos grupos distintos en función del género. La visión de los chicos es algo diferente a la expresada por la profesora.

C.N.: "¿Les gusta enseñar a las chicas a aprender a jugar al fútbol?"

Ricardo: "Nosotros les enseñamos pero luego nos sale el tiro por la culata.... Tú te esfuerzas por enseñarles pero luego te echan para atrás, te dicen '(cállate la boca, déjanos a nosotras tranquilas!'. Luego, se ponen entre ellas, en grupo, y no quieren hacer nada"

Juan: "Que si están cansadas..."

Ricardo: "Que si 'me duele el pie'".

Pero es en la materia de Inglés donde desarrollan un nivel mayor de confrontación y de cierta resistencia al orden. Son habituales los murmullos, y escasamente se atienden las explicaciones y demandas de la profesora, además, es una de las asignaturas donde se detecta mayor absentismo. Ante todo ello la profesora actúa sancionando negativamente -pone negativos, expulsa del aula-, ante lo cual el grupo responde tomando como referencia inquebrantable el apoyo al compañero o compañera sancionado, y cuestionando, por tanto, el papel desarrollado por la profesora.

La profesora de Inglés expulsa de clase a Juan por estar hablando, éste contesta, sonrojado y enfadado, y da un portazo al salir. La profesora increpa al resto y habla sobre los buenos modales. La respuesta no se hace esperar:

Rosa: "No fue para tanto"

Lourdes: "No ve la sangre del golpe"

De la misma forma, la profesora pregunta a Roberto, éste, que no ha parado de hablar, le contesta que no ha traído el libro. La profesora responde con enfado y le apunta un negativo. El grupo responde: "¡Ya lo va a apuntar!", Profesora de Inglés: "Simplemente quiero saber cuando no traen sus libros"; Lourdes le presta el libro a Roberto.

Si bien, como hemos observado, existen momentos de cierta provocación que varían en función de las materias y estrategias docentes, la tendencia general gira en torno a comportarse en base a la aceptación del orden y de la disciplina escolar. Tanto los chicos como las chicas, y a pesar de que éstas expresan una visión crítica sobre las relaciones entre profesorado y alumnado, como veremos en el siguiente apartado, definen bajo el eslogan de 'dar confianza' una manera adecuada de estar en el aula que supone una fórmula básica de integración centrada en el alejamiento de posturas desafiantes, pero que se diferencia de las figuras del 'pelota' o del "empollón".

Jorge se dirige a Angel, "Igual que a ti esta mañana, la profesora de Matemáticas te estaba diciendo el examen"

Angel: "Ustedes lo que tienen que pensar es una cosa, que la profesora de Matemáticas no es que me esté diciendo, sino

que me ayuda porque lo que tienes que hacer es ganarte la confianza de ella"

Jorge: "Pero se lo digo yo....risas, ¿y me ayuda?"

Angel: "¿Por qué no?"

Roberto: "No te ayuda porque no le has dado la confianza como se la ha dado él"

Jorge: "Pero eso no es para hacerlo, igual que a Pilar. A Pilar le dijo un montón de cosas"

C.N.: "¿Por qué creen que es ese trato diferente?"

Juan: "Por la confianza, si tú te pones con la maestra (hace gestos como de descontento y pasotismo) la maestra lo primero que te coge es rabia....si te pusieras como Pilar seguro que te ayudaría"

Lourdes: "La profesora de Inglés conmigo, tú ves que yo en clase siempre le contesto, y el otro día mismo le pregunté que cuantos negativos tenía y ella me dijo que no muchos (...). ¿Sabes?, es una forma de vacilar con los profesores, pero no faltándoles al respeto. Ellos saben si estudias o no, no hace falta tampoco empollar demasiado, sólo ver como actúas y si sigues el ritmo, tampoco es ir adelantados".

Pero, además, en cuanto a comportamiento se refiere, este grupo participa, globalmente, de forma diligente en las actividades organizadas por el profesorado -teatro, elaboración de dibujos para decorar las paredes del centro, organización de bailes típicos para celebrar el día de Canarias, o en debates promovidos por y con la orientadora del centro-; frente a la pasividad que demuestra el grupo urbano, la respuesta de este otro grupo no sólo se deriva de una mayor integración de éste en la esfera institucional, sino también de un enfoque escolar diferente, justificado, en parte, por las condiciones del mismo centro: pocos alumnos y nivel de disciplina aceptable, lo que provoca que el profesorado se encuentre en mejores condiciones para motivar y controlar al alumnado en su participación en la vida del colegio.

Por último, y ahondando en las claves de integración de este grupo, resulta significativa la reflexión de una de las alumnas respecto al enfrentamiento, por otro lado nada novedoso, entre el profesorado y el alumnado.

Lourdes: "¿Sabes lo que pasa?, que todas estamos en contra de los profesores, hay algunas veces que sí, que se pasan con nosotros. Pero, si lo piensas por el lado bueno ellos, a lo mejor, te lo hacen porque quieren que estudies y ellos lo mejor que quieren es para nosotros, ¿sabes?, que estudiemos y que el día de mañana no estemos tampoco, como dice el otro, 'fregando a los demás'".

Planteamiento, lógicamente, coincidente con los mensajes de los agentes escolares que se reconocen como valedores de los intereses del alumnado e impulsores de un clima favorable para el entendimiento entre todos.

Orientadora: "(...) Ustedes creen que las profesoras son vuestros enemigos, y no es así. Tienen todas las posibilidades de tener buenas relaciones con ellas y hacen que sea desagradable".

IV.2.6.1. La integración dentro de unos límites. La oposición como discurso femenino

Si bien no existen grupos que se distingan por comportamientos, más o menos constantes, de contestación al poder o de oposición a la disciplina escolar, encontramos en el comportamiento de las chicas una tendencia mayor a la provocación en torno al cumplimiento de las normas escolares, en forma, fundamentalmente, de un mayor absentismo escolar. La no asistencia a clase es una práctica más habitual entre miembros del grupo femenino, concretamente el de más edad, repetidor y con 'problemas'³¹³. Las ausencias son interpretadas como fórmulas necesarias para resolver cuestiones

³¹³ Dentro del grupo de chicas que dejan de ir en mayor medida al colegio, se encuentran Belén y Laura, el hecho de que Belén viva en S/C hace que la mayoría de los días se quede a comer en el barrio, sobre todo en casa de Laura, y muchas tardes dejan de ir al colegio. El grupo de chicos acude con normalidad a las jornadas escolares, solamente en el caso de José se observan algunas ausencias, recordemos que es el alumno que acostumbra ayudar a la familia en las tareas agrícolas.

sobre sus vidas³¹⁴, y deben ser entendidas en el conjunto de sus concepciones sobre el control que la escuela despliega sobre ellas. En este sentido, ocultar las verdaderas razones que les llevan a no asistir a clase es una estrategia concreta frente al control, para la que no faltan justificaciones vinculadas al derecho a reservar su vida privada, y al intento de buscar paralelismos con las supuestas prácticas del profesorado frente al control burocrático de la Administración³¹⁵.

María: "Yo he faltado a clase por cosas personales y he dicho mentira, eso no lo sabe ninguna profesora, la mayoría de las veces todas las excusas que he dado son mentiras. Yo no voy a decirle a la maestra mis cosas personales, de mi casa. Y ellas dicen que ellas abajo (Consejería de Educación) lo dicen, y eso es mentira. Seguro que ellas abajo no pueden decir eso, ellos escribirán en el papel y los guardarán o dirán mentiras, porque la mayoría son casadas, no le van a decir sus problemas delante de todos...eso es normal".

Pero, sobre todo, las chicas extienden una amplia crítica sobre las formas del poder institucional representado por las prácticas del profesorado. Sus oposiciones -siempre en claves discursivas y ocasionalmente en actuaciones concretas en el aula- se despliegan frente, por un lado, a la desadecuación entre la madurez del alumnado y las formas de tratamiento del profesorado. Cuestionan, así, la visión de la escuela sobre el alumnado en claves de dependencia, piden ser tratadas como adultas y no como niñas pequeñas que no tienen autonomía, en definitiva, demandan, que les informen personalmente de sus procesos de aprendizaje. La

³¹⁴ Silvia: "Muchos de nosotros tenemos problemas en casa"

Orientadora: "¿Y por eso tienes que ir a resolverlos en las horas de clase?".

³¹⁵ El control sobre el profesorado fue objeto de una polémica en el desarrollo de un consejo escolar del centro. La profesora de Lengua describe y analiza la situación en coherencia con la línea que hemos descrito con anterioridad, en el apartado dedicado al profesorado.

Profesora de Lengua: "Se formó una polémica entre un padre y la jefa de estudios, básicamente aquel pretende tener, por parte de los padres, algún tipo de control sobre los certificados y justificaciones de las ausencias del profesorado. ¡Lo qué nos faltaba!, ya es suficiente con el control de la administración, ¿no?".

utilización escolar de las familias como mecanismo básico de control sobre el comportamiento y rendimiento del alumnado, sostiene una visión de éste en claves de inmadurez que, lógicamente, no coincide con el deseo de emancipación y acercamiento a la edad adulta, propia de la etapa que están viviendo.

Silvia: "Tengan en cuenta que los profesores son todos uno, y ellos en sus reuniones hablan cosas que nosotros no sabemos..." (murmillos del resto)

Marta: "En la clase no lo dicen, lo que ellos hablan en reunión de cómo va cada alumno deberían decirlo personalmente, 'mira, tú vas mal porque no te recuperas tú, necesitas estudiar'. Pero, ellos no, ellos ahí se reúnen y dicen 'si no estudia es por su bien, si estudia es por su bien'. Por una parte, sí, porque a veces te lo tomas a cachondeo, pero por otra deberían (...) decir 'mira, tú vas mal, estudia porque te vamos a ver repitiendo"

Laura: "Nada más te lo dicen cuando les interesa, cuando están tus padres delante".

En coherencia con el planteamiento anterior, se oponen, e intentan resistirse, al control que el profesorado desarrolla sobre sus comportamientos, tanto dentro como fuera del centro. Rechazan el planteamiento escolar que asocia el rendimiento individual al tipo de relaciones y comportamiento del alumnado. Expresando, en este sentido, un sentimiento cercano a la ofensa cuando desde la institución, y a través de los mecanismos institucionales de acercamiento a las familias, se les coloca en la disyuntiva de decidir entre representar el papel de buenos alumnos en lo que respecta a rendimiento, y alejarse de determinadas amistades, consideradas como inadecuadas para el desarrollo exitoso de sus trayectorias escolares, o, todo lo contrario, es decir, mantener sus amistades pese a que sus resultados escolares empeoren. Perciben que existe, implícitamente, una coincidencia entre el control que despliega la escuela con el que desarrolla el resto de redes sociales, como la familia y la vecindad, lo que en este contexto agudiza el sentimiento de estar sometidas a un fuerte control y vigilancia.

C.N.: "¿Creen que los profesores se enteran de vuestras vidas?"

Marta: "¡Hombre, que si se enteran!"

Rosa: "Te miran de una manera que parece que te van a matar, como se enteren de algo"

Montse: "(...) Una cosa que cae mal es que digan, por ejemplo, 'no estés con tal persona porque te hace suspender, o no estés con tal otra'. Eso cae mal porque tú piensas que son tus mejores amigos, y después por los profesores tienes que cambiar de compañeros"

Marta: "El año pasado había aquí un montón de alumnos de 8º, un montón de gente que me gustaba estar con ellos, y había una maestra que me dijo que dejara las amistades porque yo salía de 7º y siempre paraba con ellos. Te empiezas a olvidar porque dices 'vas, te están llevando por mal camino'. De tantas cosas que te meten en la cabeza, dices 'pues, yo voy a tener que pasar un poquito y no hacerles tanto caso'..."

Lourdes: "Yo soy una que era, se puede decir, una 'pelotera'. Porque todos sabrán que yo sacaba sobresalientes y notables (...), y ahora estoy sacando menos nota. Pero cosa que veo mal es que las profesoras se lo han dicho a mi madre, ¿sabes?. Cuando viene a hablar le dicen 'tu hija tiene que quitarse con esta, esta y esta', y eso a mí me cae fatal (...)"

Montse: "Y eso jode un montón, que se lo digan a tus padres, y que no te lo digan a ti, porque saben que ellos no les contestan"

Marta: "(...) Eso es lo que te hiere a ti, que te quiten...que se meten en los sentimientos de uno. (...) A veces dicen que no se contienen los nervios pero te dicen cada cosa que te hiere más, por dentro"

María: "Es que te duele".

El conflicto que va aparejado a la confrontación entre comportamiento y rendimiento, impuesto desde la escuela y las familias, es resuelto a favor de las vivencias que les ofrecen mayores satisfacciones. Se antepone y mitifica, la amistad, y los valores asociados a ella, frente a las presiones familiares, pero también frente a la competitividad e individualismo, inherentes a los principios hegemónicos de las sociedades capitalistas.

Silvia: "Las amistades que has tenido durante años, o durante un mes o dos, no las debes cambiar ni por los profesores, ni por nadie"

Lourdes: "¿Sabes lo que me ha dicho mi madre?, pues que como le han comido el coco con esto de haber bajado las notas, le han dicho que yo no puedo estar contigo ni contigo (se refiere a Laura y Silvia). Yo le he dicho que no, que son mis amigas, y que yo soy sincera con ella, que yo no tengo porque dejarlas. (...) Si, a lo mejor ustedes van al mismo instituto es capaz de cambiarme, y si no que me quede en casa".

IV.2.6.2. Modelos y Relaciones: el poder del modelo femenino. La solidaridad por encima de la competitividad

Aunque la amistad entre los miembros del grupo es un rasgo destacado ampliamente por todos³¹⁶, es el grupo femenino el que demuestra un mayor grado de cohesión; aunque internamente no existe uniformidad en los comportamientos escolares y extraescolares, el género actúa como núcleo central de unión. En este sentido, dentro del grupo se encuentran chicas que sacan buenas notas, que van siempre a clase, que raramente se las oye hablar en público, y que representan, en relación a sus vivencias extraescolares las formas más estereotipadas en función de sus edades y género. En una posición contraria, en cuanto a comportamiento y a pautas de socialización, están las alumnas que han repetido, que van mal en el

³¹⁶ Ya habíamos planteado que las chicas y chicos de este grupo dan un valor muy destacado a las relaciones de amistad surgidas de las experiencias en el colegio, entre otras cosas, como efecto de las mismas condiciones geográficas y sociales del entorno rural en el que viven. *Vid.*: "Vivir en Bco. Las Laja.

Aún así, y si bien la cohesión parece fuerte, no todos quieren mantenerse en las redes y en las relaciones del grupo, entre otras cosas porque les recuerda el tiempo dedicado a resolver su estancia en la escuela primaria.

Angel: "Yo por lo menos no estoy, por necesidad no estoy"

Tomás: "Porque no has cogido confianza con nosotros"

Angel: "Te estoy diciendo que no me interesa coger confianza, yo lo que quiero es salir ya de ahí. (...) Yo he estado con tres gentes distintas, tres con ustedes".

último curso, que mantienen fuertes conflictos con sus familias demandando más libertad, y que ya han tenido algún tipo de experiencia en torno a las relaciones con chicos mayores que ellas. En medio de ambas posiciones, se ubican las que aún sacando buenas notas, y teniendo una trayectoria denominada por ellas mismas como de “empollonas”, han cambiado en este último curso, prestando mayor empeño en ampliar el círculo de relaciones, hasta ese momento centrado en la familia y en la escuela, y que consiguen a través de un mayor afianzamiento de las relaciones con las compañeras de clase con más experiencias y con algunos chicos de su grupo, con los que desarrollan relaciones tanto de amistad como de noviazgo.

Estas importantes diferencias más que servir de división interna se convierte en una fuente de contrastes y, hasta cierto punto, de compensación. Las alumnas que no cuentan con experiencias afectivas extraescolares ni extrafamiliares, no tienen, efectivamente, mucho que comunicar en las reuniones con sus otras compañeras, pero son las que ayudan a las demás en las tareas escolares³¹⁷; por otro lado, para éstas las experiencias de las amigas que, aunque no van bien en el terreno escolar, intentan desenvolverse en el terreno más amplio de las relaciones sociales, sirven de fuente de conocimiento y posicionamiento.

³¹⁷ María: "(...) Mira, en la clase hay amigas que, por ejemplo -señala a Pilar, Ana y Begoña- que son las más que se enteran en todo, pues les puedes preguntar, o puedes quedar un día con ellas, o algo..."

Marta: "Perdona, tu amiga tiene una forma de expresarte, explicarte las cosas que no es igual que una maestra...además, yo no digo que una amiga no sepa explicar las cosas, pero..."

Lourdes: "Pero te comprende, es de tu edad, ¿sabes?. Yo misma, a mí me han dicho 'ayúdame, explícame', y luego, según me han dicho, 'pues entendí mejor el examen o el tema'. Yo creo que es porque yo también estoy estudiando eso, no es como las profesoras que ya pasaron ese curso. Lo explicas con tus palabras, sé como lo vas a entender"

María: "Yo, por ejemplo, ella me ha explicado cosas, ella y casi todas las chicas que saben, ¿sabes?. Pues, yo entiendo mejor por una amiga que por las profesoras".

A diferencia del grupo de chicas del colegio urbano³¹⁸, el género se convierte en la carta de presentación para formar parte de unas redes de entendimiento basadas en un sentido muy agudizado de solidaridad. Entre los rasgos que destacan y aprecian se encuentra la capacidad para escucharse y apoyarse; en definitiva, formar parte de un grupo en el manifiestan sus intereses y preocupaciones, por supuesto, no sólo escolares, es uno de los aspectos más relevantes de sus experiencias escolares.

María: "Nosotras, todas juntas, nos ayudamos unas a otras"

Laura: "Si tú a lo mejor no entendiste algo en el colegio, te gusta estar con tus amigas y mira '¿tú entendiste esto?', ahora si estas sola ¿cómo lo averiguas si no sabes?"

María: "A mí con respecto a Belén me gustaría que nos reuniéramos un grupo de chicas para ir a la casa y ayudarla a estudiar, porque ella puede dar más..."

Marta: "Las chicas nos llevamos muy bien, es más chachi, nos reunimos para hablar de distintos temas³¹⁹, en la obra que están construyendo allí abajo".

En esta línea, se definen como más maduras que los chicos con los que comparten el espacio escolar, lo que no les impide desarrollar estrategias de acercamiento hacia ellos, aunque sólo lo consiguen con los alumnos mayores. A la hora de encontrar las motivaciones para compartir tiempo y experiencias se mezcla el interés por consolidar la unidad del grupo, con la atracción por el modelo masculino.

Silvia: "Algunos chicos vienen con nosotras, Tomás y Juan, de vez en cuando Angel que suele vacilar, y Pedro"

³¹⁸ Recordemos que el rendimiento escolar y el tipo de comportamiento desarrollado con los compañeros varones son los indicadores básicos de diferenciación entre los miembros femeninos del grupo urbano. Así, tienden a rechazar las actitudes asociadas a la integración – "empollonas" –, pero también a repudiar los comportamientos basados en contestar la actitud desafiante de "los golfos", bajo los mismos parámetros de éstos. *Vid.* "Modelos y Relaciones: el poder del modelo masculino. La fuerza del machismo".

³¹⁹ Los temas preferidos giran en torno a sus preocupaciones sobre los problemas a los que se enfrentan frecuentemente en el ámbito familiar y del barrio, las relaciones con los chicos, y la interpretación sobre las personalidades respectivas.

Rosa: "En general, los chicos de la clase son muy pequeños, a nosotras nos gusta salir con chicos mayores, de 17 o 18 años"

María: "(...) A veces tenemos cosas de niños, en la clase hay niños porque....todas las chicas, por ejemplo, nosotras que pensamos de otra forma, no es que nos consideremos mujeres, sin embargo, los chicos en la clase, mi hermano, por ejemplo, se cree muy hombre pero él piensa como un niño...."

Marta: "Nosotras lo que queremos es llevar una relación con los chicos como con todos..."

Laura: "Que ellos no noten que somos más especiales con ellas que con ellos, sino que estamos todos juntos"

María: "A mí, por ejemplo, me gusta estar más con los chicos que con las chicas. Uno es Tomás, el pibe de Lourdes, y Juan, ¿sabes?, el que está siempre con nosotras" .

En este grupo no existen líneas estables en lo que a distribución del alumnado en el aula se refiere, en el desarrollo de la jornada escolar, y para cada asignatura, el alumnado se desplaza y se ubica en aulas distintas, y en distintas posiciones dentro de ellas. La distribución mantiene una cierta correspondencia con el agrupamiento por grupos de amistad, grupos que en términos generales, pero no exclusivos, se conforman con personas del mismo sexo. Efectivamente, la tendencia general es que los chicos suelen sentarse, o prefieren hacerlo con compañeros varones, y las chicas igualmente con sus respectivas amigas y compañeras; sin embargo, determinados miembros del grupo masculino, los que tienen más edad, acostumbran agruparse con las chicas. Estas ejercen un cierto poder que va más allá de compartir el espacio escolar, comparten, además, sus confidencias e, incluso, alguna relación de noviazgo. Para ellos las relaciones con las chicas les proporcionan una esfera de actuación y vivencias más atractivas que las representadas por sus compañeros varones, que aunque comparten el género se diferencian por la edad; pero, también, y fundamentalmente, por los distintos grados de adaptación a unas formas de estar más flexibles y

permeables, a unos comportamientos que, incuestionablemente en este grupo, abandera el grupo femenino³²⁰.

Pedro: "Nosotros tenemos buenos amigos y amigas que nos escuchan y que nos intentan ayudar, normalmente nos encontramos fuera de la escuela".

En coherencia con las concepciones, defendidas con ahínco por las chicas, sobre los valores de la amistad, en el aula se impone una forma de actuar centrada en la ayuda mutua y en la solidaridad, independientemente del género y/o del rendimiento. Frente a la competitividad y la excelencia, este grupo se impone unas prácticas totalmente contrarias: se piden los ejercicios, se ayudan en los exámenes, quedan para resolver cuestiones escolares en las casas, se apoyan, como hemos visto, cuando una profesora castiga a un alumno o alumna. Enfrentándose, así, a una forma de comportamiento escolar que privilegia, pese a todo, el rendimiento individual y la otorgación de premios y castigos como fórmulas básicas de socialización.

³²⁰ FUENTE, G. (1987): *Art. cit.*, p.51, sostiene que los jóvenes varones rurales tienen más dificultades para adaptarse a nuevos valores y costumbres en cuanto a las relaciones de género se refiere. Sin diferenciar en relación a la socialización de tipo geográfica, F.Ortega describe una tendencia según la cuál existe una relación entre los procesos evolutivos de los jóvenes y la formación de los estereotipos de género; en este sentido, son los chicos más jóvenes los que tienden a identificarse con un modelo claramente más sexista, y en consecuencia con mayores niveles de diferenciación con el género femenino, como muestra de un proceso de identificación con su propio género. ORTEGA, F. (1993): *Art. cit.*, p.47.

Efectivamente, los más pequeños no llegan a entender la postura del grupo femenino, y perciben sus relaciones con mayores distorsiones y con cierta desconfianza, tienen más dificultades para integrarse, ante lo cuál extienden posturas de cierta confrontación hacia ellas.

C.N.: "¿Se llevan bien entre ustedes?, ¿con las chicas?"

Ricardo: "Entre pibes sí, pero con las pibas, hay algunas que..."

Juan: "Pero, date cuenta que si ustedes no están entre ellas, pues..."

C.N.: "¿Se vacilan más de ellas o entre ustedes?"

Ricardo: "No, nosotros, bueno algunos, vacilamos más de las pibas que..."

Roberto: "Nos pasamos más (...). Y después los aprobados se los llevan fáciles, se los llevan gratis, como si fueran gratis, como si se los dieran, entrar por una puerta y salir por la otra".

Roberto: "En el apoyo de la clase, en eso, entran todos".

IV.2.7. ¿EXISTE EL PROFESOR/A IDEAL?: VALORACIONES Y EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO

A la hora de describir las características del buen profesional los miembros de este grupo no se diferencian de las apreciaciones del grupo urbano. Es decir, también aquí, el profesor/a ideal se define en torno al equilibrio entre libertad y control, cobrando, igualmente, relevancia las actitudes y disposición del profesorado sobre ellos. Exigencia y flexibilidad son los rasgos que sobresalen en sus comentarios y reflexiones, quedando en un segundo plano las referencias al saber explicar, que como habilidad básica no es cuestionada, aunque las valoraciones sobre tal criterio varían de unos profesores a otros.

Existe, además, en términos generales, una correspondencia entre el comportamiento desarrollado en el aula (que a su vez mantiene coherencia con las valoraciones sobre el conocimiento) y las valoraciones sobre los rasgos del profesorado encargado de las distintas materias. En este sentido, si las máximas pautas de integración y adaptación se encuentran en las asignaturas de Sociales, por un lado, y Matemáticas y Naturales, por otro, son precisamente los modelos que representan estas dos profesoras los que son valorados, aunque con matices, como más positivamente: la profesora de Sociales por el orden que sabe mantener en el aula, la profesora de Matemáticas y Naturales por su capacidad para explicar claramente.

ENTRE LA PERMISIVIDAD Y EL CONTROL

Pese a que el modelo ideal de profesorado se configura alrededor de una combinación entre "ser exigentes, duros" y

“comprensivos”³²¹, este grupo parece ser consciente de que dicha mezcla es difícil de conseguir, puesto que cuando concretan sus reflexiones en los modelos docentes que han tenido en este último curso, ambas características aparecen por separado y, lo que es más importante, parecen repercutir considerablemente en los resultados escolares³²². En la práctica existe: por un lado, el profesorado flexible, abierto y, por otro, el que cuenta con una personalidad fuerte y seria. Ambos modelos de personalidad condicionan las estrategias docentes y repercuten de forma diferente, casi opuesta, en el comportamiento del alumnado. Así, plantean que el primero provoca una actitud de relajamiento ante el estudio de la materia, a diferencia del segundo que favorece un clima de mayor presión hacia el estudio y, por tanto, de máxima tensión y rendimiento³²³.

Montse: "Y también la culpa la tienen algunos profesores, de la forma de ser: unos son más chachis, otros no, y entonces con el que es más chachi...a lo mejor, yo qué sé, vacilas más y no estudias tanto, entonces a un montón de gente le queda esa asignatura...y a uno que es superserio, por el miedo o tal, entonces ya se pone a estudiar y aprueba".

Lourdes: "Eso es lo que afecta a los negativos porque si te empiezan a dar confianza y después te la cortan...entonces tú

³²¹ Variables que una alumna considera propios del género masculino, de ahí su preferencia por tener profesores varones.

María: "A mí en el colegio, me gustaría que fueran todos profesores, como que son más duros y te ayudarían más y..."

Lourdes: "Eso depende porque hay algunas profesoras que son duras y al mismo tiempo te comprenden, así es que...yo creo que es lo mismo, sería igual (pues) pueden tener igual personalidad".

³²² Y ello a pesar de que la tendencia dominante en sus valoraciones, como hemos visto, no culpabiliza, en primera instancia, al profesorado de los resultados académicos obtenidos.

³²³ Pese a estas apreciaciones, los resultados escolares en Junio de 1993 no son tan determinantes en esta línea. Si bien el contraste se realiza entre la materia de Sociales y la de Inglés, los suspensos varían tan sólo en torno a una persona, así suspenden seis alumnos/as en Sociales y siete en Inglés.

sigues con la misma confianza porque piensas que te van a tratar igual, y...te ponen negativos así"

Esther: "Como la profesora de Sociales, porque suspendes y te pone, vamos, verde"

María: "Es que con la profesora de Sociales casi nadie suspende"

Montse: "Con la profesora de Sociales suspende muy poca gente....por eso, por miedo que le tienen. Y, por ejemplo, con la profesora de Inglés suspende un montón de gente porque dicen '¡va!, yo paso, tal y como es, ¡yo qué sé!', una asignatura que a casi nadie le gusta, o no se le da..."

Ricardo: "Saca una chuleta a la profesora de Sociales, ¡para que sepas como es!"

Roberto: "La profesora de Sociales no se corta un pelo"

Juan: "No sé, será que es la jefa de estudio y todo el mundo le tendrá miedo, por si...haces algo en seguido llama a bajo (Consejería de Educación)"

Ricardo: "(...) Te llama la atención, y al otro día estás como un reloj haciendo la tarea. (...) Si no haces los ejercicios te manda una carta 'pá' tu casa, y al otro día haces lo mismo a ver si te enteras más haciendo la tarea que no haciéndola"

Juan: "Con la profesora de Sociales un negativo es como si hubieras tenido un examen".

Ante tal dilema las ventajas de este último parecen claras aunque quede en un segundo plano en importancia el que se les comprenda y entienda³²⁴. Aún así, y en la medida en que el deseo de una

³²⁴ Lo que significa para algunos utópicamente, que los traten como adultos, que actúen con pautas de flexibilidad, que les motiven para el estudio, que les traten como a uno más.

Jorge: "Yo sé que la escuela te ayuda pero no te gusta, no te sientes a gusto en el colegio. (...) No es el colegio sino los profesores que no saben, que no te entienden"

C.N.: "¿Crees que podrías tener profesores en los que confiar, o por el contrario crees que es imposible?"

Jorge: "Según creo es imposible...a lo mejor uno...porque todos los maestros son iguales, pero algunos son chachis como, por ejemplo, el maestro de religión. El es chachi, lo único es que nos da mucha libertad a nosotros"

Ricardo: "Que comprendan a los alumnos, por ejemplo si tienen un problema, pues que lo intenten ayudar"

Roberto: "Ayudarlos en un sentido...si están preocupados y no lo pueden sacar, pues ayudarlos a sacar..."

Juan: "Animándolos y ayudándolos a estudiar"

comunicación y tratamiento pedagógico igualitario está presente en muchas de las observaciones de las chicas³²⁵, éstas necesitan buscar razones que justifiquen el éxito de las estrategias de control ejercidas, concretamente, por la profesora de Sociales. Intentando justificar, de esta forma, sus propias adaptaciones a un modelo que se contradice con las críticas negativas declaradas en torno al poder -en este sentido, el miedo, como base de la relación pedagógica, es una reacción de aceptación a la autoridad- y al trabajo escolar - recordemos la oposición de las chicas al exceso de tareas escolares-. La aceptación se realiza asumiendo la posición de desventaja de la que parten en relación a las desigualdades escolares, en este sentido se entiende que:

Lourdes: "La profesora de Sociales sólo quiere que salgamos bien preparados"³²⁶

Roberto: "Eso sí, pero no con tanta niñería"

C.N.: "¿Creen que los tratan como niños?"

Tomás: "A veces como adultos y a veces como niños"

Juan: "La maestra nos trata como niños cuando le da la gana"

Laura: "A veces, cuando a ellos les interesa nos tratan como personas adultas, y cuando no les interesa nos tratan como niños"

C.N.: "¿Cuándo les interesa y cuándo no?"

Laura: "Cuando a ellos les interesa es, por ejemplo, cuando quieren que le hagamos un favor, 'mira, vete y haz', 'vayan, tú, tú y tú a subirme esto..."

Montse: "Si le hacemos un favor, entonces si somos personas adultas, pero en un examen que no entienden algo, y le preguntan a la profesora, entonces...".

³²⁵ Lourdes: "No nos dan la confianza suficiente que nosotros queremos darles a ellos, nosotros queremos demostrarles que tampoco somos tan malos, que a lo mejor estamos en el vacilón, y ellos se lo toman como falta de respeto. Y es porque nosotros le queremos dar la confianza porque también una confianza con el profesor te ayuda a estudiar, pero ellos se lo toman como falta de respeto, ellos no se lo toman como un compañero más".

³²⁶ Visión que coincide con el planteamiento de esta profesora al señalar que la mejor fórmula que tienen estos alumnos para enfrentarse al mundo, con un mínimo de garantía, es a través de la excelencia escolar.

Profesora de Sociales: "Cuando salen de aquí con Notables o Sobresalientes, entonces ya dices: 'bueno ya pueden comerse el mundo, ¿no?', pero cuando salen de aquí con un Suficiente o un Bien, no sabemos lo que les espera".

Juan: "Usted ve que cuando tenemos exámenes de Sociales y Naturales todo el mundo está estudiando, ¡todo el mundo!. El inglés y todo ese rollo, sí esta bien, pero luego las chuletas por detrás..."

C.N.: "¿Por qué es así, por las materias o por las profesoras?"

Juan: "No, por el profesor porque te exigen más, muchísimo más (...)"

Silvia: "Date cuenta que las cosas que damos nosotras aquí en 8º, las da el colegio de Agua García en 7º o en 6º, y nosotros vamos bastante atrasados. (...) Y por eso profesora de Sociales nos manda más tarea para que aprendamos cada vez más"

María: "Por ejemplo, ella lo que quiere es que un tema se nos quede bien en la cabeza, por eso vamos atrasados".

Si bien el control que establece la profesora de Sociales es admitido y respetado, no se responde de la misma forma, como hemos visto, ante las estrategias de control que desarrolla, concretamente, la profesora de Inglés. El miedo como clave principal y fundamento de la adaptación del alumnado no está presente en las clases de Inglés, y ello a pesar de la utilización recurrente de sanciones negativas. El fundamento de esta variación en sus comportamientos es explicable a través, nuevamente, de la variable personal, es decir, el modelo representado por la profesora de Sociales se caracteriza porque es capaz de ejercer el poder, consolidando un carisma reconocido por todos los agentes; frente a éste, consideran que la profesora de Inglés no presenta los rasgos de personalidad adecuados. En este sentido, la posición de la profesora es vista como frágil, no la entienden como ayuda pero tampoco como amenaza, en definitiva, no ha conseguido desarrollar el clima adecuado para que sea respetada en todas sus actuaciones como docente; desde estas variables se interpreta la falta de respeto ante la autoridad que intenta imponer en el aula y los comentarios irónicos que utilizan para referirse a su persona.

Roberto: "La maestra no se sabe controlar, la maestra es media parecida al de religión: está pensando en algo y te tira una patujada" (imitando)

Juan: "¿Tú has visto como se pone a colocar las cosas?" (imitando)

Angel: "Se nota que es de la Gomera" (ríen)

Roberto: "Sí, es bruta, es trancada, parece que..."

Ricardo: "Cuando a Roberto lo sentó y le colocó la mesa..."

Angel: "A mí me hace eso y la empotró contra la pared"

Juan: "No sé, será nerviosa, porque se pone siempre a colocarlo todo..."

En cualquier caso, la misma profesora reconoce la importancia de la diferencia de los rasgos personales del profesorado como elemento que explica, por sí mismo, la heterogeneidad de los comportamientos del grupo.

Profesora de Inglés: "Nosotras este año intentamos ponernos de acuerdo en cuanto a la disciplina, en cuanto a la disciplina de cómo llevar la clase. Sin embargo, como quién dice 'cada maestro tiene su librito'. No todos damos la clase por igual, ni... ¡por supuesto!... todos somos personas diferentes, pero los chicos dicen 'de aquí puede tirar más, de aquí puedo tirar menos, a este le tengo miedo, a este no le tengo miedo'. Es decir, que es bastante complicado"

Puestos a analizar tal situación, y aún reconociendo sus propios conflictos y limitaciones en el campo de las relaciones con el alumnado de la 2ª etapa³²⁷, esta profesora encuentra que la cuestionabilidad de la autoridad, por parte del alumnado, tiene que ver, además, con la historia del propio centro, en este sentido, caracterizada, como hemos analizado en otro lugar, por el poder de

³²⁷ Profesora de Inglés: "El acercamiento, yo creo que cada vez hay menos acercamiento con los alumnos, sobre todo con los de segunda etapa. Es decir, están ahí; tú vienes das una clase, se intenta que sea de tipo magistral (...). Porque luego te dice la gente que está en el Instituto 'ustedes protegen mucho a los niños'. Entonces, tú dices 'bueno, vamos a ver, no puedo ir así porque si no en el Instituto nos van a decir que nosotras en clase eramos madres para los niños'. Es decir, estás siempre en un dilema, y ahí están los resultados. (...) Está claro que la segunda etapa es un fracaso".

la jefa de estudios³²⁸, consolidado, entre otras cosas, por la antigüedad en el centro.

Profesora de Inglés: "Por ejemplo, a la hora de pedir un papel en lugar de acudir a mí, acuden a la jefa de estudios, ¿no?. Es como diciendo 'bueno, mis padres a la hora de leer un papel van a estar más conformes si viene de parte de la jefa de estudios que si viene de parte de la tutora'. Porque se ha tendido como a idealizar a una persona. No es que, a lo mejor, se potencie, yo no sé si se potencia o no, sino que ocurre, ocurre...por lo que sea. Puede ser por el hecho de que si una persona lleva muchos años en un centro, llegas tú...y ya en el segundo año es cuando llegas a entrar un poco en el asunto, pero el primer año estás como de prestado. Y, todavía, hasta que no lleves un tiempo más, como que eres de segunda".

Por último, de las valoraciones sobre el profesor de Religión se desprende que, aunque crea un clima flexible en cuanto a libertad de comportamiento y de expresión del alumnado, no consigue mantener un mínimo de orden en el aula; la falta de control sobre el comportamiento del alumnado y el hecho de que ni siquiera utiliza los castigos, lo deslegitima como profesional. Sencillamente, bajo sus apreciaciones, no cuenta con las habilidades y aptitudes necesarias para enseñar, pero además añaden un conjunto de alusiones irónicas y sarcásticas hacia su persona.

Angel: "El tío ese de religión...es que, empezando porque no debería ni dar clase, no está preparado para dar una clase"

Juan: "Es verdad, es que no sabe"

³²⁸ El reconocimiento de este poder llega al punto de que la misma profesora de Inglés recurra a la presencia de la jefa de estudios como manera de controlar una situación conflictiva.

En una jornada escolar que comenzaba con las clases de Inglés la ausencia del alumnado era notoria, ante este hecho la profesora llamó a la jefa de estudios, una vez en el aula ésta ejerce su papel.

Jefa de Estudios: "Esta es una falta muy grave y no se puede justificar, no tenían que ir a Rávelo, precisamente hoy, y más cuando falta tan poco tiempo para terminar el curso; además, ustedes tuvieron el lunes para ir, y a la tutora ya le llegó la información de que están todos admitidos".

Roberto: "El empieza a hablar de Dios y eso, y nosotros gritos por aquí, papeles por allá...una escandalera. No se oye nada, el maestro le habla a las paredes. Y después en vez de ponernos negativos, pasa de ponernos negativos, que le da lo mismo. Él se pone en frente de la pizarra, se da la vuelta de vez en cuando y a veces se queda parado, como en la luna"

Jorge: "Pero no, el nota es chachi"

Roberto: "Chachi en un sentido, pero no se entera ni él"

Marta: "El profesor de Religión lo hace mal porque él dice 'yo los dejo divertirse en las clases', y luego negativo y te suspendo, ¿no?. Debería mandarte a callar, pero es un profesor que nunca te manda a callar en la clase, bueno si manda es por alguna cosa que hagan tan dura..."

María: "Su obligación es mandar a callar pero es que él no tendría que poner negativos porque él también se ríe con las cosas que decimos, y él también vacila con nosotros"

Marta: "Pero algunas veces también se pasan y se van contra de él"

Laura: "Pero la mayoría de las veces, ¿él no se ríe, y también suelta un par de patujadas?. A veces, cuando estamos callados, él mismo suelta alguna que otra patujada, y nos hace reír a todo el mundo"

Lourdes: "Pero a lo mejor es para que la clase sea más divertida, o algo así"

Marta: "La forma nada más que tiene de caminar me hace reír a mí" (Risas del resto)

Rosa: "El tío parece un cromagnon".

SABER EXPLICAR

El criterio de la disciplina es usado para explicar y analizar las virtudes y deficiencias de una buena parte del perfil profesional de su profesorado, pero junto a éste, otros profesionales son caracterizados en función de la capacidad de 'saber explicar' la materia. Lógicamente -y como ya hemos comentado para el caso del grupo urbano- este rasgo cobra sentido cuando se combina con la capacidad de mantener el orden.

Existe un cierto consenso, al menos por parte de los chicos que son los que resaltan este aspecto, en considerar que las habilidades docentes desarrolladas en el aula por parte de la profesora de Matemáticas y Naturales son adecuadas en una doble vertiente: por su claridad explicativa y por tener en cuenta el esfuerzo del alumnado en el aula y no centrarse tanto, como otras profesoras, en la resolución de tareas escolares en las casas.

Roberto: "La profesora de Matemáticas en un día te da dos temas por ejemplo, y no te lo explica como otras maestras, que empiezan a enrollar y a enrollar, ella no se anda con rodeos sino que se va a lo más principal y te lo saca. (...) (Además) no le importa mucho la tarea, a ella lo que le interesa es que rindas bastante en la clase"

Juan: "Con ella te enteras un montón"

Ricardo: "Sí, con ella te enteras".

Es justamente la falta de claridad, junto al tono de voz empleado por la profesora de Lengua, la que se convierte en fuente de aburrimiento y cierta apatía por parte del alumnado.

Juan: "Por la mañana como nos toque Lenguaje acabante de levantarnos..."

Roberto: "Hay que traer una almohada"

C.N.: "¿Por qué ese aburrimiento en lenguaje?"

Angel: "Porque se enrolla como una persiana"

Juan: "Porque es siempre hablando, no comentando entre nosotros, en vez de decir una cosa se enreda toda para decirla"

Ricardo: "Es una maestra que habla bajo"

Roberto: "Es una de las que te dice que lo que no entiendas que lo preguntes y cuando se lo preguntas... ¡ya te la ganaste, ya! (risas), te tienes que traer la cama de tu casa (risas)"

Moisés: "De aburrimiento"

Roberto: "Es que nadie la pregunta a la profesora de Lengua porque se enrolla. (...) Las clases de la profesora de Lengua no las entendemos porque de una cosa pequeñita empieza a decir y a decir"

Juan: "Sí, da un montón de rodeos para decirlas".

El ser claros en la exposición y explicación de la materia es, por tanto, un rasgo que valoran muy positivamente, más aún cuando el

lenguaje académico no forma parte de sus formas de interpretación, resultándoles lejano y complejo.

Montse: "Es que los maestros emplean palabras que, a veces, no las entiendes. Y por miedo, o yo qué sé, no les preguntas lo que significan".

V. A MODO DE CONCLUSIÓN

El trabajo realizado ha supuesto avanzar en la comprensión y explicación de los procesos sociales y educativos desde la representación de grupos de origen social subalterno. Para ello se tuvo en cuenta las siguientes consideraciones. En primer lugar, el mundo cultural está determinado conjuntamente por procesos de identificación social, fundamentalmente la clase social y el género, y por procesos de inculcación ideológica y homogeneización cultural, a través de instancias universalizadoras como el sistema escolar. Ello significa que el estudio de las culturas sociales necesita de un enfoque que permita recoger tanto la autonomía simbólica como la dependencia de los significados de los grupos sociales. En segundo lugar, las perspectivas sociológicas de la reproducción y de la resistencia escolar contienen unos marcos teóricos básicos para explicar las prácticas socioculturales; sin embargo, a la luz de los límites que también contiene -por un lado, y respectivamente, primacía de los procesos de reproducción y legitimación, en los que los sujetos de origen subalterno parecen tener un papel pasivo ante la maquinaria reproductiva del sistema escolar; por otro, énfasis en la resistencia escolar como presupuesto activo y como pauta cultural del alumnado de origen obrero-, se optó por el desarrollo de un enfoque que no constriñe el análisis, en forma exclusiva, a los presupuestos reproductivistas o a los de la resistencia escolar, porque ambos registros están presentes en las prácticas y construcciones culturales de los grupos en sus relaciones con la cultura escolar. Es decir, se ha entendido que para comprender la subalternidad social tal y como se conforma en relación con las premisas y prácticas escolares, es imprescindible rastrear las

construcciones culturales, sin reducirlas a uno u otro modelo, y, por tanto, que la ambivalencia entre ambas posturas cuenta con mayor fuerza explicativa.

Esta investigación demuestra que el origen social y el género son variables de identificación social que actúan como núcleos estructuradores de las percepciones y de las prácticas, y que éstas se construyen, mayormente, a través de una simbiosis compleja entre mecanismos de rechazo pero también de adaptación escolar. Coexistencia que resulta contradictoria y paradójica, entre otras cosas y fundamentalmente, porque para estos grupos, y con todos los matices estudiados, contiene un proceso de reforzamiento o de distanciamiento de los referentes culturales propios. Pero, de manera más precisa, los comportamientos, actitudes y los discursos de estos grupos no pueden ser explicados (a diferencia del modelo de la resistencia) como resultado directo de las posiciones de clase, en términos de exaltación de los rasgos culturales propios y de contraposición a los valores e imágenes que impulsa y legitima la escuela, entre otras cosas, porque dichas posiciones y situaciones se conforman culturalmente a través de la asimilación de los modelos hegemónicos. Lo que viene a significar que, tanto las actitudes de rechazo como de adaptación a la cultura escolar -en todas sus variedades, son más bien el fruto de unas experiencias conflictivas construidas por: el rechazo al origen social y el reconocimiento de la escuela como único instrumento de movilidad social; pero también, y contradictoriamente, por el poder de los modelos sociales de sus entornos y el de unas pedagogías que refuerzan la distancia social y cultural

En este sentido, hemos averiguado, indirectamente, y partiendo del poder del sistema escolar en la legitimación de la desigualdad social, pero también de las potencialidades del profesorado para desarrollar prácticas y estrategias comprometidas con la suerte de los grupos de origen social subalterno- cómo se comporta, en la práctica, el sistema educativo con estos grupos. Y es que las actitudes y pautas de comportamiento del alumnado no se explican exclusivamente por

sus rasgos socioculturales, sino también por el tipo de relaciones que construye el profesorado y por el trabajo pedagógico que desarrolla con este tipo de alumnado.

En este sentido, el estudio de las prácticas socioeducativas ha supuesto llegar al convencimiento de que para desarrollar pedagogías que trabajen con un compromiso por la superación de la subalternidad se debe partir de un enfoque que analice los universos sociales y culturales del alumnado, desde unas claves relativistas - principio básico de reconocimiento de la diversidad cultural-, pero, paralelamente, desde el reconocimiento de la complejidad de las relaciones entre la dominación social y simbólica. Desde aquí, la construcción de respuestas docentes adecuadas a tal fin, pasa por analizar lo que es necesario y objetivo para los grupos con los que se trabaja; lo que supone resaltar el carácter y naturaleza política de la profesión docente, y analizar las limitaciones ideológicas pero también las potencialidades emancipadoras de la cultura escolar. Creemos, en definitiva, que la crítica sociológica puede, y debe, tener un papel importante en la creación y desarrollo de proyectos educativos dispuestos a conseguir mayores cuotas de democracia e igualdad. Para lo cual no basta sólo con reconocer las singularidades de las culturas subalternas, sino que se hace necesario trabajar con el objetivo de clarificar las limitaciones y posibilidades del cambio.

EPÍLOGO

Las personas no son simplemente objetos movidos por fuerzas externas, sino que son sujetos activos que intentan construir y reconstruir sus experiencias sociales y vitales. En esa tarea los sujetos de esta investigación han intentado, en el tiempo transcurrido, desenvolverse, dar coherencia a sus expectativas pero también han tenido que enfrentarse a desafíos, condicionados por el poder del medio social donde siguen viviendo y el que, en parte, condiciona su existencia y su lugar en el mundo.

Si para los chicos de la zona urbana el mantenimiento en el sistema escolar significaba atrasar la incorporación al mercado de trabajo, y en el mejor de los casos, estudiar para una profesión, ha sido básicamente la primera salida la que, con algunas variaciones, se ha concretado en la vida de estas personas. Si Antonio, Diego, Felipe, Manolo, Alfredo y Fernando obtener un título en FP era una buena salida para incorporarse con ciertas ventajas al mercado de trabajo, en mejores condiciones para superar la precariedad y el bajo estatus de las ocupaciones de sus padres o de los varones de su entorno, ésta se truncó al poco tiempo. Todos ellos pasaron por el sistema de enseñanza pero lo abandonaron antes de obtener alguna credencial. La experiencia de una trayectoria escolar no exitosa y la valoración sobre el tiempo de dedicación al estudio, junto con la “necesidad” de buscarse la vida, les ha llevado a aceptar justamente el tipo de trabajos que, siendo adolescentes, consideraban vergonzosos: trabajar en el sector de la construcción.

Pero el proceso más irónico es el vivido por Jaime, que cuando era alumno de 8º simbolizaba al tipo ideal de persona integrada y adaptada a las claves de la cultura escolar, lo que suponía, no sin contradicción, alejarse de su mundo social. Sus experiencias escolares, después de terminar con éxito la escolarización obligatoria y de proyectar su futuro en claves de clara movilidad social, fueron lo suficientemente frustrantes -se mantuvo tres años en 1º de BUP- como para acabar excluyendo y siendo excluido de la vía de la promoción escolar. De ahí, una inserción en el mundo laboral caracterizada por la precariedad, la dependencia y la explotación. Sus

aspiraciones consisten actualmente en tener la “suerte” de conseguir un trabajo con mayores márgenes de estabilidad, mientras tanto aprovecha, como el resto del grupo, la ocupación paterna como soporte para mantenerse activo.

Para las chicas de este grupo, en la medida en que no participaban de una concepción de la escuela como vía de promoción social, aunque sí para la conquista de mayores cuotas de autonomía personal, sus experiencias sociales contienen menos contradicciones. Excepcionalmente, Rosana y Margot, habían decidido estudiar BUP con la idea de convertirse en el futuro en maestra y veterinaria, respectivamente. La inseguridad de sus posibilidades marcaban las percepciones de futuro de Rosana, los bajos rendimientos en la enseñanza primaria y las condiciones ambientales le hacían presagiar un futuro que finalmente vivió. Después de fracasar en BUP, acabó tercero de la ESO, para posteriormente abandonar el sistema e incorporarse al mercado de trabajo. Ha conseguido trabajar en unos grandes almacenes de la ciudad, pero actualmente se encuentra en paro. Margot, por el contrario no se ha descolgado del sistema, aunque sus resultados han estado cargados de repeticiones de cursos.

Pese a los buenos resultados académicos al final de la EGB, Nieves y Eva habían decidido alejarse del mundo académico una vez finalizada la escolarización obligatoria, sin embargo, la dureza ante las pocas posibilidades de realizarse con cierto grado de autonomía en la vida, les hizo volver al sistema escolar, la primera para intentar estudiar Administrativo y la segunda Estética, pero tampoco continuaron los estudios. Sus posiciones no son del todo desfavorables a juzgar por el nivel de satisfacción que expresan: están trabajando y tienen novio. En parte, han conseguido lo que deseaban en sus declaraciones en las entrevistas, realizarse como mujeres, con una pareja pero también trabajando, aunque las ocupaciones que desempeñan, de camarera la primera y de limpiadora la segunda, no sean las que habían deseado. Igualmente, Elisenda decidió, una vez terminado tercero de la ESO, buscarse un trabajo; sus experiencias laborales han estado marcadas por un relativo éxito, ha conseguido

contratos de seis meses con renovaciones, y aunque en algunos momentos ha pasado al paro, ha continuado en activo como empleada de unos grandes almacenes.

La relativa diversidad de las decisiones escolares al finalizar la EGB y de las pautas culturales en relación al significado del sistema escolar, por parte de este grupo, se concreta en la práctica, y al cabo de cinco años, en una tendencia claramente reproduccionista; en general, el espacio social ha actuado de tal manera que ha resultado difícil resistirse a él, las expectativas de promoción, más claramente manifestadas en el caso de los chicos, han quedado subyugadas al poder de “normalización” de los condicionamientos sociales.

Contrariamente, la homogeneidad de las elecciones escolares del grupo rural combinada con las situaciones vividas en el sistema escolar y con las presiones ambientales, ha condicionado una relativa variedad en la concreción de las trayectorias de los chicos y chicas de esta zona. Así, la ambigua resistencia a la reproducción social, conformada por una combinación contradictoriamente vivida por los chicos con fracasos escolares en la enseñanza primaria, entre el sueño de la promoción social y la resignación hacia los “destinos sociales”, se ha resuelto por la vía del trabajo manual. Todos ellos pasaron por la ESO, pero Pedro, Juan, Jorge, Angel y Roberto la abandonaron para incorporarse, con mejor o peor fortuna, al mundo laboral: trabajando temporalmente como peones en la construcción, como camareros, conductores, etc. Para los que más claramente habían apostado por una salida exitosa, los resultados han sido variados: Ricardo se aburrió del carácter académico de la enseñanza secundaria, y se fue a trabajar con su padre (con “las palas”); Carlos y Tomás, aunque trabajando, continúan sus estudios en los módulos de “Frío y Calor”, única opción que presentaba el instituto de Rávelo, una vez concluido los dos cursos de enseñanza secundaria obligatoria.

Justamente este hecho, junto a que los resultados académicos de 3º y 4º de la ESO fueran relativamente satisfactorios ha condicionado la trayectoria de Jesús que decide hacer el Bachillerato de la LOGSE

en un instituto de la ciudad de La Laguna, al igual que Montse, Lourdes, Pilar, Silvia y Begoña. Si bien las expectativas profesionales de Jesús no se concretaban más allá de declarar su deseo de alejarse del trabajo manual, su éxito escolar, y apoyo familiar, le ha llevado a optar por comenzar estudios universitarios (Física). El perfil de estas otras mujeres que han continuado estudiando (en Ciclos Formativos Superiores o en Escuela de Turismo) es claro: representaban las chicas que en el momento de este estudio tenían buenos resultados académicos, mantenían un nivel de adaptación claro a las normas escolares, y si bien no resaltaban más allá de su deseo de continuar estudiando como forma de desarrollar otras relaciones sociales, lo cierto es que sus expectativas han cambiado en aras a conseguir un puesto diferente al representado por las ocupaciones de sus madres. Para las chicas que vivían las relaciones familiares y de la vecindad como fuente de conflictos, lo que se unía a fracasos escolares importantes, y en las que, al final de la enseñanza obligatoria, el abandono escolar estaba presente como referente claro, las trayectorias vividas siguieron dichas pautas. Unas han pretendido conseguir la “independencia familiar” a través del matrimonio (Marta y Esther) otras han optado por trabajar como limpiadoras o peluqueras (Laura, Silvia y María). Tanto para las que siguen estudiando como para las que trabajan, la búsqueda de la independencia, aunque todas se reconocen realizadas con sus respectivas parejas, es la fuerza que las une, más allá de las distancias, por otro lado habituales, que se han desarrollado entre ellas en el transcurso de este período de sus vidas.

Entrar a analizar todas y cada una de las vivencias de las personas que han participado en este estudio, es sin duda una tarea que implicaría otra investigación. En cualquier caso, la fuerza de los registros interpretativos que hemos utilizado nos permiten reconocer a las personas como condicionadas por unas fuerzas sociales que actúan como limitadores de sus actuaciones, percepciones y proyecciones, pero también como sujetos activos que construyen y

reconstruyen sus prácticas y pensamientos en función de sus referentes socioculturales.

Las trayectorias sociales en este tiempo desvelan las variaciones en las vidas de unos grupos que procediendo de un origen claramente subalterno, intentan, a través de las “oportunidades” del sistema escolar, resituarse en un mundo social desigual, pero formal e ideológicamente democrático. Las frustraciones, los sueños, las esperanzas y el éxito se han estructurado diferencialmente, y en buena medida en función de las experiencias escolares, caracterizadas por unas relaciones conflictivas entre la cultura social de partida y la cultura escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- ABERCROMBIE,N.-HILL,S.-TURNER,S.B.(1987): *La tesis de la ideología dominante*, Madrid, S.XXI.
- ACCORNERO,A.-MAGNA,N.(1987): "El trabajo después de la clase obrera", en *REIS*, nº38.
- ALONSO,L.E.(1998): *La mirada cualitativa en Sociología*, Madrid, Fundamentos.
- ALTHUSSER,L.(1974): *Escritos*, Barcelona, Laia.
- AMORÓS,C.(1977): "Notas sobre la ideología de la división sexual del trabajo", en *En Teoría*, nº2.
- ANYON,J.(1981): "Social Class and School Knowledge", en *Curriculum Inquiry*, 11:1.
- APARICIO,R.(1981): *Cultura y Sociología*, Madrid, Narcea.
- APPLE,M.(1985): "El marxismo y el estudio reciente de la educación", en *Educación y Sociedad*, nº4.
- (1986): *Ideología y Currículum*, Madrid, Akal.
 - (1987): *Educación y Poder*, Madrid, Paidós/MEC.
 - (1988): "Standing on the shoulders of Bowles and Gintis: Class formation and capitalist schools", en *History of Education Quarterly*, vol.28, nº2.
 - (1989): *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y se sexo en educación*, Madrid, Paidós/MEC.
 - (1996a): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Madrid, Paidós.
 - 1996b): *Política cultural y educación*, Madrid, Morata.
- ARIÑO,A.(1997): *Sociología de la cultura*, Barcelona, Ariel.
- ARNOT,M.(1987): "La hegemonía masculina, las clases sociales y la educación de la mujer", en *Témpora*, nº9.

AYUNTAMIENTO DE LA LAGUNA(1990): "Memoria de la Oficina Especial del Polígono Padre Anchieta", La Laguna.

– (1993): *Plan General de Ordenación Urbana*, La Laguna.

AYUNTAMIENTO DE TACORONTE(1994): "Diez años de Servicios Sociales en Tacoronte", Tacoronte.

BADGER,M.E.(1983): "¿Por qué no son mejores las chicas en matemáticas?", en *Educación y Sociedad*, nº2.

BALL,J.S.(1989): *La micropolítica de la escuela*, Madrid, Paidós/MEC.

BATES,R.(1980): "New Developments in the New Sociology of Education", en *British Journal of Sociology of Education*, Vol.1., nº1.

BAUDELLOT,CH.-ESTABLET,R.(1976): *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, S.XXI.

BELEVILLE,P.(1992): "Attitudes culturelles des travailleurs manuels", en GRIGNON,C.-PASSERON,J.C.: *Lo culto y lo popular*, Madrid, La Piqueta.

BERNSTEIN,B.(1988): *Clases, códigos y control*, Vol.II, Madrid, Akal.

– (1989): *Clases, códigos y control*, Vol.I, Madrid, Akal.

BLANCO GARCÍA,N.(1995): "El sentido del conocimiento escolar. (Notas para una agenda de trabajo)", en VARIOS AUTORES: *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*, Vol.I., Madrid, Morata.

BONDER,G.-MORGADE,G.(1996): "Las mujeres, las matemáticas y las ciencias naturales. Actitudes y expectativas de aprendizaje y rendimiento en alumnas y alumnos de escuela primaria y media",

en CLAIR,R.(Ed.): *La formación científica de las mujeres. ¿Por qué hay tan pocas científicas?*, Madrid, Unesco.

BOURDIEU,P.(1989): "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento", en GIMENO SACRISTÁN,J.-PÉREZ GÓMEZ,A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.

– (1991): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.

BOURDIEU,P.-PASSERON,J.C.(1973): *Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Labor.

– (1977): *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.

BOWLES,S.-GINTIS,H.(1985): *La instrucción escolar en la América Capitalista*, Madrid, S.XXI.

BRULLET,C.-SUBIRATS,M.(1988): *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Ed.Colomina, Instituto de la Mujer.

BURBULES,N.C.-DENSMORE,K.(1990): "Los límites de la profesionalización de la enseñanza", en *Educación y Sociedad*, nº11.

CABRERA,B.(1987): "Para una re teorización de la clase media: el caso de los intelectuales y trabajadores intelectuales", en *Témpora*, nº10.

– (1988): "A propósito de la reforma de la enseñanza no universitaria. Apuntes para un análisis sociológico", en *Témpora*, nº11-12.

– (1991): "Culturas sociales y culturas escolares en la Sociología de la Educación. Recuperando a A.Gramsci", en *Témpora*, nº17-18.

- (1994): "De la Sociología de la Educación a la Sociología de la Cultura. Apuntes para un tránsito", en FERNÁNDEZ PALOMARES, F.-GRANADOS MARTÍNEZ, A.: *Sociología de la Educación. Viejas y nuevas cuestiones*, Málaga, Clave.

CABRERA, B.-JIMENEZ, M. (1994): "Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado", en *Investigación en la Escuela*, nº22.

CABRERA RODRÍGUEZ, L. (1991): "El alumnado de Formación Profesional: un grupo cultural propio", en *Témpora*, nº17-18.

CARABAÑA, J. (1993a): "Educación y estrategias familiares de reproducción", en GARRIDO MEDINA, L.-GIL CALVO, E. (Eds.): *Estrategias familiares*, Madrid, Alianza Universidad.

- (1993b): "De la conveniencia de no confundir sociedad y cultura", en LAMO DE ESPINOSA, E.-RODRÍGUEZ IBAÑEZ, J.E.: *Problemas de la teoría social contemporánea*, Madrid, CIS.

CASTELLS, M. (1994): "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional", en VARIOS AUTORES: *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós Educador.

CASTILLO, J. (1989): "Transformaciones productivas, crisis del trabajo y comportamientos sociales: los jóvenes por ejemplo", en TORREGROSA, J.-BERGERE, J.-ÁLVARO, J.: *Juventud, trabajo y desempleo*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

CEDER (1994): "Resumen de datos más relevantes de la iniciativa LEADER I en Tenerife", Tacoronte.

CLARKE, J.-HALL, S.-JEFFERSON, T.-ROBERTS, B. (1976): "Subcultures, Cultures and Class", en HALL, S.-

JEFFERSON, T. (Comp.): *Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain*, Londres, Hutchinson.

COBO BEDIA, R. (1995): "Género", en AMORÓS, C. (Dir.): *Diez palabras clave sobre mujer*, Navarra, EUD.

COLEMAN, J. S. (Et. al) (1966): *Report on Equality of Educational Opportunity*, U.S. Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare.

COLLINS, R. (1986): "Las teorías funcionalista y conflictual de la estratificación educativa", en *Educación y Sociedad*, nº5.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (1986): "Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación", S/C de Tenerife.

- (1987): *Mapa Escolar de Canarias*, S/C de Tenerife.
- (1994a): *Listado de Centros. Curso 92-93*, S/C de Tenerife.
- (1994b): *Escolarización en niveles no universitarios. Curso Escolar 93-94*, S/C de Tenerife.

CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1993): *Informe sobre la Realidad Educativa Canaria*, S/C de Tenerife, Gobierno de Canarias.

CROMPTON, R. (1994): *Clases y Estratificación. Una introducción a los debates actuales*, Madrid, Tecnos.

DUBBERLEY, W. (1995): "El sentido del humor como resistencia", en WOODS, P. -

HAMMERSLEY, M. (Comp.): *Género, cultura y etnia en la escuela*, Madrid, Paidós/MEC.

DURKHEIM, E. (1975): *Educación y Sociología*, Barcelona, Península.

ESTÉVEZ GONZÁLEZ, F. (1980): "Notas para un estudio del desarrollo capitalista y transformación de las relaciones sociales campesinas en la Orotava", en VARIOS AUTORES: *I Congreso Español de Antropología*, Universidad de Barcelona.

ESQUIVEL, M. L. (1992): "Los niños rurales", en GARCÍA DE LEÓN, M. A. (Comp): *La ciudad contra el campo. Sociedad rural y cambio social*, Diputación Provincial de Ciudad Real.

EVERHART, R. (1993): "Leer, escribir y resistir", en VELASCO, H.-GARCÍA, J.-DÍAZ, A.: *Lecturas de Antropología para Educadores*, Madrid, Trotta.

FEITO, R. (1990): *Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y el abandono escolares*, Madrid, CIDE.

- (1995): *Estructura social contemporánea. Las clases sociales en los países industrializados*, Madrid, S.XXI.
- (1997): "Odio la escuela. Una revisión de trabajos etnográficos en Sociología de la Educación", en *Política y Sociedad*, n124.

FERRAROTI, F. (1993): "Las biografías como instrumento analítico e interpretativo", "Sobre la autonomía del método biográfico", en MARINAS, J. M.-SANTAMARINA, C.: *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid, Debate.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988): "El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?", en *Política y Sociedad*, n°1.

- (1992): "Propiedad, autoridad y cualificación en el análisis de las clases sociales", en *Política y Sociedad*, n°11.
- (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata.

FERNÁNDEZ ENGUITA,M.-LEVIN,H.M.(1989): "Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa", en *Revista de Educación*, nº289.

FINKEL(MORGENSTERN DE),S.(1975): "Hegemonía y Educación", en *Revista de Cs de la Educación*, nº13-14.

– (1994): "Formación del profesorado en España: una reforma aplazada", en POPKEWITZ,T.S.(Comp.): *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Pomares-Corredor.

FONTANA,D.(1989): *La disciplina en el aula. Gestión y control*, Madrid, Santillana.

FOUCAULT,M.(1988)(6ªedición): *Vigilar y castigar*, Madrid, S.XXI.

FUENTE,G.(1987): "Las jóvenes rurales en la encrucijada del cambio (el caso castellano)", en *Agricultura y Sociedad*, nº42.

FURLONE,V.(1978): "Esferas de interacción en el aula: hacia un estudio del conocimiento del alumno", en STUBBS,M.-DELAMONT,S.(Eds): *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, Oikos-Tau.

GALIANO SERRANO,J.P.-LÓPEZ MARTÍN,R.(1994): "Actitudes e imágenes de los jóvenes trabajadores ante los sistema escolar y laboral", en FERNÁNDEZ PALOMARES,F.-GRANADOS,A.: *Sociología de la Educación. Viejas y nuevas cuestiones*, Málaga, Clave.

GANNAWAY,H.(1978): "Comprender la escuela", en STUBBS,M.-DELAMONT,S.(Eds): *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, Oikos-Tau.

- GARCÍA DE LEÓN, M. A. (Comp) (1992): *La ciudad contra el campo. Sociedad rural y cambio social*, Diputación Provincial de Ciudad Real.
- GEERTZ, C. (1995): "Contra el antirrelativismo", en *Revista de Occidente*, nº 169.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid, Paidós/MEC.
- GONZÁLEZ, J. J. (1991) (Coord.): *Clases sociales, estudio comparativo de España y la Comunidad de Madrid*, Madrid, Comunidad de Madrid.
- GONZÁLEZ, J. J.-DE LUCAS, A.-ORTI, A. (1984): *Sociedad rural y juventud campesina*, Madrid, Ministerio de Agricultura.
- GORBUTT, D. (1972): "The 'new sociology of education'", en *Education for Teaching*, nº 89.
- GLASMAN, D. (1992): "'Padres' o 'Familias'. Crítica a un vocabulario genérico", en *Educación y Sociedad*, nº 11.
- GRAMSCI, A. (1978): *Introducción a la filosofía de la praxis*, Barcelona, Península.
- (1985): *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Nova Terra.
 - (1986): *Cuadernos de la cárcel*, Tomo IV, México, Ediciones Era.
- GRIFFIN, C. (1985): *Typical girls*, Londres, Routledge.

GRIGNON, C. (1983): "Sociología de la Educación y Sociología de la Cultura Popular", en VARIOS AUTORES: *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*, Madrid, ICE, Universidad Autónoma de Madrid.

– (1989): "Más allá de la reproducción", en *Revista de Educación*, nº289.

– (1991): "La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado", en VARIOS AUTORES: *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta.

GRIGNON, C.-PASSERON, J.C. (1992): *Lo culto y lo popular*, Madrid, La Piqueta.

HAMMERSLEY, M.-ATKINSON, P. (1994): *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós.

HARGREAVES, D. (1967): *Social relations in a Secondary School*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

HEBDIGE, D. (1998): "El objeto imposible: hacia una sociología de lo sublime", en CURRAN, J.-MORLEY, D.-WALKERDINE, V. (Comp.): *Estudios culturales y comunicación*, Barcelona, Paidós.

HELLER, A. (1989): "Existencialismo, alienación, postmodernismo: los movimientos culturales como vehículos de cambio en la configuración de la vida cotidiana", en FEHER, F.-HELLER, A.: *Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural*, Barcelona, Península.

HERNÁNDEZ PEDRERO, L. (1993): "Indagaciones sobre política del conocimiento escolar. La política curricular de Henry Giroux", en *Témpora*, nº21-22.

ISTAC(1995): *Censos de Población y Viviendas. Canarias. 1991. Estratificación Social*, Las Palmas de Gran Canaria, Consejería de Economía y Hacienda.

ICEC(1998): *Evaluación de la implantación de la Formación Profesional en Canarias*, Las Palmas de Gran Canaria.

JACKSON,PH.(1991): *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.

JAMESON,F.(1995): *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Barcelona, Paidós Studio.

JAMROZIK,A.(1991): *Class, Inequality and the State*, Australia, MacMillan.

JÁUREGUI,G.(1997): "El neoliberalismo y la falacia del Estado mínimo", en *El País*, 6 de marzo.

JENKS,CH.(Et.al)(1977): *Inequality: A ressesment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York, Basic Books.

JULIANO,D.(1992): "El juego de las astucias. Mujer y construcción de modelos sociales alternativos", en *Cuadernos Inacabados*, nº11.

KEDDIE,N.(1973): *Tinker...Tailor: the myth of cultural deprivation*, Penguin.

LACEY,C.(1970)): *Hightown Grammar. The school as a social system*, Manchester, Manchester University Press.

LERENA,C.(1983a): "Misericordia de la cultura y cultura de la miseria", en *Educación y Sociedad*, nº1.

– (1983b): *Reprimir y liberar. Crítica Sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Madrid, Akal.

- (1986): "Enseñanza pública y privada en España: sobre el porvenir de una ilusión", en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Comp): *Marxismo y Sociología de la Educación*, Madrid, Akal.
- (1989): "El oficio de maestro", en ORTEGA, F.-GONZÁLEZ GARCÍA, C.-GERRERO, A.-SÁNCHEZ, M.O.E.: *Manual de Sociología de la Educación*, Madrid, Visor.

LLES LAZO, C. (1988): "Los jóvenes periféricos: expectativas y actitudes laborales", en *Alfoz*, nº48-49.

LÓPEZ CALVO, L.-SEVILLA GUZMAN, E. (1992): "Reflexiones sobre la educación de los jóvenes rurales en el pensamiento social agrario", en *Sociología entre dos mundos*, IV Congreso Español de Sociología, Madrid.

LÖWY, M. (1989): "Weber against Marx?. The polemic with historical materialism in the 'Protestant Ethic'", en *Science and Society*, Vol.53, nº1.

MACÍAS, A. (1981): "El papel histórico de la agricultura de 'subsistencia' en Canarias: un tema olvidado", en *Canarias ante el cambio*, S/C de Tenerife.

MARSHALL, J.D. (1993): "Foucault y la investigación educativa", en BALL, S.J. (Comp.): *Foucault y la educación. Disciplina y saber*, La Coruña, Morata.

MARTÍN BARBERO, J. (1985): *Procesos de comunicación y matrices de cultura. Itinerario para salir de la razón dualista*, México, G.Gili.

MARTÍN GALÁN, F. (1992): "Organización de los espacios urbanos", en *Geografía de Canarias*, Tomo II, S/C de Tenerife, Interinsular Canaria.

- MATTELART,A.(1974): *La cultura como empresa multinacional*, Buenos Aires, Galerna.
- MATTELART,A.-DORFMAN,A.(1987): *Para leer el pato Donald*, Madrid, S.XXI.
- MATTELART,A.-MATTELART,M.(1997): *Historia de las teorías de la comunicación*, Barcelona, Paidós.
- McROBBIE,A.(1978): "Working-class girls and the sub-culture of femininity", en WOMEN'S STUDIES GROUP: *Women Take issue*, Londres, Hutchinson.
- (1982): "Jackie: on ideology of adolescent femininity", en MARTIN,N.-BENNET,T.: *Popular Culture. Past and Present*, Londres, Open University.
 - (1991): *Feminism and youth culture*, Londres, MacMillan.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA(1990): "Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo", Madrid.
- (1992): *Las desigualdades en la educación en España*, Madrid, CIDE.
- MONTES,P.(1996): *Golpe de estado al bienestar. Crisis en medio de la abundancia*, Barcelona, Icaria.
- MORENO BECERRA,J.L.(1992): "El trabajo en Canarias", en *Geografía de Canarias*, Tomo VI, S/C de Tenerife, Interinsular Canaria.
- MUÑOZ,B.(1995): *Teoría de la Pseudocultura*, Madrid, Fundamentos.
- MUÑOZ CIUDAD,C.(1985): "El sector terciario", en *IV Jornadas de Estudios Económicos Canarios. El Turismo en Canarias*, S/C de Tenerife, Colección Viera y Clavijo.

- NASH,R.(1978): "Expectativas de los alumnos respecto a sus profesores", en STUBBS,M.-DELAMONT,S.(Eds): *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, Oikos-Tau.
- OFFE,C.(1994): "¿Pleno Empleo?", en *Debats*, nº50.
- ORTEGA,F.(1993): "Masculino y femenino en la identidad personal de la juventud española", en ORTEGA,F.-GARCÍA DE LEÓN,M0.A.-RÍO,P.: *La flotante identidad sexual*, Madrid, Universidad Complutense.
- PARKIN,F.(1984): *Marxismo y Teoría de clases. Una crítica burguesa*, Madrid, Espasa-Calpe.
- PARSONS,T.(1976): *El sistema social*, Madrid, Revista de Occidente.
– (1990): "El aula como sistema social", en *Educación y Sociedad*, nº6.
- PÉREZ GÓMEZ,A.(1991): "Cultura escolar y aprendizaje relevante", en *Educación y Sociedad*, nº8.
- PÉREZ SÁNCHEZ,C.N.(1993): "Cambio social y culturas en el universo teórico-conceptual de M.W.Apple", en *Témpora*, nº20-21.
- PERRENOUD,PH.(1990): *La construcción del éxito y el fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- POULANTZAS,N.(1987)(9ª edición): *Las clases sociales en el capitalismo actual*, México, S.XXI.
- PULIDO MAÑES,T.(1992): "Área Metropolitana", en *Geografía de Canarias*, Tomo V, S/C de Tenerife, Interinsular Canaria.

- REQUENA,M.-REVENGA,D.(1993): "Formas de familia en la España contemporánea", en GARRIDO MEDINA,L.-GIL CALVO,E.(Eds.): *Estrategias familiares*, Madrid, Alianza Universidad.
- RIVAS,J.L.(1993): "El aula como microsociedad: significación social del aula y de la relación educativa", en GARCÍA DE LEÓN,M0.A.-DE LA FUENTE,G.-ORTEGA,F.(Eds): *Sociología de la Educación*, Barcelona, Barcanova.
- RODRÍGUEZ,J.(1991): "Aproximación al problema de la cualificación de la fuerza de trabajo en Canarias", en *Témpora*, nº17-18.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ,A.-GARCÍA MARTÍNEZ,J.(1989): "Personalidad, valores y expectativas de los jóvenes titulados en paro, en TORREGROSA,J.-BERGERE,J.-ÁLVARO,J.: *Juventud, trabajo y desempleo*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- ROMAN,L.-APPLE,M.(1991): "Es el naturalismo un alejamiento del positivismo?. Los enfoques materialista y feminista de la subjetividad en la investigación etnográfica, en *Educación y Sociedad*, nº9.
- RUIZ OLABUENAGA,J.I.-ISPIZUA,M0.A.(1989): *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- SANCHIS,E.(1991): *De la escuela al paro*, Madrid, S.XXI.
- SANZ,J.A.(1977): "Algunos aspectos del desarrollo capitalista en la agricultura canaria", en *Agricultura y Sociedad*, nº2.

- SHARP,R.(1988): *Conocimiento, ideología y política educativa*, Madrid, Akal.
- SEBRELI,J.(1992): *El asedio de la modernidad. Crítica del relativismo cultural*, Barcelona, Ariel.
- SERRANO,M.(1984): "Efectos de la crisis sobre las clases sociales, analizados desde un modelo marxista", en *Revista Internacional de Sociología*.
- SKEGGS,B.(1994): "Paul Willis. 'Aprendiendo a trabajar'", en BARKER,M.-BEEZER,A.(Eds.): *Introducción a los estudios culturales*, Barcelona, Bosch-Comunicación.
- STANLEY,J.(1995): "El sexo y la alumna tranquila", en HAMMERSLEY,M.-WOODS,P.(Comp.): *Género, cultura y etnia en la escuela*, Madrid, Paidós/MEC.
- SUBIRATS,M.(1993): "El trabajo doméstico, nueva frontera para la desigualdad", en GARRIDO MEDINA,L.-GIL CALVO,E.: *Estrategias familiares*, Madrid, Alianza Universidad.
- SWINGWOOD,A.(1979): *El mito de la cultura de masas*, México, Premia Editora.
- TOBIO,C.(1988): "El paro juvenil, ¿socialmente transversal?", en *Política y Sociedad*, nº1.
- TORRES MORA,J.A.(1991): "Demografía educativa de los años ochenta: el nacimiento de una meritocracia bastarda", en SÁNCHEZ MARTÍN, J.M.(Ed.): *La Sociología de la Educación en España*, Madrid, Actas de la I Conferencia de Sociología de la Educación.

TORRES SANTOMÉ, J. (1991): "La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales", en VARIOS AUTORES: *Sociedad, Cultura y Educación*, Madrid, CIDE/Universidad Complutense.

TROTTIER, C. (1987): "La 'nueva' sociología de la educación en Gran Bretaña: ¿un pensamiento en vías de desolución?", en *Témpora*, nº10.

VARELA, J. (1984): *Modos de educación en la España de la Contrareforma*, Madrid, La Piqueta.

– (1990): "Clases sociales, pedagogías y reforma educativa", en *Revista de Educación*, nº292.

– (1991): "La escuela empresa: neotaylorismo y educación", en VARELA, J.-ÁLVAREZ URÍA, J.: *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.

– (1993): "Prólogo", en BALL, S. J. (Comp.): *Foucault y la educación. Disciplina y saber*, La Coruña, Morata.

VARELA, J.-ORTEGAF. (1985): *El aprendizaje de maestro*, Madrid, CIDE.

VARIOS AUTORES (1995): *Canarias: Economía*, La Laguna, Centro de la Cultura Popular Canaria.

WALKERDINE, V. (1991): "Enseñanza comprensiva y educación progresiva en Gran Bretaña", en *Archipiélago*, nº6.

WATKINS, CH.-WAGNER, P. (1991): *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*, Madrid, Paidós/MEC.

WILLIAMS, R. (1994): *Sociología de la cultura*, Barcelona, Paidós-Comunicación.

- WILLIS,P.(1986): "Paro juvenil, pensando lo impensable", en FERNÁNDEZ ENGUITA,M.(Comp.): *Marxismo y Sociología de la Educación*, Madrid, Akal.
- (1988): *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.
 - (1990): *Common Culture*, Milton Keynes, Open University Press.
 - (1993): "Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción", en VELASCO,H.-GARCÍA,J.-DÍAZ,A.(Comp.): *Lecturas de Antropología para Educadores*, Madrid, Trotta.
- WOODS,P.(1979): *The Divided School*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Madrid, Paidós/MEC.
- WRIGHT,E.O.(1979): "Los intelectuales y la clase obrera", en *En Teoría*, nº2.
- (1983): *Clase, crisis y Estado*, Madrid, S.XXI.
 - (1994): *Clases*, Madrid, S.XXI.
- YOUNG,M.(1971): *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education*, Londres, Collier Mac Millan.
- (1990): "Currículum y democracia. Lecciones de la crítica de la 'Nueva Sociología de la Educación'", en *Educación y Sociedad*, nº6.