

NACIDOS PARA
PERDER.
UN ANALISIS
SOCIOLOGICO DEL
RECHAZO Y DEL
ABANDONO
ESCOLARES

RAFAEL FEITO

C·I·D·E·

NACIDOS PARA
PERDER.
UN ANALISIS
SOCIOLOGICO DEL
RECHAZO Y DEL
ABANDONO
ESCOLARES

RAFAEL FEITO

C·I·D·E·

**NACIDOS PARA PERDER:
UN ANALISIS SOCIOLOGICO
DEL RECHAZO Y DEL
ABANDONO ESCOLARES**

Rafael Feito

**ESTUDIO FINANCIADO CON CARGO A LA CONVOCATORIA DE
AYUDAS A LA INVESTIGACION DEL C.I.D.E.**

Número 54
Colección: INVESTIGACION

FEITO, Rafael

Nacidos para perder : un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares / Rafael Feito. – Madrid : Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : C.I.D.E., 1990.

1. Fracaso 2. Abandono de estudios 3. Sociología de la educación 4. Enseñanza secundaria
5. España

© **MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA**

C.I.D.E. Dirección General de Renovación Pedagógica.
Secretaría de Estado de Educación.

EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES - Secretaría General Técnica.
Ministerio de Educación y Ciencia.

Tirada: 1.000 ej.

Depósito Legal: M-43550-1990

NIPO: 176-90-012-0

I.S.B.N.: 84-369-1890-8

Imprime: **GRAFICAS JUMA**

Plaza de Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID

A Luci

INDICE

| | |
|---|----|
| PRESENTACION | 7 |
| PREFACIO | 9 |
| AGRADECIMIENTOS | 13 |
| CAPITULO 1. INTRODUCCION | 15 |
| CAPITULO 2. LOS ESCENARIOS DE LA INVESTIGACION | 31 |
| Problemas de acceso | 34 |
| CAPITULO 3. ESCUELA Y HEGEMONIA | 45 |
| Ideología dominante | 45 |
| Hegemonía | 46 |
| La lucha por el curriculum | 47 |
| El estructural-funcionalismo y la new sociology | 50 |
| El enfoque marxista | 52 |
| La etnografía marxista | 54 |
| CAPITULO 4. CURRICULUM EXPRESO | 59 |
| La descualificación del trabajo docente | 71 |
| Posición social del profesorado | 74 |
| Hacia otro curriculum | 76 |
| CAPITULO 5. EL ORDEN NEGOCIADO | 79 |
| CAPITULO 6. SUB-CULTURAS JUVENILES | 97 |

| | |
|--|------------|
| CAPITULO 7. LA TRANSICION AL MUNDO ADULTO. EL TORTUOSO CAMINO HACIA EL SUB-EMPLEO, EL DESEMPLEO Y EL EMPLEO | 109 |
| Las teorías del mercado de trabajo | 110 |
| El mercado de trabajo juvenil | 112 |
| Educación y empleo | 116 |
| Desempleo juvenil | 122 |
| CAPITULO 8. CONCLUSIONES | 127 |
| BIBLIOGRAFIA | 131 |

PRESENTACION

Este libro que el lector tiene en sus manos fue originariamente el informe final de la investigación titulada *Alumnos anti-escuela. Un análisis cualitativo del rechazo y del abandono escolares*. Esta investigación fue financiada en su integridad por el Centro Nacional de Investigación Educativa (CIDE) en su plan anual de 1987 y se entregó en junio de 1989. Blanca Valtierra y yo mismo hicimos el trabajo de campo.

Cuando el CIDE me comunicó la grata noticia de que el informe iba a ser publicado pensé en la posibilidad de introducir cambios en el texto. Tras mucho meditarlo he considerado que es mejor dejarlo como estaba, a pesar, de que desde la perspectiva de hoy en día veo en él importantes lagunas.

Se trata de un texto escrito por alguien que en aquel entonces se iniciaba en la investigación educativa y cuyo contenido, creo, refleja una clara postura de defensa de los alumnos que rechazan o que son rechazados por el sistema educativo.

Si hoy tuviera que escribir sobre el mismo tema, creo que mi perspectiva necesariamente sería distinta. Desde enero de 1989, es decir, varios meses después de concluir el trabajo de campo, soy profesor en la universidad Complutense. Esta labor, especialmente la docencia en los turnos de mañana, me convierte, lo quiera o no, en un agente de control de la gente joven —jóvenes adultos o semi-adolescentes en este caso— y creo que alteraría de modo grave cualquier opinión que tuviera que emitir sobre mis queridos alumnos anti-escuela. Pienso que si tuviera que hacer una investigación similar a esta de nuevo mi pericia —o escasa pericia, según

se mire— en las técnicas de control de las personas me convertiría en un elemento hostil a los chavales anti-escuela. Por otro lado, estoy convencido que mi condición de profesor universitario incomodaría —desde el punto de vista de la investigación— a muchos profesores de enseñanza media.

Quisiera agradecer al CIDE su buena voluntad al publicar esta investigación y no solo por ser obra de un autor novel, sino fundamentalmente por el hecho de ser una investigación de tipo cualitativo con todos los riesgos que esto comporta. En las investigaciones cualitativas los peligros de subjetivismo, a los que yo por supuesto no escapo, son evidentes. En cualquier caso, mi intención ha sido captar pautas de comportamiento tanto por parte del profesorado como del alumnado con respecto al fenómeno del rechazo escolar. Desconozco hasta qué punto he fracasado o he triunfado en esta empresa. De todos modos, me gustaría que esta investigación alentara nuevos estudios etnográficos sobre la escuela, estudios que no se han prodigado en exceso en la sociología de la educación española.

Finalmente, a pesar de que mi optimismo suele ser temerario, veía muy lejana la posibilidad de que esta investigación apareciera en forma de libro y algunos de los capítulos del texto han sido publicados en algunas revistas. Así los capítulos III y V han aparecido en los números 292 y 291 respectivamente de la *Revista de Educación*, el capítulo VI se publicó en el número 4 de la revista *Páginas* y el capítulo de conclusiones se publicó bajo el título de “La escuela de la desidia” en el número 113 de la revista *Trabajadores de la enseñanza*.

PREFACIO

Investigar en este país, como escribir en otro tiempo, es llorar. Lamentablemente, los investigadores, sean del sexo, etnia o grupo de edad que sean tienden a perseverar en la existencia. Con esto quiero decir, que una vez que se ha conseguido pasar el terrible listón de ser uno de los afortunados que cuenta con ayuda económica a la investigación, topa con el no menos fatídico problema de cómo empezar a hacer uso de ese fondo financiero.

Iré por partes, al objeto de que el lector no se pierda. En abril de 1987 tuve conocimiento del plan de ayudas a la investigación del CIDE. Entusiasmado, entregué en el rectorado de investigación de mi universidad –la Complutense– el proyecto de investigación. En julio de ese mismo año, júbilo. Soy uno de los agraciados.

A partir de aquí empiezo a sufrir un kaskiano calvario. Resulta que la ayuda económica no se entrega directamente al investigador, sino que se entrega a la universidad a la que se pertenece. Sabia y prudente decisión.

Dado que esta es una investigación educativa, es normal considerar que ha de dar comienzo con el inicio del curso académico, es decir, en setiembre. En ese mes me dirijo al ICE –institución encargada de la administración de los fondos de la investigación– y me encuentro con la primera sorpresa: la primera entrega económica efectuada por el CIDE o no se ha recibido o no se sabe bien donde está. Pero, afortunadamente, en diciembre se me comunica que ya ha aparecido la primera entrega.

El siguiente problema es cómo conseguir cobrar, tanto para el director como para los colaboradores, las partidas presupuestarias

asignadas en el proyecto. La primera tentativa consistió en pretender convertirnos en contratados de la universidad. Tras varios meses, parece que esa no era la vía adecuada.

A continuación, y haciendo uso de nuestras licencias fiscales, pretendemos cobrar como profesionales nuestros emolumentos. Craso error. Una factura profesional que supere las 150.000 pesetas es exageradamente alta. ¡Qué pobres son los profesionales de este país! En el entretanto nos situamos en abril de 1988. Mientras he de hacer lo posible porque los colaboradores piensen que en un día no muy lejano cobraremos. Lamentablemente las urgencias de la subsistencia cotidiana hicieron que la investigadora que colaboraba conmigo en los centros, tuviera que buscarse otro empleo o sub-empleo, lo que restó una gran cantidad de la atención debida a la etnografía de las alumnas. Por ello, el lector encontrará que se presta más atención o que aparecen más referencias sobre los chicos que sobre las chicas. Aparte de al consabido sexismo de la sociología este sobreénfasis en el alumnado masculino debe achacarse al hecho de que el investigador dedicado a la etnografía de alumnos —quien suscribe estas páginas— pudo subsistir, al tiempo que se dedicaba a esta investigación.

Pero no se acaban ahí los problemas. Una investigación dedica una parte de su presupuesto a la retribución del personal y otra a material diverso. Un etnógrafo sin grabadora es algo así como un espía sordo. Parece relativamente fácil comprar una grabadora. Pero esto, tan sencillo en una economía de mercado como la nuestra, se torna insidioso si se pretende, como es lógico, que sea abonada con cargo a la investigación. Hay una estúpida traba burocrática que se llama presupuestos alternativos. Consiste en la presentación de tres presupuestos de proveedores distintos de un mismo objeto, en este caso la grabadora. Es decir, uno acude a tres tiendas de electrodomésticos o decomisos y pide presupuestos de grabadoras. A continuación envía estos presupuestos al ICE, desde donde al cabo de un tiempo —no puedo precisar cuanto— se indicará a qué proveedor dirigirse, el cual, desdichado él, tardará unos tres meses en ver pagada su mercancía. Como el tiempo apremia, caben dos opciones para el investigador. O convencer al proveedor de que te dé la grabadora y ya cobrará, o esperar los tres meses. Es decir, que podríamos disponer de la grabadora en el mes de marzo de 1988, mes en el que parece el curso empieza a

dar sus penúltimas campanadas. Si pusiera en marcha las dimensiones funcionariales de mi mente, podría pensar que la solución más sensata para actuar con rapidez, al tiempo que evitar malversaciones de fondos, es que el propio gestor de la investigación adquiriese todo el material.

En cualquier caso, no tema el lector. Creo que, a pesar de lo dicho, la lectura de este informe final puede no ser necesariamente una lamentable pérdida de tiempo.

AGRADECIMIENTOS

La lista de personas a las que he de agradecer el resultado final de esta investigación es exageradamente larga. A pesar de ser injusto no voy a tener más remedio que expresar este agradecimiento refiriéndome –salvo excepciones– a colectivos.

El primer colectivo que he de mencionar es el de los chavales y chavalas de los institutos de FP y de BUP.

El segundo colectivo es el constituido por el personal docente de estos institutos. En el capítulo dedicado a los escenarios de la investigación me refiero a este colectivo de modo pormenorizado.

Tengo que citar la paciencia de Salvador Parrado, quien transcribió las cintas de los grupos de discusión y de las entrevistas en profundidad “a pelo”, es decir, sin contar con un dictáfono. Y para colmo de males su origen andaluz me obligó a tener que traducirle algunos de los madrileñismos utilizados por los chavales y chavalas.

Blanca Valtierra, mi colaboradora en el trabajo de campo, se dejó convencer por mis cantos de sirena con respecto a un pronto pago durante más tiempo del que cualquier terrícola hubiera consentido.

José Andrés Torres Mora empezó siendo co-director de esta investigación. Lamentablemente, sus múltiples compromisos, sobre todo los derivados de su exquisita amabilidad, le apartaron definitivamente de este trabajo.

Por supuesto, no puedo dejar de citar al gran “promotor” de la sociología de la educación en este país. Hablo, claro está, de Mariano Fernández Enguita. Su pasión por el rigor intelectual, su

inagotable vocación científica son imprescindibles incentivos a la hora de investigar.

Finalmente, y esta sería la nota triste, quiero mencionar a Carlos Lerena, cuya reciente desaparición ha sido un duro golpe para quienes no podemos separar el cerebro del corazón en nuestra labor intelectual.

CAPITULO 1

INTRODUCCION

El trabajo que aquí se presenta ha consistido en una investigación de tipo etnográfico, la cual se efectuó entre diciembre de 1987 y junio de 1988 en tres institutos de enseñanza media: dos de FP y otro de BUP. (En el siguiente capítulo explicaré el porqué de esta opción).

Se trata de averiguar las causas que conducen a un preocupante número de alumnos a abandonar la escuela sin concluir –en ocasiones ni tan siquiera empezar– la enseñanza secundaria. Es un abandono bajo mínimos porque implica ocupar un mal lugar en eso que Thurow (1983) llamaba la cola del trabajo. Por lo general –y ya veremos que influye de modo decisivo la clase social de pertenencia– supone acceder a eso que los economistas llaman mercados de trabajo secundarios, trabajos en los que existen escasas posibilidades de promoción, son inestables, y, sobre todo, escasamente remunerados. Es por ello por lo que nos centramos en los alumnos de los primeros cursos –en ocasiones solo en el primer curso– de secundaria.

Los datos del fracaso escolar –la mayoría de quienes abandonan, como es lógico, son alumnos que acumulan un elevado número de suspensos– son contundentes. Según datos del último informe de la OCDE (OCDE, 1986), en 1982 terminó FP-I el 42.3% de los alumnos que habían comenzado dos años antes. En FP II la tasa de éxito es mucho más alta: el 68.2% acabó los estudios a su debido tiempo. En la otra red de la enseñanza secundaria los datos no son como para lanzar campanas al vuelo. En BUP, en el año 1982, concluyó el 50% de quienes empezaron tres años antes. Del otro

50% la mitad abandona los estudios y la otra mitad tarda uno o varios años en terminarlos. Son datos seguramente alarmantes.

¿De dónde proviene el interés de la sociología por el tema del abandono escolar? Proviene muy fundamentalmente del fracaso de las políticas de igualdad educativa. A pesar de que el estado español, al igual que ya hicieron desde el final de la Segunda Guerra Mundial la mayoría de los estados europeos occidentales, invierte una importante proporción del presupuesto público en educación, se observa que siguen fracasando muy fundamentalmente los hijos de las clases trabajadoras. Como mostró el informe Coleman (cfr. Karabel y Halsey, 1977), la desigualdad de resultados educativos entre los blancos y las minorías étnicas no proviene de la desigual dotación infraestructural de las escuelas, sino de desigualdades que tienen su origen en la familia. Hubo mayor preocupación por extender la escolarización que por examinar la naturaleza de los conocimientos que se pretendían transmitir (Whitty, 1985). Por citar un ejemplo muy claro, en España, en el curso 1974-75, de los alumnos matriculados a los 12 años de edad, el 48.7% (294.682 alumnos) eran hijos de obreros, mientras que el 0.9% (5.445 alumnos) eran hijos de profesionales liberales, artistas y asimilados. Siete años más tarde, en el curso 1981-82 de los alumnos matriculados a los 19 años de edad en estudios superiores, es decir, aproximadamente la cohorte citada del curso 1974-75, solo el 20.8% eran hijos de obreros, mientras que el porcentaje de la categoría de profesionales liberales y artistas representaba el 6.8%. De los hijos de obreros solo llegan a la universidad el 6%, mientras que hacen lo propio el 93.7% de los hijos de profesionales liberales y artistas (Fernández de Castro, 1986).

Pero no solo se trata de explicar las desigualdades de clase, también hay que abordar las desigualdades de género en su combinación con las de clase. ¿Por qué la mayor parte de los puestos decisivos de esta sociedad son ocupados por hombres?, ¿qué tiene que ver todo esto con la experiencia escolar?

La tercera variable típica de la desigualdad, la etnia, no la hemos considerado, ya que todos los alumnos que hemos encontrado pertenecen a la raza caucásica. España no es un país multicultural y multiétnico en el sentido en que lo puedan ser el Reino Unido o los Estados Unidos. La minoría étnica más importante en España son los gitanos. De los 16.000 niños gitanos localizados,

11.253 están escolarizados en aulas ocupacionales (el 2%), en escuelas puente (el 17%) y en escuelas ordinarias (el resto) (Torres y Feito, 1987).

La explicación dominante achaca al individuo particular la responsabilidad del abandono o permanencia en el sistema educativo. La escuela trata por igual a todo el mundo, todos los ciudadanos tienen la posibilidad de acceder a y de recorrer el sistema educativo. Lo que sucede es que no todo el mundo tiene las mismas aptitudes, o dicho más científicamente, no tiene el mismo cociente intelectual. De acuerdo con los genetistas, la inteligencia se hereda. A partir de aquí se ha justificado la división del sistema educativo en dos redes, una a la que acudirían los alumnos de menor nivel intelectual y otra, en principio minoritaria, a la que acudirían los alumnos que previsiblemente completarían estudios universitarios. En Inglaterra —a partir del trabajo de Burt— se consideró que a los once años se podía determinar el definitivo cociente intelectual de una persona, de aquí el famoso examen 11+ (*eleven plus*) (Chapman, 1986). Posteriormente se descubrió el carácter fraudulento de buena parte de los datos manejados por Burt. En cualquier caso el daño ya estaba hecho.

Una prueba contundente contraria al genetismo es un artículo aparecido en el *Journal of Genetic Psychology* (cfr. Tort, 1977). Esta revista citaba una experiencia concreta. Cien niños cuyos padres naturales son en su mayoría peones y obreros no cualificados, son adoptados por familias de las que el 87% de los padres pertenecen a las categorías de cuadros superiores o medios, profesionales liberales, patronos u obreros cualificados. Trece años más tarde se observa que la diferencia entre el CI medio de las madres naturales y el CI medio de los niños es de veinte puntos en favor de estos últimos.

Al hablar de alumnos anti-escuela no queremos decir, que los demás sean pro-escuela. No queremos caer en enfoques dicotómicos en los que tantas etnografías —por lo general, de un modo implícito— han caído. De hecho, como veremos más adelante con mayor detenimiento, algunos de los alumnos de elevado rendimiento académico forman parte del grupo anti-escuela.

Llegados a este punto conviene aclarar que se entiende por el título de esta investigación. Vayamos por partes y expliquemos que

es eso de análisis cualitativo. Por este término entendemos algo similar a lo que Apple llamaba etnografía estructural o marxista.

El término etnografía procede de la antropología y consiste en el estudio de lo que la gente hace, como se comporta, cómo interactúa.

El enfoque etnográfico –sustentado epistemológicamente en la fenomenología, el interaccionismo simbólico y la etnometodología– es una reacción contra el cuantitavismo positivista del estructural-funcionalismo. El positivismo contempla la realidad social desde fuera. A lo sumo, se limita a cuantificarla, a matematizarla. Para la etnografía el mundo social debe estudiarse en un estadio “natural”, inalterado en la medida de lo posible por la presencia del investigador. La fidelidad investigadora recae sobre los fenómenos que se estudian y no –como ocurre en el positivismo– sobre ningún conjunto de principio metodológicos. Siguiendo a Husserl se arranca de la “actitud natural”, de las ideas, de los convencimientos e incluso de los prejuicios ambientales. La escuela deja de ser concebida como una caja negra –*black box*– de la que se puede saber lo que ocurre en su interior sin necesidad de adentrarse en ella.

Al considerar esta investigación como etnográfica, comparte elementos de otras tradiciones de estudios cualitativos como puedan ser la psicología ecológica, la etnografía holística, la antropología cognitiva, la etnografía de la comunicación y el interaccionismo simbólico (Jacob, 1987)

La psicología ecológica considera que la conducta de los individuos contiene aspectos objetivos y subjetivos. Los aspectos objetivos tienen lugar en el contexto de las partes subordinadas de las personas. Por ejemplo, la descripción de las acciones de un niño a nivel molecular puede explicarse a partir de los movimientos de los labios, la lengua, el diafragma,... Los aspectos subjetivos tienen lugar en el contexto de la persona como un todo. Su acción tiene un objetivo, y tiene lugar en la conciencia cognitiva de la persona. La psicología considera esencial comprender el comportamiento de los individuos en el escenario en el que este tiene lugar. Sus objetivos metodológicos consisten en describir el comportamiento y descubrir las leyes del mismo.

La etnografía holística proviene fundamentalmente del trabajo de Franz Boas y de Bronislaw Malinowski. Trata de describir

y analizar la cultura de una comunidad exponiendo las creencias y prácticas del grupo estudiado. El concepto de cultura es su complejo punto de partida. La cultura hace referencia a todo cuanto los seres humanos aprenden, en contraste con sus rasgos genéticos. Cada cultura es única. Esto significa que los investigadores no conocen de antemano el significado cultural de los comportamientos particulares. Se parte del supuesto de que es importante el comportamiento en su contexto porque los significados y funciones de la conducta varían a lo largo del tiempo. En definitiva, se trata de presentar la cultura tal y como es captada por los participantes en la misma. Las entrevistas informales —sin cuestionario previo, partiendo de las inquietudes que plantea la gente— se constituyen en el principal método de la investigación de campo. En este aspecto esta investigación cae de lleno en la tradición de la etnografía holística.

La etnografía de la comunicación proviene de diversos trabajos de la sociolingüística, de la comunicación no-verbal, de la antropología y de la sociología. Los etnógrafos de la comunicación se centran en los parámetros de la interacción social entre miembros de un grupo cultural o entre miembros de diferentes grupos culturales. Al igual que los etnógrafos holísticos, consideran la cultura como elemento clave en la comprensión de la conducta humana. El contexto influye de modo decisivo sobre las pautas y normas de la interacción personal. El contexto incluye los aspectos físicos del entorno, los acontecimientos definidos culturalmente y los demás participantes. Un supuesto básico es la idea de que los procesos institucionales son producidos al menos en parte por los procesos de interacción cara-a-cara. Los etnógrafos de la comunicación no tratan de captar el modo de vida global de un grupo de personas. En su lugar, se centran en escenas culturales particulares dentro de escenarios institucionales clave.

La antropología cognitiva, también llamada etnociencia o nueva etnografía, arranca de los trabajos de Ward Goodenough y de Charles Frake. También se dedica al estudio de la cultura. Sin embargo, definen la cultura solo en términos mentalísticos. Se ha centrado fundamentalmente en la comprensión de la organización cognitiva del conocimiento cultural a través del estudio de los sistemas semánticos, con su énfasis consecuente sobre las relaciones

existentes entre las palabras. La mayor parte del conocimiento se refleja en el lenguaje.

El interaccionismo simbólico proviene de la obra de Herbert Blumer y sus colegas de lo que se denominó la Escuela de Chicago, a la que haremos referencia en un capítulo ulterior. Los interaccionistas simbólicos consideran que el ser humano es básicamente distinto del resto de los animales. Mientras que los animales actúan en respuesta a otros objetos y acontecimientos a partir del instinto o del condicionamiento previo, los seres humanos adoptan una actitud o comportamiento sobre los objetos a partir de los significados que estos objetos tiene para ellos. Los significados surgen a través de la interacción social con los demás. Los significados son comprendidos como productos sociales. La conducta humana no es causada de un modo determinado predefinido por fuerzas internas (instintos, etc.). La conducta es causada por una interpretación reflexiva y derivada de la cultura de los estímulos internos o externos presentes.

La racionalidad que subyace a las investigaciones etnográficas es la hipótesis naturalista-ecológica y la hipótesis cualitativo-fenomenológica.

Muchos científicos consideran que la conducta humana depende de modo decisivo de los escenarios en que tiene lugar. Se obtienen resultados muy distintos cuando la investigación tiene lugar en situaciones de laboratorio.

El científico social no puede entender la conducta humana sin comprender el marco dentro del cual los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones.

El empirista tradicional se considera a sí mismo la primera fuente de conocimiento, y confía más en sus propios sentidos y en su propia lógica que en la de los sujetos. El observador participante, por otro lado, considera a las interpretaciones de sus sujetos como lo más importante. Adoptando el papel de los sujetos, recrea en su propia imaginación y experiencia los pensamientos y sentimientos que se encuentran en la mente de aquellas personas a las que estudia.

Nadie accede *tabula rasa* a la investigación. El lenguaje es un factor limitante, al igual que las experiencias previas. Muchas veces se contempla este tipo de investigación como si se tratase de un informe periodístico. Según esta versión, cualquier persona

podría llevar a cabo este tipo de investigación, sin necesidad de adoptar una serie de precauciones epistemológicas.

El principio subyacente a la investigación etnográfica es que lo que la gente dice y hace está inconscientemente configurado por las situaciones sociales.

El primer problema con el que cuenta la investigación es el de su supuesta sencillez, lo que podría conducir a actuar sin cautelas. Una de las razones para la no proliferación de consejos es la imposibilidad de programación del trabajo. La práctica está siempre transida de lo inesperado.

El siguiente problema es el del acceso al terreno de la investigación. La negociación del acceso y el proceso de investigación no son fases distintas. Muchas veces la presencia del investigador se convierte en un elemento que turba el normal desarrollo de los acontecimientos. Un ejemplo es el de la investigación de Karp (cfr. Hammersley y Atkinson, 1983) acerca de la "escena sexual pública" en Nueva York, llevada a cabo en sex-shops, salas X y en determinadas calles caracterizadas por el ejercicio de la prostitución. Su presentación ante los investigados como profesor universitario resultó ser totalmente inadecuada. Su presencia inquisitiva condujo a que fuera considerado o como un policía o como un proxeneta. Otro ejemplo es el de Sara Delamont (cfr. Woods, 1987). Delamont era plenamente consciente de la dimensión expresiva de la vestimenta, así que cuando tenía que hablar con el director del colegio de turno llevaba un abrigo largo -símbolo de respetabilidad- y cuando estaba con las alumnas se lo quitaba dejando lucir un vestido corto de modo que daba a entender que estaba al corriente de la moda. Parece claro que hay que identificarse con las personas a investigar -lo cual muchas veces conduce a graves distorsiones subjetivas-. Los primeros contactos son fundamentales. No conviene tomar notas desde el comienzo, y mucho menos empezar a grabar. Hay otros elementos de la autopresentación que son fundamentales, como es el caso del género y la edad. Es difícil y puede llevar a equívocos investigar el mundo de las chicas si se pertenece al sexo masculino. McRobbie y Garber (1975) censuraban el estudio de Willis (1972) sobre la sub-cultura de los motoristas. Willis se burlaba de la actitud pasiva, de las risas tontas, de la resistencia a expresarse verbalmente de las chicas que se desenvolvían en esta sub-cultura. El problema consiste

en cómo interpretar ese comportamiento. “¿Son las típicas respuestas a un investigador varón, influidas por el hecho de que es un hombre, por su apariencia personal, por si es atractivo, etc? ¿o son respuestas influidas por el hecho de que es identificado por las chicas como alguien que está con los chicos y que, en alguna medida, comparte con ellos su valoración de las chicas? ¿o son las respuestas características del modo en que las chicas negocian los espacios que se les proponen en una cultura dominada y definida por los chicos?” (McRobbie y Garber, 1975:53).

En lo que se refiere a la edad, el hecho de ser joven sitúa al investigador en un buen lugar para adoptar la posición “incompetente” del *outsider* o de la persona marginal.

Una vez resuelto el problema del acceso se entra en la fase de observación. Es fundamental tomar notas, cosa que no siempre puede hacerse en el momento de la observación.

El trabajo etnográfico trata de complementar la observación con las entrevistas y los grupos de discusión. Estos también giran en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad de que pueda hacer gala el investigador. Es importante tener en cuenta que hay grupos sociales que consideran la entrevista como una agresión, como una intromisión en su vida privada.

Un complemento con el que no siempre es fácil contar son los documentos escritos. A veces solo se cuenta con la propia producción del etnógrafo. Las culturas urbanas de los vagabundos, las prostitutas, los drogadictos, son no-literarias. Cada contexto puede proporcionar diferentes tipos de documentos. En el ámbito educativo serían fundamentalmente tres: los documentos oficiales, los personales —ejercicios de escritura de los alumnos, las pintadas, notas personales...— y los cuestionarios.

A partir de aquí se entra en el proceso de análisis y de redacción. Muchas veces los estudios etnográficos carecen de reflexión teórica. Es eso que Lacey (1970) llamaba el “síndrome de que todo sucede en otro lugar”, lo que impide la concentración en las labores de elaboración teórica.

La etnografía estructural arrancaría de la famosa idea expuesta por Marx en *El 18 Brumario de Luis Bonaparte* (1975) según la cual los hombres hacen su propia historia pero no la hacen en condiciones libremente elegidas. Se trataría de responder

al debate de qué modelo de hombre, el activo o el pasivo, conviene a la investigación social.

De acuerdo con Willis (1986a) habría tres modos de conexión objeto/sujeto. La primera sería la determinación estructural e histórica de la subjetividad y la cultura; es decir, no podemos elegir nacer en una u otra región, ser ricos, ser varones,... La segunda conexión se refiere a que los agentes sociales, dado que son formados de determinadas maneras se comportan de un modo apropiado, o sea, votan, se casan... La tercera, y esta sería la conexión novedosa, es que estos agentes ejercen un uso activo y colectivo de los recursos naturales, simbólicos e ideológicos recibidos. Con ello consiguen modificar las condiciones estructurales y materiales no elegidas libremente.

La etnografía estructural es un intento de síntesis, en el sentido hegeliano de negación y superación, del enfoque interaccionista y de las teorías de la reproducción. Este tipo de etnografía rechaza lo que podríamos denominar teorías de la integración no conflictiva, donde podríamos incluir al estructural-funcionalismo y a las teorías de la reproducción.

El modelo estructural-funcionalista desprecia la problemática del cambio social. Su obsesión es el problema hobbesiano del orden, de cómo mantener la sociedad existente, en especial la sociedad estadounidense. Desde esta perspectiva, la educación es un proceso de adaptación a un mundo que, no solo es estático, sino que es el culmen del progreso, el último peldaño del proceso de modernización. Es de nuevo, la famosa falacia denunciada por Marx: ha habido historia pero ya no la hay, los relojes se ha detenido, o mejor dicho, el tiempo es una mera acumulación cuantitativa. El objeto del funcionalismo es el estudio de la estructura y funciones de la escuela, entendida esta como un sistema social. El funcionalismo cae en un burdo cuantitativismo, en un "vacío formal y relleno estadístico" (Lerena, 1985). Se trata de estudios que relacionan el sistema escolar con la estratificación social: cuántos alumnos de tal origen socio-profesional acceden a la universidad, cuántos fracasan..., encuestas de actitudes ante la escuela, etc. La recogida de datos anula todo intento de explicación teórica. La excepción a esta carencia es, sin duda, Parsons (1989).

En las teorías de la reproducción los miembros de las clases subordinadas aparecen como receptores pasivos de los mensajes de

la ideología dominante. Este proceso de inculcación tiene lugar de modo fundamental en la escuela. A diferencia del funcionalismo la sociedad es concebida como injusta; la escuela es una institución que contribuye a la dominación de clase.

El principal punto fuerte de estas teorías es su capacidad de examinar con detenimiento y precisión los temas del poder y la reproducción cultural. Mientras que el estructural funcionalismo contempla las relaciones entre la economía, la sociedad y la educación como algo dado y que sirve a las necesidades de la tecnología, las teorías de la reproducción, al menos en su vertiente marxista, cuestionan de modo radical la naturaleza de tales relaciones, en términos del papel que juegan en el mantenimiento de la ideología y del control social.

Para Althusser (1980) la escuela es el principal aparato ideológico del estado. La escuela suministra destrezas técnicas orientadas hacia el mundo laboral, al tiempo que disciplina, inculca valores de la clase dominante a las clases subalternas. Esto tiene lugar sin que se diga una palabra acerca de la producción cultural de quienes padecen la dominación. Baudelot y Establet (1976) suponen un refinamiento del determinismo althusseriano. En la escuela se dan procesos de resistencia, pero estos procesos no conectan con los procesos de cambio social global. Bowles y Gintis (1972) establecen el llamado principio de correspondencia. Según este principio, la escuela, en tanto que instancia superestructural, baila el son que toca Su Majestad La Economía. En su análisis del sistema educativo norteamericano queda claro que la escuela es un mecanismo de integración de la belicosa y multicultural clase obrera a través de la inculcación de aquellas actitudes que se exigen en el mundo laboral: disciplina, puntualidad, sumisión...

Dentro de las teorías de la reproducción podemos incluir las teorías del capital cultural: Bourdieu (1973) y Bernstein (1971) —aunque este último hace hincapié en el capital lingüístico—. Aquí de nuevo nos encontramos con unas clases dominadas víctimas pasivas de las clases dominantes. La escuela maneja un determinado capital cultural o lingüístico —el propio de la clase media— de modo que quienes lo desconocen están abocados al fracaso escolar. Con respecto al tema planteado por Bernstein resultan muy interesantes las críticas vertidas por Labov (1985), quien no comparte los criterios del sociólogo británico en lo que se refiere a la incapacidad

de los chicos de clase obrera para expresar pensamientos complejos o metafísicos. "Nuestro trabajo en la comunidad lingüística ha puesto desgraciadamente de relieve que, en muchos aspectos, los hablantes de la clase obrera narran, razonan y discuten de un modo más eficaz que muchos hablantes de la clase media, los cuales retardan, modifican y pierden el hilo de su argumentación, entre una gran cantidad de detalles irrelevantes. (...) Pero el hablante normal de clase media no realiza ese esfuerzo y queda atrapado en la palabrería, víctima de unos factores sociolingüísticos que escapan a su control" (Labov, 1985: 154). De hecho, los niños de la clase obrera son más verbales que los de clase media, reciben más mensajes orales y escuchan mayor número de frases bien construidas.

Como decíamos anteriormente, la etnografía marxista también se opone al interaccionismo y a la *new sociology*. A diferencia de la sociología posterior a la segunda guerra mundial, centrada en el problema de la relación entre el sistema educativo y el sistema de estratificación social, la *new sociology* se plantea nuevas áreas de investigación (Karabel y Halsey, 1977):

- Interacción alumno/profesor.
- Examen de las categorías o conceptos utilizados por los educadores
- Curriculum.

Como se puede apreciar la escuela deja de ser considerada como una caja negra. Los sociólogos acuden a su interior para analizar qué procesos tienen lugar. El método de investigación más utilizado es la observación participante. Al contrario que el cuantitavismo funcionalista considera como no-real lo cuantificable. Rechaza, por considerarlos reificantes, los análisis macrosociológicos.

El principal defecto en que cae es que no vincula la escuela con el resto de la sociedad. Los agentes educativos interactúan, intercambian mensajes con independencia de lo que ocurra puertas afuera de la escuela. Con ello lo que se hace es esquivar el problema de la confrontación con el *status quo*.

El interaccionismo no admite un todo social estrechamente cimentado. No presupone que ningún orden institucional, sea el

“modo de producción” o el “orden normativo”, constituya algo esencial.

“El punto de partida de las varias escuelas de la ciencia social subjetivista es la creencia de que el rasgo distintivo del comportamiento humano es la presencia de la mente, el significado o la conciencia” (Rubinstein, 1981:63). Lo que hacen es igualar el estudio de la sociedad con el estudio de la conciencia. La comprensión sociológica de una institución no es equivalente a la comprensión de las acciones institucionales de sus miembros. Marx, por ejemplo, explica la contradicción entre la racionalidad de las acciones de los individuos capitalistas y la naturaleza caótica del sistema capitalista.

Para los subjetivistas, el análisis estructural conduce a la reificación.

De acuerdo con Rubinstein los errores del subjetivismo se podrían reducir básicamente a los siguientes:

1. Desaparece el concepto de falsa conciencia al igual que lo hace la capacidad de detectar parámetros culturales ocultos.
2. No hay fundamentos teóricos que permitan dar cuenta de los orígenes de las creencias culturales.
3. Las creencias culturales no pueden ser comprendidas cabalmente, dado que desaparecen sus relaciones con otras facetas de la organización social debido a que se centra en exclusiva en la conciencia.
4. La noción de significado intersubjetivo, es decir, aquellos significados que no son rasgos de la subjetividad individual sino de las prácticas colectivas, quedan escamoteados.

Hammersley (1980) rechaza explícitamente la posibilidad de una etnografía estructural. Este tipo de etnografía pecaría de un exceso de ambición. “En un solo estudio se intenta no solamente reconciliar diferentes enfoques sociológicos, sino que también se trata de documentar un fragmento sustancial del mundo social. Expande el núcleo de la investigación y, como resultado, un estudio intensivo no es una base suficiente de datos” (Hammersley, 1980:202).

Hammersley y Turner (1980), “proponen una alternativa intervencionista que esté basada en primera instancia en la interac-

ción social, más que en una teoría de cómo se relaciona el individuo con la sociedad" (23).

Se empieza desde el nivel de la interacción social y se enfatiza la importancia de las definiciones que dan los alumnos de las situaciones. Se prescinde de cualquier teoría relativa a la orientación hacia la cicutá.

Esto ha conducido a graves distorsiones. En muchas ocasiones (Hargreaves, 1982) se ha considerado cualquier actitud de no identificación con la escuela o con el profesor como un elemento de oposición, cuando en realidad se trata de una simple actitud de indiferencia (*retreatism*).

En definitiva, se trata de dejar de concebir a la escuela como una caja negra. Hay que acceder a su interior y analizar no solo los procesos de reproducción, sino también los de producción cultural. El proceso escolar comprendería los siguientes elementos:

1. Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones al margen del contexto socio-económico en que están incardinadas.
2. Las escuelas son lugares políticos implicados en la construcción del discurso, del significado y de las subjetividades.
3. Los valores y creencias compartidas que guían y estructuran la práctica escolar no son *a priori* universales, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos políticos y normativos específicos.

Ahora nos queda aclarar qué entendemos por rechazo y abandono escolares. No es la suma de ambos conceptos, rechazo y abandono, lo que interesa en esta investigación. Lo que aquí se analiza es el rechazo escolar que conduce al abandono. Vamos a aclarar esto. Hargreaves (1967) distinguía cuatro tipos de alumnos en función de su rechazo o adhesión a la escuela:

1. Los "comprometidos". Son conformistas, comparten los valores e ideales de la escuela y de los profesores.
2. Los "instrumentalistas". No están comprometidos con los valores de la escuela, pero son conscientes de que esta les ofrece la posibilidad de acceder a puestos de trabajo bien remunerados. Un ejemplo típico de estos alumnos aparece en

la investigación de Everhart (1983), *Reading, Writing and Resistance*.

3. Los "indiferentes". Su rasgo más destacado es que están permanentemente aburridos. No muestran ningún entusiasmo por lo que la escuela les ofrece. Son individualistas.
4. Los "anti-escuela". Se oponen abiertamente a la escuela y a los profesores. Ejemplos típicos de este tipo de alumnos son los "colegas" de Willis (1988).

Estos últimos, los alumnos "anti-escuela", son los que constituyen el objeto de esta investigación. Es decir, no nos interesa el rechazo "instrumentalista", ni el abandono de quienes dejan la escuela porque a cambio encuentran un empleo suministrado por algún negocio familiar, o aquellos alumnos adultos que vuelven a la escuela y han de abandonarla debido a sus compromisos familiares o laborales.

Sin duda, permanecer en la escuela, como alumno, claro está, requiere mucho de paciencia, mucho de sumisión, mucho de integración en el estatuto social de adolescente. West (1979) en su investigación sobre los jóvenes de Chicago, diferenciaba dos tipos de jóvenes. Por un lado estaban los "convencionales" (*straights*). Son aquellos chavales que cuentan con algún tipo de garantía de apoyo paterno continuo en su previsible futuro escolar. Tanto los padres como los jóvenes aceptan la situación de control paterno de la vida adolescente en materias fundamentales. Por otro lado, están los "duros" (*greasers*). Rechazan su condición de adolescentes y demandan precozmente su consideración de adultos. Sus padres esperan que sus hijos sean relativamente independientes, se busquen la vida, a una edad relativamente temprana. Los "duros" no aceptan de modo automático el control paterno o profesoral, muy al contrario, desean negociar como iguales y por ello, no dudan en integrarse en el mundo de los adultos (fuman, beben, van con mujeres...)

El concepto de adolescencia es distinto en función de la clase social a la que se pertenezca. Michael Brake (1985) en su estudio sobre las culturas juveniles dividía a la juventud en cuatro categorías:

1. Jóvenes respetables. De hecho, incluye a la mayoría de la juventud. Ya Berger había subrayado como la mayor parte

de la gente joven se las apaña para pasar por la vida sin implicarse en ninguna de las culturas juveniles. En este grupo se incluiría a los conformistas.

2. Juventud delincuente. Normalmente son varones que proceden de la clase obrera.
3. Rebeldes culturales. Pertenecen a sub-culturas, o mejor contra-culturas que caen en los límites de la tradición bohemia, Suelen pertenecer a la clase media.
4. Juventud políticamente militante. Pertenecen a la tradición de la política radical. Pueden ser fracciones de grupos políticos o amplios movimientos de masas como los movimientos pacifistas o ecologistas.

Veremos estas cuestiones con más detenimiento en el capítulo dedicado a las sub-culturas juveniles.

CAPITULO 2

LOS ESCENARIOS DE LA INVESTIGACION

Como ya anticipé en la introducción, la investigación tuvo lugar en tres institutos públicos de enseñanza media: uno de BUP y los otros dos de FP.

Puede chocar haber escogido dos centros de FP frente a uno de BUP. La razón no es epistemológica. Tiene que ver con que en el centro de BUP pudimos trabajar con alumnos y con alumnas, mientras que en uno de los institutos de FP, el "Lisboa" solo pudimos trabajar con alumnos, lo que nos obligó a buscar otro instituto de FP, el "Oporto".

Escogí centros de FP y de BUP al objeto de poder reflejar con cierta precisión la existencia de dos redes de escolarización en la enseñanza secundaria española.

Otro tema a aclarar es –como insistentemente nos recordó más de un profesor "izquierdista"– porqué no analizar también el fenómeno del abandono escolar en la enseñanza privada. Con esta exclusión dista de ser mi objetivo afirmar implícitamente que la enseñanza privada sea un dechado de virtudes. De hecho, un elevado número de los alumnos que han repetido varios cursos de enseñanza media –alumnos que a sus 18 ó 19 años de edad están cursando 1º ó 2º de BUP– provienen de la enseñanza privada. No es desde este tipo de enseñanza desde donde se produce el abandono masivo, sino que antes de abandonar se desemboca en la enseñanza pública. Por otra parte, mi objetivo investigador no es conseguir una buena muestra estadística del abandono escolar, sino captar pautas culturales de este fenómeno. Por otro lado, si

hubiéramos escogido un centro privado, ¿qué tipo de centro habríamos de escoger?, ¿en régimen de cooperativa o empresarial?, ¿laico o confesional?, ¿progresista o reaccionario?, si confesional, ¿de qué religión?, si católico, ¿de qué orden? *A priori* pensamos que seguramente sería más fácil el acceso a un centro público.

Dicho esto, paso a definir los escenarios de la investigación: los institutos y el tipo de personal (alumnos, padres de alumnos, profesores) que allí se desenvuelve.

Los dos institutos de FP están situados en la periferia de Madrid y se encuentran bastante próximos entre sí. El "Oporto" —el centro en el que se hizo la etnografía de alumnas— ofrece una mayor variedad de ramas profesionales, lo que explica que una elevada proporción de sus alumnos resida lejos del instituto.

Los alumnos de primer grado tiene una jornada académica discontinua: la mayor parte de las clases tienen lugar por la mañana y por las tardes tienen un par de horas más. En conjunto acaban aproximadamente a las cinco de la tarde.

El "Lisboa" —el segundo instituto de FP— es un típico instituto de barrio. La mayor parte de los alumnos viven en la zona, lo que permite, como veremos posteriormente con más detenimiento, la formación de sólidas amistades entre los alumnos. Se trata de un barrio periférico que padece típicos problemas de la periferia urbana: elevado porcentaje de desempleo —muy especialmente entre los jóvenes—, consumo de drogas, delincuencia, chabolismo vertical... El horario es solo de mañana, de 8 de la mañana a dos y media de la tarde. Este es el único instituto al que no se puede acceder directamente. Hay que llamar al portero automático y esperar a que abra el bedel de turno. Esto da una idea del tipo de ambiente que rodea al centro.

El instituto de BUP —el "Amberes"— cuenta tanto con alumnos de clase obrera como de clase media, quizás con una cierta preponderancia de estos últimos. Se encuentra en un punto que constituye una frontera social entre el Madrid acomodado —centro— y el Madrid semi-periférico. El nivel medio de renta de los alumnos de este instituto supera con creces el nivel medio de los alumnos de FP. Se trata de un instituto de nueva creación. Esto significa, en lo que se refiere a la matriculación de alumnos, que tiene que aceptar a todos los alumnos "rechazados" por los demás institutos. Esto conduce a una especie de *streaming* —agrupación de

alumnos en función de su rendimiento académico— invisible. Los peores alumnos se concentran en unas pocas escuelas, lo que puede dar lugar a eso que Ball (1983) llama subpolarización cultural. Esto hace que los profesores etiqueten de un modo negativo a los alumnos, que conciban al instituto como un instituto de barrio, en oposición a los institutos del centro de Madrid, los cuales sí cuentan con buenos alumnos, que proceden de buenas familias, donde la gente es capaz de expresarse adecuadamente y de comprender el significado de la escuela y de la labor del profesor.

El edificio del “Amberes” tiene una clara distribución del poder —más visible que en los otros dos institutos—. Uno de los laterales de la entrada es el recinto “sacro” de los profesores. Es el lugar donde se encuentran la secretaría, la sala de profesores, el despacho del director, el despacho del jefe de estudios, el salón de actos y la sala de recepción de las visitas. Los alumnos tienen prohibido el acceso a este recinto siempre que no medie una causa debidamente justificada. Un conserje se encarga de custodiar el acceso. Creo que globalmente los alumnos son víctimas de un penetrante ambiente de intimidación. Cuando algún alumno acusado de cometer alguna fechoría es conducido al despacho del jefe de estudios su semblante es similar al de un detenido en una comisaría. Los alumnos tienen prohibido abandonar el recinto escolar entre clase y clase.

Para el observador exterior hay una gran diferencia entre los alumnos de uno y otro instituto. En las escuelas de FP se pueden ver muchos chicos y chicas vestidos a la manera “heavy”, con indumentarias que resaltan su masculinidad o femineidad, pelo largo, etc. Hay una imperiosa necesidad de hacerse respetar en función de un agresivo aspecto exterior.

Este aspecto exterior es captado de modo negativo por buena parte de los profesores.

[En una entrevista con un profesor de FP.]

(...) hombre quiero decir por las pintas o por la entrada. Porque hay mucha gente que dice: esto tiene que ser tremendo, si luego no es así... ¿no?

Una profesora de EGB acudió durante un mes al "Lisboa" como monitora de educación sexual, dando clases a los alumnos de primero de FP. En principio, estaba atemorizada por la mala reputación de estos alumnos, y los temía sobre todo por su aspecto físico. Afortunadamente, pudo comprobar que los alumnos eran muy receptivos a sus clases y distaban de ser los *hooligans* que había imaginado.

En el "Amberes" buena parte del alumnado viste de un modo más o menos convencional. Más o menos a la moda. Casi nadie lleva el pelo largo. Parece una segregación en función del aspecto físico.

PROBLEMAS DE ACCESO

La tarjeta de visita utilizada para entrar en los centros fue un documento del CIDE en el que se certificaba esta investigación. Con ello se conseguía dar a mi primera presencia un cierto aire de seriedad y de rigor. Siempre la primera persona con la que hablé fue el director de turno, quien enseguida endosaba la papeleta al jefe de estudios o a quienquiera que cumpliera la función de "ministro de asuntos exteriores" (psicólogo, responsable de orientación profesional, etc).

Tras mis primeros pasos me di cuenta de que era un tremendo error presentar la investigación bajo su título original: un análisis cualitativo del rechazo y del abandono escolares. Se trata de expresiones con fuertes connotaciones que también generan rechazo entre las autoridades de los institutos. Suscitan la idea de enfrentamientos físicos, de violencia generalizada, de caos... fenómenos infrecuentes en los institutos que hemos investigado. En un centro, al presentar la investigación en estos términos, la directora, no sin cierta turbación, me respondió que en su centro no había rechazo. Como muestra de ello me llevó a una clase al objeto de que me apercibiera de la penetrante tranquilidad de sus aulas. El fenómeno del abandono era inédito en su instituto. Si un alumno faltaba a clase inmediatamente eran avisados sus padres.

A continuación visité un instituto de BUP próximo al "Lisboa". Allí el director me remitió al psicólogo del centro. Tras una amable conversación con este último, tuve la sensación de que mi

posible presencia investigadora se convertiría en una usurpación de su labor. Para él no había especiales problemas de rechazo o de abandono. La situación era “normal”, los problemas de los alumnos eran “normales”, los “típicos problemas de la adolescencia”. No tardé en demasiado tiempo en comprender que la presencia de este *gatekeeper* era un obstáculo difícil de sortear. Su psicología “oficial” chocaba con lo que le debió parecer una sociología constestaria.

Días después acudía al “Amberes”. Esta vez había decidido presentarme como un estudioso del fenómeno del fracaso escolar. Esta parece ser una expresión mucho más digerible que la del rechazo escolar. El término fracaso escolar parece exculpar a los profesores de cualquier tipo de responsabilidad, frente al caos que invoca el rechazo, caos que derivaría de una supuesta ineficacia socializadora del personal docente. Un considerable número de profesores cree que el fracaso escolar es esencialmente el fracaso de los propios alumnos que suspenden, de su padres, de la televisión, de la sociedad de consumo, del *heavy metal*, ...

En principio fui recibido con una cierta indiferencia, no exenta de hostilidad. En un instituto con muchos problemas –recuerde el lector que se trata de un instituto de nueva creación– mi presencia era un problema más. Tras aclarar que no era un vendedor de libros –hasta aquel entonces había pensado que los vendedores a domicilio siempre llevan corbata, maletín y una sonrisa delatora– fui conducido al jefe de estudios y tuve la suerte de dar con una persona extremadamente comprensiva, con una fuerte preparación intelectual, joven, y abierto a nuevas perspectivas sobre la educación. Desde el primer momento la identificación fue plena. Esto sin duda facilitó en gran medida la investigación. De momento aun era pronto para determinar qué tipo de alumnos podrían considerarse como fracasados escolares. Aun no se había efectuado ni siquiera la primera evaluación. Una vez realizada esa evaluación –nos situamos ya en el mes de enero– empezó el proceso de presentación de los alumnos problemáticos. El número de suspensos era gigantesco, lo que hacía aun más interesante esta investigación a los ojos del personal docente del instituto. En la primera evaluación el número de suspensos era considerablemente mayor entre los alumnos de 2º de BUP que entre los de primero, lo que me llevó a centrarme en grupos de alumnos y de alumnas

de ambos cursos. Con el avance del curso comprobé que no era tan sumamente imprescindible —aunque sí interesante— analizar a los alumnos de segundo. En las siguientes evaluaciones volvía a regir la lógica escolar: suspenden mucho más los alumnos de primero.

Mi presentación a los alumnos fue un tanto fría. El jefe de estudios habló con el tutor de alguna de las clases más problemáticas y este seleccionaba un grupo de alumnos que además de acumular un elevado número de suspensos fueran amigos, o al menos se creyera que tenían un cierto grado de compenetración entre sí. Fuimos presentados en el recinto sacro, en la sala de recepción de las visitas. En principio, la actitud de los alumnos era de desconfianza: “¿qué habré hecho yo para estar aquí?, ¿de qué se me acusa esta vez?” Tras el primer contacto quedó bien claro que mi objetivo no era recriminar a nadie su conducta, sino comprender las razones de la indiferencia o la hostilidad a la escuela.

Excepto la primera reunión, todas las demás tuvieron lugar, tanto en horas lectivas como no lectivas, fuera del instituto, por lo general en algún bar cercano, y si el buen tiempo lo permitía, en un parque próximo. Las reuniones que tenían lugar en horas lectivas, suponían, para los alumnos, dejar de asistir a clase. En principio sacrificábamos las asignaturas “menos importantes”: ética, religión, gimnasia... Con el paso del tiempo era posible dejar de asistir a cualquiera de ellas. Al comienzo tenía que anticipar con antelación suficiente al tutor del grupo mi intención de sacar fuera de clase a un grupo de alumnos. Dado que esto suponía librar a los profesores de los alumnos más problemáticos, no había dificultad alguna en reunirme con ellos cuando quisiera.

Conforme se iba generando una mayor dosis de confianza entre los alumnos y yo, al acudir entre clase y clase era literalmente asaltado. Todos los alumnos querían venir conmigo. Esto significaba librarse de una tediosa clase (todas las asignaturas eran consideradas tediosas). Lamentablemente me veía obligado a seleccionar al grupo de amigos con el que estaba trabajando. El rechazo escolar convierte en víctima al propio investigador, quien al igual que el profesor tiene que separar el trigo de la cizaña.

Trabajé con alumnos de dos aulas: una de segundo de BUP y otra de primero. En el grupo de segundo me concentré en cuatro alumnos de entre diecisiete y diecinueve años, todos ellos de am-

bientes de clase media, alguno de cuyos padres poseía titulación universitaria.

En la clase de primero, el aula considerada más terrible por parte de los profesores, trabajé con dos grupos de alumnos: uno más radicalmente anti-escuela y otro más moderado. Uno de los componentes del grupo radical tenía ya una amplia experiencia laboral, y se ausentaba durante largos periodos de sus deberes discentes. Por contra de los miembros del grupo moderado era uno de los alumnos de mayor rendimiento escolar. Le hice una entrevista en profundidad al objeto de conocer cómo era posible compaginar el alto rendimiento académico y las “malas compañías”.

La presentación de la investigadora a las alumnas tuvo al igual que la mía un carácter informal. Ella trabajó con dos grupos de alumnas de este instituto. Uno de los grupos –aunque acumulador de suspensos no manifestaba una fuerte dosis de espíritu anti-escuela– estaba constituido por amigas del grupo de alumnos de primero de BUP. Con estas chicas las reuniones siempre tuvieron lugar en horas no lectivas, bien aprovechando los recreos o después de las clases, en algún bar, o en un parque cercano. Las últimas reuniones tuvieron lugar dentro del instituto debido a una agresión padecida en el exterior a manos de un delincuente (la calle no es precisamente un espacio de igualdad real para la mujer). Este grupo estaba constituido por cinco chicas de entre 14 y 18 años. Todas pertenecían a familias de clase media o media-alta y la mayoría de los padres poseían titulación universitaria. En este grupo de alumnas al igual que en el grupo de alumnos de 2º de BUP la característica escolar dominante es lo que Anyon (1981) llamaba la posibilidad, posibilidad referida a la eventualidad de llegar a la universidad, eventualidad en ocasiones muy remota. En este caso, más que de resistencia a la escuela, habría que hablar de adaptación (Aggleton y Whitty, 1985). El capital cultural de sus familias les permite negociar a nivel individual y en pie de igualdad con el profesor. Si llegan tarde a clase emiten todo tipo de justificaciones para justificar su retraso. Si creen que van a suspender alguna asignatura, hablan en privado con el profesor. Aquí, sin duda, radica una de las diferencias fundamentales entre la resistencia colectiva de los chavales de FP y estas acciones desconectadas del grupo. Mientras que los chavales de FP plantean abierta y públicamente la inutilidad de la mayor parte del

curriculum, los chicos de 2º de BUP terminan por convencerse de la “utilidad” del curriculum y, no solo eso, pretenden ser aprobados en determinadas asignaturas a pesar de que su rendimiento en ellas sea más bien nulo. Lo plantean de un modo peculiar. En nuestra cultura académica, y más aun en BUP, todavía existe esa distinción de rancio abolengo entre ciencias y letras. A partir del principio de la posibilidad, plantean a sus profesores la idea de que hay asignaturas que no les interesan porque ellos son —o van a ser— de letras o de ciencias. Luego, que más da saber algo menos de alguna de esas asignaturas, si en su futuro académico no las van a volver a ver. La experiencia escolar de sus padres refuerza esta idea. Por ello, elaboran pensadas estrategias. Si el profesor de turno no fuese convencido, la estrategia se pospone. Hay que tener en cuenta que estamos en un instituto de nueva creación, lo que quiere decir que en el próximo curso llegarán nuevos profesores a los que quizás será más fácil convencer.

El acceso al otro grupo —considerado unánimemente por el profesorado como muy problemático— tuvo todos los rasgos del contacto de unos recién detenidos con su abogado de oficio. El primer encuentro tuvo lugar en el “recinto sacro”, mientras dos chicas del grupo esperaban, en evidente estado de tensión, sentadas en un banquillo, ser llamadas por el jefe de estudios para recibir alguna bronca. El primer intercambio de palabras con la investigadora se vio interrumpido por una brusca pregunta: “¿eres profesora?”. La no pertenencia al terreno enemigo disipó su actitud de desconfianza. Un fortuito encuentro con ellas y el resto de sus amigas a la salida del centro permitió conectar con la totalidad del grupo. Mientras una de las chicas inculpadas narraba los acontecimientos acaecidos en el despacho del jefe de estudios, otra anunciaba la presencia de la investigadora y su intención de hablar con ellas, con las “fracasadas”. Todo intento por eliminar esta etiqueta resultó inútil. Parecían aceptar ese calificativo con entera naturalidad, al cual añadían el de “marginales”, apelativo de uso común por parte de algún profesor. A diferencia del grupo anterior, con este grupo todas las reuniones tuvieron lugar en el horario lectivo —“escaqueos”—, por supuesto, fuera del instituto. Al igual que ocurría con los chicos, los profesores no las echaban de menos. Este grupo estaba constituido por cinco chicas de entre 14 y 17 años, procedentes de familias de bajo poder adqui-

sitivo. Como mínimo habían acumulado en la primera evaluación la friolera de seis suspensos. El grupo se había constituido en los primeros días del curso. Se definían como grupo aparte del resto de la clase. Rechazaban de modo enérgico a determinado tipo de alumnas a las que acusaban de ser “las pijas y las modositas de la clase”.

Hicimos entrevistas en profundidad a casi todos los profesores del grupo de primero y a algunos de los de segundo. Además estuvimos presentes en cada una de las clases de las distintas asignaturas de primero y tan solo en algunas de las de segundo. Antes de entrar al aula hablábamos con el profesor de turno, el cual ya estaba previamente advertido de nuestras intenciones, tanto por encuentros casuales en el interior del instituto como por la información suministrada por mi más estrecho colaborador: el jefe de estudios. La estrategia era siempre la misma. Nos situábamos al fondo de la clase procurando pasar desapercibidos. En el caso de la clase de segundo, dadas la edad y estatura de los alumnos, esto fue más asequible. En la clase de primero nos valimos de nuestra amistad con los alumnos clave para que sus compañeros y compañeras mantuviesen una indiferencia total con respecto a nuestra presencia.

No sé hasta qué punto nuestra presencia en clase alteraba el normal comportamiento del profesor. Nuestra impresión es que transcurridos unos minutos de clase éramos ignorados totalmente. Esta impresión también era compartida por los alumnos (Espero no haber sido víctima de un deseo de complacencia similar al de los samoanos).

También mantuve contacto con los padres. Aparte de los encuentros fortuitos cuando acudía a hablar con algún tutor, asistí, junto con Blanca Valtierra —la investigadora que trabajó con las alumnas—, a una de las primeras reuniones de la asociación de padres, donde tuve la ocasión de presentar nuestro proyecto de investigación. Al finalizar esta reunión tuve la impresión de ser considerado por varios padres de alumnos como una especie de mago con la varita del éxito escolar. Los padres desean contar con algún especialista, al margen de la docencia, capaz al menos, de escuchar sus diatribas contra el instituto y sus halagos a sus hijos alumnos.

A pesar de mi intención no fue posible mantener amplios contactos con los padres, especialmente con los de los alumnos anti-escuela. En general, no mostraron ningún entusiasmo por la idea de que me pudiera entrometer en su vida familiar, así que no insistí más.

El acceso al "Lisboa" fue diferente. Me presenté al director quien me remitió a la jefa de orientación profesional, una persona muy competente, quien, a su vez, en seguida me presentó al tutor de una de las clases donde podría haber, y de hecho hubo, alumnos del tipo que andaba buscando. El tutor¹, profesor de taller de Electricidad, me llevó a su clase y me presentó ante los alumnos. Anunció mi condición de sociólogo y que estaba haciendo un trabajo sobre la escuela. Nombró varios "voluntarios" que prestamente corrieron hacia la puerta del aula dispuestos a venir conmigo. De nuevo, la huida de la escuela. Con este grupo de alumnos me solía reunir dos veces por semana aparte de las veces que nos veíamos en el instituto. Por regla general, nos citábamos los miércoles aprovechando la clase de tutorías y cualquier otro día de la semana —fuera del instituto— por la tarde.

Por las tardes nos reuníamos en cualquier sitio. Normalmente, un bar. Yo solía acudir al volante de mi coche, lo que automáticamente suponía cambiar de barrio —ansia de movilidad geográfica—. Solíamos ir a uno de sus paraísos, a algún barrio que consideraban poblado de "tías buenas".

A lo largo de la investigación tuve la oportunidad de asistir a la ruptura del grupo. Dos de sus componentes, Juan y Angel, dejaron el instituto en el mes de abril. No obstante, de vez en cuando nos volvíamos a reunir con ocasión de mi presencia.

Aquí accedí al interior de cada una de las clases, situándome, como en el otro instituto, al fondo. En una de las clases fue la profesora quien me indicó donde debía sentarme. Su mentalidad ordenancista me colocó en la primera fila —el sitio que más he detestado como alumno y como investigador.

¹ La clase de tutoría es una peculiaridad de la FP. Se trata de una clase destinada a debatir los problemas del grupo. Quizás se considere que estos alumnos experimentan en la escuela muchos más problemas que sus compañeros de BUP, lo que aconseja una terapia de grupo en una clase especial.

Entrevisté a todos los profesores y al encargado de orientación profesional de primer grado.

Con los padres tuve un contacto efímero gracias a una pequeña charla que impartí acerca del fracaso escolar. Solo acudieron veinte padres. Lamentablemente, ninguno era el padre de alguno de los miembros del grupo que estudiaba.

El prolongado horario laboral de casi todos los padres de estos chavales imposibilitó que los pudiera entrevistar. Tras mucho dialogar por fin pude entrevistar, y a casi al finalizar el curso, al padre de Juan, el líder de los chavales del grupo de FP.

En el "Oporto" el grupo de alumnas fue seleccionado por el jefe de estudios. El grupo estaba constituido por seis chicas de entre catorce y veinte años y cursaban primero de Estética. Aunque una de ellas había aprobado todas las asignaturas, las demás habían suspendido como mínimo cuatro. Con estas chicas las reuniones siempre tuvieron lugar en el interior del instituto aprovechando las horas de tutoría. No hubo reuniones fuera del horario escolar debido a que la mayoría contaban con un tiempo muy escaso dado que trabajaban, remunerada o no remuneradamente —distintos trabajos a tiempo parcial, ayudantes de peluquería, y, por supuesto, una significativa contribución en las tareas domésticas en el hogar familiar—. Además, algunas de ellas vivían muy lejos del instituto.

En lo que se refiere a la participación de los padres en la escuela hay una notoria diferencia entre los padres de los alumnos del instituto de FP y los del instituto de BUP. Participan mucho más estos últimos. Quizás intervenga de un modo decisivo el alto porcentaje de fracaso escolar en la FP. Muchos padres estarán hartos de oír lo mal alumno que es su hijo. Por otro lado, la escuela no duda en culpar a los padres del bajo rendimiento de sus hijos.

[En un grupo de discusión (Hablando sobre la cultura familiar)]

Pablo Por ejemplo, mis padres, como la mayoría, han estado trabajando en el campo y no saben ni siquiera ni leer. Mi viejo antes se levantaba a las cinco de la mañana y se iba a currar al Mercamadrid hasta las doce y luego, de las doce y media

hasta las nueve o las diez venía de currar en los autobuses. Y luego, que no han leído casi nada...

[En una entrevista con un profesor de FP]

Tú date cuenta de que vivimos en una cultura muy del éxito, entonces, claro, la mayoría de los padres de esta gente pues no son personas conocidas, no son personas de éxito, no son personas de poder, no son personas de dinero, y claro no son... Son pues, grises, no son personas que destaquen en nada; entonces claro, por otra parte, tampoco está muy claro que sean personas preparadas para convencer.

[En una entrevista con un profesor de FP]

... voluntariamente. Son cinco meses de curso y me han venido dos padres de veinticinco. El año pasado era el jefe de estudios y me vinieron, a hablar conmigo, así, a hablar con el jefe de estudios y tal, pues me parece que fueron en todo el curso dos o tres padres. Todos los demás padres con los que hablé y que pude hablar con veinticinco o treinta padres fue a todos porque yo los convoqué porque había problemas disciplinarios de algún tipo con sus hijos. Es decir, que no lo hacía yo como profesor sino que lo hacía en base a tener el cargo de jefe de estudios y, por tanto, a instancia de parte, por tanto de parte de un profesor, o también de parte de los tutores. Te quiero decir con esto que el interés de los padres por ver cómo le va al hijo, por conocer a los profesores que les dan clase a sus hijos, ... charlar con el profesor, aunque sea para saludarle, o no lo hay, o no tienen el interés o no tienen inquietud.

Muchas veces la desidia se apodera de los padres cuyos hijos solo acumulan suspenso tras suspenso.

[En un grupo de discusión con alumnos de BUP]

Alberto Yo a mi madre le digo, ¡mamá he traído las notas! Se sienta, saca la botella de whisky y se prepara...

- R.F.** Pero, ¿qué hacen?, ¿vienen directa y rápidamente a hablar con los profes?
- Alberto** No, no vienen.
- Pedro** Mi madre me da berridos y ya está.
- Ignacio** Mi padre las firma y pasa.
- Antonio** A mi padre le mandaron una carta, ¿no? Y la coge mipadre y me pregunta, ¿esto qué es? Y le digo una carta, ¿y por qué te la han mandado? Digo, porque no he estudiado. Y me lo dices así. Y le digo, ¿cómo quieres que te lo diga? Pues ya puedes estudiar porque si no, te vas a preparar. Llego a la siguiente evaluación, que me han suspendido seis y le digo, papá, me han suspendido y me dice, yo ya no te digo nada, haz lo que te salga de la polla.

Lareau (1987), en un estudio sobre la participación de los padres en una escuela de clase alta y en una escuela de clase baja, observó una considerable menor participación en esta última. Los padres de esta última escuela rara vez inician el contacto con los profesores, y cuando lo hacen plantean cuestiones no académicas, tales como las referidas a los horarios, las actividades en el recreo... Los padres de la escuela de clase alta suelen escribir notas a los profesores, los telefonean o acuden a la escuela para hablar. Estas interacciones frecuentemente giran en torno del progreso académico del alumno. Estos últimos padres se implican en la educación de sus hijos y conciben al profesor como un igual implicado en la labor de educar a sus hijos. Sin embargo, los padres de la escuela de clase baja conciben al profesor como una persona educada, muy distante de su mundo.

Además, y por último, entrevisté a cinco alumnos que habían dejado el "Lisboa" el curso anterior sin haber concluido el primer grado de la formación profesional así como a varios alumnos del "Amberes", que ya habían abandonado —en pleno curso— y que estaban trabajando.

CAPITULO 3

ESCUELA Y HEGEMONIA

La problemática que se plantea bajo este título consiste en responder a la cuestión de cómo y en qué medida la escuela contribuye a la legitimación del orden social existente y qué posibilidades de transformación social puede promover.

IDEOLOGIA DOMINANTE

Sin duda, la escuela es el principal mecanismo legitimador de las desigualdades sociales en el modo de producción capitalista. La ideología dominante se desenvuelve en eso que Lerena (1980) llamaba el paradigma idealista-esencialista-psicologista-empirista. Este paradigma considera que existe una naturaleza humana predefinida, previa a todo tipo de relaciones sociales (Durkheim, 1985). Aplicada esta idea a la educación, la labor del maestro consistiría en sacar a flote esa naturaleza previa del alumno. De acuerdo con la teoría platónica del conocimiento —la teoría de la reminiscencia—, conocer es recordar lo que ya se sabía previamente, esencialmente consiste en rescatar las ideas que existen en el *logos*.

De acuerdo con la idea de educación-extracción el objeto del sistema de enseñanza sería desarrollar el hombre que hay oculto en cada niño. Consecuentemente, la diferenciación interna del sistema de enseñanza, esto es, su jerarquización en diferentes niveles y ciclos educativos obedece a la necesidad de adaptar el mismo a las distintas fases de crecimiento del niño.

Tal y como expresa el símil de la pirámide educativa, a medida que se suben los escalones del sistema escolar, el número de los

que quedan decrece. Con esta peculiar configuración dicho sistema no haría sino constatar la existencia de leyes inexorables. La escuela sería una fortaleza contra la que se estrellarían las jerarquías sociales exteriores. Estas últimas son falsas e injustas. La escuela impone la desigualdad y la jerarquía verdaderas, las del mérito, la aptitud, la vocación y la capacidad.

En definitiva, la ideología dominante achaca al individuo la responsabilidad del éxito o del fracaso escolar.

HEGEMONIA

¿Cómo es posible —a pesar de que el grueso del fracaso escolar se concentra en los chicos y chicas de la clase obrera— que el conjunto de la sociedad considere la escuela como mecanismo legítimo de asignación social? Hay categorías sociales en las que es casi obligatorio pasar por la universidad. ¿Cómo es posible que la propia clase obrera acepte la legitimidad de la escuela? Entramos de lleno en el tema de la hegemonía.

La hegemonía es el liderazgo moral y filosófico que se consigue a través del consentimiento activo de la mayoría de los grupos de la sociedad. Este concepto supone una ruptura con las versiones economicistas del marxismo, del sobre-énfasis en los factores económicos como principales, cuando no únicos, impulsores del cambio social.

Esta idea de la hegemonía aparece bosquejada en uno de los primeros textos de Marx, *El 18 Brumario*, donde describe el gobierno de Napoleón III. Se trata de un gobierno que no representa sólo a la burguesía, sino que también actúa en favor de los intereses de los campesinos.

El problema del consentimiento de las clases dominadas al orden burgués se hace más preocupante a partir de la introducción del sufragio universal. ¿Cómo explicar que los trabajadores con su voto o con su abstención apoyen opciones capitalistas? Es aquí donde la obra de Gramsci (1977) y su concepto de hegemonía ideológica se convierten en elementos indispensables para comprender este problema. Téngase en cuenta que cuando Marx escribía no existía el sufragio universal tal y como lo entendemos hoy en día. Gramsci estaba interesado en explicar las diferencias entre el Es-

tado y la sociedad civil en Rusia con respecto a los regímenes más estables del occidente europeo. En occidente la burguesía consolida su poder por medio del proceso de la hegemonía ideológica, a través de la movilización del consentimiento espontáneo gracias al funcionamiento de las instituciones de la sociedad civil: la familia, la iglesia, la prensa y, por supuesto, la escuela. Frente a esta situación, Gramsci plantea diferentes estrategias para el acceso al poder de la clase obrera en oriente y en occidente. En oriente plantea como vía al socialismo la guerra de movimientos, en definitiva, la insurrección armada, la toma del Palacio de Invierno. En occidente es preciso introducir varias fases previas. En primer lugar la clase obrera debe conquistar la hegemonía, es decir, debe convencer a la mayor parte de los grupos sociales de la conveniencia del socialismo. Es lo que denomina la guerra de posiciones.

Para Gramsci el papel del sistema educativo burgués tradicional es el de crear intelectuales orgánicos provenientes de la burguesía y extraer de las clases subordinadas intelectuales adicionales para proporcionar homogeneidad cultural fuera de la escuela estatal. Es aquí donde el partido comunista desempeña un papel formador de las masas obreras y campesinas.

LA LUCHA POR EL CURRÍCULUM

Rara vez se tiene en cuenta que la forma actual del sistema de enseñanza es el resultado de un proceso histórico de luchas. La existencia de un sistema educativo universal refleja la resolución de la cuestión del control sobre las escuelas en favor de las clases dominantes cuyos intereses se articulan en los aparatos del estado.

Una fascinante ilustración de este proceso aparece en Inglaterra en el período comprendido entre 1789 y 1840, magníficamente descrito por Thompson (1977). La década de 1830 fue crucial. A comienzos de la misma había un sistema educativo básicamente dual que competía por la lealtad de la clase obrera.

Por un lado existía una amplia red de instituciones obreras fuertemente asentadas con un alto nivel de conciencia de clase, con sus propias tradiciones de educación al margen de la clase media, una red que había generado eso que Gramsci llamaría "intelectuales orgánicos". En este sistema educativo "radical"

habría que incluir la prensa obrera, las sociedades de correspondencia, los sindicatos, las escuelas cartistas y owenistas, así como multitud de grupos espontáneos de lectura y discusión.

Este sistema de enseñanza había dado lugar a eso que se dio en llamar el *Really Useful Knowledge*, el Conocimiento Realmente Util. Las cuatro características fundamentales de la educación radical eran las siguientes (Johnson, 1979):

- Se critica todas las formas de educación existentes. Se opone a todos los planes de educación estatal y a todas las ortodoxias pedagógicas.
- Se buscan objetivos educacionales alternativos. El radicalismo desarrolló sus propias pedagogías y currícula.
- Se producen continuos debates acerca de la educación en tanto que mecanismo para cambiar el mundo.
- Se considera que los hombres y las mujeres son los principales educadores de sus hijos. No se hace ninguna distinción fundamental entre educación para niños y educación para adultos.

Esta última es una característica fundamental que diferencia de modo esencial a la educación radical de nuestro actual sistema educativo. La escuela considera que hay alguien que sabe, el profesor-adulto, y otras personas que no saben, los alumnos-niños-adolescentes, quienes por mor de esa diferencia de conocimiento han de someterse a la autoridad del primero. Es eso que Willis (1988) llamaba el paradigma escolar, el intercambio de conocimientos por disciplina.

Introducir a la juventud en la escuela —hablo fundamentalmente de adolescentes, de los *teens*— no ha sido fácil. El concepto de adolescencia ni ha existido siempre en la historia, ni es universal. El genial estudio de Ariès (1973) sobre la infancia muestra cómo apareció esta categoría en occidente. El estudio de Mead (1985) (en Samoa) explica cómo los jóvenes samoanos asumen muchas más responsabilidades que en nuestra sociedad, hasta el punto de que no cabe hablar allí de adolescencia propiamente dicha. El hacer que los jóvenes pasasen del trabajo a la escuela a lo largo del siglo XIX no fue exactamente una operación humanitaria, fue más bien una estrategia del movimiento obrero para elevar el precio de la fuerza de trabajo obrera (Starr, 1981).

Paralelamente al sistema educativo radical existía otro sistema constituido por las conservadoras escuelas dominicales, las escuela de fábrica... (Sharp, 1980). Su objetivo era educar a los trabajadores en los hábitos de orden y respeto a la autoridad y a la propiedad.

Finalmente, y no sin coacción, se impuso el sistema educativo burgués, arrinconando definitivamente el curriculum que se impartía en las escuelas obreras.

Al referirse a este curriculum burgués, Bourdieu (1973) hablaba de capital cultural. La escuela maneja y difunde el capital cultural propio de la clase media y superior. Las sociedades están divididas en clases y estas estructuras de clases se mantienen y legitiman por la violencia simbólica. Los sistemas simbólicos ocultan activamente, o lo que es lo mismo generan la *meréconnaissance* de las relaciones clasistas de dominación. Esto se consigue haciendo aparecer como naturales, justas e inmutables las relaciones de desigualdad.

Los capitales culturales son producidos, distribuidos y consumidos en un conjunto de relaciones sociales relativamente autónomas con respecto a la producción de los demás capitales.

Hay una división del trabajo en el seno de la clase dominante entre aquellos agentes que poseen el capital económico, por un lado, y aquellos que poseen el capital cultural. Subdivide las clases dominantes en fracciones, y sugiere que la primera es dominante, y la segunda goza de un cierto grado de independencia dado su control sobre, por ejemplo, el sistema educativo. Los sistemas simbólicos están determinados por partida doble, por las presiones que provienen del campo intelectual y las clases y fracciones de clase cuyos intereses se expresan por la forma y el contenido del poder simbólico. En la teoría de Bourdieu, el poder simbólico es el núcleo de la lucha de clases. El sistema educativo inculca una arbitrariedad cultural por medio de un poder arbitrario. La cultura de la clase dominante aparece como la cultura, sin más. En ningún momento aparece en la obra de Bourdieu un atisbo de lo que pudiera considerarse cultura obrera, o una cultura distinta a la de la clase dominante. La clase obrera aparece como la clase que carece de cultura, en resumidas cuentas, una mala copia de la clase media.

Muy similar, aunque esta vez hablando de capital o códigos lingüísticos, es la formulación de Bernstein. Bernstein habla de la existencia de dos tipos de códigos lingüísticos, el código elaborado y el código restringido. El primero permite la expresión de pensamientos complejos, abstractos, metafísicos. Es el código propio de la escuela y de la clase media. El código restringido es el propio de la clase obrera y no permite la expresión de pensamientos abstrusos. De nuevo la clase obrera aparece como la clase que carece de cultura.

EL ESTRUCTURAL-FUNCIONALISMO Y LA NEW SOCIOLOGY

La ideología burguesa ha tratado siempre de eliminar el carácter político de las instituciones estatales, entre ellas la escuela. Poulantzas teorizó sobre las consecuencias de la ideología burguesa en términos de lo que él llamó falsa unidad y efecto de aislamiento (1976). Con esto se refiere al modo en que el sujeto burgués piensa de uno modo fetichizado la separación entre la política y la economía, concibiendo al Estado como algo independiente de la sociedad civil. El enfoque liberal afirma que el individuo es universal –se atiene a normas de conducta delimitadas por la cultura, la ocupación y la posición social– y al mismo tiempo, es una entidad separada –cuya persona es responsable de sí misma.

Al estar aislados los individuos luchan entre sí. Las luchas se resuelven por medio de las normas y regulaciones universales aceptadas: el mercado, el estado...

En esta línea teórica se desenvuelven las teorías del currículum oculto provenientes del funcionalismo y de la *new sociology*.

La pregunta típica del estructural-funcionalismo es: ¿qué hace posible la sociedad actual? El funcionalismo analiza el modo en que se produce la selección de las élites. Los sistemas educativos son fundamentalmente sistemas de selección. Difieren en cómo seleccionan, cuándo seleccionan y a quién y por qué seleccionan. Desde este punto de vista la educación facilita la movilidad social.

Toda sociedad ha de resolver el problema de mantener la lealtad al sistema social. El problema, y grave, es conseguir la lealtad de las clases desaventajadas económicamente.

Sin duda Parsons (1989) es el principal teórico de esta corriente. Para él la escuela cumple una doble función de socialización y de distribución de los recursos humanos o de la mano de obra.

Como órgano de socialización la escuela trabaja a dos niveles: aprendizaje de conocimientos y desarrollo de actitudes (educación moral, internalización de los valores de la empresa, de la división del trabajo...).

Por otra parte es un órgano de distribución, es decir, de diferenciación y de jerarquización. El criterio de distribución es el rendimiento entendido como capacidad de adaptación. La escuela es un microcosmos, una sociedad a escala reducida, la cual refleja y reproduce la sociedad global. Los niños deben ganarse la aprobación del maestro. Un buen alumno es el que internaliza los valores escolares y los materializa en un correcto comportamiento. En sus reflexiones sobre el grupo de iguales, distingue dos tipos de alumnos: los que se identifican fundamentalmente con el profesor y los que se identifican fundamentalmente con su grupo de amigos. Los primeros tienen fácil la transición por el sistema escolar. Los segundos es muy probable que se vean abocados al fracaso escolar.

La escuela es neutral y el proceso de selección está presidido por criterios universalista. La cultura que transmite la escuela es la cultura universal, la única cultura válida.

En la *new sociology* y en lo que Giroux (1983) llamaba el enfoque liberal aparecen unas ideas algo más críticas con respecto al vigente orden social. Jackson (1968) aparece como un crítico de la docilidad y paciencia de los estudiantes. En última instancia infantiliza la importancia del curriculum oculto para insertar a los estudiantes en la vida adulta, en la sociedad. La gente debe aprender a sufrir en silencio, debe resistir el poder en la escuela y en todos los sitios, pero la existencia del poder es un hecho natural al que hay que adaptarse.

En la *new sociology* hay una notoria preocupación por el tema de cómo se producen los significados en el interior de las aulas. Kedie (citado por Giroux, 1983) analiza las categorías y tipificaciones que los profesores utilizan no sólo para garantizar el éxito de determinados alumnos, sino también para provocar el fracaso de otros. Los profesores de su estudio pensaban que los estudiantes de la case media se acercan al conocimiento escolar con expectati-

vas e intereses distintos a los de los alumnos de la clase obrera. A estos últimos se les enseña a obedecer normas, lo que normalmente significa aprender a no hacer preguntas o a no dudar de las afirmaciones del profesor. A los estudiantes de clase media se les ofrece un tratamiento más completo del material de clase, alentándolos a la participación en la vida escolar.

EL ENFOQUE MARXISTA

La versión marxista es diferente. La conducta del individuo es producto de fuerzas históricas, enraizadas en las condiciones materiales de existencia. El conflicto no se puede resolver a través de normas universales porque están basadas en la clase social. El mercado y el estado son producto de la dominación de clase. ¿Cómo se organiza el consentimiento en esta sociedad? Los análisis marxistas recientes conceden gran atención a la superestructura. Aquí es donde entra la escuela.

Sin duda, Althusser ha jugado un papel fundamental en la preocupación en el seno del marxismo por el tema de la escuela. En alguna medida casi todos los análisis marxistas parten de él, en su favor o en su contra o sintetizándolo. Althusser reacciona contra las teorías filosóficas de la posguerra mundial, muy especialmente contra la filosofía sartriana. Sartre afirmaba que la conciencia humana es libre de elegir. El anti-humanismo althusseriano significaba que la conciencia y la subjetividad eran constituidas por fuerzas exteriores al hombre, el cual es incapaz de generar el mundo tal y como desearía. Es víctima de una concepción estatalista del poder: el poder está localizado en el Estado y en sus aparatos. Es justamente la concepción opuesta a la de Foucault (1986). Foucault concibe el poder como algo difundido por toda la sociedad a costa de infraestimar el papel del estado.

Althusser trata de explicar la difícil cuestión de cómo se puede generar una fuerza de trabajo de modo que cumpla las importantes funciones materiales e ideológicas necesarias para que se reproduzca el modo de producción capitalista. Esto implica no sólo adiestrar a los trabajadores con las destrezas y competencias necesarias para trabajar en el seno del proceso de producción, sino también para asegurarse de que los trabajadores asuman las acti-

tudes, valores y normas que proporcionan la disciplina exigida y el respeto esencial para el mantenimiento de las relaciones de producción existentes. Esto depende tanto del uso de la fuerza como del uso de la ideología. Esta es la razón por la que distingue los aparatos ideológicos de los aparatos represivos del estado, basándose los primeros en la persuasión y los segundos en la coacción.

Aunque Althusser insiste en que en última instancia la economía es el principal modo de determinación, escapa a una lectura ortodoxa marxista de este tema. En el momento actual la determinación primaria en la reproducción de las sociedades capitalistas recae en los aparatos ideológicos del estado, siendo el principal aparato ideológico la escuela.

Las escuelas son instituciones relativamente autónomas que existen en una relación particular con la base económica. Al igual que ocurría en el análisis de Parsons la escuela transmite tanto actitudes como destrezas.

La reproducción es perfecta. Las necesidades del capital no se diferencian de los efectos de las relaciones capitalistas de producción. La ideología queda colapsada en una teoría de la dominación que restringe su significado hasta tal grado que aparece como una fuerza capaz de invalidar todo tipo de resistencia. En esta misma línea althusseriana se encuentra el famoso libro de Bowles y Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista* (1981). Analizan el modo en que la escuela integra a la polimorfa clase obrera norteamericana en el modo de producción capitalista. Téngase en cuenta que la clase obrera norteamericana es el resultado de sucesivas oleadas emigratorias de personas procedentes de distintos países. La escuela unifica esa diversidad cultural. De hecho, la demanda de instrucción primaria proviene fundamentalmente de los propietarios. Está demostrado que en el periodo 1840-1860 la asistencia a las escuelas públicas está relacionada de manera positiva con el porcentaje de fuerza de trabajo empleada en la manufactura y de manera negativa con la importancia de los esclavos en la economía estatal.

Bowles y Gintis enfatizan la importancia de los elementos no-cognitivos que transmite la escuela. A partir de ahí elaboran el llamado principio de correspondencia (posteriormente dulcificado en Bowles y Gintis, 1983). Según este principio la escuela produce una socialización adecuada para una integración no conflictiva

en el mundo del trabajo. A quienes sólo han cursado educación primaria se les exige una obediencia prácticamente ciega. El grado de autonomía en el trabajo se incrementa para quienes ejercen actividades laborales para las que se exige enseñanza secundaria. El grado máximo de autonomía lo disfrutaban quienes ejercen actividades para las que se requiere educación superior. Siguiendo la terminología kantiana, se exige en función de las credenciales educativas respectivamente, obediencia debida, obediencia querida y autonomía moral.

LA ETNOGRAFIA MARXISTA

En los análisis que hemos visto hasta ahora, el orden social vigente no corre ningún riesgo de ser transformado. La escuela acopla a las personas en diferentes puestos de trabajo sin ningún tipo de problema. ¿Es realmente así? Los estudios etnográficos estructurales o marxistas muestran una realidad muy distinta. Es algo que aparece de un modo muy claro en al obra de Willis *Aprendiendo a trabajar. Por qué los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.*

La pregunta a la que trata de responder Willis es por qué fracasan escolarmente los alumnos que proceden de la clase obrera. Habla del choque de dos culturas, con lo que de alguna manera coincide con Bourdieu, en el sentido de considerar que la escuela maneja y difunde el capital cultural propio de la clase media. En lo que no hay coincidencia es en el hecho de que Willis explica la configuración de una cultura propia de la clase obrera, cosa que Bourdieu no hace. Willis trata de explicar por qué los chicos de clase obrera acceden a puestos de trabajo de clase obrera, es decir por qué "eligen" trabajos manuales subordinados. Hay un momento, y sólo uno, en la vida de la clase obrera en que el trabajo manual supone una liberación.

A diferencia de Bowles y Gintis, según la interpretación de Willis no es la sumisión a las normas escolares, sino la rebelión abierta y declarada contra ellas lo que conduce a una integración no conflictiva en el mercado de trabajo. Willis llevó a cabo un estudio etnográfico de un grupo de chavales anti-escuela de origen obrero ("los colegas") en una ciudad del centro de Inglaterra

llamada imaginariamente Hammertown (La ciudad del martillo). Willis no sólo se convierte en un colega más con lo que obtiene de los chavales un discurso completísimo, sino que analiza su trayectoria desde poco antes de abandonar la escuela hasta que se incorporan a la vida laboral. Y va más allá. Entrevista también a algunos de los padres de “los colegas”, a los profesores, a la dirección del colegio. Utiliza como elemento de comparación a un grupo de chavales anti-escuela de una *grammar school* de un barrio acomodado.

El libro está dividido en dos partes. La primera, etnográfica, pensada fundamentalmente para el lector general y para los enseñantes; y la segunda, analítica, de carácter más sociológico. No obstante, la división es más bien formal que real, ya que la parte etnográfica contiene elementos analíticos y la parte analítica contiene elementos etnográficos. Así que lo más útil para cualquier lector es desoir los consejos de Willis y considerar el libro como un todo sin desperdicio.

La obra enfatiza la capacidad de maniobra, de autodeterminación, de creación de los chavales anti-escuela. Los agentes sociales no son portadores pasivos de la ideología, sino creadores o dislocadores de la misma.

Primeramente analiza los elementos de la cultura de “los colegas”. El primer elemento de oposición —oposición que va a dar lugar a un peculiar estilo de vida— es la autoridad del profesor, y junto a ella, quienes la aceptan, los conformistas, los “pringaos”. El primer signo de entrada en el grupo de “los colegas” es el cambio de vestimenta y de peinado. Son elementos cruciales que permiten contactar con el sexo opuesto. La capacidad para atraer sexualmente está relacionada con la madurez. A continuación habría que citar el fumar. La mayoría de “los colegas” fuman y lo suelen hacer en la puerta de la escuela. El fumar se valora como un acto de insurrección. Junto al fumar se encuentra el beber. El hecho de beber en los bares constituye un claro elemento de distanciamiento con respecto a los profesores y a los “pringaos”, al tiempo que se convierte en un elemento de trascendencia de la forzosa adolescencia que impone la escuela.

La oposición a la escuela se manifiesta en la lucha por ganar espacio simbólico y físico a la institución escolar. El “escaqueo” es un elemento de autodirección, de autonomía. Es posible llegar

a construir una jornada propia aparte de la que ofrece la escuela. Para desafiar a la escuela se necesita recurrir a actividades antisociales. Hay una diversión en las peleas, en hablar continuamente de ellas, en la intimidación a otros chavales...

La cultura contraescolar no surge de la nada. Tiene dos sustentos: la clase social y la institución escolar. Se trata de una cultura que tiene profundas similitudes con la cultura a la que están destinados sus miembros: la cultura de fábrica. Por otra parte es una cultura que se constituye dentro de la escuela. El grupo de amigos va constituyéndose poco a poco. En las aulas, el grupo experimenta un proceso de diferenciación, es decir, un proceso por el cual los típicos intercambios esperados en el paradigma institucional formal son reinterpretados, separados y discriminados con respecto a los intereses, sentimientos y significados de la clase obrera.

La rebelión de estos alumnos no es del todo desafiante para el sistema capitalista. El rechazo de la escuela y la penetración cultural de la injusticia del "equivalente" que ofrece puede ser contemplado como un rechazo del individualismo. Sin embargo, es simultáneamente el rechazo de la actividad mental en general. El trabajo mental es asociado con lo femenino y con la inferioridad social de tal categoría. El desprecio de este tipo de trabajo deja sin cuestionar su ejercicio por parte de la clase social dominante.

En definitiva, la interpretación de Willis es trágica —aunque con espacio para la esperanza—. El sistema se reproduce con la aquiescencia de quienes ocupan posiciones sociales subordinadas. De nuevo Gramsci se convierte en ineludible punto de referencia teórico.

Desde la etnografía estructural se ha criticado a la obra de Willis poco menos que por no ser omnicompresiva. Jenkins (1983) consideró insuficiente el esquema dicotómico implícito en la distinción entre "colegas" y "pringaos". Su estudio en Belfast le llevó a considerar que "los colegas" de Willis no podían considerarse representativos de la cultura de la clase obrera. De hecho, la mayoría de los alumnos de origen obrero no se caracterizan por una fuerte actitud anti-escuela, más bien son "chicos ordinarios".

Everhart (1983), en los Estados Unidos, analizó qué ocurría con aquellos alumnos de origen obrero que sí rinden académicamente. ¿Son tan conformistas como pudiera deducirse de la inves-

tigación de Willis? Lo que Everhart observa es que en este tipo de alumnos no se da la implicación y la aceptación de los valores escolares que a simple vista parecen aceptar. Rinden lo mínimo como para poder ser aceptados por la escuela. Preguntados acerca de cuáles eran las cinco actividades más importantes realizadas en el día anterior, prácticamente ninguno hizo mención de alguna actividad relacionada con el aprendizaje. Lo que básicamente se enseña en la escuela es cómo adaptarse de modo no conflictivo a los procesos laborales de la sociedad capitalista. ¿Qué es trabajo? Trabajo es todo aquello que se hace a instancia de alguna persona que ostenta un determinado grado de autoridad (en este caso el profesor). Es algo que se hace, por regla general, en solitario y a cambio de una recompensa extrínseca. El trabajo se identifica con el control sobre las condiciones de la actividad.

McRobbie (1978) criticaba el hecho de que no apareciera la cultura de las chicas de clase obrera. Así que ella misma decidió hacer un estudio sobre esta cuestión cuyo título es una réplica a Willis: *Mujeres jóvenes y ocio. Cómo las chicas de clase obrera consiguen maridos de clase obrera*. En su estudio, las chicas analizadas manifiestan una actitud similar de búsqueda de independencia, de acceso al estatuto de adulto, etc. Hay en ellas una afirmación agresiva de su condición de hembra *-femaleness-* frente a la condición de mujer *-femininity-* propia de las chicas de clase media. Con su sexualidad o *femaleness* son capaces de ganar control en la institución escolar. Con sus gestos provocativos pueden despistar *-o interesar-* al profesor, hablan en clase en voz alta sobre chicos, aprovechan la más mínima ocasión para pintarse los labios... La maternidad se convierte en el primer elemento de acceso a la condición de adulto.

Más sustantiva es la crítica implícita de Corrigan (1979) a Willis. Corrigan se centra en los elementos coercitivos a que recurre el sistema capitalista para conseguir la dominación social. Al igual que Willis analiza desde un punto de vista etnográfico a un grupo de chavales anti-escuela de origen obrero.

El principal problema de estos chavales es que tienen que ir a la escuela. El Estado lo hace obligatorio. Más del cincuenta por cien de los alumnos a los que sometió a encuesta manifestaban que iban a la escuela por ser obligatorio por ley. En la escuela se aprende un modo específico de enfrentarse a la autoridad. Los pro-

fesores son contemplados como personas que tienen la posibilidad de decirles lo que deben hacer. En general, se les suele calificar, por parte de los alumnos, como cabezotas. Son seres que golpean, que se enfadan que imponen normas arbitrarias... A diferencia de Willis, Corrigan afirma que los chavales escogen malos empleos porque no les queda más remedio. Son conscientes de que hay mejores empleos de los que ellos ejercen o terminarán por ejercer. Para obtener esos mejores empleos es preciso pasar más tiempo en la escuela. Tener más títulos educativos no es una consecuencia de una mayor inteligencia, sino simplemente una recompensa por soportar más tiempo el poder que se padece en la escuela.

CAPITULO 4

CURRICULUM EXPRESO

El grave problema a que ha de hacer frente el profesorado es cómo enseñar algo que es mayoritariamente rechazado por los alumnos.

Hay diferencias entre las actitudes de los alumnos de FP y los de BUP. Entre buena parte de los alumnos de FP hay un rechazo total de las asignaturas literarias, es decir de aquellas asignaturas no relacionadas de modo directo con la especialidad por ellos escogida. Un significativo porcentaje de ellos ha suspendido en ese tipo de asignaturas a lo largo de la EGB y no sienten ningún deseo de repetir la experiencia.

Entre los alumnos de BUP cabría diferenciar dos tipos de actitudes de rechazo: rechazo total y rechazo parcial. Quienes consideran que no van a concluir el BUP pertenecen al primer grupo. Están en el instituto por calmar la ira de sus padres, esperando incorporarse rápidamente al mercado de trabajo. Hay quienes, a pesar de suspender en cada evaluación seis o siete asignaturas, creen que llegarán a la universidad —lo cual no es del todo imposible— y a partir de ahí solo valoran aquellas asignaturas relacionadas de modo directo con la carrera que piensan cursar, rechazado todas las demás. Hay alumnos “tipo ciencias” que no quieren saber nada de la Lengua o de la Literatura y alumnos “tipo letras” que odian las Matemáticas o la Física.

[En una entrevista con un alumno de BUP de elevado rendimiento académico]

Yo lo que pienso es eso, porque, en definitiva, esto que te dan luego no te va a servir para nada en la vida. Yo creo que los

estudios deben estar encaminados para después saber vivir. O sea, para mí, el BUP tenía que estar especializado y cada uno que estudiase lo que quisiera y ya está.

Lo que está claro es que la actitud de los profesores con respecto a la enseñanza varía en función del tipo de alumno que consideran tener en sus aulas. En principio hay una desconfianza con respecto a qué puedan hacer los alumnos con un conocimiento adecuado o cabal de la realidad. En una investigación efectuada por McNeil (1983) —en Wisconsin— se observó que los profesores de enseñanza media demostraban en las entrevistas unos conocimientos —en este caso de economía— muy superiores a los que manifestaban en clase. Su objetivo manifiesto de hacer que los estudiantes comprendan cómo funcionan las cosas queda atemperado por el temor de que puedan descubrir las injusticias e inadecuaciones de sus instituciones políticas y económicas o de la propia escuela.

Los parámetros de control del conocimiento están delimitados por su deseo de controlar la clase. Los profesores se sienten constreñidos por una administración que espera que refuercen las normas de disciplina. Los profesores tienen que proporcionar a los estudiantes información acerca de la historia y de la economía y, al mismo tiempo, han de imponer límites sobre la complejidad de los temas que planteen en sus clases. Los estudiantes rara vez hablan, y cuando lo hacen es para hacer preguntas al profesor.

Hay, por tanto, una fragmentación del conocimiento. Cualquier tema queda reducido a fragmentos o unidades informativas desconexas. Toda la información pasa por el tamiz positivista de la reducción del conocimiento a “hechos”, a datos brutos y neutros. La orientación del conocimiento hace que los alumnos afronten el currículum de tal modo que tratan de resolver problemas en los términos en que se les presenta. Hay poco espacio para el diálogo con la información presentada, y los supuestos subyacentes al conocimiento son menos importantes que la manipulación del conocimiento, tal y como este se presenta. Se trata de establecer una relación entre elementos de la realidad de un modo lineal/deductivo (Everhart, 1983). Los hechos no son considerados como abstracciones problemáticas sino como datos reales. En definitiva, se trata de aplicar la información a la resolución de problemas predefinidos.

[En una entrevista con una profesora de BUP]

Pero es que eso lo están preguntando siempre, que para qué sirve todo lo que están dando. Y la verdad es que uno que vaya a ir por letras, a lo mejor, lo tiene muy claro. Pero la verdad es que a estas alturas nadie tiene claro nada.

[En un grupo de discusión con alumnas de BUP]

- B.V.** ¿Por qué suspendes la historia si tanto te gusta? ¿Es que no la estudias?
- Rosa** Exactamente por eso. Porque no la estudio, porque me deprimó al ver tantos folios y tantas letras. Luego me lo comentan y me entero. O sea, mi hermana está haciendo periodismo, ella me habla de historia, y me quedo con eso y me gusta mucho, pero ponerme yo a estudiar me cuesta más trabajo. (...)
- Luisa** En el instituto, los profesores en general, lo único que hacen es dar apuntes, para tenernos a todos callados, no hay un interés por la participación del alumno, por discutir y comentar cosas, por ejemplo, en literatura, podrían leerse libros y hablar de ellos, pero eso no interesa. Lo que interesa es ir eliminando gente, unos ciento y pico de primero, porque somos muchos.

El trabajo escolar es un trabajo burocrático porque está basado en el interés técnico. Enfatiza la manipulación de la información disponible para fines predefinidos, normalmente la elaboración de algún producto.

La proclividad de los alumnos a contemplar los supuestos relativos al trabajo como algo que emana de quienes gozan de autoridad (los controladores del capital) y el papel fundamental de los alumnos en el intercambio de su fuerza de trabajo por productos (las notas en este caso), los cuales a su vez sirven para otros propósitos, mantiene una evidente similitud con los supuestos básicos del trabajo en las sociedades capitalistas. A través del conocimiento reificado, los estudiantes acceden a los primeros estadios de la formación del trabajo capitalista.

[En un grupo de discusión con alumnas de BUP]

B.V. ¿Creéis que las asignaturas tienen mucho que ver con la realidad o la explicación es en plan rollo, apuntes?

Angeles En ciencias son apuntes y si te los sabes bien, si no...

Ana Pero es que en ciencias no se puede hablar, y en nuestra clase la manera de estar callados es estar copiando. Por eso la de ciencias se pasa la vida dando apuntes. Pero la verdad es que tiene razón, porque es maja la de ciencias, lo que pasa es que todo el mundo habla.

A través del proceso de evaluación se puede concebir el trabajo de los alumnos como un sistema de producción de mercancías. Al someter el producto de su trabajo a una evaluación que los considera como una unidad de producción para ser comparada con el trabajo de otros, el alumno aprende a contemplar su trabajo en términos de valor de cambio. Su trabajo pierde todo propósito individual. Aquí podemos apuntar la idea de Marx que contempla la actividad alienada como actividad carente de interés intrínseco. Prepondera la dimensión valor de cambio frente a la dimensión valor de uso. La más importante de todas las actividades humanas es puesta bajo el control de otro. Desde el momento en que el alumno trabaja sometido a la idea de la evaluación su trabajo deviene una mercancía.

El conocimiento se llega a concebir como una propiedad privada. Se alienta a trabajar como individuos aislados. Es el producto, el conocimiento, lo que determina qué hace el alumno. El alumno es valorado en términos de su habilidad para aprender las formas de conocimiento que han sido consideradas superiores. Se aborrece la cultura de masas al tiempo que se rechaza la experiencia como árbitro de la pedagogía. El aprendizaje se define principalmente como una pedagogía de la transmisión y el conocimiento es reducido a la cultura de los grandes libros. Los alumnos no saben, desconocen las fechas de las batallas, los autores de los libros, las peripecias de estos... Los estudiantes que representan formas culturales que se sustentan en los códigos lingüísticos restringidos, en los modos de vestir de la clase obrera o de los grupos opositivos (pelo largo, pendientes, maneras extrañas de vestir...),

que desprecian el ethos del individualismo, que manifiestan una forma de solidaridad, o que rechazan las formas de conocimiento académico desde sus propias experiencias y valores culturales se encuentran en desventaja en la mayoría de las escuelas.

En el estudio de McNeil casi todos los profesores describían —en sus clases— la historia del trabajo en términos de los nombres de los varios sindicatos y de sus fundadores o líneas directrices básicas. Al presentar la historia en fragmentos, los profesores hacen un uso eficaz del tiempo, evitan que se produzcan discusiones y presentan la información de modo que facilitan los exámenes cuantificables.

He aquí un ejemplo de esta actitud positivista frente al conocimiento escolar tomado de mis notas de campo.

Se trata de una clase de Historia en FP. La clase de este día consiste en que el profesor pregunta a los alumnos cuestiones que aparecen en el propio libro de texto (el libro de texto no solo impone el curriculum, sino que también impone cómo se ha de transmitir el conocimiento). El profesor pregunta, el alumno responde, voluntaria o involuntariamente, bien o mal (por lo general mal) y, a continuación, el profesor acude a su mesa a poner una calificación.

Profesor ¿Qué beneficios reporta para la economía romana la invasión por su ejército de nuevos territorios?

Alumno A [Voluntariamente] Riquezas.

Prof. No.

Al. B Tributos.

Prof. Sí, correcto. ¿Qué más?

Al. C [Voluntariamente] Cultura.

Prof. [Exclamando sorprendido] ¿Cultura? ¿El ejército? ¿Qué dices? [Risas]

Como se puede observar el conocimiento queda reducido a una simple sucesión de fragmentos inconexos aptos para sacar adelante una asignatura. Al mismo tiempo es el profesor, o el libro de texto, quien determina cuál es la respuesta válida. ¿Qué diferencia

hay entre tributos y riquezas? ¿Por qué razón el ejército no es un elemento transmisor de cultura? Esta actitud por parte del profesor es especialmente chocante sobre todo si tenemos en cuenta que en la entrevista en profundidad que le hice demostró ser —con gran diferencia— un profesor muy consciente y muy analítico de los problemas de la enseñanza.

En esta misma clase aun tenemos otro ejemplo de esta actitud restrictiva. Esta vez no se capta el significado de la palabra pueblo en tanto entidad dotada de capacidad de expresión de voluntad política.

Prof. ¿Quiénes constituyen el pueblo romano?

Varios al. Todos los habitantes.

Prof. Pero, ¿qué decís? Solo son parte del pueblo los ciudadanos romanos. No se pueden considerar como tales a los esclavos, a los extranjeros. Son solo habitantes, no ciudadanos.

Quizás el problema de los alumnos es que en la escuela son solo habitantes y no ciudadanos.

[En un grupo de discusión]

Juan Bueno, pues lo dicho, que no creo que sea eso muy de moral. Porque explicar así de carrerila, porque mira los patricios hicieron esto, esto y esto. Bueno, ya sabéis, para el próximo día pregunto. Una asignatura tan pobre (...), nosotros no vamos a empezar a hablar, ¿te acuerdas cuando fuimos al colegio? Eso nos sirve, yo qué sé, para un poco más de cultura, pero eso no es elemental y mucho menos para un trabajo. Yo a lo que vengo aquí es para procurarme tener un trabajo fijo, puedo hacer instalaciones para mi casa o trabajar en una fábrica.

Antes dijimos que los profesores adoptan una distinta actitud docente en función del tipo de alumnos que tienen. Anyon (1981) hizo un estudio relativo al tipo de conocimiento que se impartía en cinco escuelas estatales —por tanto sometidas a la misma reglamentación administrativa— que diferían en su clientela social.

En todas ellas analizó el mismo curso (*fifth-grade*) y las mismas asignaturas —matemáticas e historia—.

Los alumnos de las dos primeras escuelas provenían fundamentalmente de la clase obrera. Aquí la preocupación esencial de los profesores consiste en controlar la conducta de los alumnos. Los alumnos son considerados como vagos y perezosos. Hay que enseñarles desde el marco de una disciplina estricta, cosa que rara vez se consigue. El conocimiento matemático se reduce a los procedimientos o pasos necesarios para sumar, restar, multiplicar o dividir. El libro de texto de historia es un libro recomendado para chavales con dificultades de aprendizaje. Se trata de un libro que simplifica los acontecimientos históricos hasta el falseamiento, en el que apenas se hace mención de los temas controvertidos o polémicos. La instrucción en esta asignatura consiste en copiar, en que el profesor haga preguntas del libro de texto, etc. El rasgo característico de este tipo de escuelas es la *resistencia*, el rechazo de los alumnos a asimilar el conocimiento que se pretende impartir.

La tercera de las escuelas analizada es una escuela cuyos alumnos proceden mayoritariamente de la clase media (trabajadores cualificados de cuello azul y de cuello blanco, maestros, bancarios, etc). El objetivo de los profesores es hacer que los alumnos sean capaces de entender lo que aprenden. En esta escuela hay más flexibilidad que en las dos anteriores en lo que se refiere al funcionamiento de las clases de matemáticas. En lo que atañe a la asignatura de Ciencias Sociales, el objetivo es introducir los conceptos fundamentales de las distintas disciplinas de las ciencias sociales. La actividad en el seno de las aulas rara vez implica discusiones acerca de alguna cuestión. La característica fundamental de este tipo de escuela es la *posibilidad*, posibilidad de ascenso social vía estudios. El conocimiento en esta escuela es más conceptual que en las escuelas de clase obrera.

En la cuarta escuela analizada, los alumnos proceden de ambientes profesionales adinerados (médicos especialistas —cardiólogos, cirujanos...—, publicistas, diseñadores, etc.). Los profesores pretenden que los alumnos aprendan a partir de la experiencia, han de aprender a pensar. Esta vez el conocimiento no es algo que provenga fundamental o exclusivamente de los libros de texto o del discurso de los profesores, sino que los propios alumnos son elementos generadores de conocimiento. Los profesores alientan las

discusiones en clase. El libro de texto es solo un punto de partida para ulteriores debates. El rasgo dominante aquí es el *narcisismo*, el énfasis en el pensar por sí mismo. Además de este énfasis en el desarrollo individual aparecen ideas “liberales” o “humanitarias”. Casi todos los alumnos expresaban en las entrevistas un fuerte rechazo o antagonismo hacia los “ricos”.

Los alumnos de la última escuela analizada provienen de un ambiente de altos ejecutivos (presidentes de consejos de administración de grandes empresa, en definitiva familias que pertenecen al 1% de familias más ricas de los Estados Unidos). Casi todos los profesores reconocían el mayor status de sus alumnos con respecto a ellos mismos. Esperaban que sus alumnos fuesen capaces de razonar y de resolver problemas. Necesitan aprender a pensar porque van a ocupar puestos de trabajo importantes. Las matemáticas se enseñan como si se tratara de un proceso de adopción de decisiones. Los estudios de ciencias sociales son más sofisticados, complejos y analíticos que en el resto de las escuelas. Se reconoce de modo explícito la existencia de clases sociales y se enfatiza la “naturalidad” de las mismas. Las clases dominantes están legitimadas para ser tales. La característica dominante de este tipo de escuelas es la *excelencia*, la necesidad de preparar a sus alumnos para que sean los mejores.

En nuestro estudio a lo sumo hemos detectado a alumnos de los dos primeros tipos de escuela —clase obrera y clase media—. Como vimos, siempre hay alumnos que rechazan parte de o todo el currículum por considerarlo irrelevante. En principio parece loable la idea de transmitir a los alumnos una cultura general. Aunque —y esto reza fundamentalmente para los alumnos de FP— una persona vaya a ejercer un trabajo manual, ante todo debe, en tanto que ciudadano, comprender el mundo en que vive, ha de participar en la comunidad política...

“Una sociedad democrática tiene sus raíces más sólidas en la escuela, la institución donde los ciudadanos inician el aprendizaje de aquellos valores y actitudes que aseguran una convivencia libre y pacífica. El conocimiento de la sociedad, de la cultura y de la historia, especialmente de la más cercana a cada comunidad escolar, adquiere así la función de ilustrar y educar para la democracia” (Ministerio de Educación, 1987:23).

La realidad dista de ser así. Lo que efectivamente se estudia tiene poco que ver con el mundo de los chavales y mucho con el mundo academicista de donde provienen los profesores. Los ataques recibidos por las asignaturas literarias en la FP hace que los profesores tengan que elaborar sutiles razonamientos en su defensa.

[En una entrevista con un profesor de FP]

(...) pero te quiero decir que les cuesta mucho todo lo que no es útil, que solo se ve la utilidad inmediata y... se acabó. Y yo, estoy en contra de todo eso [de suprimir asignaturas literarias]. Además me parece una idea fascista. Es decir, les ponemos estas cosas prácticas y, para que no protesten mucho, les ponemos estas cosas de cultura general, y que se las apañen. Estos van a ser obreros, así que para que van a estudiar literatura, y ... me parece mal. Entonces, me parece mal la idea conformista de ellos, o la idea que se les transmite, desde casa o desde la sociedad, de que... claro, eso de leer literatura, leer poesía... [hace un gesto despectivo] ¿para qué? Es una cosa inútil, es inútil en el sentido de que a lo mejor no te va a dar tres pesetas, es más inútil que poner un enchufe, ¿entiendes?

Las escuelas rara vez alientan a los estudiantes a que se tomen en serio los imperativos de la crítica social y del cambio social como parte de una visión emancipadora global.

La escuela genera un proceso de separación del conocimiento de su contexto socio-político, hasta el punto de que un estudiante puede aprenderse la constitución de memoria sin llegar a saber cuáles son sus derechos reales. El conocimiento adopta la forma de un producto. Para los estudiantes, la jerarquía escolar es concebida como resultado de la voluntad del profesor. El modelo de aprendizaje es un modelo de fábrica (Britzman, 1986). El profesor vierte los conocimientos sobre el alumno.

El proporcionar a los profesores la terminología crítica y su aparato conceptual correspondiente les permitiría no solo analizar críticamente la democracia y la escuela, sino que también permitiría desarrollar el conocimiento y las destrezas que posibilitarían avanzar en el camino de la generación de currícula, de prácticas

sociales en clase y de disposiciones organizativas basadas en un profundo respeto por la comunidad democrática. De acuerdo con Dewey (cfr. Abbagnano y Visalbergi, 1977) las escuelas públicas habrían de ser definidas como esferas públicas democráticas. Esto implica contemplar a las escuelas como lugares democráticos dedicados al fortalecimiento social e individual. Entendido bajo estos términos, las escuelas pueden ser lugares públicos donde los estudiantes aprenden el conocimiento y las destrezas necesarias para vivir en una democracia crítica.

Habría que desarrollar alguna forma de autoridad emancipadora. ¿En qué tipo de sociedad quieren vivir los enseñantes? Cuando se habla de la vida en las aulas en los programas de formación del profesorado esta se presenta fundamentalmente como un conjunto de normas uni-dimensionales más que como un terreno cultural en el que colisionan una variedad de intereses y prácticas en lucha constante y a menudo caótica. De este modo, a los futuros profesores se les suministra la idea de que la cultura del aula está desprovista de ambigüedad y de contradicciones. Supuestamente, las escuelas carecen de todo tipo de contestación cultural.

La oposición de los estudiantes proviene del aburrimiento y de su mínima implicación en actividades que se supone han de consumir buena parte de su tiempo.

Se desprecia cualquier idea relativa a la utilidad del conocimiento, o si se prefiere relativa a su relevancia laboral.

[En una entrevista con una profesora de FP]

(...) porque el problema está en lo que se entiende por utilidad. Vivimos en un contexto donde parece que lo útil es lo que te sirve estrictamente para trabajar, o lo que vales para las conversaciones que pueden tener [los alumnos] en la clase o en las discotecas o en el banco del parque.

En definitiva, se trata de imponer conocimiento a personas que considerarán estar perdiendo el tiempo y sus energías.

[En una entrevista con un profesor de FP]

(...) ¿qué utilidad tiene esto para mí? Y claro, llega el momento en que por otra parte, acabas teniendo claro cuál es su mundo, que no es el mismo que el tuyo, pues acabas teniendo tus dudas de que, ciertamente, lo que les enseñan es útil. es decir, a mí la historia me gusta, y yo veo cualquier serie de televisión, por ejemplo, esta de Pedro El Grande. Pues a mí me lleva a cogermelo el Atlas y a ponerme a leer, a saber cosas sobre Iván El Terrible, Pedro El Grande, la formación del imperio ruso, etc. En fin, que cualquier cosa que puedo ver, un documental determinado me lleva a leer libros, a consultar atlas, consultar cosas, porque en definitiva, es una cosa con la que yo disfruto y no me planteo si es útil o no. Es que es gratificante, es un interés que yo llevo conmigo. Y si ellos no tiene ese interés y no tiene esa curiosidad, difícilmente van a tener suficiente interés y... claro si con eso no van a comer y no lo van a usar...

Los chavales consideran que acuden al instituto a aprender un oficio, por eso se matriculan en un tipo de educación llamada profesional.

[En un grupo de discusión]

Juan O sea, que si a ti te dan un trabajo y... ¿te vas a poner a hablar de lengua? Pues mira, a mí la lengua me suda el boniato, ¡coño! [Cada vez más enfadado] Vas a estudiar electricidad y es porque es un oficio que tú quieres hacer y si no que no se llame Formación Profesional, que se llame Estudiar de Todo.

Eusebio E.T.

Juan Me parece poco elemental que se estudie Sociales, Naturales. Si eso ya lo hemos visto en octavo. O sea, octavo está para eso, para estudiar de todo. Pero en Formación Profesional, pues tienes que prepararte tu trabajo porque vas a taller, necesitas enchufes, y toda la polla, después tecnología, dibujo, taller. Solo así. De puta madre sería eso, pero te meten otras cosas... [Cabreado] ¡Coño! ¡Joder! Además dibujo no me gusta porque son dibujos gráficos de triangulitos que les tienes que poner la mediatriz.

Es frecuente oír quejas con respecto a la reiteración de contenidos de la EGB que supone la FP. En las asignaturas literarias los chavales han recibido un elevado cúmulo de mensajes negativos, por lo que no quieren saber nada de ellas. En ocasiones, los propios profesores comprenden la hostilidad hacia determinadas asignaturas. Es normal que haya alumnos que consideren irrelevantes ciertas materias.

[En una entrevista con un profesor de FP]

Aquí hay profesores con una mentalidad absolutamente evangelista. ¡Sí! ¡Sí! Se deben creer que son apóstoles, se deben creer que lo que hacen es muy importante o que es imprescindible para la vida de los chicos. O sea, yo he tenido discusiones en juntas de evaluación con profesores de aquí de física y química que es que alucinarias con ellos. Es que los tíos te dicen que si no sabes no se qué de los kilopondios o de lo de no sé qué... Fíjate, que ni siquiera te sé hablar de eso. Y es que yo así no puedo hablar con una persona. Dice la de C [cierta asignatura], porque, ¿a dónde va ir una persona sin saber esto? Claro, yo alucino. Y se lo he dicho un montón de veces en las juntas de evaluación. Mira, perdona, yo no tengo ni idea de matemáticas, ni de física, ni de dibujo, he sido bastante malo en esas asignaturas en su momento y aquí me tienes, soy profesor, licenciado, tengo treinta y tres tacos, llevo desde los veinte trabajando y... ¡chico!, me parece que no soy ningún cateto, ningún zafio.

Lamentablemente, este es el mensaje que transmite la escuela: si no rindes aquí, esto significa que no puedes rendir en ningún sitio. Como veremos en el capítulo dedicado a la integración en el mercado de trabajo, la pereza en la escuela se torna en necesaria hiperactividad en el trabajo.

Si en general el curriculum escolar resulta tedioso, aun más lo es para las mujeres. Normalmente las mujeres y los roles femeninos apenas aparecen representados en el curriculum. Casi todas las ilustraciones que aparecen en los libros de texto son de varones. El curriculum tiende a estar muy sesgado en el sentido de orientación masculina o de orientación femenina más que acoplarse a un modelo bi-cultural.

LA DESCUALIFICACION DEL TRABAJO DOCENTE

Hablar de la descualificación del trabajo docente empieza a ser un tema común. Apple (1986) hablaba del peligro que supone la introducción de ordenadores en la escuela. De un modo creciente la actividad del profesor empieza a ser programada por personas cada vez más distantes a su centro de trabajo: autoridades académicas, las empresas de software, las editoriales de libros de texto...

En esta investigación se ha constatado que la amenaza de descualificación no es tan sumamente grande como en los países anglosajones. Los ordenadores solo están generalizados en alguna escuela privada de élite. No obstante, hay una preocupante tendencia a restar la mayor cantidad posible de autonomía al trabajo del profesor. En principio, los programas de cada asignatura vienen elaborados desde el ministerio, lo que constituye ya de por sí una constricción –no entro a valorar si es conveniente hacerlo así o no, tan solo constato este hecho–. Como insistentemente reconocen los profesores, los programas no se abordan en su totalidad. Hay una continua negociación profesores/alumnos que lleva a reducir el programa al mínimo posible. Son los departamentos en FP o los seminarios en BUP –un departamento o un seminario es una instancia que agrupa a los profesores de una misma área de conocimiento: filosofía, formación humanística, matemáticas...– los que determinan cómo han de funcionar las clases, funcionamiento que se suele asentar en el seguimiento de los dictados del libro de texto –elemento externo al profesor–. Muchas veces este seguimiento se convierte en un grave corsé para profesores con inquietudes pedagógicas.

[En una entrevista a un profesor de FP]

Pues tú ya ves.. haces lo que puedes.. pero solo las dos cosas. Por un lado intentas motivarles [a los alumnos] para despertarles el interés en una cuestión, explicando, hablando, dando eso que antes llamábamos clases magistrales, porque hoy en día llamamos clases magistrales a un profesor que está hablando una hora en clase. A eso le llaman clase magistral.. cuando yo entiendo que hay muchas maneras de que un pro-

fesor hable durante una hora y al cabo de una hora hay gente que no ha contado nada y hay gente que ha dicho cosas interesantes, ¿no?... Pues realmente contando una historia que... la dramatizas... que cambias los tonos de voz, que.. intentas decirles, pero, ¿os dais cuenta? ¡Joder! Vosotros imaginaros... y tal. ¡Ahora! y esto.. Creo que así motivas muy bien para despertar el interés de los alumnos que, evidentemente, poniéndoles ejercicios, exigiéndoles que los hagan en casa y corrigiéndolos. Sin embargo, dicen que lo que hay que hacer es esto. ¡Pues que no! ¡Que lo otro no! Eso de que llegue el profesor y se tire el rollo en clase... claro es que... ¡hay rollos y rollos! ¡Hay profesores y profesores! ¡eh! ¡Y capacidades de conexión con la gente e incapacidades de conexión con la gente! ¡Y sentidos del humor y sinsentidos! ¡Y hay muy distintos tonos de voz! ¡Y gente que es monótona hablando y gente que no!

Por desgracia la mayoría del profesorado es menos crítico con respecto a estas cuestiones.

[En una entrevista con una profesora de FP]

(...) vamos a ver, el programa normalmente se sigue, porque para eso está, para que se siga. Y yo, por ejemplo, aquí, se siguen todos los programas menos el de primero, que se sigue, pero con ciertas modificaciones, en el sentido de que, por ejemplo, en el apartado de agricultura he hecho una modificación leve que está en la programación, ¿no?

La norma es considerar que los programas y los temas de las asignaturas son los correctos. No es preciso efectuar ninguna modificación sustancial para despertar el interés de los alumnos. El fallo está en la pereza de los chavales.

[En una entrevista con una profesora de FP]

(...) porque a ellos lo que les gusta es moverse, no pueden estar quietos y no tienen aceptado el que el venir a clase sea una especie de sacrificio, voluntario, naturalmente. Y que eso supone un esfuerzo de estar quietos, y un esfuerzo mental de intentar, y es que ellos no tienen aceptado eso. Ellos vie-

nen a clase a divertirse. “Yo es que me aburro”, dicen ellos. “Pues esto no es el circo y si te aburres, pues bueno, cuando sepas un poco a lo mejor te gusta”, o a lo mejor no, porque esta asignatura no le llega a gustar a todo el mundo, ¿no? Y, por supuesto, no es obligatoria, y entonces, pues eso, ellos están un poco buscando el perder el tiempo y sobre todo eso, que no tiene metido en la cabeza que tiene que hacer un esfuerzo diario en la hora de clase, eso no lo tienen en cuenta, no hacen el esfuerzo de tratar de comprender y almacenar la información que tú les das, ni muchísimo menos.

Es probable que hasta el momento no hayamos leído mejor definición práctica del concepto de educación bancaria.

Quizás la asignatura de inglés en FP es la que más aleja al profesor de dirigir la clase de un modo autónomo. Dado que la enseñanza secundaria se apoya en libros de texto, el contenido de estos es esencial para el funcionamiento de las clases. El problema en la asignatura de inglés es que se trata de libros de texto pensados para el bachillerato, es decir, libros en los que, en absoluto abundan temas o términos que pudieran ser relevantes para las especialidades que cursan los chavales.

Otro tema preocupante es el del asalto al humanismo, asalto en el que confluyen —obviamente por razones muy dispares— los chavales y la derecha empresarial.

La idea de la adecuación del conocimiento escolar a la realidad empresarial apareció nítidamente planteado en el famoso discurso de Callaghan en 1977 en su discurso en el *Ruskin College*, discurso que dio inicio al Gran Debate, debate que se centró en la necesidad de adaptar el curriculum escolar a la realidad productiva del país.

[En una entrevista a un profesor de BUP]

(...) lo que pasa es que la misma sociedad te está excluyendo todo lo que sea humanismo o todo lo que sea letras. Entonces, lo que sucede, es como te decía el otro día, se está cayendo en el sistema norteamericano... las matemáticas porque son necesarias, la informática porque es imprescindible. ¡Pues, vamos! ¡No sabemos ni escribir, no sabemos nada de geografía, ni nada de esto! Y es de los sistemas adelantados.

[Pequeña pausa]... que haya una base elemental, que después ya se especificará. Para eso está la facultad, donde hay unas determinadas asignaturas. Yo creo que eso es... para mí, bueno... pero quizás es que yo estoy influido por los intereses que yo pueda tener. Porque estoy viendo, por ejemplo, que el latín desaparece como puede desaparecer el griego también, y la historia. Por ejemplo, en la reforma se va a implantar. Desaparecen estas asignaturas y entonces, dices, ¿con qué voy a comer yo?

Interés y conocimiento aparecen intrínsecamente unidos.

POSICION SOCIAL DEL PROFESORADO

Desde el estructuralismo se habla de la aparición de una nueva clase, o sub-clase, organizada en el capitalismo monopolista de Estado, coetánea de la consolidación de la gran industria y el crecimiento del estado en tanto que instancia legitimadora fundamental. A esta clase se la denomina “nueva pequeña burguesía”, “clase profesional-gerente” y “nueva clase media”. Se trata de una clase intermedia entre los dos grandes campos de la sociedad capitalista: trabajo y capital. En esta clase, entre otros individuos, aparecen los supervisores y gerentes, los expertos, los trabajadores de oficinas, los ingenieros, burócratas y técnicos y los profesores. Los profesores supervisan, disciplinan y adoctrinan a los futuros trabajadores al servicio del capital.

“Los profesores son los agentes efectivos en las escuelas. (...) Su función política *qua* profesores, entonces, es paralela a la función política de la enseñanza. Del mismo modo que la escolarización es una forma directa de control político sobre los niños, la enseñanza es una lucha política directa con los niños, especialmente los niños de clase obrera” (Carlson, 1988:286). El trabajo de los profesores consiste esencialmente en disciplinar a los alumnos.

“Dadas las condiciones del capitalismo monopolista y su problema de absorción de excedentes, la función de socialización de la escuela ha sido eclipsada por la necesidad de que la educación actúe como mecanismo de absorción de excedente... Los inmensos gastos en educación, al igual que los gastos militares, absorben excedente económico. De este modo, los estudiantes deben

ser obligados a acudir a la escuela, a pesar de los escasos beneficios que tal asistencia reporta. Si no fuera obligatorio acudir a las escuelas, millones de profesores, consejeros, administradores, vigilantes, oficinistas, para-profesionales, etc se quedarían sin empleo y la economía quedaría devastada. Para los estudiantes, la escuela se ha convertido simplemente en un consumo obligado" (Larkin, 1979:58).

Los profesores son intelectuales, si por intelectual se considera a toda persona cuya función o actividad principal es concebir o difundir ideas. A partir de aquí queda claro que la posición social del profesorado se sitúa del lado del trabajo intelectual.

Por otra parte, al igual que ocurre con la clase obrera, tiene que vender su fuerza de trabajo, pero a diferencia de ella su grado de control sobre su propia fuerza de trabajo varía enormemente en función del lugar que ocupen en la escala educativa. No obstante, los profesores controlan el trabajo y las ideas de sus alumnos.

De acuerdo con Gramsci (1977) los intelectuales pueden pertenecer a dos campos en función de que sustenten o se opongan a la ideología burguesa. Es, sin duda, una visión voluntarista que desestima la posición estructural del profesor (para una exposición más detallada véase Sarup, 1987). Quizás el análisis más acertado y más riguroso referido a la posición social de los intelectuales sea el de Eric Olin Wright (1987). Para Wright los profesores ocupan una posición social contradictoria: comparten posiciones estructurales propias de la burguesía y de la clase obrera.

Según el esquema de Wright, la clase obrera podría definirse negativamente como la clase que carece de control sobre los medios de producción. Este control se puede desplegar sobre cualquiera de estos tres elementos: inversión, medios físicos de producción y la fuerza de trabajo. Sobre cada uno de estos elementos se pueden ejercer distintos grados de control. Algunos mandos intermedios solo pueden realizar advertencias a sus subordinados, otros tienen capacidad para despedir a los trabajadores. Algunos directivos solo controlan labores cotidianas, mientras que otros deciden qué tecnología utilizar o cuál ha de ser el organigrama de la empresa.

Para Wright, los profesores ocuparían posiciones de clase semi-autónomas. "... el control sobre el propio proceso laboral es control sobre lo que produce y cómo lo produce, pero supone exclusión de control sobre lo que otras personas producen y cómo

lo producen. Esto parecía caracterizarla situación de los investigadores científicos, algunos diseñadores, los profesores y una gama diversa de posiciones técnicas y profesionales” (Wright, 1987:47).

HACIA OTRO CURRÍCULUM

Sin duda, la formación pedagógica y educativa que recibe el profesorado de enseñanza media es absolutamente deficiente. El profesorado de FP no precisa ninguna formación pedagógica específica, tan solo la titulación académica exigida, la cual varía en función de la asignatura: licenciatura, ingeniería –superior o técnica–, FP-II o Maestría Industrial.

Los profesores de Bachillerato tienen que aportar además de su licenciatura un Certificado de Aptitud Pedagógica –CAP– obtenido tras tres meses de formación de los cuales uno consiste en efectuar prácticas docentes en un centro educativo de BUP, de FP o del ciclo superior de la EGB. El CAP es una credencial otorgada por los institutos de educación de las universidades y su contenido varía de universidad a universidad, aunque por lo general consiste en una peligrosa sobredosis de psicología y pedagogía.

Los programas de formación del profesorado eliminan cualquier resquicio de pensamiento crítico e inciden fundamentalmente en la cuestión de la metodología a utilizar para transmitir la “cultura” al alumno. Por supuesto, como dijimos anteriormente, se trata de una noción despolitizada de cultura. Cultura es lo que hacen los expertos en producir cultura: los intelectuales en el sentido tradicional de la palabra –literatos, filósofos, lingüistas, matemáticos, físicos, ...–. Se trata de controlar a un alumnado que, en buena medida, va a ofrecer resistencia a esta labor de inculcación. Es lo que Giroux (1987) denominaba la lógica de la imposición tecnocrática, una lógica que procede de la psicología del control industrial de la gestión científica de los años veinte. Se pretende conseguir modos de comportamiento que exigen una forma determinada de control social en aras de la homogeneidad. Es la famosa idea de Bowles y Gintis (1981) sobre la historia de la educación en los Estados Unidos, educación que tiene por objetivo homogeneizar a la incipiente clase obrera, la cual procede de una amplia gama de países, con una sorprendente variedad cultural.

La vida escolar debería ser comprendida como una pluralidad de lenguajes en conflicto, un lugar donde las culturas del aula y de la calle colisionan y donde los profesores, los estudiantes y los administradores a menudo difieren en el modo en que las experiencias y prácticas escolares han de ser definidas y comprendidas. Para los alumnos el conocimiento escolar debería ampliar la comprensión de sí mismos, del mundo y la posibilidad de transformar los supuestos que se dan por sentados. Es, en palabras de Aronowitz, "el proceso de apreciarse y amarse a sí mismo —*empowerment*—" (cit. en Giroux y MacLaren, 1983:220). El conocimiento habría de servir para dignificar las historia, lenguaje y tradiciones culturales propios.

Normalmente el curriculum aparece como algo neutro, al margen del poder. Se olvida que cada lenguaje —y el lenguaje de la escuela es un lenguaje muy concreto y no el único posible— contiene una concepción del mundo. Muy frecuentemente en la historia quedan excluidas las mujeres, los grupos minoritarios y los pueblos indígenas. La cultura ha de ser contemplada como una forma de producción. El estudio de las culturas debería convertirse en el toque de piedra del curriculum de la formación del profesorado.

Cualquier conocimiento en que los estudiantes toman parte no proviene de las dimensiones formales del aprendizaje sino de la cultura del grupo informal. Su sentimiento de manipulación con respecto a la producción de conocimiento consciente y activo se manifiesta, en parte, a través de la presencia de formas oposicionales y de numerosas estrategias.

Muy rara vez los alumnos consideran su trabajo como una extensión de sí mismos. Más bien este trabajo siempre aparece como una actividad que los aparta del proceso productivo afirmando el derecho de otros a definir de modo uniforme y a controlar en última instancia la labor académica que llevan a cabo. En definitiva, se trata de trabajo alienado.

Las técnicas de racionalización y organización científicas no están limitadas al sector industrial, sino que se generalizan al sector servicios y, por supuesto, al sistema educativo. Esto ha dado lugar a una creciente despersonalización de la interacción educativa. Se insiste en la programación rigurosamente secuenciada de la enseñanza siguiendo el modelo de la línea de producción en cadena, para lo cual es preciso operacionalizar cada uno de los objetivos

a alcanzar y precisar las técnicas de evaluación y de medición del producto.

La superprogramación favorece el aislamiento del profesor y refuerza la tendencia ideológica al individualismo. La planificación de la enseñanza en equipo se limita a discutir la elección de textos y materiales o la periodización de las actividades escolares.

CAPITULO 5

EL ORDEN NEGOCIADO

Una tercera parte de los alumnos hoy no asiste a clase. Un bolígrafo vuela de un extremo a otro del aula. Alguien se levanta para sacar punta a un lapicero. Un alumno pregunta al profesor si puede ir al servicio. El profesor responde que sí, pero añadiendo que no es necesario que vuelva. Otro alumno, entusiasmado, pregunta si puede ir al servicio con las mismas condiciones que su compañero anterior. Otro alumno más sigue ese recorrido. Una alumna se protege con un *walkman* de las palabras que lanza el profesor.

Estas son escenas típicas de un día lectivo cualquiera en buena parte de los institutos de enseñanza media de este país.

El principal problema que ha de resolver un profesor en su trabajo diario en tanto que docente es cómo lanzar un mensaje durante aproximadamente cincuenta minutos bajo un nivel de ruido y desorden aceptable, y entiéndase el término aceptable con toda la ampulosidad posible: desde mantener a raya a los alumnos, hasta tener que gritar durante la mayor parte de la clase.

[En una entrevista con una profesora de FP]

... ellos lo que exigen continuamente es opresión, están continuamente exigiéndola, que les expulsemos, que no dejemos a la gente que haga lo que quiera, pero claro, luego cuando vas a expulsar a alguien, te arman una bronca bastante considerable.

Antes de empezar la clase transcurren como mínimo cinco minutos hasta que el nivel de ruido desciende lo bastante como para que el profesor pueda iniciar la clase.

Mientras el profesor explica cunde un ambiente de indiferencia, cuando no de hostilidad o de conspiración, si no total, al menos generalizada. La mayoría de los alumnos presta atención a otros asuntos distintos de la clase. Unos hablan entre sí, otros leen comics. Algunos se "incorporan" en alguna que otra ocasión al decurso de la clase. Rápidamente vuelven a su mundo.

Hay alumnos que están medio de espaldas al profesor. Comentan entre ellos, con gran libertad, temas, que desde el punto de vista del observador exterior, no tienen nada que ver con la clase.

[En una entrevista con un profesor de FP]

... te quiero decir que hay algo de venenoso en la educación, yo no sé exactamente en qué reside. Si por un lado, no se presiona o se obliga a la gente a que adquiera determinados conocimientos, sino que dejas a la gente a su libre albedrío para decidir lo que quiere y lo que no quiere, lo que estudia y lo que no estudia, lo que aprende y lo que no aprende, nos podemos encontrar con un montonazo absoluto de gente que estaría jugando al fútbol, que estaría en los billares jugando a las máquinas o estaría en el parque bebiéndose unas litronas con las tías. ¡Y, yo qué sé, joder! A lo mejor estaría aburrido en un banco sentado, pero no entraría en clase o no intentaría aprender una cosa... Entonces, te encuentras con esto, y si tú dejas a la gente a su libre albedrío, estás presuponiendo una madurez, un conocimiento de la vida, una relativamente sabia administración de la libertad, o del albedrío que yo francamente dudo que exista y creo que hay muchas pruebas para demostrarlo.

El desánimo y la impotencia entre los profesores frente a esta dura realidad son moneda corriente.

[En una entrevista con un profesor de FP]

(...) ¡Hay que motivar al alumno! Bueno, ¡joder! Y al profesor, ¿quién coño le motiva? ¿Es que el profesor debe motivar

al alumno cuando ve que ese alumno va a clase cuando le sale de los huevos, se comporta bien en clase si quiere, pasa completamente... Yo no estoy de acuerdo con que los profesores tengamos mucho poder coercitivo.. lo que yo te digo bien claro es que no tenemos ninguno.. Nuestra única actitud puede ser el suspenso, o puede ser el hecho de que en un momento dado, en vez de ser agradable con una persona, pues seamos desagradables.

El paso de una situación de fuerte control en la EGB a una de relativa libertad en la enseñanza media puede explicar la dificultad para enfrentarse a los primeros cursos.

[En un grupo de discusión con alumnos de BUP]

Roberto Es que es muy difícil que estés ocho años controlado y después de sopetón, en primero vas por libre, estudias cuando quieres, ya sabes las fechas de los exámenes. Tú vienes aquí, haces tu papel y si apruebas, pues mira, y si no, pues nada. Eso son ocho años y te cuesta mucho. Tenía que haber dos años por lo menos entre octavo y primero de BUP. Aquí como no te dicen nada, pues pasas.

[En un grupo de discusión con alumnas de BUP]

Luisa En BUP tienes más libertad, tú eres más responsable de lo que haces, no están tan encima tuya.
(...)
A mí en el colegio me trataban muy bien. Mis padres, que son profesores tenían bastante influencia y bueno,... yo, además, sacaba buenas notas, pero aquí...

Más dura puede ser la transición si el colegio de procedencia es un centro de tipo religioso tradicional.

Antonia Ahí lo que quieren es formarnos para ser futuras amas de casa, modositas, puras, virginales. Si te pintabas o llevabas el pelo de tal o cual manera se metían contigo. Debíamos ir

todas con la cara sin maquillar, y mejor con el pelo largo recogido en coleta, para parecernos más a la Virgen María.

(...)

Había en mi clase un chica que iba un poco macarrrrra, con cazadora de cuero, malla y tal, y no le dejaban en paz, era considerada como una puta.

(...)

Se metían mucho en tu vida privada, si te veían con un chico ya estaba armada, hablaban con tus padres.

Aquí tenemos un ejemplo de funcionamiento de una clase de Bachillerato en la que por lo menos los alumnos no impiden al profesor hablar en clase. En esta clase se comenta una pirámide de la población francesa en 1977. El profesor hace preguntas a distintos alumnos —observo que apenas pregunta a las alumnas—, quienes muestran un enorme deseo de que la pregunta le sea trasladada a otro compañero. Nadie —excepto el profesor— hace un comentario sobre la pirámide *motu proprio*. Las respuestas nada tienen que ver con las explicaciones demográficas impartidas por el profesor.

[En clase]

Profesor ¿A qué tipo de país, desarrollado o subdesarrollado, corresponde esta pirámide?

Alumno Desarrollado.

Prof. ¿Por qué?

Al. Porque en 1977 Francia era un país desarrollado.

A continuación pregunta por qué se produce un incremento de la natalidad tras la Segunda Guerra Mundial. La respuesta de varios alumnos apunta a que hay una predisposición hacia ello —el reposo del guerrero, se puede intuir—. La respuesta no se adecúa al libro de texto, ni a las expectativas del profesor. Por tanto es rechazada ante la desilusión generalizada de los alumnos.

En esta clase de segundo de BUP hay un cierto grado de tranquilidad, de ausencia de enfrentamientos. El profesor asume la indiferencia de los alumnos y los alumnos asumen la indiferencia

tanto frente a la asignatura como frente a la falta de entusiasmo del profesor.

[En una entrevista con un profesor de BUP]

(...) vienes con una serie de ideas, esas ideas nunca las puedes llevar a cabo porque no tienes medios, porque los chavales no te dejan, porque ves el fracaso en todas partes... llega un momento en que.. Yo, a los alumnos, y sobre todo a partir del año pasado ... paso olímpicamente. Pero es que paso, paso olímpicamente, y además me da lo mismo. Yo desde el primer día les he dicho que no es obligatorio que vengan. Como exigen pasar lista muchos días la paso, otros días no. Pero el que venga a clase, si quiere escuchar que escuche, o el que se quiera dormir, que se duerma... mientras no moleste.

He aquí lo que piensa un grupo de alumnos de este grupo de segundo de BUP.

R.F. [Hablando sobre la indiferencia en clase] ¿Pero cuando vosotros estábais en primero [de BUP] no erais un poco como ellos [como los alumnos de primero]? ¿No os preguntáis para qué sirve todo esto?

Evaristo Sí, en nuestra época de gañañes, ¿no?

Miguel Lo que pasa es que es una cuestión que no se entiende muy bien, es que hay cantidad de cosas en las que no se puede hacer un razonamiento, ¿no?, tienes que estudiar eso y ya está, y no hay razonamiento que valga.

R.F. Pero eso lo aceptáis ahora, ¿no? Porque cuando estabais en primero seguro que no lo aceptabais.

Evaristo Bueno, aceptarlo, yo creo que sí lo aceptábamos, yo por lo menos sí, aunque yo era bastante pasota, pero se comprendía que había que estudiar lo que ponen, por cojones, vamos. Tienes que adaptarte. Y es una cultura general que yo la veía bastante bien. En mi casa siempre me han dicho que hay que estudiar, que hay que hacer una carrera, que hay que ir a la universidad y toda la vida así.

Como se puede observar el curriculum expreso sigue siendo concebido como algo carente de sentido y que no queda más remedio que estudiar porque sí.

Muy distinta es la situación en las clases en primero de ambas redes de enseñanza secundaria. Aquí buena parte de los alumnos, y esto es mucho más cierto para los alumnos de FP, aun no han admitido plenamente la disciplina académica: sacrificarse ahora para poder obtener un mejor puesto en la sociedad, lo que Willis (1988) llamaba el paradigma escolar, es decir, el intercambio de obediencia por la obtención de credenciales. Se pone en duda la necesidad de estudiar asignaturas cuya relevancia real—instrumental y simbólica— en la vida del alumno se desconoce. Avanzar en el sistema educativo supone haber dedicado una tremenda inversión de tiempo y energías, lo que hace más improbable el abandono.

[En un grupo de discusión con las chicas problemáticas de BUP]

Luisa Nosotras suspendemos, porque no somos como las pijas y las modositas de clase.
(...)

Paloma [Hablando sobre un profesor] se mete en nuestras vidas, que si fumamos porros, con quién salimos los fines de semana..., parece nuestro padre, y a él, que le importará lo que hacemos, se cree que le vamos a contar nuestra vida.
(...)

En clase debes estar callada, “ser modosita”, hay un chico que no arma mucha bulla, pero como siempre está recostado, como pasando de lo que dicen en clase, los profesores se meten con él, lo expulsan.

La oposición al profesorado y la clara demarcación de las fronteras que las separan del grupo de alumnas pro-escuela se manifiesta en su aspecto físico, en su manera de andar en el espacio escolar, en su habla repleto de tacos y expresiones barriobajeras. Se trata de una imagen femenina opuesta a la tradicional de sumisión. Fuman constantemente, incluso en clase —a pesar de estar prohibido— beben cerveza en abundancia, se maquillan profusamente...

[En un grupo de discusión]

Nosotras llevamos litronas a clase, en una bolsa, bebemos en tapones. La profesora no se entera de nada.

(...)

Nos cachondeamos de los profesores, les preguntamos chorradas, y ellos te contestan todo serios [risas].

El problema hobbesiano del orden está directamente relacionado con la universalización de la enseñanza. Antaño, y no tan antaño en el caso de las enseñanzas medias, solo acudían —si exceptuamos eso que se llamaban estudios primarios— al sistema educativo un reducido número de alumnos, en su mayoría provenientes de familias acomodadas, alumnos lo suficientemente motivados como para someterse a la disciplina escolar, dado que las credenciales educativas sí había de tener una utilidad en su vida adulta. conforme se generaliza la escolarización hasta la enseñanza secundaria comienza a asistir un tipo de público distinto, cuyos hogares y expectativas laborales no son un refuerzo de la escuela.

En esta transcripción podemos ver la diferencia que hay entre una asignatura “maría” y una asignatura “seria”.

[En una entrevista con un profesor de FP]

... porque yo en A [cierta asignatura], de alguna manera pretendo que estén vigilantes para la adquisición de esos conocimientos. Tengo una actitud en parte coercitiva, exigente, dominante, en el sentido de que hay determinadas cuestiones que tienen que saber, sobre las que tienen que trabajar, y determinadas cuestiones a las que tienen que prestar atención y que estoy vigilando de alguna manera que así sea. Cosa, que en ética, no. Ética es una cosa, pues mucho más desenfadada, donde nos ponemos en círculo para charlar con total espontaneidad y con total libertad de veintemil cosas. Pues claro que no tiene que ver lo uno con lo otro.

[En una entrevista con un profesor de BUP]

Yo asumo mi rol de profesor y de tutor, lo cual frena bastante la comunicación con los alumnos, pero creo que es mi deber

cumplir con las responsabilidades que me tocan, frente al jefe de estudios y también frente a los padres. Yo llamo a los padres, pongo faltas... El rol de profesor es difícil de evitar. Para algunos profesores es más fácil flexibilizarlo. De todas formas, el hecho de ser adultos supone situarse en otro lugar, que no conoces ni tienes porque conocer sus preocupaciones, intereses... Te rechazan como adulto.

El primer elemento que constituye al grupo anti-escuela es la oposición a la autoridad y a quienes la aceptan. Es un tema que sale a relucir desde las primeras reuniones de grupo. El profesor aparece como alguien que tiene derecho a ejercer control sobre sus vidas, y es, en definitiva, quien manda en las clases.

[En una entrevista con un alumno de primero de FP]

Amador (...) decía [un profesor] que nadie se le subía al chepa, porque nosotros teníamos pinta de eso, de ser unos macarras de mierda. Nos sentó muy mal, porque parecemos los marginados de todos los institutos, ¿no? Y no es así, porque los de primero pueden valer más que todos juntos y les hemos demostrado que en nuestra clase hay organización a nivel colectivo... o sea, todavía no se le ha formado ningún consejo a ninguno, o sea, ninguno se ha portado tan mal. La clase se va portando.

[En un grupo de discusión]

Juan Es que al principio de curso los profesores se quieren imponer para que les respetemos ¿no? Empiezan, no sé qué.. que me llamen de usted, que te voy a meter un paquete, o sea,... y después, a lo mejor, después son unos mierdas, no valen pá ná.

(...)

[Hablando sobre un profesor] Lo que pasa es que hay una cosa que... muy mal, que su opinión es la que cuenta. A lo mejor dice es que, pues mira, a mí las putas me parece que son muy malas. El profe dice: no, no, no... nada de eso. es su trabajo, y te mete unas charlas psicológicas y dices: pues vale... y te deja tan convencido, pero... que es su opinión la que cuenta, y eso no es lo que debe ser. No es como aquí [se refiere al gru-

po de discusión] que estamos hablando, la opinión es nuestra, nosotros hablamos.

Esta imposición de la opinión del profesor —a la que la institución otorga el calificativo de válida frente a las ideas de los alumnos— tiene una consecuencia fatal: la indiferencia u hostilidad de los chavales.

[En una entrevista con un alumno de primero de FP]

Amador (...) porque no entienden de psicología, ni entienden el comportamiento del alumnado, no se acuerdan de como fue cuando ellos estudiaban. No se acuerdan de que nosotros no tenemos ganas de estudiar y tienen que comprenderlo, y hacerlo más ameno [el funcionamiento de las clases], lo más ameno posible y lo más pasable, más divertidas todas las clases. No más divertidas de contarnos chistes, sino más amenas y menos dictatorial.

(...)

Se ven más creídos los [profesores] licenciados porque se creen que saben más y están muy lejos de todo lo que es el alumnado. Esos profesores [los de Tecnología y Taller] son más amenos, son más sociables. Antonio [un profesor] y el de Tecnología son más sociables. Se nota bastante. En el resto de los profesores hay un aire de que son más listos y tú no puedes ser más listo que ellos. Y es lo que me pasa a mí de vez en cuando, porque, yo quiero saber más de lo que sé y eso, a veces, no les gusta a los profesores. Te llaman chulo, te llaman no sé qué, te llaman abogado de los demás y eso es una tontería.

¿Cómo conseguir que funcionen las clases con este panorama? Realmente es difícil. El profesor ha de recurrir a las más variadas estrategias para hacer que los alumnos mantengan interés o que por lo menos no perturben el desarrollo de la clase. De hecho, la triste realidad es que se termina explicando solo para unos pocos, casi siempre para los que se sitúan en primera fila.

[En una entrevista con una profesora de BUP]

Muchos son gente que yo pienso que están tan sumamente descolgados, o sea, tan ... tan mal [hace un gesto expresivo] que se pierden rápido. Y otros, yo pienso que parte de la culpa también la tenemos un poquito nosotros. Yo misma soy consciente de que hay gente que ahora mismo, a estas alturas del curso, no me dedico en absoluto, porque sé que están ahí, ocupando una silla simplemente. Te dedicas a los quince o veinte que te atienden, y que dices: "Bueno, van a sacar el curso y van a salir adelante". No sé, el fracaso escolar, en lo que yo sé, no creo que sea para tanto el fracaso escolar, al menos en mi asignatura.

Muchas veces la única solución es mantener ocupados a toda costa a los alumnos. La estrategia más común es dictar apuntes, con lo que se puede establecer un fácil control panóptico del funcionamiento de la clase. El panoptismo es "polivalente en sus aplicaciones; sirve para enmendar a los presos, pero también para curar a los enfermos, para instruir a los escolares, guardar a los locos, vigilar a los obreros, hacer trabajar a los mendigos y a los ociosos. Es un tipo de implantación de los cuerpos en el espacio, de distribución de los individuos unos en relación con los otros, de organización jerárquica, de disposición de los centros y canales de poder, de definición de los instrumentos, y sus modos de intervención, que se puede utilizar en los hospitales, en los talleres, en las escuelas, en las prisiones. Siempre que se trate de una multiplicidad de individuos a la que haya que imponer una tarea o una conducta, podrá ser utilizado es esquema panóptico" (Foucault, 1986:209).

No obstante, los chavales suelen revelarse frente a este control depositando sus "apuntes" sobre la mesa a la espera de que los servicios de limpieza terminen arrojándolos a la basura.

Cuando la situación se desborda se recurre a los mecanismos institucionales de represión: el temible Consejo Escolar, o su órgano anejo, el Consejo de Disciplina.

Tras este militaresco lenguaje, se puede detectar que el Consejo Escolar dista de ser concebido como un órgano de representación democrática. Ni siquiera los delegados de primero conocen

que los alumnos participan en él a través de cuatro alumnos elegidos por ellos. Solo es conocida su vertiente represora.

¿Cómo se negocia el orden cotidiano? Normalmente no se recurre a los consejos de disciplina. El primer elemento de control-coacción de que dispone el profesor es su capacidad de calificar al alumno. La escuela es una institución dispensadora de credenciales. Lo grave, especialmente para los profesores, es que hay alumnos que no están dispuestos a intercambiar sumisión por títulos y que consideran que estos no son necesarios para obtener el tipo de trabajo que ellos aspiran a ocupar. Esto quiebra el principio básico de legitimidad de la escuela. Es decir, hay alumnos a los que la escuela no motiva ni simbólicamente ni instrumentalmente.

Entonces, ¿por qué estos alumnos acuden a la escuela? Es aquí donde los padres juegan un papel fundamental. Ellos son quienes obligan a sus hijos a seguir acudiendo al instituto.

[En una entrevista con el padre de Juan]

Pero, es que claro, la cosa está clara. Si a los catorce años, cuando termina la EGB, tuviera perspectivas de trabajo, te pones a trabajar de lo que fuese a los catorce años... Pero tú no puedes tener a un hijo en la calle con el plan de vida que hay hoy. Yo tengo cinco y no solo tengo que mirar por el primero [Juan], sino que tengo que mirar por los cuatro restantes. Claro, la perspectiva de futuro de ver a un tío a las doce de la mañana tirado en la cama, pues no es nada halagüeño para los demás. Por lo menos sentar unas bases y si tiene que ir a trabajar, pues... lo que quiera.

Esta explicación capta perfectamente la transmisión de elementos no cognitivos por parte de la escuela. La escuela disciplina, orienta al individuo hacia una integración no conflictiva en el mercado de trabajo, se aprende a obedecer —o a no desobedecer más de la cuenta—, a atenerse a un horario... A pesar de las quejas de los profesores sobre la inconveniencia de que acudan a sus institutos este tipo de alumnos, el padre de Juan tiene toda la razón del mundo en enviar a su hijo al instituto. Tiene que enviarle a algún sitio donde le ofrezcan una actividad, donde pueda aprender algo.

[En una entrevista a un profesor de FP]

(...) vamos, a mí cantidad de alumnos me lo han dicho; estamos aquí porque hay que hacer algo, porque en casa me aburro, porque me han dicho mis padres que tengo que estudiar, pues... no hay trabajo. O sea, la gente que realmente venga aquí, realmente porque quiera estudiar, eso te lo digo yo con toda franqueza, no es ni el veinte por ciento.

En definitiva el desempleo es el elemento que está operando como telón de fondo; la escuela es una institución que distribuye a la gente en distintos puestos de trabajo. Cuantos más estudios se tengan, mayores son las posibilidades de encontrar empleos mejor remunerados, aunque como decía Jencks (1979) los beneficios de más años de educación son menores en las clases o grupos sociales subordinados que en las clases altas.

De acuerdo con los alumnos, lo fundamental es que el profesor desde el principio ponga bien en claro hasta donde se puede llegar y hasta donde no. No se admite que se empiece el curso con un exceso de manga ancha y posteriormente se vaya endureciendo el régimen escolar.

[En un grupo de discusión con alumnos de FP]

Pablo Eso de que está cabreada siempre es porque al principio no se sabe imponer. La de B [cierta asignatura] al principio no se ha impuesto y nos reíamos más de ella que de la madre que la parió. En cambio, el de A [otra asignatura] ha sabido imponerse a la clase y no hay quien diga ni pío, es igual que el año pasado, que diga el Eduardo, el de C [otra asignatura] era un tío enrollao, un tío que te cagas en clase, y al principio de clase estábamos callados y no decíamos nada, y en cambio, venía el de tecnología y al principio nos cachondeábamos de él y toda la clase se partía el culo de risa. Me daba pena...

[En un grupo de discusión con las alumnas "problemáticas" de BUP]

La profesora de B [cierta asignatura] como no se hizo respetar al principio, es un cachondeo en clase, la gente está jugando,

hablando. Al principio yo intenté poner interés porque B es muy importante, pero casi no se podía oír lo que decía, así que pasé.

No basta solo con el poder coactivo puro. Es preciso ganarse el consentimiento de los alumnos, en definitiva, se trata de una operación de estrategia hegemónica. Los alumnos son conscientes de qué profesores conocen su asignatura y cuáles no. La incompetencia intelectual o comunicativa conduce inexorablemente a la rebelión abierta. Por otra parte, los alumnos son definidos como aquellas personas que no saben, luego, carecen de legitimidad para condenar a la ignorancia a ningún profesor. He aquí el ejemplo del funcionamiento de una clase tomado de mis notas de campo. Ciertamente el profesor tiene serios problemas para poder articular una frase entera, se aturulla continuamente.

Nada más empezar la clase el delegado es expulsado. Un compañero, me imagino que por solidaridad, sigue sus pasos fuera del aula. El profesor lleva cinco minutos esperando que la gente se calle para poder empezar. Cuando desciende el nivel de los murmullos pasa lista.

Empieza la clase propiamente dicha. Pocas personas prestan atención. Los chavales buscan cualquier excusa para interrumpir la clase. El profesor está explicando qué es una razón. Antes de que termine de explicarlo alguien pregunta en voz alta qué es una razón. Se trata de ralentizar el ritmo de la explicación por medio de preguntas irrelevantes.

Profesor Si a es igual a diez y b es igual a dos, la razón k es diez partido de dos.

Alumno ¿ a siempre vale diez?

Enseguida empieza a cundir un cierto alboroto. El profesor interrumpe la explicación para aclarar que en clase no se puede hablar. Recuerda que ya ha expulsado a dos alumnos. En cuanto el profesor se da la vuelta para escribir en la pizarra empiezan a suceder cosas "raras". Un balón corre por debajo de las mesas. Un chico sacude una "colleja" a su compañero de alante.

Si el profesor pronuncia mal una palabra, lo que es frecuente, la gente no puede contener unas risas delatorias. Yo mismo he de hacer un gran esfuerzo para no compartir esas carcajadas —la difícil neutralidad investigadora—.

La clase se interrumpe en multitud de ocasiones: alguien tira un bolígrafo a un compañero que está en el otro extremo de la clase. En seguida el profesor recuerda a los afectados que no está permitido hacer eso, y de paso advierte a los alumnos que a la próxima serán expulsados —como en el fútbol es una especie de tarjeta amarilla—. Creo que mi presencia está influyendo en que haya menos expulsiones. De vez en cuando el profesor recurre a miradas obelísticas sobre los alumnos. Muy de vez en cuando algún alumno que sí presta atención hace alguna pregunta relativa a la explicación.

En cuanto se habla del tema del próximo examen se reproduce el barullo que había al comienzo de la clase.

Cuando dicta un problema las interrupciones son aun más frecuentes. Desde todos los lados se oye: ¿qué?, ¿cómo ha dicho?...

El problema planteado —proveniente del libro de texto— es insultantemente fácil: “Si un litro de gasolina vale 96 pesetas, ¿cuánto valen dos litros”. ¡Se trata de resolverlo aplicando una proporción directa, o dicho de otro modo, una regla de tres! Esta es quizás la mejor manera de que todos los alumnos rechacen aprender reglas de tres. Evidentemente se trata de un modo innecesario de complicar las cosas, o como diría Ockam, de multiplicar los entes sin necesidad. El siguiente problema dictado es levemente más difícil: “Si un litro de gasolina vale 96 pesetas, ¿cuánto valen seis?”. Parece una película de humor, pero es una clase de enseñanza media. La realidad supera la ficción.

A partir de aquí no son extrañas las declaraciones de alumnos considerando inútiles a determinados profesores y a determinadas asignaturas.

Aparte de cierto nivel cognitivo el profesor ha de cumplir otros requisitos para ser aceptado.

[En una entrevista con un profesor de FP]

(...) y tú para el alumno tienes que ser de alguna manera, porque te lo piden en la enseñanza media, tienes que ser su

padre..., su madre,... su amante,... su amigo,... su bufón,... su policía,... su conciencia,... No te puedes imaginar lo que estos chavales demandan de alguna manera. Claro, se ha puesto muy de moda toda la palabrería de la motivación, todo el mundo la ha descubierto y todo el mundo sabe hablar de motivación...

La categoría de ser “enrollao” es de las más valoradas por los alumnos. Everhart (1983) se encontró con que los atributos negativos otorgados por los alumnos a los profesores se centraban en sus características físicas y personales (cabrones, maricones, se creen divertidos,...) y en sus acciones específicas (estrictos, tienen preferidos, odian a toda la clase, negreros,...). En conjunto, un profesor es valorado positivamente cuando respeta a su alumnos, les trata en pie de igualdad y les concede un cierto grado de autonomía.

[En un grupo de discusión con alumnos de FP]

Juan Para mi gusto... para mi personalidad, un profesor enrollao, es un tío que habla con los alumnos, se preocupa de ellos, tiene un momento de relax. No como el de A [cierta asignatura] que te dice todo de carrerilla, y como no te aprendas algo te pone un mal, y como sigas así, llama a tus padres.

Un profesor “enrollao” ha de respetar las opiniones de sus alumnos. Los chavales exigen un trato en igualdad de condiciones. Las normas que rigen la comunidad escolar han de aplicarse a todos los que en ella participan. Si el Ministerio de Educación prohíbe fumar en el interior del instituto eso es válido para profesores y alumnos. Otro tanto puede decirse del tema de la puntualidad, exigible por igual a alumnos y a profesores.

[En un grupo de discusión]

Juan A mi me jode mucho. Te pide el tío puntualidad y a lo mejor llegas diez minutos tarde y no te deja entrar, pero después a la hora de salir a las dos y media, salimos a las tres menos cuarto.

- Pablo** Con él tienes que entrar puntual en clase y luego él se enrolla como quiere y salimos a la hora que quiere.
- Juan** Salimos a la hora que le sale de las pelotas.
- José** Igual que una vez, teníamos un examen. Me parece, ¿no? Tocó el timbre para salir a fumar un cigarro durante cinco minutos, tocó el timbre y él ya había subido. Hay un timbre, después de los cinco minutos de descanso hay otro timbre y ya tienes que estar en clase. Entonces esta él ya en clase y entró un alumno y dijo: ¿puedo entrar? y le dijo que no.

Los chavales exigen que se respete su dignidad, que no se les considere unos chiquillos.

[En un grupo de discusión]

- Pablo** Pero es que es verdad, el de A [cierta asignatura] insulta. El otro día estaba Antonio así sentado, normal, y dice: a ver, los ejercicios, ¿me presenta los ejercicios? y va y dice: tú eres un chulo de mierda, y le dice el chaval: ¡qué yo no soy un chulo! Y empezó a darle la charla.
- Juan** Y le dejó cortado, porque el chaval tiene una chupa de cuero, y se la quita y le dice: a lo mejor sin chupa soy menos chulo. Y le dejó flipado. Y el profesor empezó a reírse por no quedarse cortado, ¿sabes? Porque, ¿para qué tiene que llamar chulo a un alumno?, o sea, él si nos puede insultar, pero nosotros a él no porque nos mete un paquete. ¿De qué? Nos dice capullos, gilipollas y nosotros nos tenemos que callar como putas. ¿Por qué? O sea, nosotros le insultamos y nos mete un paquetón, y si dices: ¡Tú eres un maricón!, te meten un paquete. Yo creo que si uno te insulta, tú tienes que insultar.
(...)
- Javi** Ellos [los profesores] aguantan un montón en comparación con nosotros, ¡macho! Porque ellos aguantan un puñado. En un momento que se pongan nerviosos, te insulten.. pues es normal tío.
- Juan** Estoy de acuerdo, pero tú le insultas a él y te mete un paquete, ¿no? y te llega a ti, sí. Pero, ¿por qué, colega? ¿Por qué tenga un poco de autoridad? Pues no.

El instituto ha de recurrir a actividades extra-escolares al objeto de crear un ambiente de camaradería y mutua comprensión. El "Amberes" es un instituto nuevo donde quizás por mor de esa novedad no se programaban actividades extra-académicas. No era este el caso del "Lisboa". La primera actividad efectuada fueron las llamadas "convivencias", las cuales consistían en marcharse profesores y alumnos un fin de semana a una barraca en la sierra. Esta actividad se grabó en video y tuve ocasión de asistir a su visionado por parte de la clase. Fue valorado muy positivamente por los alumnos. Es significativo que los profesores que acudieron son los que menos enfatizan el aspecto académico de la vida escolar: el profesor de Taller, los encargados del Departamento de Orientación Profesional, el director...

La otra gran actividad extra-académica es la semana cultural, la cual consiste en un paréntesis de cinco días en el periodo lectivo, para dedicarse a otras actividades de proyección cultural, exposiciones de peinados, dibujos..., audiciones de música, *play-backs* protagonizados por alumnos y profesores, partidos de fútbol, fiestas, chocolatadas, visitas exteriores al Instituto Nacional de Estadística, al Museo del Prado, a una fábrica de cervezas (por cierto esta fue la visita que gozó de mayor éxito entre los alumnos), cine en video, etc., y como colofón una superfiesta de *play-backs* en la que participaron algunos de los profesores más marchosos.

A pesar de la diversidad de este programa de festejos los alumnos con los que yo trabajé no mostraron excesivo entusiasmo por la semana cultural, por lo que optaron por seguir yendo al instituto y seguir viéndose. En conjunto, las actividades programadas eran percibidas como algo hecho por "ellos" (los profesores).

En Formación Profesional las clases de Taller son la excepción en lo que se refiere a los problemas de disturbios en el aula. Es una clase absolutamente distinta, En principio es la asignatura que corresponde al a elección efectuada por los alumnos.

En esta clase los alumnos trabajan a su aire. Cada cual determina con elevado grado de autonomía el ritmo de su trabajo. Se puede circular libremente por el taller, consultar o simplemente charlar con un compañero, en ocasiones incluso fumar, en cualquier momento se puede consultar al profesor, oyen en el cassette la música que les apetece, casi siempre el temido *heavy metal*.

Por otro lado el profesor de este tipo de asignaturas suele ser el tutor, con lo cual está más cerca de los problemas de los alumnos. Evidentemente comprenden que haya personas que no quieren cursar estudios universitarios sin que ello suponga el desprecio académico, o que no concedan excesiva atención a las asignaturas literarias.

Un elemento que perturba este ambiente de tranquilidad son los hurtos de herramientas. Cuando las desapariciones de herramientas empiezan a ser una rutina, la dirección decide que las herramientas "levantadas" habrán de ser adquiridas por cuestión pública de los alumnos.

La relación que mantienen profesores y alumnos fuera de las horas de clase es totalmente distinta a la que mantienen dentro del aula. Fuera se les puede llegar a considerar unos "colegas más", pero dentro hay que mantener la disciplina.

Cuando los problemas de inadaptación son intratables por los profesores es cuando se solicita la presencia en el instituto de otros profesionales, normalmente psicólogos. El psicólogo vendría a cumplir la función de integrador en el sistema. Es el alumno el que falla y el psicólogo quien ha de adaptarlo a la escuela. Rara vez se cita la conveniencia de otro tipo de profesionales como pudieran ser los educadores de calle, economistas especializados en mercados de trabajo...

Cuando algún problema planteado por los alumnos no se resuelve por los cauces del diálogo o de las instituciones es cuando se recurre a la huelga. Normalmente es planteada por algún problema que afecta a todo el instituto, vg., la calefacción no funciona. Es curioso señalar como difiere el mecanismo de adopción de la decisión de ir a la huelga con respecto a los sindicatos de clase. Mientras que en estos últimos, la palabra final la tiene algún consejo o ejecutiva, en definitiva, alguna institución en la que no están presentes de modo directo la mayoría de los trabajadores, en el instituto son los propios alumnos a través del sufragio universal quienes deciden acudir o no a la huelga. En cada aula se efectúa una votación, el delegado del aula acude a un pleno de delegados y se recuentan los votos. A partir de aquí se adopta una decisión consecuente. Los alumnos de quinto se quejan de este sistema. Dado que sus compañeros de primero son mayoría absoluta sus votos arrastran al conflicto al conjunto de los alumnos.

CAPITULO 6

SUB-CULTURAS JUVENILES

En primer lugar aclaro qué se entiende por sub-cultura. El término hace referencia a algo que pertenece a una cultura general de la sociedad. La cultura de un grupo o clase es el modo de vida peculiar y distintivo de ese grupo o clase. La cultura incluye los mapas de significados que hacen que la realidad sea inteligible para sus miembros. Estos mapas son objetivados en los esquemas de la organización social. La cultura es el modo en que las relaciones sociales de un grupo se estructuran y configuran.

Un individuo que nace en el seno de un conjunto particular de instituciones y relaciones sociales, nace al mismo tiempo en una peculiar configuración de significados, que le dan acceso y lo sitúan en el seno de una cultura.

Del mismo modo que las clases y los diferentes grupos sociales están desigualmente situados unos con respecto a otros, en términos de sus relaciones de producción, riqueza y poder, otro tanto sucede con las culturas, las cuales se encuentran en oposición unas con otras, en relaciones de subordinación y dominación, a lo largo de una escala de poder cultural.

La cultura dominante de una sociedad compleja nunca es una estructura homogénea. Refleja distintos intereses en el seno de la clase dominante. En las sociedades modernas, las principales configuraciones sociales a menudo están mediadas por las culturas de clase. Las sub-culturas son subconjuntos dentro de mayores redes culturales. En primer lugar, debemos ver las sub-culturas en relación con las redes culturales de clase, de las cuales ellas son una parte distintiva. Cuando examinamos esta relación entre una sub-cultura y la cultura de la que forma parte, llamaremos a esta

última cultura paterna, la cual no debe confundirse con la relación peculiar de los jóvenes con sus padres. Lo que se quiere afirmar es que la sub-cultura, aunque difiere en aspectos importantes de la cultura de la cual deriva, también comparte algunos elementos con la cultura paterna. A su vez, las sub-culturas deben analizarse con relación a la cultura dominante.

Algunas sub-culturas juveniles son rasgos persistentes y regulares de cultura de la clase paterna, vg., la mal afamada cultura delincuente de los adolescentes de la clase obrera. Algunas sub-culturas solo aparecen en un momento histórico determinado (*mods, rockers, teddies...*). Los miembros de una sub-cultura pueden andar, hablar, actuar, tener una apariencia distinta a la de sus padres, pero pertenecen al mismo tipo de familias, van a las mismas escuelas, trabajan en empleos similares, se desenvuelven en las mismas calles... Comparten la misma posición y experiencias que determinan la vida que su cultura paterna, aunque la manera de vestir, las actividades, el ocio, pueden proyectar una distinta respuesta cultural o solución a los problemas a ellos planteados por su posición de clase social y por su experiencia.

Los términos hegemónico/corporativo, dominante/subordinado, son esenciales para el análisis de la cultura juvenil. La hegemonía funciona esencialmente a través de la inserción de las clases subordinadas en las instituciones y estructuras clave que sustentan el poder y la autoridad social del orden dominante. La hegemonía no es simplemente el gobierno de una clase. Requiere algún grado de consentimiento por parte de las clases subordinadas. El Estado es la principal fuerza educativa en este proceso. Por tanto, la hegemonía no puede darse por supuesta. La hegemonía nunca puede absorber total y absolutamente a la clase obrera en el orden dominante. La clase subordinada desarrolla su propia cultura corporativa, sus propias formas de relaciones sociales, sus instituciones características, valores y modos de vida.

En el caso de la cultura obrera, la escuela local es un ejemplo clásico de doble vinculación. Es en la escuela local, próxima a las casas, calles y tiendas donde generaciones de niños de clase obrera han sido educados. Sin embargo, en términos de relaciones verticales, la escuela mantiene tipos de aprendizaje, de disciplina, de relaciones de autoridad que están en discordancia con la cultura local.

Las relaciones entre la cultura subordinada y la dominante son siempre activas, oposicionales, en un sentido estructural, de oposición latente. La clase subordinada aporta a este teatro de lucha un repertorio de estrategias y respuestas.

La cultura de clase gana espacio simbólico y físico para la sub-cultura juvenil. Proporciona una estrategia para que la juventud pueda negociar su situación colectiva. No obstante, no hay solución sub-cultural para los problemas estructurales. La sub-cultura resuelve de un modo imaginario problemas que, a nivel material, permanecen sin resolver.

Las subculturas juveniles surgen de la intersección entre la cultura paterna y las instituciones intermedias de la cultura dominante —policía, escuela, ...—. Muchas formas de resistencia de la cultura paterna son adoptadas y re-elaboradas por las sub-culturas juveniles. Por regla general la literatura sobre la sub-cultura juvenil apenas ha prestado atención al tema de la relación que esta guarda con la cultura paterna y, en cambio, ha sobre-enfatizado lo que hay de distintivo en el mundo de los jóvenes.

¿Cuáles son los problemas de la generación joven de hoy en día?, y, ¿qué la diferencia de las generaciones jóvenes inmediatamente anteriores?

La juventud de los ochenta se enfrenta a una configuración especial de problemas que convierte a su posición en la sociedad en una posición sin precedentes. Está creciendo en una sociedad en la que las principales instituciones —muy especialmente la escuela— han sufrido una considerable pérdida de legitimidad y apenas pueden conseguir la lealtad de la juventud (Ellis Cashmore, 1984). Las razones para preocuparse por destacar en la escuela son cada vez menos significativas. La generación de los ochenta está muy alejada del poder. Tiene pocas ambiciones, horizontes limitados, y escasas perspectivas de futuro.

Para los jóvenes de los ochenta el trabajo adquiere una especial valoración. El trabajo es algo inaccesible. Hay una suerte de fatalismo entre la juventud de los barrios periféricos o semi-periféricos. El no tener trabajo y escasas posibilidades de conseguirlo es la característica fundamental de los jóvenes de los ochenta.

Tras la segunda guerra mundial el tema dominante con respecto a la cultura obrera era la idea de la afluencia. Este mito

proporcionó el sustento ideológico de la hegemonía de posguerra. La gente joven del periodo anterior a 1960 accedía directamente al trabajo. La juventud era fundamentalmente un periodo transitorio, una fase previa al estatuto de adulto. Sin embargo, en la década de los sesenta —la famosa década prodigiosa— la situación cambia radicalmente. La juventud aparece como una etapa vital diferenciada de modo rotundo de la etapa adulta. Las personas que acceden a la mayoría de edad tras la posguerra son los hijos de la afluencia, del esplendor del estado del bienestar. El poder adquisitivo de la clase obrera se incrementa, hasta el punto de que algunos teóricos sociales proclaman el fin de la lucha de clases. El crecimiento salarial fue proporcionalmente más elevado para los jóvenes. Las sub-culturas juveniles obreras no podrían haber surgido sin ese incremento salarial. Paralelamente a este crecimiento salarial se desarrolla una esfera de consumo especialmente orientada hacia la juventud. Las nuevas industrias juveniles proporcionaron la materia prima para estas sub-culturas.

La juventud de los sesenta fue una juventud plenamente consciente de su consideración de no adultos. La gente joven alardeaba de la exclusividad derivada del hecho de ser joven, vestían de un modo distinto con el objeto de destacar que eran diferentes a los demás ciudadanos. Eran los hijos de la época afluente. No existían los terribles problemas de desempleo de hoy en día, y, por tanto, era fácil ser joven y tener dinero en el bolsillo. El hecho de ser un asalariado carecía de importancia frente al sobreénfasis en la posibilidad de poder adquirir una moto, discos, ir de copas,... Los jóvenes de clase obrera dejaron de imitar a sus padres. Los *teds* generaron una nueva visión del mundo, nuevos standars a partir de los cuales juzgarse a sí mismos y a los demás. Los *teds* siempre pretendieron ser considerados como no respetables, como disidentes de la vida "normal". Eran plenamente conscientes de pertenecer a la clase obrera y sentían una fuerte necesidad de enfatizar esa realidad. Se alejaban de la influencia de la clase media. Los jóvenes se beneficiaron de la libertad que les suministraba su salario, el cual no era utilizado para estabilizar sus vidas comprando una casa, un coche, una lavadora automática... sino que se destinaba a la adquisición de ropas caras y a ir de pub en pub.

El término sub-cultura juvenil suele provocar una actitud despectiva. Las sub-culturas juveniles vendrían a ser una distor-

sión, o una caricatura de la cultura adulta. Frente a la responsabilidad, frugalidad, visión a largo plazo del mundo adulto se levantaría el mundo de los jóvenes como un mundo caracterizado justamente por los valores contrarios: hedonismo, irresponsabilidad, falta de madurez... Para el estructural-funcionalismo, la juventud es simplemente una fase transitoria, una enfermedad que se cura con el tiempo. Y lo que es peor, se habla de la sub-cultura juvenil, más que de sub-culturas, en plural, como si los factores clase social, género o etnia no jugasen un papel plurificador en las sub-culturas juveniles.

El interés por el estudio sociológico de la juventud se remonta a la década de los veinte de este siglo. Los años de Depresión significaron una nueva percepción de la juventud. Una juventud en desempleo era un área de preocupación social, en particular la juventud de los barrios obreros. La universidad de Chicago se convirtió en un centro de investigación sobre la juventud urbana y los estilos de vida de la clase obrera. Trasher (1927) realizó un monumental estudio sobre las bandas juveniles de Chicago. Contempló la existencia de estas bandas como síntoma de la desorganización social de los barrios bajos. En 1934 la *American Sociological Association* organizó una conferencia sobre la investigación referida a la sociología de la juventud. Los jóvenes manejaban simplemente los valores opuestos a los del mundo adulto: consumo, ocio hedonístico e irresponsabilidad.

Bajo la batuta de Cooley, Mead y Thomas (posiblemente los tres sociólogos más destacados de la Escuela de Chicago) la investigación social se convirtió en una mezcla de documentación urbana, reformismo social e investigación empírica basada en las entrevistas. El modelo de Chicago estaba basado en la ecología de las plantas adaptada ala vida urbana. Los seres humanos, como las plantas, conviven en un estado de simbiosis, con diferentes especies que viven en el mismo hábitat. La tarea del científico social era hallar un equilibrio ordenado, mutuamente ventajoso conocido en la vida de las plantas como equilibrio biótico, cuya presencia se postulaba en la vida urbana. Lo que se reconocía era que los barrios bajos tenían su propias estructuras sociales con normas específicas de comportamiento, aunque estas normas eran analizadas en el contexto de los valores de la clase media.

Las aportaciones novedosas de la escuela de Chicago fueron las siguientes:

- La sociedad urbana está constituida no por una sola cultura, sino por varias sub-culturas.
- La sociedad urbana no es un todo monolítico, sino que contiene diferentes colectivos.
- En un reducido espacio geográfico –la urbe– conviven diferentes estratos sociales con desigual nivel de renta.
- Es posible la movilidad social del individuo.
- La desigualdad social permite que haya individuos desintegrados.
- La ciudad padece elevados índices de criminalidad y ofrece una amplia variedad de comportamientos considerados desviados: alcoholismo, drogadicción, prostitución, homosexualidad, vandalismo...
- Los individuos que manifiestan el mismo tipo de conducta desviada tienden a agruparse en diferentes zonas del espacio urbano (vg., barrios chinos).
- La extensión física de la ciudad conlleva el aumento de número de ciudadanos, lo que eleva la importancia simbólica y económica del centro –o centros– comercial.

El modelo de la ecología social fue adoptado por aquellos estudiosos interesados en el tema de la organización social de los grupos que viven en las calles, tal es el caso de Whyte (1943) cuyo estudio referido a la vida en los suburbios enfatizaba los aspectos no delictivos de la vida de los chicos de la calle. La calle es el patio de recreo para los chicos de clase obrera. La calle está llena de gente, es un lugar lleno de emociones y es un lugar peligroso. Lamentablemente apenas se ha estudiado la vida en las calles desde la sociología de la educación. La calle es un lugar de encuentro y representa la única posibilidad de que los chicos se reúnan y hablen de sus asuntos. Desde aquí se puede conocer a más gente y es posible adentrarse en el mundo de los adultos.

Estar en la calle llega a ser aburrido. No es extraño que se busque la emoción en cualquier acontecimiento o que se busquen situaciones semi-mágicas similares a las de una película de terror.

[En un grupo de discusión]

- Juan** (...) te voy a contar la historia [risas]. Resulta que íbamos todos por el cementerio, ¿no?... y para llegar antes nos metimos por el cementerio. Pues, entonces, íbamos, yo, bueno, íbamos bastante gente, en total íbamos nueve, seis tíos y tres tías. ¡A qué poco tocábamos! [Risas]. En esos momentos... pues... empezamos a entretenernos, a no sé qué y cosas de esas, ¿no? y ya cerraron el cementerio y nos quedamos allí atrapados, y resulta que después cuando salimos, venía un coche de estos que... que vigilan el cementerio ¿no?, íbamos armando bulla, cantando y toda la polla, y sale un tío: ¡Vamos! ¡Todos al suelo! Y todos tirados ahí [risas]. ¡Qué marrón más raro! Después estuvieron ahí pillándonos el nombre y toda la polla y se pusieron: ahora mismo derechos para comisaria. Llamaron a casa a nuestros viejos. ¡Una movida! Porque decían que en el cementerio robaban tumbas... a lo mejor había algo de valor y se lo llevaban. También nos contaron unas historias de unos maderos que habían visto colgado a un tío, pero no sé qué rollo... pero un tío colgado de un árbol... pero muerto.
- Pablo** ¿Y os quedasteis dentro?
- José** ¿De noche?
- Juan** ¡Joder! Ya te digo. Íbamos con un jiñe. Cuando vinieron me dije, ¡hostia! Aquí hay un lío, pero íbamos más felices que nada, pero cuando me vi a mi viejo por la puerta se me quitó la felicidad.

En los años cuarenta aparece una sólida interpretación gracias a la investigación de Hollingshead (1949) sobre la juventud de "Elmtown". Su objetivo era determinar hasta qué punto el comportamiento de los adolescentes de la ciudad era atribuible a su maduración individual o a su experiencia social. Para él la posición de clase era el principal determinante, no solo del comportamiento social de los adolescentes sino también de su conciencia social.

Tras la segunda guerra mundial este tipo de análisis como el efectuado por Hollingshead desapareció. Estados Unidos estaba interesado en proporcionar una imagen de su propia sociedad como una democracia pluralista basada en la opción individual y en

la competición abierta por el poder. Parsons enfatizaba el papel de cohesión de la conformidad con las normas del grupo. Ahora la juventud era conformista. Los adolescentes americanos según estos estudios carecían de autonomía, eran obedientes a sus padres, sus maestros,...

La imagen del adolescente estaba íntimamente vinculada con la de la sociedad de consumo. En los años cincuenta existía un nuevo grupo de consumo que requería nuevas técnicas basadas en un análisis de sus hábitos, sus ideas y su modo de pensar. La idea que se manejaba era la de una juventud monolítica, al margen de la estructura de clases, homogeneizada por los medios de comunicación de masas, siendo la música pop y rock el principal elemento eliminador de diferencias. Sin embargo, los datos empíricos (Coleman, 1961) mostraban que los gustos musicales tendían a seguir las divisiones sociales existentes. A pesar del hecho de que Elvis Presley —el Elvis de la época de Memphis, claro está— había sido elevado a la categoría de encarnación de los valores culturales juveniles referidos a la sexualidad, el hedonismo y el antagonismo a la autoridad adulta, solo una quinta parte de la muestra que aparece en el estudio de Coleman de 1961 lo consideraba su cantante favorito. La mayoría se inclinaba por Pat Boone, cuyo estilo sí gozaba de la aprobación del mundo adulto. Un análisis más detallado mostraba que había una clara conexión entre las preferencias musicales y la pertenencia de clase. El rock-and-roll de Elvis era prácticamente algo que solo gustaba a los chicos de clase obrera.

Musgrove (1964) proporcionó una interpretación más novedosa sobre la juventud. A medida que el capitalismo se desarrolla, la juventud es desplazada de la esfera de la producción, excluida de las posiciones de status y responsabilidad y encerrada en el mundo de las preocupaciones juveniles. Consecuentemente, su poder con respecto a los adultos ha sido erosionado hasta el punto de que se encuentra en una posición de casi total dependencia y de subordinación a la autoridad adulta, con el resultado de que constituye una clase social, una clase relativamente independiente del sistema de estratificación de los adultos.

Esta idea del grupo de amigos adolescentes como grupo opuesto a la autoridad de los adultos encontró su expresión típica en

la imagen de los delincuentes callejeros. Esta imagen popular de las bandas como grupos que existen al margen del orden social dominante halló también su expresión en la sociología (Trasher, 1927). El principal punto de partida para el desarrollo de un análisis de clase de la juventud proviene de Cohen (1955) El análisis de Cohen está enraizado en la convicción de que el sistema educativo opera fundamentalmente para reproducir la estructura de clases dominante y que, por tanto, las escuelas proporcionan uno de los medios principales a través de los cuales las desigualdades de clase son mediadas en la experiencia cotidiana de los adolescentes. Como resultado, la mayor parte de los adolescentes de clase obrera se encuentran en desventaja en el seno del sistema educativo. Enfrentados a esta situación se apartan de los rituales y valores de la escuela y se orientan hacia las actividades relacionadas con el ocio. Llegan a crear una sub-cultura del ocio autónoma. A partir de aquí el ocio, la diversión inmediata y el desafío a la autoridad reemplazan al trabajo, a la conformidad con las rutinas y a la subordinación a los demandas adultas. Al centrarse en la experiencia de clase los análisis de Cohen suponen un paso adelante decisivo en el estudio de la juventud. No obstante, la investigación de Cohen cuenta con la seria deficiencia de desvincular la sub-cultura delincuente de la cultura dominante y de la cultura de la clase obrera. En este sentido el estudio de Sugarman (1967) fue distinto. Sugarman partía de la obviedad de que el sistema educativo para todos no había erradicado las desigualdades de clase. Sugería que los alumnos —en general— nadaban entre dos culturas: la cultura de la escuela y la cultura de los jóvenes. En su modelo, los alumnos que fracasan, los cuales son mayoritariamente de la clase obrera, responden rechazando la cultura escolar y se orientan hacia la cultura juvenil. En consecuencia, Sugarman elabora una teoría de la cultura juvenil como una cultura propia de la clase obrera sin aspiraciones de movilidad social.

De acuerdo con Hargreaves (1967) la cultura juvenil no se puede identificar simplemente con la cultura del ocio. Más bien emerge de una compleja amalgama de la edad y de la clase social. Además de su implicación en la música pop y en las modas, incluye actividades que giran en torno a la delincuencia y el vandalismo. Finalmente Hargreaves denomina a la cultura anti-escolar cultura delictiva.

Downes (1966), al igual que hizo Hargreaves, se concentra en el triángulo constituido por la cultura del barrio obrero, la cultura del ocio de los adolescentes y la sub-cultura delictiva. Para él, los chicos de clase obrera experimentan el trabajo escolar como una actividad tediosa. Por ello se concentran en vivir con intensidad su tiempo extra-escolar. El sistema hace la promesa de un fácil acceso a los bienes de consumo. La imposibilidad del cumplimiento de esa promesa hace que los chicos de la calle se opongan tanto a la cultura de clase media como a la cultura de clase baja, y a partir de ahí quede expedito el camino hacia la cultura delictiva.

Hasta ahora solo hemos hablado de sub-culturas juveniles de clase obrera o de tipo delictivo o semi-delictivo y no hemos dicho nada sobre movimientos como los hippies y similares manifestaciones culturales. Con esto no quiero insinuar que no haya sub-culturas de clase media. Frente a las sub-culturas obreras, las cuales están articuladas en estructuras colectivas —bandas o cuasi-bandas— las contra-culturas —término más adecuado que el de sub-cultura— de clase media son más difusas, menos centradas en los grupos, más individualizadas. Las sub-culturas obreras reproducen una clara dicotomía entre aquellos aspectos de la vida grupal que aún se encuentran bajo el control de las instituciones dominantes o paternas (familia, hogar, escuela, trabajo) y aquellas que se centran en el tiempo exterior al trabajo —ocio, colegas, asociación—. La contra-cultura difumina las distinciones entre el tiempo libre y el tiempo necesario. Tienden a construir enclaves en los intersticios de la cultura dominante. Las sub-culturas obreras se centran en actividades de ocio distintivas —calle, fútbol, barrio—. La juventud obrera está estructurada por el ritmo alternativo del sábado por la noche y el lunes por la mañana.

Sin embargo, las contra-culturas adoptan una forma más política o ideológica.

Tanto las sub-culturas como las contra-culturas son contempladas como una crisis de autoridad por los guardianes morales de la cultura. La delincuencia de las primeras y la desafiliación de las segundas indican un debilitamiento de los lazos sociales.

Las contra-culturas se dirigen fundamentalmente contra aquellas instituciones que reproducen las relaciones ideológico-culturales dominantes —la familia, la educación, los medios de comunicación, el matrimonio, la división del trabajo...—.

La contra-cultura guarda estrecha relación con la cultura paterna. Las clases medias también se han visto afectadas por la creciente división del trabajo. El capitalismo ha generado el crecimiento del número de trabajadores de cuello blanco y de estratos directivos de nivel bajo, el surgimiento de nuevos profesionales, una aumento del número de funcionarios.

Frente a la tradicional clase media, la cual hacía hincapié en los valores típicos de la ética protestante, estas nuevas capas medias hacían gala de otro tipo de comportamiento (Bell, 1977). Lo que el capitalismo necesitaba ahora no era la frugalidad, sino el consumo, no las gratificaciones post-puestas, sino la satisfacción inmediata de las necesidades. Es en este contexto, donde surgen las contra-culturas como contestación al mundo adulto.



CAPITULO 7

LA TRANSICION AL MUNDO ADULTO. EL TORTUOSO CAMINO HACIA EL SUB-EMPLEO, EL DESEMPLEO Y EL EMPLEO

Como ya dijimos en el capítulo anterior el problema más grave con el que se enfrenta la generación joven es el del desempleo. España es el país de la CEE que cuenta con el más alto índice de desempleo global y juvenil. Cerca de la mitad de las personas con edades comprendidas entre los 16 y los 25 años están en paro y de ellos la mitad no han trabajado jamás y solo el 14% del total percibe subsidio de desempleo. Según los últimos datos (1988) son 1.325.800 los parados menores de veinticinco años. De ellos un 39.8 por cien no ha trabajado anteriormente. Un porcentaje muy elevado de jóvenes en paro (el 41.5 por cien) lleva más de dos años buscando empleo. El paro juvenil se reparte casi a partes iguales entre mujeres (el 53 por cien) y hombres (el 47 por cien). Por edades, son los más jóvenes quienes sufren mayores niveles de desempleo —un 46.8 por cien de los jóvenes de 16 a 20 años no tiene empleo, aunque los menos jóvenes (de 20 a 24 años) soportan igualmente una muy alta tasa de paro (un 38.5 por cien)—.

El paro juvenil se distribuye de un modo más homogéneo entre las clases sociales que el paro adulto. No obstante, el paro juvenil afecta con mayor intensidad a los jóvenes de clase obrera. En un estudio referido a Madrid (Tobio, 1988) las zonas de la periferia sur y este concentran unos niveles de desempleo juvenil superiores al centro.

Hay una diferencia esencial entre el paro juvenil de clase obrera y el de la clase media. Entre la clase media, casi todos los jóvenes están buscando su primer empleo. Se tarda más tiempo en encontrar el primer empleo. Se preparan más adecuadamente para su búsqueda. Ya hemos visto en este estudio que no es infrecuente encontrar alumnos de 18-19 años en 2º de BUP esperando concluir la enseñanza secundaria antes de adentrarse en el mercado de trabajo.

Los chicos de clase obrera en seguida se integran en el mercado de trabajo. Como vimos, el grupo de Juan se rompió a mediados de curso debido a que dos de sus componentes empezaron a trabajar.

Para los chicos de clase obrera, que recordemos tienen más posibilidades de abandonar sin completar la secundaria, lo más frecuente —aunque no es la única posibilidad, como veremos— es acceder a un sub-empleo en la economía sumergida. Entre sub-empleo y sub-empleo —haciendo las llamadas “chapuzillas”— se permanece en el desempleo real. Durante todo el periodo, oficialmente se está en el desempleo.

LAS TEORIAS DEL MERCADO DE TRABAJO

Para simplificar haremos referencia básicamente a tres teorías que desde el ámbito del pensamiento liberal explican el funcionamiento del mercado de trabajo: la teoría del capital humano, la teoría de la búsqueda del trabajo y la teoría de la segmentación del mercado de trabajo (Toharia, 1983).

La teoría del capital humano afirma que el hombre es un ser económico y racional que actúa para maximizar sus ingresos y que aplica esta conducta en la búsqueda de empleo. Considera que el paro, al igual que la renta, refleja las diferencias entre los trabajadores en cuanto a capacidad, niveles de formación y educación y tipos de experiencia en el trabajo. Desde la óptica empresarial se acusa a las escuelas de no suministrar a los alumnos las destrezas y aptitudes necesarias para trabajar. Quienes abandonan la escuela visten mal, escriben cartas catastróficamente y hablan peor. El beneficio se tiene que recuperar por medio de unos trabajos más productivos. Los programas de formación desarrollados

en España por el INEM van en la dirección de corregir estas deficiencias. La idea que subyace es que los jóvenes en paro carecen de experiencias en lo que se refiere al empleo y a las condiciones de trabajo. Son descritos como socialmente incompetentes. Todo esto casa bastante mal con una realidad social bien distinta. Los jóvenes tienen una experiencia laboral mayor de la que se les supone. Por lo general, no se trata de una experiencia adquirida en trabajos públicamente regulados, sino en trabajos que se desenvuelven en la economía sumergida. Por otro lado, no está clara la necesidad de suministrar una formación laboral específica previa a la entrada en el mercado de trabajo. En el mal llamado Plan de Empleo Juvenil elaborado por el gobierno español a finales de 1988 no se exige ninguna formación previa para acceder al trabajo: una persona que haya recibido cursillos de administración en el INEM puede acceder al mercado de empleo como fontanero.

La teoría de la búsqueda de trabajo supone que la gente que empieza a buscar empleo por vez primera no tiene información suficiente sobre el mercado de trabajo y que sus expectativas sobre el salario son más elevadas de lo que puede conseguir. Es posible, por lo tanto, que los trabajadores rechacen los primeros empleos que encuentran. El paro es algo temporal, lo que, a primera vista, parece una visión demasiado idílica.

La teoría de los mercados duales de trabajo mantiene que hay dos mercados de trabajo: el primario y el secundario. El mercado primario se caracteriza por sus buenas condiciones de trabajo, estabilidad y seguridad en el empleo. El mercado secundario se caracteriza justamente por lo contrario. Se trata de empleos que apenas ofrecen posibilidades de promoción. Desde el punto de vista de los trabajadores, todos los trabajos secundarios son básicamente iguales, conducen a la obtención de un salario.

Las dos primeras teorías suponen un mercado de trabajo fluido y competitivo moldeado por la motivación económica. El paro es resultado de barreras personales. En la teoría del capital humano se considera que la principal barrera deriva de una insuficiente inversión en educación. En la teoría de la búsqueda, la falta de información es el principal obstáculo a sortear.

La teoría del mercado dual contrasta fuertemente con las otras dos teorías anteriores. Una considerable parte de la adquisición de cualificaciones no es el resultado de decisiones económicas.

Gran parte de la formación necesaria para los puestos de trabajo del sector primario no tiene lugar en las escuelas, sino en el mismo trabajo.

EL MERCADO DE TRABAJO JUVENIL

Hay estudios que muestran que para los jóvenes, sobre todo los jóvenes de renta baja, si hubiera más puestos de trabajo en el sector primario, se asentarían en mayor número y se asentarían antes. La mayoría de los jóvenes, sobre todo los de clase obrera, pertenecen durante su adolescencia a grupos de amigos relativamente cerrados. En circunstancias favorables los miembros del grupo acceden a puestos de trabajo permanentes y se casan más o menos al mismo tiempo. Los pocos individuos que encuentran un puesto de trabajo estable se ven obligados a abandonar a sus antiguos amigos. Este conflicto es especialmente agudo entre los jóvenes pertenecientes a minorías que tienen dificultad para crear en el trabajo el tipo de lazos sociales que podrían sustituir a los lazos adolescentes de la calle.

La idea que prepondera entre los empleadores es que cuando un joven abandona la escuela no se encuentra en el mejor momento psicológico para ser un empleado estable y fiable. Otros elementos como puedan ser los amigos y el sexo son más importantes. Además se cree que conciben el trabajo de un modo puramente instrumental, como un modo de conseguir dinero para otras actividades. Es, en definitiva, el típico discurso psicológico sobre la inestabilidad emocional de los adolescentes. Esta inestabilidad hace de su fuerza de trabajo una inversión arriesgada para las empresas que dedican parte de sus recursos a la formación del personal en plantilla. Las empresas secundarias prefieren contratar empleados que serán pasivos, esto es, que no es probable que se sindiquen, dado que el empleo es inestable. Este periodo de moratoria acaba alrededor de los veinte años con el servicio militar.

Una característica de las empresas primarias es que una vez que una persona es contratada es probable que se quede en la empresa durante mucho tiempo. Se valora la "actitud", el deseo de cooperar, la fiabilidad, la adaptabilidad y la lealtad a la empresa.

La renuncia de las empresas primarias a contratar a trabajadores jóvenes juega un papel central en la formación del mercado de trabajo de estos, porque les fuerza a acudir al sector secundario donde se refuerzan sus tendencias hacia la conducta inestable. La búsqueda de empleo no responde a la típica fórmula racional de pensar primero el empleo o el nivel retributivo que se desea y a partir de ahí prepararse. Lo normal es encontrar el trabajo de un modo fortuito, por medio de algún amigo o algún familiar, algún cartel en una tienda, algún contacto ocasional... En el siguiente cuadro tenemos una ilustración sobre los mecanismos de obtención de empleo en los mercados primario y secundario.

| | Trabajos primarios (%) | Trabajos secundarios (%) |
|-----------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| Amigos | 19.7 | 36.2 |
| Padres/parientes | 30.8 | 19.7 |
| Anuncios/búsqueda callejera | 24.6 | 19.7 |
| Instituciones | 12.3 | 16.4 |
| Otros | 12.6 | 8.0 |

(Cuadro tomado de Osterman, 1983).

[En una entrevista con Juan y Antonio cuando ya han dejado el instituto. (Cuando se grabó esta entrevista, Juan ya había dejado el empleo en el taller a que hacen referencia. Juan estaba empezando a trabajar como pintor)]

Juan Es que un día, Antonio y yo vimos un cartel, ¿no? Se necesitan dos aprendices en un taller. Nos acercamos, tal, tal. Fuimos con el hombre. Estuvimos hablando un rato: es que nos interesa esto. El Pedro [su profesor-tutor] no quería.

Antonio No [imitando a Pedro], os interesa seguir estudiando. Sí, porque podéis sacar los estudios básicos. Os podéis colocar en un trabajo muy bueno.

Juan Digo, vale, tú mismo, pero nos vamos. Nos fuimos, ¿no? De buenas a primeras.

Antonio Fue ver el cartel y hacernos planes. Ver el sábado el cartel y el lunes y a estar trabajando.

Como se ve el trabajo encontrado no requiere ningún tipo de formación académica. Simplemente es cuestión de llegar, ponerse a trabajar. No hay continuidad entre la educación recibida y el empleo ejercido (Willis, 1988). La escuela no capacita para el desempeño de este tipo de empleos. Es más, los patronos consideran que para cierto tipo de trabajos los títulos educativos son un inconveniente, son un signo de una ambición que el trabajo no va a satisfacer. Es preferible contratar a personas que tiene asumido que del trabajo en sí no van a obtener ninguna satisfacción intrínseca. Las economías industriales cuentan con un elevado número de empleos cuyo ejercicio apenas requiere credenciales educativas más allá del saber leer y escribir.

Alrededor del 70% de los activos ocupados en 1982 en España (datos tomados de Bosch y Díaz Malledo, 1988) son clasificables como trabajadores manuales. Si consideramos que para estos empleos basta con la educación primaria o básica no tiene demasiado sentido hablar de la inadecuación del curriculum escolar al mundo del trabajo. Los tiros van por otro lado. Van por la necesidad de contar con una mano de obra sumisa y dócil.

Aquí tenemos el ejemplo de como Juan consiguió su segundo empleo.

R.F. ¿Cómo has llegado a ser pintor? Quiero decir, ¿cómo has encontrado ese trabajo?

Juan Este trabajo... pues, vino un menda al taller preguntando si conocíamos algún pintor que pudiera quedarse en el taller. Yo lo pensé, estuve hablando con el tío y me dijo: el trabajo es mucho más fácil, no estás matado, puedes salir a la hora que quieras con cierto orden, porque no vas a entrar a las cuatro y salir a las cuatro y diez. Hablé con él y no me interesó demasiado, ¿no? Digo, bueno. Después ya veía que en el taller se empeoraban las cosas, que si no sé qué, que si no sé cuantos... ¡Charlas! Llamé al pibe y decía que no, porque entró un colega mío. Entró y luego se quitó a los dos días. Me lo dijo y me metí yo. [Poco después en un encuentro fortuito en el metro, Juan me contó que solo trabajó diez días como

pintor. En ese momento estaba trabajando como mozo en un supermercado].

En el empleo, de nuevo se reproduce la necesidad de plegarse a las exigencias de la autoridad y de las jerarquías.

Antonio Yo creo que nosotros éramos los más puteados. Ellos se pueden tocar la polla y pueden tirar goma [la diversión del taller], y juegan al peluco, y, ¡anda!, haces tú lo mismo y te meten una charla que te cagas.

R.F. ¿Y quienes son los que se ponen a jugar?

Juan Los que llevan ya años.

Antonio O se ponen a tirar gomas y tirar tú una y te dicen: ¿Tú qué haces? Tú a lavar.

El conocimiento del mercado de trabajo por parte de los chavales suele ser superior al de sus profesores e incluso superior al de los encargados de la orientación profesional. Estos últimos, como ya advertimos, no son especialistas en el mercado de trabajo, ni en economía, ni en nada similar. Son los encargados de regular e informar acerca de las prácticas de un reducido número de alumnos en las empresas. El mercado de trabajo para los chavales es sumamente difícil, pero es importante encontrar algún empleo en el segmento primario, o si se encuentra en el segmento secundario no ha de ser tan abominable como se plantea desde la escuela.

En cualquier caso el acceso a un buen empleo no está tan claro para quienes completan los estudios. Este es el caso especialmente de los egresados de la FP.

También es importante reseñar el preocupante número de licenciados ejerciendo trabajos que requieren un nivel educativo muchísimo menor: porteros, conserjes...

Las jóvenes adolescentes tienden a aspirar a ocupaciones femeninas tradicionales, las cuales, durante los años de educación secundaria abarcan las siguientes seis áreas: enseñanza, enfermería, hostelería, trabajo de oficina, ventas y peluquería. Al igual que ocurre con sus compañeros los mecanismos informales de búsqueda de empleo son fundamentales, lo que desenfatisa la labor

de orientación profesional del instituto. Las familias de las chicas de clase obrera conceden una gran importancia a la búsqueda de empleo a través de contactos informales en lugares de trabajo situados en las proximidades del domicilio familiar (Griffin, 1985).

La necesidad de disponer de dinero en efectivo es tan urgente como en el caso de los chicos.

[En un grupo de discusión con alumnas de FP]

Laura Es que claro, quieres un dinero para salir el viernes y si quieres comprarte ropa también y tienes que depender de tus padres.
(...)

Laura Yo prefiero trabajar a estudiar. A mí los estudios no me sirven de nada.

Reyes Yo te digo una cosa, yo estaba haciendo microchips en ordenadores,... me quedaba hasta las ocho de la mañana desde las doce de la noche para comer, 70.000 pesetas al mes. Pero es estar aquí, y a mí se me han jodido los ojos, ¡tía!, que tengo ahora radiotría, porque hay que estar con lupa vamos.
(...)

Juana A mí en verano me gusta trabajar porque es una edad en que necesitas mucho dinero, te gustan ciertos vicios, irte de marcha y tal. La marcha que hay por la noche, que a mí me encanta, pero no me importa trabajar. Es que a mí no me gusta depender de mis padres. A mí no me gusta decir a mi padre: Dame esto. ¡No me gusta! Prefiero estar matada y trabajando. Me gusta más estar sacrificada y haciendo algún trabajo... que no te va a tocar aquí una quiniela...

EDUCACION Y EMPLEO

Si las escuelas transmiten fundamentalmente comportamientos más que conocimientos, ¿por qué los empleadores contratan al personal a partir de su titulación educativa? O, dicho de otro modo, ¿qué relación hay entre la escuela y el empleo? Es una cuestión difícil que ha recibido diversidad de respuestas.

La idea más común es considerar que siempre es recomendable un mayor nivel educativo para desempeñar más adecuadamente

te una amplia gama de trabajos. Es decir, se asume la idea de que son más productivos los trabajadores con más años de educación. Las ideas fundamentales que se articulan aquí son las siguientes:

- Los requisitos escolares del trabajo en la sociedad industrial se incrementan constantemente debido al cambio tecnológico. Aquí están implicados dos procesos: a) La proporción de trabajos que requieren escasas destrezas disminuye, y b) los mismos trabajos exigen más destrezas.
- La educación formal y reglada proporciona formación, tanto en destrezas específicas como en las capacidades generales para los trabajos más cualificados.
- Por tanto, los requisitos educativos de los empleos constantemente se incrementan y una proporción cada vez mayor de personas ha de pasar más tiempo en la escuela.

Los datos empíricos muestran una realidad muy diferente. Generalmente, dependiendo del puesto de trabajo, no son más productivos los trabajadores más educados. Eso depende de la posición laboral que ocupen. En un estudio efectuado en los Estados Unidos —citado por Collins, 1979— entre los bancarios, las secretarías, los técnicos de fábrica, los trabajadores con educación secundaria eran más productivos que quienes tenían educación post-secundaria. Sin embargo, eran menos productivos quienes tenían un nivel educativo inferior al nivel secundario.

Por otro lado, la mayor parte de las destrezas se aprenden en el propio trabajo. Una investigación sobre los trabajadores norteamericanos —también citada por Collins, 1979— mostró que solo el 40% de ellos aplicaba destrezas adquiridas en la Formación Profesional o en programas formales de entrenamiento. Incluso, el primer grupo afirmaba que había destrezas que había adquirido en el propio trabajo.

Un reciente estudio del Instituto de la Juventud (citado en Fernández Enguita, 1986) analiza el desfase entre la escuela y el empleo. Preguntada una muestra sobre el grado de relación entre la formación que adquirieron en la escuela y el contenido del puesto de trabajo que ocupan, la suma de los que contestan poca o ninguna ascendió a los siguientes porcentajes:

| | |
|------------------------------|-----|
| Con estudios de primer grado | 89% |
| Con bachillerato | 58% |
| Con FP-I | 47% |
| Con COU | 49% |
| Con FP-II | 36% |
| Con diplomatura | 26% |
| Con licenciatura | 25% |

Solo el primer epígrafe constituye el 65% de la muestra, y los tres primeros más del 84%.

Otra manera de comprobar lo mismo es analizar las perspectivas u oportunidades de empleo de egresados de la escuela con el mismo número de años de estudio, pero cursados en ramas diferentes. Los estudios muestran que quienes cursan estudios de tipo vocacional no tienen mayores posibilidades de empleo que quienes han seguido currícula no especializados. El último informe de la OCDE sobre la enseñanza en España es contundente: es preferible abandonar la FP y dedicarse a buscar empleo.

¿Se incrementa notoriamente el número de empleos que exige más credenciales educativas? Parece que no. En los Estados Unidos —país que cuenta con unas sensacionales estadísticas— las llamadas profesiones del futuro —ingeniero astronáutico, ingeniero informático, programador, operador, analista— darán cuenta —de aquí a 1995— del 7% de los nuevos empleos —imagínese que puede pasar en países menos desarrollados como es el caso del nuestro—. En 1990 —en EE.UU.— se necesitarán 600.000 nuevos porteros y sepultureros frente a 200.000 nuevos analistas, 800.000 nuevos pinches de cocina y trabajadores de restaurantes de comidas rápidas frente a 150.000 nuevos programadores. (Silvestri *et. al.*, 1983; Carey, 1981; Riche *et. al.*, 1983).

El tema del ascenso social por vía de los estudios es una cuestión que no se plantea. El discurso de la meritocracia escolar es rechazado tajantemente.

[En una entrevista en profundidad con dos chicos que dejaron el curso pasado –sin concluir el primer curso de FP-I–]

R.F. Lo de llegar a la universidad, ¿cómo lo habéis visto? ¿Nunca lo habéis visto cercano?

Damián No, nunca en mi vida.

Javier Eso es para los que tienen dinero.

R.F. ¿Cómo veis a la gente que va a la universidad?

Damián Ahí solo van los ricachones. Mi tía tiene un hotel y tiene mucho money (sic) y otra cosa no hará, pero estudiar sí. Que si en el verano se va a América para aprender inglés, en Semana Santa se fue a Inglaterra. O sea, que está haciendo viajes, pero no para divertirse. Estuvo un año y pico en un colegio de Inglaterra para aprender inglés.

La promoción a través del sistema educativo aparece como algo muy improbable.

[En una entrevista en profundidad con el padre de Juan]

Padre (...) no sé ayudar a Juan en los deberes, porque yo solo sé las cuatro reglas. Se me han olvidado los quebrados, la raíz cuadrada y cosas de esas.

R.F. Eso es lo que ven ellos [los chavales], y creo que es una visión muy sensata. Si nuestros padres están trabajando sin necesitar lo que nos enseñan en el instituto, ¿por qué hemos de saberlo? Bueno, se puede explicar a nivel nacional, o sea, que la fuerza de trabajo de este país apenas tiene estudios primarios.

Padre Yo discrepo totalmente con esa teoría porque un tío que es medianamente inteligente, y está viendo como están sus padres, razón de más para estudiar: si no me pasará como a mis padres. Lo cómodo es hacer solo la EGB, por ejemplo.

Lo que el padre de Juan desearía es que su hijo aprendiera un oficio, algo que sea resultado de una docencia sistemática a lo

largo del tiempo, fundamentalmente en el propio trabajo, aunque añade la labor docente de la escuela como complemento.

Padre A mí me gustaría que fuera mecánico de coches y lo complementara con estudios, lo cual sería bastante bueno. Y luego coger algo del ejército o algo de eso. Si yo pudiera, lo haría, porque yo veo una perspectiva bastante buena con estudios complementarios y el trabajo de mecánico. Cualquier sitio de estos sería formidable.

No desaparece la idea de la educación —en alguna de sus vertientes— como elemento imprescindible para el ascenso en la jerarquía social.

Es frecuente el cambio de empleo, muchas veces provocado por el enfrentamiento con los jefes. Estos enfrentamientos no son consecuencia de un patente espíritu rebelde, sino de un intento patronal de sobreexplotación.

[En una entrevista en profundidad]

Damián Yo con mi jefa me he ido por eso... porque era la clásica tía que te dice: niño para acá, niño para allá... A lo mejor, tú hacías una cosa bien y te empezaba a vocear, que si hazlo más deprisa, que estás tonto. Y yo qué sé. A mí, mi viejo no me trata así [su padre regenta un bar] y a mí en mi casa, con el bar, no me hace falta dinero. Yo si trabajo es porque quiero, Y se lo dije a mi padre. Que me llevaba muy mal con esa mujer y que me había salido una cosa mejor y que me iba a oír. El miércoles, la mujer me pidió que me quedara, y le dije que no quería seguir trabajando. Y ella me dijo que iba a cambiar, que iba a ser de otra manera, que le diera otra oportunidad.. y le dije que no.

Con el paso del tiempo, se empieza a tomar conciencia de lo que significa desenvolverse en el mercado de trabajo sin credenciales.

Damián A veces sí me arrepiento [de haber abandonado el sistema educativo]. Cuando estás en el instituto estás pensando: el

instituto es una mierda..., que si tengo que hacer esto para el día de mañana... Pero luego que lo has dejado, te pones a pensar... Y ahora, ¿dónde voy? Si voy a un trabajo, yo no tengo nada, no sé nada, que si hubiera estudiado ya podrá reclamar, ir reclamando... pero si ya lo has dejado, ¿qué vas a reclamar? Yo sí me arrepiento de haberlo dejado.

La escuela solo se valora desde una perspectiva puramente instrumental. La escuela suministra credenciales educativas que posibilitan acceder a mejores empleos. Sin embargo, apenas aparece una valoración del curriculum expreso. Se sigue considerando que la mayoría de las asignaturas son irrelevantes. La escuela no es un lugar apropiado para la promoción.

[En una entrevista en profundidad con Juanjo (Juanjo abandonó el curso anterior y en la actualidad trabaja en un restaurante de comidas rápidas)]

R.F. (...) si no tienes un título todas las posibilidades de promoción, de ascender, se quedan cortadas.

Juanjo Hay un chavalote allí [en el restaurante] que está trabajando conmigo, y entró como yo, sin nada. Ahora está de gerente con veinte años que tiene. Y entró como yo, sin saber nada de nada, nada de hostelería y ahora es gerente.

Cuando se abandona la escuela continua la intención de seguir estudiando, pero esta vez en una academia privada donde, de algún modo, "eligen" el curriculum, o, por lo menos, desaparecen las asignaturas literarias.

[En una entrevista en profundidad]

Juanjo Mi aspiración es trabajar en A [un restaurante de comidas rápidas] y por las tardes ir a una academia privada, donde, no haya ni asignaturas, ni nada, ni matemáticas, ni inglés, ni nada de eso. Peluquería y ya está.

R.F. O sea, que a ti no te importa tener la FP, sino saber de peluquería en concreto. Pero, ¿no crees que eso puede ser un

problema? Quiero decir, que a lo mejor las peluquerías tratan de contratar a aquellas personas que vayan con un título d e FP frente a los que vienen de una academia.

Juanjo Eso no tiene nada que ver, porque yo tengo una prima que se ha sacado el título en una academia privada y allí solo le pedían un título, cualquiera. Si haces hasta quinto ya puedes poner tú solo una peluquería.

El hecho de que la familia garantice un empleo –por regla general en un pequeño negocio– es un estímulo para el abandono.

[En un grupo de discusión en el que participa Carmelo, un chaval que apenas acude al instituto “Amberes”]

Carmelo Yo ya he estado trabajando este verano de albañil. Ya sé que no es muy bueno. Te levantas a las siete, hace mucho frío. Y si hace mucho calor, te jodes. Volví la bareto [el bar de sus padres] otra vez y ahora a ver qué pasa.

R.F. El hecho de trabajar como albañil, un trabajo duro...

Carmelo [Interrumpiendo] Bastante duro.

R.F. ¿No te ha podido servir como un aliciente para estudiar? Bueno, voy a joderme un poco aquí, que por lo menos estoy sentado. Trato de sacar un título para conseguir un empleo mejor...

Carmelo [Se lo piensa] ¡Hombre! Estudiar está bien. Haces la vida del cerdo: comer y dormir. Es que si no tuviera el bareto, pues, estaría de otra manera, es que no voy a poder conseguir un trabajo y entonces podría sacrificarme un poco. Pero teniendo un trabajo... pues, prefiero quitarme del estudio.

DESEMPLEO JUVENIL

El desempleo juvenil es fundamentalmente un fenómeno que afecta a la clase obrera. Ya no es posible seguir sustentando la idea del papel positivo y universal del sistema educativo en la promoción de la movilidad ascendente y de una mayor igualdad económica para la clase obrera.

¿Por qué esta situación de desempleo no da lugar a una rebelión abierta y declarada contra el sistema capitalista? O, dicho de otro modo, ¿por qué los jóvenes no se organizan políticamente para combatir el desempleo?

En primer lugar podemos señalar que el paro juvenil es esencialmente distinto del paro adulto. Mientras que el parado adulto es, por definición, alguien que ya ha trabajado previamente y, por tanto, es una persona culturalmente formada, integrada en la sociedad, la mayoría de los parados jóvenes o no han trabajado nunca o lo han hecho durante un corto periodo de tiempo. Muy pocos jóvenes acuden a actividades organizadas de tipo político.

¿De qué carecen los jóvenes desempleados? El elemento fundamental ausente es el salario, el cual es mucho más que una simple asignación económica, es un elemento cultural trascendental. En el ámbito de la producción el salario —y, por consiguiente, la actividad laboral— permite comprender cómo se hacen realmente las cosas, cómo se producen los objetos que aparecen en el mercado. Las mercancías no son entes que aparecen misteriosamente en el mercado, sino que son producto de la actividad de los hombres, que operan bajo determinadas circunstancias. Trabajar es entrar en un mundo nuevo de relaciones sociales. ¿De quién fiarse?, ¿hay que obedecer al jefe?, ¿hay que ser un pelota?... El mundo del trabajo, en parte está organizado de un modo democrático. El trabajar implica participar en las luchas informales y “secretas” sobre el control de las condiciones de trabajo. Los trabajadores, cuando están agrupados, tratan continuamente de humanizar la producción y ejercer algún grado de control sobre el ritmo y la organización del trabajo.

En el ámbito de la distribución, el salario es la llave de oro que, en primer lugar, permite el acceso al estatuto de consumidor, y de ahí, el acceso al hogar propio. El hogar es la principal encarnación de la libertad e independencia del trabajador con respecto al capital. Para abandonar el hogar familiar y comenzar a pensar en crear una nueva familia, se precisa de la confluencia del salario del varón y de la mujer.

El sentido de ser un hombre está vinculado a poder ejercer un trabajo físico. El salario del varón es el sustento básico del hogar, y eso con independencia de que el salario de la mujer pueda ser superior. Una forma de resolver el problema del paro es la afirma-

ción agresiva de la masculinidad, pero, también puede dar lugar a formas más suaves de masculinidad, si se da la circunstancia de que la mujer también trabaja.

Los parados viven en una situación de pobreza con respecto a los demás ciudadanos. Aquí tenemos la descripción de los parados que hace Willis a partir de un estudio efectuado en Wolverhampton (Willis, 1986b):

(1) Reducida movilidad geográfica

Como ya vimos en capítulos anteriores los chavales tienen menos posibilidades de desplazarse por la ciudad que los jóvenes con empleo. No pueden adquirir un coche o una moto. Buena parte de las actividades de los parados están limitadas por el precio del transporte. Mientras que los empleados pueden ir al centro de la ciudad a hacer compras, los parados solo pueden ver cómo compran los demás, o dedicarse al consumo simbólico.

(2) Exclusión del ocio

Curiosamente quienes disponen de más tiempo libre, están excluidos del ocio. La mayor parte de las formas de ocio implican consumo, y por tanto, disponer de un cierto poder adquisitivo.

Actividades más asequibles como puedan ser la práctica del deporte son ejercidas en igual proporción por los parados como por los ocupados.

(3) Aislamiento

Buena parte de los parados están aislados y permanecen mucho tiempo en su hogar. Por regla general tienen muchos menos contactos con amigos que los empleados. Incluso la búsqueda de la diversión con personas del otro sexo —tan importante en la cultura juvenil— deja de ocupar una posición central.

Frecuentemente los parados viven en familias donde hay más parados, con lo cual el hogar queda automáticamente superpoblado, lo que da lugar a continuos conflictos.

(4) La visión del mundo de los parados

Uno de cada tres parados jóvenes considera que la “sociedad no les quiere” y casi uno de cada seis manifiesta haber sufrido algún tipo de depresión. La mitad de los parados tiene una visión negativa de la policía.

Los parados conceden una gran importancia al mundo del que carecen: el mundo del trabajo. Creen que la mayoría de la gente piensa que no quieren trabajar, que son unos vagos....

Los parados viven en una nueva condición social caracterizada por:

“la alienación, la depresión y el pesimismo con respecto a su futuro;

desconfianza frente al estado, al cual se le contempla como una instancia de control y de regulación, más que como una instancia de ayuda y apoyo;

pobreza cultural y exclusión de una sociedad trabajadora cada vez más consumista;

relativo aislamiento social en el hogar y en el barrio;

indecisión, sentimientos de culpabilidad y falta de uso de los bienes públicos de que dispone la comunidad;

planes de matrimonio postpuesto o abandonados;

sospecha de que los demás pueden acusarles de ser ellos mismos los responsables de su situación;

creciente importancia subjetiva de la ética del trabajo”

(Willis, 1986b:163).

CAPITULO 8

CONCLUSIONES

Tengo la impresión de haber descrito en estas páginas un panorama ciertamente desolador. Muchas veces me pregunto qué puede hacer en la escuela para cambiar las cosas un profesor no autoritario, que trate de comprender a sus alumnos. Lo más probable es que el ambiente de alienación, desidia, rebelión experimentado con los otros profesores se traduzca en insumisión con el profesor innovador.

Comparto muchas de las opiniones que vierten los chavales sobre la escuela. La escuela es la antesala del trabajo y que se sepa, en el trabajo, salvo excepciones, uno no despliega, o no tiene la posibilidad de desplegar, sus actitudes personales su vocación, o lo mejor de sí mismo. El trabajo académico es concebido, en el mejor de los casos, como una mercancía. Una mercancía con la que se puede comprar un número mayor de boletos en la feria de la búsqueda de trabajo, elevar el prestigio personal —donde este prestigio sea vendible—, desenvolverse con mayor soltura en el mercado del matrimonio, etc. Y es que, ciertamente, cuanto la escuela enseña está profundamente alejado de la realidad de los alumnos. Es más, basta con que algo se enseñe en la escuela para que pierda todo o casi todo su interés. Y es que, como hemos visto, la transmisión de conocimientos no está separada de una nefasta relación de autoridad percibida por los chavales como arbitraria.

Esta situación es más grave para los chicos procedentes de ambientes obreros. Su cultura, su lenguaje, su forma de vestir, sus músicas, sus padres, sus amigos,... son elementos desdeñados por la escuela. La escuela valora otras cosas. La escuela quiere individuos rebeldes, sí, pero rebeldes culturales; individuos indepen-

dientes, sí, pero con el respeto debido a los profesores; individuos inteligentes, sí, pero sin pasarse de la inteligencia correspondiente a su edad; individuos de buen hablar, sí, pero con la verborrea típica de los hablantes de clase media; individuos amigos de sus amigos, sí, pero que no se unan a la turba soez. La escuela tiene un prototipo de buen alumno que no se ajusta a las características de la mayor parte de la población de este país.

Sé que lo que digo puede parecer injusto a muchos profesores de enseñanza media, a profesores que quieren una escuela más cercana a la realidad que viven sus alumnos. Lamentablemente, en muchas ocasiones se parecen a esos misioneros que censuran la cara cruenta del imperialismo, pero jamás ponen en duda la conveniencia de su religión para los salvajes. La cultura es una e indivisible como la patria que se quiso imponer a este país. Los profesores, con independencia de cuál sea su origen social, se han criado en la universidad —con la consabida excepción de los profesores de Taller de FP— han recorrido casi todo el sistema educativo —no todos son doctores, no todos son licenciados—, lo que implica que han aguantado demasiadas horas encerrados en las aulas, demasiados cursos inútiles, demasiados profesores estúpidos, demasiados absurdos, como para ponerse ahora a dudar de la validez o no validez de la cultura académica. La mayor parte no ha conocido más mundo que la enseñanza, primero como estudiante y luego como profesor, lo cual puede ser hasta conveniente, pero lo grave es que el mundo de la enseñanza está aun tremendamente sesgado en favor de determinados valores y en contra de otros. No es extraño que los chavales consideren a los profesores como seres de otro mundo, que cuentan cosas de otros mundos y que viven en otro mundo.

Los chavales consideran que los profesores no entienden de psicología. Esto es algo que los propios profesores saben y, por eso, también piden que haya en los centros psiquiatras, psicólogos, brujos o lo que sea. La verdad es que los profesores desconocen muchas cosas que en un sistema educativo más racional deberían conocer. A pesar de que el 80% de los licenciados en Filosofía y Letras —en su casi infinita diversidad de árboles, ramas y hojas— terminarán siendo profesores, los planes de estudios de licenciatura no contemplan la enseñanza de algo que debería ser tan obvio como es la pedagogía y todo lo que ello conlleva —esencialmente el

conocimiento del mundo de la infancia y de la adolescencia—. Debe ser que nuestros administradores públicos —quizás excesivamente atareados en la búsqueda de la nada— aun piensan que se aprende a enseñar por ciencia infusa o, lo que es peor, que da igual que no sepa enseñar. Lo sustantivo y lo único válido son los conocimientos teóricos. Puede ser que la experiencia de la universidad convenza fácilmente de ello. Los profesores de universidad —salvo los de la materia— conocen la pedagogía solo de nombre. Además, en el nivel superior del sistema educativo no hay que controlar a los alumnos. En principio estos últimos no tienen la obligación de acudir todos los días a clase. Quizás esta indiferencia frente a los temas pedagógicos provenga del hecho de que nuestra clase política dirigente —muy especialmente los políticos de la generación del presidente del gobierno— haya practicado el absentismo —por razones de coyuntura histórica, claro está— como norma durante sus licenciaturas y, por tanto, no haya sufrido en exceso el problema que aquí se plantea. La cuestión no era que el profesor fuese un mal pedagogo, sino que era un reaccionario al que había que combatir.

Dicho esto, creo, y con esto hago alguna sugerencia administrativa o política más, que hay que rejuvenecer a los profesores. Mientras que sus alumnos cada año tienen la misma edad, él es uno más viejo, está un año más lejos de la generación joven a la que tiene que educar. La sociedad se queja de que los profesores no universitarios tienen demasiadas vacaciones. Los profesores se suelen quejar de que cobran un salario más bien escaso. No estaría mal que de vez en cuando nuestros administradores prestasen atención a los sindicatos y al tiempo que se sube el sueldo a los profesores se dedique algún periodo de las actuales vacaciones al reciclaje obligatorio. Por poner un ejemplo patético, en el casco urbano de Madrid empieza a resultar temerario enviar a un niño a un centro público de EGB. En un número creciente de colegios supone entregarlo en manos de unos ancianos cuya principal ilusión es llegar a la jubilación. No tengo nada en contra de los ancianos, pero sí en contra de los viejos comportamientos que refuerza esta ausencia de formación permanente del profesorado.

Hay que hacer todo lo posible porque la escuela empiece a parecer interesante a todos estos chicos que abandonan el sistema educativo. Es difícil retenerlos con la amenaza de que no encon-

trarán empleo o de que a lo sumo encontrarán un mal empleo. De hecho encuentran empleo, normalmente un mal empleo, aunque ellos no lo conciben así. Muy al contrario, es la puerta de la liberación. Con un mal empleo adquieren su condición de adultos y adquieren algunos de esos bienes y servicios que jamás conseguían cuando estaban en la escuela. Parece inevitable que la mayor parte de la población ocupe un puesto de trabajo poco interesante. De hecho, en las economías industriales modernas el 70% de los empleos exigen destrezas básicas mínimas, fácilmente suministrables desde la EGB, si esta funcionase tal y como las legislaciones y las declaraciones de intenciones plantean.

No todo el problema se reduce a la consecución de un mal empleo. El abandono escolar también conduce a la aparición de ciudadanos menos participativos en su sociedad. No se trata de que voten en mayor o menor porcentaje, sino de que dejan toda una parcela de la actividad humana, la actividad intelectual, en manos de otras personas. La experiencia del fracaso escolar se asocia con el desdén por la actividad intelectual. Que se sepa, jamás las clases dominadas se han beneficiado de la ignorancia. En este sentido, como decía Willis, la rebelión contra la escuela puede terminar equivaliendo a la sumisión al orden social vigente. Es posible que tenga algo de razón el señor ministro de Educación cuando dice que un mayor nivel de educación conduce a un mayor nivel de felicidad. No creo que se pueda establecer una ecuación entre ambos términos, pero lo que sí podría estar claro que un mayor nivel educativo para todos los ciudadanos puede conducir a una profundización de la vida democrática. En principio significaría que quienes hoy rechazan la escuela, o mejor dicho son rechazados por la escuela, consideran que la experiencia educativa respeta su experiencia personal.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1978): *Historia de la pedagogía*. Madrid: F.C.E.
- AGGLETON, P. y WHITTY, G. (1985): "Rebels without a cause? Socialization and sub-cultural styles among children of the new middle class". *Sociology of Education*, Vol. 58.
- ALTHUSSER, L. (1980): "El aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante". En Grass, A.: *Textos fundamentales de sociología de la educación*. Madrid: Narcea.
- ANYON, J. (1981): "Social class and school knowledge". *Curriculum Inquiry*, 11:1.
- APPLE, M. W. (1986): *Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender*. Londres: R.K.P.
- ARIES, P. (1973): *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. París: Editions du Seuil. (Hay versión española en Taurus).
- BALL, S. (1983): *Beachside Comprehensive*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- BELL, D. (1977): *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza.
- BERNSTEIN, B. (1971): *Class, Codes and Control*. (Vol. I) Londres: R.K.P. (Hay versión española en Akal).
- BOSCH, F. y DIAZ MALLEDO, J. (1988): *La educación en España. Una perspectiva económica*. Barcelona: Ariel.

- BOURDIEU, P. (1973): "Cultural reproduction and social reproduction". en Brown, R.: *Knowledge, Education and Cultural Change*. Londres: Tavistock.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- BRAKE, M. (1985): *Comparative Youth Culture*. Londres: R.K.P.
- BRITZMAN, D. (1986). "Cultural myths in the making of a teacher". *Harvard Educational Review*, Vol. 56, nº 4.
- CAREY, M. (1981): "Occupational employment growth through 1990". *Monthly Labor Review*. Vol. 54, nº 8.
- CARLSON, M. (1987): "Teachers as political actors. From reproductive theory to the crisis of schooling". *Harvard Educational Review*. Vol. 57, nº 3.
- CHAPMAN, K. (1986): *The Sociology of Schools*. Londres: Tavistock.
- CLARKE, J.; HALL, S.; JEFFERSON, T. y ROBERTS, B. (1986): "Sub-cultures, cultures and class". En Bennet, T. et. al. *Culture, ideology and Social Process. A Reader*. Milton Keynes: Open University Press.
- COHEN, A. K. (1955): *Delinquent Boys. The Culture of the Gang*. Chicago: Free Press.
- COLEMAN, J. (1961): *The Adolescent Society*. Nueva York: Free Press.
- COLLINS, R. (1979): *The Credential Society*. Nueva York: Academic Press. (Hay versión española en Akal).
- CORRIGAN, P. (1979): *Schooling the Smash Street Kids*. Londres: The MacMillan Press.
- DOWNES, D. (1966): *The Delinquent Solution*. Londres: R.K.P.
- DURKHEIM, E. (1985): *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- ELLISH CASHMORE, E. (1984): *No Future. Youth and Society*. Londres: Heinemann.
- EVERHART, R. B. (1983): *Reading, Writing and Resistance*. Londres: R.K.P.
- FERNANDEZ DE CASTRO, I. (1986) *Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo*. Madrid: CIDE.
- FERNANDEZ ENGUIA, M. (1986): *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Laia.
- (1987): *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Barcelona: Laia.
- FOUCAULT, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.

- GIROUX, H. (1983): *Theory and Resistance in Education*. Massachusets: Bergin and garvey Publishers.
- (1987): "La formación del profesorado y la ideología del control". *Revista de educación*, 284.
- GIROUX, H. y McLAREN, P. (1986): "Teacher education and the politics of engagement. The case for democratic schooling". *Harvard Educational Review*. Vol. 56, nº 3.
- GRAMSCI, A. (1977): *Antología*. Madrid: Siglo XXI.
- GRIFFIN, C. (1985): *Typical Girls? Young Women From School to the Job Market*. Londres: RKP.
- HAMMERSLEY, M. (1980): "On interactionist empiricism". En Woods, P. (ed.): *Pupil Strategies*. Londres: Croom Helm.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1983): *Ethnography. Principles in Practice*. Londres: Tavistock.
- HAMMERSLEY, M. y TURNER, R. (1983): "Conformist pupils?". En Woods, P. (ed.): *Pupil strategies*. Londres: Croom Helm.
- HARGREAVES, A. (1982). "Resistance and relative authonomy theoeries. Problems of distortion and incoherence in recent Marxist theories". *British Journal of Sociology*. Vol. 3, nº 2.
- HARGREAVES, D. (1967): *Social Relations in a Secondary School*. Londres. R.K.P.
- HOLLINGSHEAD, A. B. (1949): *Elmtown's Youth*. Nueva York: Willey.
- JACKSON, P. (1968): *Life in Classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- JACOB, E. (1987): "Qualitative research traditions". *Review of Educational Research*, Vol. 57, nº 1.
- JENKINS, R. (1983): *Lads, Citizens and Ordinary Kids*. Londres: R.K.P.
- JENKS, C. et. al. (1979): *Who Gets Ahead? The Determinants of Economic Success in America*. Nueva York: Basic Books.
- JOHNSON, R. (1979): "Really useful knowledge: Radical education and working-class culture". en Clarke, R. et. al. (eds.): *Working-class Culture*. Nueva York: Martin Press.
- KARABEL, J y HALSEY, A. H. (1977): *Power and Ideology in Education*. Londres: Oxford University Press..
- LACEY, C. (1970): *Hightown Grammar*. Manchester: Manchester University Press.

- LARKING, R. W. (1979): *Suburban Youth in Cultural Crisis*. Nueva York: Oxford University Press.
- LAREAU, A. (1987): "Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital". *Sociology of Education*. Vol. 60.
- LABOV, W. (1985): "La lógica del inglés no standard". *Educación y sociedad*, nº 4.
- LERENA, C. (1980): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- MARX, K. (1975): *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Madrid: Atcal.
- MATZA, D. y SYKES, G. (1961): "Juvenile delinquency and subterranean values". *American Sociological Review*. Vol. 26.
- McNEILL, L. M. (1983): "Defensive teaching and classroom control". En Apple, M. W. y Weis, L. (eds.): *Ideology and Practice in Schooling*. Filadelfia: Temple University Press.
- McROBBIE, A. y GARBER, A. (1975): "Girls and sub-cultures". *Working Papers in Cultural Studies*, nº 7/8.
- McROBBIE, A. (1978): "Working-class girls and the sub-culture of femininity". En Women's Studies Group: *Women Take Issue*. Londres: Hutchinson.
- MEAD, M. (1985): *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Planeta.
- MINISTERIO DE EDUCACION (1987): *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Madrid: MEC.
- OCDE (1986): *Examen de la política educativa española*. Madrid: MEC.
- OSTERMAN, P. (1983): "La estructura del mercado de trabajo de los hombres jóvenes". En Piore, M.J. (ed.): *Paro e inflación*. Madrid: Alianza Editorial.
- PARSONS, T. (1989): "La clase como sistema social". *Educación y sociedad*, nº 6.
- POULANTZAS, N. (1976): *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- RICHE, R.; HECKER, D. y BURGAN, J. (1983): "High technology today and tomorrow: a small slice of the employment pie". *Monthly Labor Review*, Vol. 106, nº 11.
- RUBINSTEIN, D. (1981) *Marx and Wittgenstein*. Londres: R.K.P.
- SARUP, M. (1987): "El profesor: posición social y pedagogía socialista". *Revista de educación*, 284.
- SHARP, R. (1980): *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling*. Londres: R.K.P.

- SILVESTRI, G.; LUKASIEWICZ, J. y EINSTEIN, M. (1983): "Occupational employments projections through 1995". *Monthly Labor Review*. Vol. 54, 8.
- STARR, J. M. (1981): "Adolescents and resistance to schooling". *Youth and Society*, Vol. 13, nº 2.
- STUBBS, M. (1976): *Language, Schools and Classrooms*. Londres: Methuen.
- SUGARMAN, H. (1967): "Improvement in youth culture, academic achievement and conformity in school". *British Journal of Sociology*. 18.
- THOMPSON, E. P. (1977): *La formación histórica de la clase obrera*. Barcelona: Península.
- TORRES, J. A. y FEITO, R. (1987): *Educación y pobreza en España*. Informe sobre la pobreza en la CEE. (Mimeo).
- TORT, J. (1977): *El cociente intelectual*. Madrid. Siglo XXI.
- TOBIO, C. (1988): "El paro juvenil: ¿socialmente transversal?". *Política y sociedad*, nº 1.
- TOHARIA, L. (1983): *El mercado de trabajo. Teorías y aplicaciones*. Madrid: Alianza editorial.
- THUROW, L. (1983): "Educación e igualdad económica". *Educación y sociedad*, nº 2.
- TRASHER, F. M. (1927): *The Gang*. Chicago: Chicago University Press.
- WEST, G. (1979): "Adolescent autonomy, education and pupil deviance". En Barton, L. y Meighan, R. (eds.): *Schools, Pupils and Deviance*. Naferton: Naferton Books.
- WHITTY, G. (1985): *Sociology and School Knowledge*. Londres: Methuen.
- WILLIS, P. (1975): "The cultural meaning of drug use". *Working Papers in Cultural Studies*, nº 7/8.
- (1986a): "Producción cultural y teorías de la reproducción". *Educación y sociedad*, nº 5.
- (1986b): "Unemployment: The final inequality". *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 7, nº 2.
- (1988): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- WHYTE, W. F. (1943): *Street Corner Society. Social Organization of a Chicago Slum*. Chicago: University of Chicago Press.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós/MEC.
- WRIGHT, E. O. (1987): *Classes*. Londres: Verso.



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica
