

## El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?

Mariano F. Enguita



La sociología de la educación y los debates en su interior han estado en gran parte dominados por la cuestión de la "función" o las "funciones" de la escuela, es decir, por una perspectiva que supone que organizaciones o conglomerados de ellas más poderosos, como la economía y el Estado, plantean demandas a la escuela que ésta se ve obligada a satisfacer y satisface, con independencia de las ideas que puedan albergar las cabezas de los agentes y sujetos del proceso educativo. Este punto de partida es común a dos enfoques tan distintos por lo demás como el funcionalismo y las teorías de la reproducción social o cultural.

En el enfoque funcionalista, la escuela desempeña funciones como emancipar al niño de la familia, hacer que interiorice los valores necesarios para el funcionamiento de la sociedad y seleccionar a los más adecuados para el sistema de roles adultos (Parsons, 1976). Los valores que debe interiorizar corresponden a la independencia, el logro, el universalismo y la especificidad (Dreeben, 1968), y se consideran indisociables de cualquier forma moderna de sociedad. La escuela es considerada esencial tanto para la asignación de posiciones en una sociedad moderna (Davis y Moore, 1945) como para la modernización misma de cualquier sociedad (Inkeles y Smith, 1974).

En el enfoque de las teorías de la reproducción, la escuela desempeña funciones análogas, pero la diferencia radica en que no lo hace para la sociedad en general sino para su figura social dominante, la producción capitalista. Su papel consiste en reproducir las clases sociales y la división del trabajo (Baudelot y Establet, 1974) o las relaciones sociales de producción (Bowles y Gintis, 1976), o bien en legitimar las relaciones de dominación (Bourdieu y Passeron, 1970).

Ambos enfoques tienen en común poner el acento simplemente en los fines impuestos a la institución y los medios por ella empleados, de manera que los sujetos de la educación se convierten estrictamente en eso, en sujetos, si es que no en súbditos o en objetos, siendo reducidos a un papel enteramente pasivo. La institución, por el contrario, representa el lado activo y consigue sin resistencias aquello que se propone.

Otro enfoque de cierta relevancia, que aquí no vamos a tratar, es el credencialista. Para éste, la escuela es simplemente un lugar donde obtener credenciales de valor económico y simbólico que luego serán empleadas en la lucha por ventajas relativas entre individuos y grupos sociales (Collins, 1988). En el caso del credencialismo, lo que

ocurra dentro de la escuela sencillamente no interesa para nada: se supone simplemente que todos desean las credenciales, que harán lo posible por obtenerlas y que las utilizarán tal como está previsto. Desde este enfoque, la escuela es vista como una "caja negra" cuyo interior carece de interés, limitándose éste a saber quién obtiene qué y de qué le sirve después. Más que como un lugar en el que se produce algo, la institución escolar es tratada como un supermercado en el que todo está ya producido y solamente espera a ser adquirido.

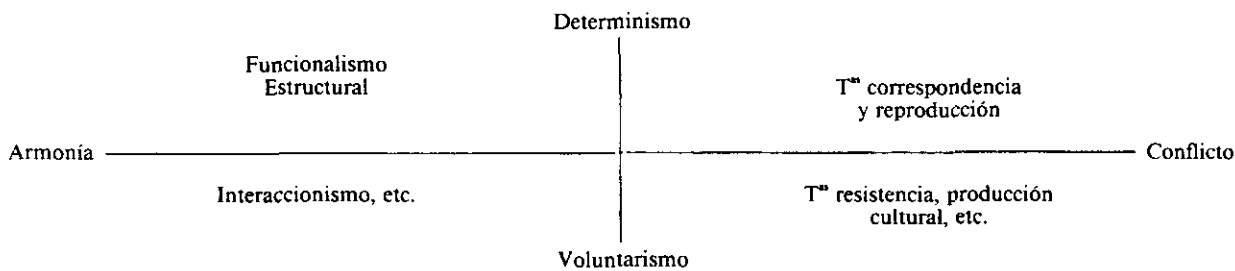
Como reacción al funcionalismo estructuralista y las teorías de la reproducción, algunos enfoques sociológicos de la escuela han afilado sus armas para criticar la consideración de ésta como una máquina todopoderosa, al igual que su tratamiento como una "caja negra" cuyo interior puede ser ignorado o suponerse en base a lo que entra o sale de ella. La reacción al enfoque funcionalista estructural vino principalmente de la mano del interaccionismo simbólico y, subsidiariamente, de la teoría del etiquetado (*labeling theory*), la etnometodología y algunos trabajos estrictamente etnográficos (Rist, 1977, Young, 1971). La reacción contra los análisis deterministas hechos desde la perspectiva de las teorías de la reproducción, generalmente marxistas o marxizantes, especialmente los que reducen o parecen reducir a los individuos a la mera impotencia frente a la omnipotencia y omnipresencia de las estructuras sociales, ha venido sobre todo de la investigación etnográfica, los "estudios culturales" y las teorías de la resistencia (Willis, 1978; Apple, 1979; Giroux, 1983), aunque también de una cierta recuperación de los enfoques antes citados. En realidad, es difícil encontrar un trabajo de investigación digno de ser mencionado que pueda adscribirse inequívocamente a una u otra de las tendencias citadas como representativas de la reacción al determinismo estructuralista. Todas ellas coinciden, en cuanto a la preocupación y el objetivo de fondo, en señalar que los individuos no son meros juguetes sometidos a fuerzas que se mueven por encima de sus cabezas, sino actores de las relaciones sociales, es decir, sujetos activos capaces por igual de aceptar, modificar o resistir los imperativos estructurales; y, en cuanto al método, el énfasis sobre las formas de investigación cualitativas: observación participante, entrevistas en profundidad individuales o grupales, prioridad de los estudios de casos sobre el análisis de datos agregados, etc.

Pero no todo son coincidencias. La primera oleada de escritos interaccionistas y etnometodológicos, así como los análisis generales de la escuela vinculados a ellos (por ejemplo, la llamada "nueva sociología de la educación" británica), tendían a considerar a los actores y las relaciones sociales en el aula como libres de influencias exteriores, mientras los nuevos trabajos etnográficos y las teorías de la resistencia subrayan la relación entre lo que ocurre de puertas adentro en las escuelas y la sociedad y la cultura globales fuera de ellas, particularmente los elementos de clase y género (entendiendo por tal el constructo social que se levanta en torno al sexo). Esto resulta lógico si se tiene en cuenta contra qué van dirigidos unos y otros. En realidad, no se trata de una polémica, sino de dos. Por un lado se enfrentan una visión funcionalista y armónica de la sociedad y una visión conflictual, por lo general marxista, neomarxista o marxizante, que la ve escindida en colectivos opuestos, clases sociales en primer lugar pero también géneros y etnias. Por otro, se oponen, como ya se ha indicado indirectamente, y si se nos permite el empleo de términos enormemente simplificadores, una visión determinista y otra voluntarista.

Con la advertencia previa de que estos calificativos son simplemente relativos o comparativos, y no absolutos, podemos decir que son deterministas el funcionalismo estructuralista y ciertos análisis marxistas como el principio de correspondencia, mientras que son voluntaristas los enfoques interaccionistas, de la resistencia, etc. A lo largo de la otra dimensión del debate, suscriben la idea de una sociedad sin conflictos o sin otros conflictos que los interindividuales, el funcionalismo estructuralista y el interaccionismo y sus asociados, mientras sostienen la imagen de una sociedad dividida y conflictiva el marxismo y las teorías de la resistencia. A efectos puramente ilustrativos, este cruce de variables podría representarse como lo hace el Cuadro I.

En este sentido, el interaccionismo, la teoría del etiquetado, los primeros trabajos etnometodológicos en materias de educación, la "nueva sociología de la educación", etc., rompieron con el determinismo del funcionalismo estructural, pero no con su visión armónica y/o atomística de la sociedad, de manera que, aunque en oposición a la perspectiva dominante, nacieron y siguieron marcados por su impronta armónica. En el lado opuesto, el estructuralismo marxista y neomarxista, tanto en el caso de las teorías de la re-

**CUADRO I**  
Estructura y acción en la sociología de la educación



producción cultural como en el de las de la correspondencia, rompió con la visión armónica y apologética de la sociedad propia del funcionalismo pero no con su determinismo estructuralista. Los estudios etnográficos más recientes, la perspectiva de los “estudios culturales”, las teorías de la “producción cultural” o de la resistencia, aunque oponen una visión voluntarista a la determinista de las teorías de la correspondencia o de la reproducción que critican, se benefician de la visión conflictual de la sociedad elaborada por éstas en respuesta al funcionalismo estructuralista, así como de su énfasis en las clases, géneros, etnias y otros grupos sociales frente a las representaciones individuales y atomísticas.

Aunque ha habido diversos intentos, desde los mismos enfoques estructuralistas –tanto el funcionalista como el marxista– por introducir elementos dinámicos en el análisis de la escuela (Bowles y Gintis, 1983; Carnoy y Levin, 1985), no podemos ocuparnos ahora de ellos. En un trabajo anterior (Fernández Enguita, 1985) nos dedicamos a discutir las relaciones entre reproducción y conflicto y, muy en general, entre estructura y actividad humana. Ahora nos centraremos en algunos análisis de las formas colectivas de resistencia de los jóvenes en la escuela y trataremos de sugerir algunas ideas sobre lo que representan en la articulación de las distintas esferas que componen el todo social.

### Actitudes y grupos en la escuela

**C**on base en el reconocimiento de la importancia de los grupos de iguales en toda institución y, en particular, en el

proceso de socialización escolar, la microsociología de la educación puso hace ya mucho tiempo su atención en los distintos subgrupos de alumnos que tienden a formarse en el interior del grupo-clase. Los primeros de entre los estudios más conocidos solían destacar la presencia de dos grupos distintos: pro y antiescuela. Aunque ahora se suelen reconocer más grados intermedios en la intensidad y el signo de la relación de los jóvenes con la institución, siguen siendo, no obstante, los grupos definitivamente pro y anti los que concentran con mayor frecuencia la atención de los investigadores. Así, Hargreaves (1967) localizaba en una escuela secundaria inglesa un grupo decididamente pro, en el canal A (las escuelas secundarias inglesas suelen, aunque cada vez menos, dividir a los alumnos en canales –*streams*– según su velocidad de aprendizaje o capacidad), y otro claramente anti en el canal C (el de menor nivel). El primer grupo se caracterizaba por una cultura netamente académica o proescolar, por tener como valor central el trabajo escolar duro y el logro académico, por valorar el aspecto atildado, la asistencia regular, no fumar, etc.; el segundo grupo, por una cultura antiacadémica o antiescolar, por su opción por divertirse dentro y fuera del aula, por esquivar el trabajo académico, por su gusto por enviarse mensajes y copiar en clase, por la preferencia por los vaqueros y el pelo largo, por la tendencia hacia la pequeña delincuencia, etc.

Lacey (1970) localiza los dos mismos grupos y atribuye su existencia a una doble dinámica interna y externa. Por un lado, los jóvenes que obtienen éxito en la escuela se adhieren a ella porque les proporciona un alto *status*, al tiempo que los que no logran buenos resultados en su trabajo escolar, tienden a comportarse mal para disociarse de un sistema que les otorga un bajo *status*. Por otro, esta reacción toma la forma de reversión hacia los valores de clase obrera locales,

JUVENTUD, EDUCACION, CRISIS

que son adaptados a la nueva situación y opuestos a los valores escolares. Parecidas caracterizaciones llevan a cabo Ball (1981) y Willis (1978).

Otros autores, y a veces los mismos que han dedicado su atención al estudio de los grupos y actitudes extremos, se inclinan por una clasificación cuatripartita. Este paso suele basarse en la distinción de dos formas de estar a favor de la escuela y dos formas de estar en contra. Se puede estar a favor de la escuela en la forma de una identificación total o por razones puramente instrumentales, y se puede estar en contra resistiendo a su funcionamiento de forma activa o pasiva, colectiva o individualmente. Así, Ball (1981) habla de dos variantes de la actitud proescuela, de apoyo (*supportive*) y de instrumentalización (*manipulative*), y de dos actitudes antiescuela, la pasividad y el rechazo. En una vena similar, Hargreaves (1979) distingue entre alumnos comprometidos, instrumentalistas, indiferentes y opositores. Otros análisis más basados en las posibilidades teóricas que en el análisis real de las actividades escolares distinguen un número aún mayor de grupos. Harary (1966) y Wakeford (1969) desarrollan su modelo a partir de la distinción de Merton (1957) entre cinco tipos de adaptación individual a las instituciones: conformidad (aceptación de los objetivos culturales y de los medios institucionalizados para alcanzarlos), innovación (los objetivos pero no los medios), ritualismo (los medios pero no los objetivos), disociación (*retreatism*: ni los objetivos ni los medios) y rebelión (se oponen objetivos y medios distintos). Woods (1979) distingue las seis posibles actitudes de indiferencia, indulgencia, identificación, rechazo con alternativa (*replacement*), ambivalencia y rechazo sin alternativa, pero la aplica doblemente, a los medios y a los fines, con lo que obtiene un cuadro de treinta y seis combinaciones posibles, aunque sólo se aventura a asignar nueve nombres a trece de ellas.

Existe también una modalidad tripartita, generalmente basada no en el análisis de las actitudes dentro del aula, sino en la clasificación de la trayectoria de los jóvenes. Así, para Larkin (1979) existen los conformistas, los no conformistas y los "escoceses" (un estereotipo, como el de "gallito" aquí, que quiere decir algo así como mañoso). Para Willmott (1969) se trata de alumnos de clase obrera, de clase media y rebeldes. Para Ashton y Field (1976) están los que siguen carreras —en el sentido de trayectorias escolares en general, no de estudios superiores— largas, los que

siguen carreras cortas y los sin carrera. Pollard (1979) distingue entre los "buenos", que son conformistas; las "bandas", que protagonizan un desorden estructurado, y los "comodines" (*jokers*), que sólo protagonizan formas rutinarias de desviación y es de quienes dependen el equilibrio y el consenso de trabajo en clase. Jenkins (1983) habla de "colegas" (*lads*, tomando el término de Willis, 1978), ciudadanos y chicos corrientes. Como puede fácilmente inducirse, todas estas clasificaciones tripartitas se deben a que se acepta la existencia, en los extremos, de grupos pro y antiescuela pero se postula la existencia de un grupo intermedio con uno u otro nombre.

Por nuestra parte, consideramos más útil una clasificación cuatripartita que comprenda las siguientes actitudes: adhesión, acomodación, disociación y resistencia. Lógicamente, se basa en criterios muy similares a los de otras clasificaciones cuatripartitas, pero nos parece que emplea una terminología más adecuada a las diferencias específicas entre los grupos. No obstante, lo que designa cada término dista mucho de resultar espontáneamente claro, de manera que conviene unas breves definiciones:

Por *adhesión* podemos entender la identificación con la institución escolar y con la cultura que vehiculiza. Podríamos designar lo primero como identificación instrumental y lo segundo como identificación expresiva. El grupo que adopta esta actitud es el grupo proescuela, el de los "buenos alumnos", y es altamente probable que se trate de alumnos de clase media o alta que obtienen buenos resultados escolares. Este grupo presentará no sólo un comportamiento individual homogéneo, sino también un comportamiento colectivo favorable a la escuela: la institución y el grupo de iguales empujan en la misma dirección.

Por *acomodación* podemos entender la identificación o aceptación de la escuela como mecanismo de movilidad social, pero sin identificación con su cultura. Hay identificación instrumental, pero no expresiva. Este grupo puede presentar pautas individuales homogéneas, pero no un comportamiento colectivo, porque se trata de una estrategia individual. Es altamente probable que se trate de alumnos de clase obrera o simplemente "baja" que ven la escuela un medio de escapar a su condición. Se renuncia al grupo de iguales y a la cultura de origen en favor de la adhesión a la institución, pero ésta ya no es com-

pleta, sino que solamente existe en la medida en que sirve a los fines propios.

Por *disociación* podemos entender la negativa individual a aceptar las exigencias de la escuela. Esta variante es probable en alumnos de clase media o alta que rechazan los fines y/o medios escolares pero no cuentan con una cultura propia a la que agarrarse en su oposición. La institución es rechazada, pero no existe un grupo de iguales que se oponga a ella en el que resulte fácil la integración. Podemos hablar de identificación expresiva pero no instrumental. Se trata también de una estrategia individual que puede dar lugar a comportamientos homogéneos, pero no a grupos como tales.

Por *resistencia* podemos entender la negativa colectiva a aceptar las exigencias y promesas y de la escuela y la contraposición a éstas de valores alternativos. En este caso no hay identificación expresiva ni instrumental. La variante más probable la constituyen alumnos de clase obrera que oponen sus propios valores, o parte de ellos, a los de la escuela. El grupo de iguales es la instancia informal que se opone a la institución formal. Son los jóvenes claramente antiescuela y sostienen una estrategia colectiva a través del grupo.

Huelga decir que "adhesión", "acomodación", "disociación", "resistencia", "identificación", "expresiva", "instrumental", "pro", "anti", "clases media y alta" y "clase obrera" son categorías analíticas, no descripciones de las condiciones o actitudes de alumnos concretos. No es posible elaborar ecuaciones que mezclando, por ejemplo, el origen social y las calificaciones escolares de un alumno, nos den como resultado su actitud. Sin embargo, se trata de categorías que, a nuestro juicio, ayudan a orientarse en el mar de la casuística. Hecha esta salvedad, podemos intentar representar gráficamente estas cuatro actitudes según

el grado y el modo de la identificación con la escuela, como se hace en el Cuadro II.

Adhesión y acomodación son actitudes que refuerzan a la escuela como mecanismo de reproducción, mientras la disociación y la resistencia la hacen quebrar en distinto grado. Pero la acomodación y la disociación añaden y restan poco, respectivamente, al funcionamiento del sistema escolar, puesto que se trata de prácticas individuales, mientras que la adhesión y la resistencia, que son prácticas colectivas, alternativamente la refuerzan o la socavan. Sin embargo, esto sólo es cierto si se considera de manera aislada la institución escolar, dejando de serlo si prestamos atención a su articulación con el resto de la sociedad. La adhesión sigue siendo en todo caso una práctica reproductiva, pero la acomodación y la disociación pierden su estatuto de prácticas ambiguas. Justamente porque son prácticas individuales contribuyen a, o por lo menos toleran, la reproducción social por vía de la escuela, puesto que en modo alguno ponen en cuestión su funcionamiento. Aunque, desde el punto de vista de la escuela, pueden considerarse como prácticas, ni reproductivas ni contradictorias, que representan simplemente, por así decirlo, una cierta *entropía* o pérdida de energía del sistema educativo, desde el punto de vista social general no cuestionan nada sino la suerte personal de los individuos que las adoptan. Forman parte de la reproducción de las clases sociales a través de la escuela, si bien cuestionan el papel de ésta como mecanismo de herencia o transmisión de la posición social familiar de origen (el hijo de obrero que, mediante una estrategia de acomodación a la escuela, consigue auparse a la clase media, o el vástago de clase media que, por su disociación de la institución educativa, viene a caer en las filas de la clase obrera).

CUADRO II  
Actitudes ante la escuela

		Identificación instrumental		
		+   +		
	Adhesión		pro	Acomodación
Identificación expresiva	+ clase			clase -
	+ media			obrera -
		-   -		
	Disociación		anti	Resistencia

Más complejo es el caso de la actitud de resistencia, que, si bien se trata de una práctica colectiva que contradice el funcionamiento de la escuela desoyendo sus exigencias y rechazando sus promesas, puede tener, desde un punto de vista social global, un papel indistintamente contradictorio o reproductivo. Pero esto lo veremos mejor analizando algunos estudios etnográficos al respecto.

## Escuela, clase social y género

**S**in duda los trabajos más importantes de etnografía de la escuela son aquellos cuyos autores han sido capaces de relacionar los comportamientos observados entre las paredes escolares con el medio social y cultural de los alumnos, concretamente su clase social, su etnia o su género. Autores como Hargreaves (1967), Lacey (1970) y Corrigan (1979) relacionan inequívocamente a los grupos antiescuela con una procedencia, un medio ambiente y una cultura de clase obrera. Sin embargo, el análisis más sistemático, penetrante y sugerente al respecto es, con toda seguridad, el de Paul Willis (1978), y vale la pena detenernos precisamente en él.

Willis estudió el caso de doce adolescentes de origen obrero que constituían el grupo antiescuela en un centro de enseñanza secundaria ubicado en un medio industrial tradicional. Estos jóvenes, que se autodenominaban como "los colegas" (*the lads*), rechazaban la cultura y las exigencias escolares despreciando el trabajo intelectual, practicando el absentismo, valorando altamente la vestimenta heterodoxa y el consumo de tabaco y alcohol como muestras de independencia y madurez. Su obsesión en la escuela era pasar un rato de cachondeo ("*having a laff*") y, fuera de ella, tener dinero en el bolsillo para integrarse en la "vida real". Rechazaban toda forma de control escolar, negaban validez a las promesas de movilidad social, criticaban el comportamiento de los conformistas u "orejas marcadas" ("*ear'oles*") y hacían discurrir toda su actividad a través del grupo. El deseo de incorporación inmediata al trabajo, a sabiendas de que, dada su carencia de credenciales escolares, sería a empleos no cualificados y duros, era presentado como una afirmación de masculinidad, identificándose trabajo manual con independencia, dureza, virilidad y

rechazo de la escuela, y el trabajo intelectual con sometimiento a control, feminidad o falta de hombría y aceptación de la escuela. El rasgo más característico de esta subcultura antiescolar era la afirmación de los valores masculinos, la fuerza y la rudeza, asociados a la aceptación del trabajo manual: una inversión ideológica que les permitía convertir en un valor positivo todo lo que se asocia a posiciones subordinadas en la escuela (el fracaso escolar) y el trabajo (los empleos manuales). Característicos de su subcultura eran también un chauvinismo y un racismo profundamente enraizados.

Lo interesante de este proceso es cómo una práctica contradictoria en el seno de una institución, la escuela, puede resultar reproductiva en su articulación con otras, en este caso el trabajo asalariado, la división en géneros y la segregación étnica. Los "colegas" empiezan por rechazar el control escolar de la conducta por sí mismo y porque se niegan a considerar las contrapartidas como suficientes (el saber escolar y la promesa de movilidad social, es decir, porque no se identifican ni expresiva ni instrumentalmente con la escuela). Pueden tener tanta razón en rechazar el saber teórico y la promesa de movilidad por no aceptar a cambio el control como en lo contrario, en no aceptar éste porque no creen en aquéllos. Al fin y al cabo, como señala Willis, el saber escolar es algo particularmente árido y despegado de la práctica, y la promesa de movilidad social puede cumplirse para algunos individuos, pero nunca para el conjunto de ellos, o sea para la clase social. Pero, al operar este rechazo, aceptan otra oferta igualmente unilateral, la del trabajo manual no cualificado. En este sentido, su rechazo de la escuela contribuye a la reproducción de la división capitalista del trabajo. Para convertir en valores positivos su anticulturalismo y su opción/condena hacia el trabajo manual, los asocian con la masculinidad y, de este modo, lo que eran actitudes de oposición a la escuela y de afirmación de la identidad y solidaridad de clase se traducen en la reproducción de la división sexista de la sociedad en géneros, o sea del patriarcado o la dominación masculina, pues la defensa positiva de la masculinidad no es sino eso.

Considerada como proceso cultural, la actitud de estos jóvenes es una actividad creativa que se salda en un resultado reproductivo. Es posible por la conjunción entre la cultura obrera, de la que surgen esos valores de afirmación del trabajo manual y rechazo de lo intelectual, defensa del

saber práctico, búsqueda de la independencia fuera del trabajo e indiferencia ante el contenido de éste como mero mecanismo de obtención del salario, rudeza y masculinidad. No tiene sentido discutir aquí si la adhesión a esa cultura obrera genera el rechazo de la escuela o si el fracaso en ésta lleva a recurrir a aquélla: seguramente suceden ambas cosas.

Un trabajo de características similares, aunque centrado en un grupo de alumnas de enseñanza secundaria de clase obrera, es el realizado por Angela McRobbie (1978). A la altura de la secundaria, las jóvenes ya conocen por su medio social que les espera el futuro papel de esposas y madres —con o sin trabajo remunerado—. Formas comunes de defensa son la formación de intensas amistades basadas en la similitud de género y clase y la entrega personal a sueños románticos. Pero el género femenino también está dividido por la pertenencia de clase, y aquí es donde se bifurcaban las actitudes de las jóvenes estudiadas por McRobbie. Las jóvenes de clase media ampliaban el papel tradicional que les reservaba la estructura patriarcal mediante la educación, aunque ésta llevaba la impronta de la feminidad manifiesta en la opción por las actividades artísticas, es decir, por una educación a caballo entre lo profesional y lo glamoroso. En contraposición, las jóvenes de la clase obrera, con un futuro profesional y social más claramente marcado, oponían a la escuela una feminidad agresiva (*femaleness*, o condición de hembra, en vez de *femininity*, o condición femenina, distinción que no se nos ocurre cómo traducir al castellano en dos términos simples). Esta consistía en la afirmación de su sexualidad y su madurez física mediante el uso de maquillaje, de ropas que resaltaran su físico, conversaciones insistentes sobre escauceos y noviazgos, etc. Esto venía acompañado de una visión realista sobre el matrimonio, el hogar y el trabajo femenino. Aquí, pues, volvemos a encontrarnos con un proceso cultural por el que se rechaza la escuela mediante la asunción de un papel propio de otra esfera, pero aceptando ésta tal cual es y contribuyendo así a su reproducción material e ideológica.

Otros trabajos de investigación centrados en el comportamiento de las mujeres en la escuela señalan también este mecanismo de empleo de la condición de mujer como arma (Anyon, 1983; Davies, 1979). Un par de observaciones quizá permitan comprenderlo mejor. La primera es que esta afirmación de la feminidad, sobre todo en la

forma de madurez física y sexualidad, es, al propio tiempo, una reivindicación de la condición adulta. La segunda es que la condición de mujer pone coto a algunas formas de control escolar. Es bien sabido que las situaciones más críticas en el terreno de la disciplina para un profesor no suelen ser las creadas por los jóvenes varones, sino las producidas por las jóvenes. Piénsese, por ejemplo, que una profesora puede pegar a un alumno, pero un profesor no puede hacer lo mismo con una alumna, pues lo primero se asocia a una actitud maternal mientras lo segundo adquiere una connotación sexual.

---

## Dos formas de resistencia: oposición y compensación

**E**stos estudios conllevan a primera vista una cierta dosis de pesimismo. Considerados desde la perspectiva que defiende el carácter activo del individuo frente a las estructuras sociales, introducen un elemento de determinismo, pues nos presentan a jóvenes que al desarrollar su propia producción cultural no hacen sino regenerar elementos de la cultura ya existente, incluso su peor lado. Vistos desde la perspectiva que considera a la escuela como una institución contradictoria que debe suscitar la resistencia de los alumnos, introducen una viciosa lógica circular, pues los jóvenes aparecen, en un mismo acto, oponiéndose a una institución antiigualitaria y jerárquica y cayendo en los brazos de otras.

Para salir de este círculo que, como todo círculo infernal, solamente puede conducirnos al infierno, proponemos distinguir dos formas de resistencia: oposición y compensación. Por *oposición* entendemos el enfrentamiento a los valores y normas de una institución de otros, alternativos, derivados de la crítica o la inversión de su lógica. Esto es lo que encontramos cuando los trabajadores cuestionan la propiedad privada del capital o sus atribuciones, cuando los jóvenes escolarizados ponen en solfa a las autoridades o cuando las mujeres desafían la jerarquía entre los géneros o la condena al trabajo doméstico. Por *compensación* entendemos el mecanismo por el cual el individuo se defiende de su posición subordinada en una esfera o institución agarrándose

se a su posición preeminente en otra. Aunque esta forma de resistencia es menos visible y espectacular es mucho más común, moneda corriente de todos los días; y es ambas cosas porque no consiste sino en acogerse con cierta habilidad a las formas sociales e ideológicas dominantes.

Este mecanismo es tan viejo como la vida misma y no concierne sólo a la escuela. El patriarcado se sostiene en buena parte gracias a él, pues una institución que permite convertirse en el rey de la casa, el guerrero en reposo o, simplemente, el cabeza de familia responsable que gana el dinero necesario para crear y sostener un hogar concebido como remanso de paz y amor y refugio frente a un mundo hostil; una institución en la que el último trabajador de la fábrica o la oficina pasa de realizar tareas rutinarias a aparecer ante los demás y verse a sí mismo como la encarnación de la razón, de una posición subordinada al ejercicio casi indiscutido de la autoridad, de la dependencia a ser quien garantiza los medios de subsistencia, de la alienación al ejercicio de la responsabilidad, de la guerra de todos contra todos al supuesto de que existan relaciones afectivas inquebrantables; una institución, en fin, que troca el status y la dignidad mínimos en máximos, es, qué duda cabe, para los trabajadores varones, una defensa contra su desdichada posición en la producción. Además, facilita una inversión ideológica por la cual lo que en sí era negativo se convierte en positivo, pues el trabajo duro, de bajo status, rutinario, frustrante y embrutecedor pasa a ser visto como un medio necesario y aceptable para mantener el hogar. Cuanto peor sea el trabajo fuera, más podrá invocarse y será reconocido como sacrificio altruista dentro. No hay que sorprenderse de que, en contra de las predicciones de Engels, la subcultura obrera sea notablemente más sexista y machista que la burguesa o de clase media. Los procesos de producción cultural, en este caso de compensación, nos dicen mucho más sobre la relación entre capitalismo y patriarcado que todas las especulaciones sobre los costes alternativos de la reproducción material de la fuerza de trabajo a través del trabajo doméstico o de bienes y servicios adquiribles en el mercado.

Un mecanismo de compensación similar es el que pueden ejercer las mujeres con los niños, pues el patriarcado no es solamente una jerarquía de géneros, sino también de edades. De ahí que la maternidad pueda aparecer como un proceso

creativo frente al carácter rutinario del trabajo doméstico y lo efímero de sus resultados, pues crea un espacio donde son posibles para la mujer, sin más requisitos, un status elevado y una posición de autoridad.

Algo parecido puede decirse del racismo y el chauvinismo —que son dos rasgos señalados por Willis en la subcultura de los “colegas”—. No es casualidad que los elementos más marginales de una nación o una raza dominante protagonicen las formas más exacerbadas de ambos. Los blancos pobres del sur de los Estados Unidos han sido y son el foco principal del racismo norteamericano, o al menos su carne de cañón, así como el lumpenproletariado y el campesinado servil ruso formaban la masa enfebrecida de los pogromos antijudíos o los pobres alemanes y franceses encuentran el origen de todos sus males en la presencia de los inmigrados turcos y argelinos. Para el blanco, la escala de las razas es la que presenta unos peldaños superiores más accesibles, pues para alcanzarlos basta con mostrar el color de la piel, que se lleva siempre puesta. El chauvinismo y la patriotería constituyen hechos similares, pues el mero hecho de haber nacido, convenientemente adobado por la fantasía nacionalista correspondiente, convierte a cualquiera en algo. Como dice una de esas estúpidas pegatinas que salpican los cristales de los automóviles: “Ser español, un orgullo; ser madrileño, un título”. Desde esta perspectiva puede entenderse mejor la profunda significación de esa frase que, si no me equivoco, debemos a Romain Rolland: “El patriotismo es el último refugio de la canalla”.

Por cierto que, a partir de la comprensión de estos procesos de compensación, podemos proponer una nueva interpretación de un fenómeno que suele ser tratado demasiado a la ligera. Es sabido que, hasta cierta edad, las niñas consiguen resultados escolares mucho mejores que los de los niños. Esta tendencia suele invertirse hacia los doce años, y existe un amplio acuerdo en torno a que su “inferioridad” en esta segunda fase se debe, por un lado, a que para ellas no tiene la educación el mismo carácter instrumental de medio para acceder a una mejor ocupación, pues su futuro ocupacional es progresivamente ensombrecido por su futuro como ama de casas, y por otro lado, a que siguen de hecho un *curriculum* más débil en áreas como matemáticas y ciencias naturales o experimentales (véase, p. e., Badger, 1983). Lo que queda por explicar en su superioridad anterior. Si los resultados mejores fueran



los de los niños varones, la discusión se reduciría a la disyuntiva entre si son naturalmente más inteligentes o la sociedad los hace más inteligentes. El problema es que se trata de las niñas, y la sociedad, que está dominada por los hombres, y la sociología y la psicología, que también, no pueden aceptar que las niñas sean por naturaleza más inteligentes que los niños (el autor de estas líneas tampoco lo acepta, como no acepta lo contrario, pero lo que es de notar es que haya quien está dispuesto a aceptar las "diferencias de la naturaleza" en favor de un género mas no del otro). Como sociólogos y psicólogos son gente avispada, se ha inventado un nuevo argumento: las niñas son más sumisas, o han sido educadas para someterse a la autoridad, ser pulcras en su trabajo, etc., lo que hace que se plieguen mejor a las exigencias de orden y disciplina que plantea la escuela, y los profesores, voluntaria o involuntariamente, tienen tan en cuenta el comportamiento como la capacidad intelectual mostrada; o, simplemente, el mayor sometimiento de las niñas a las normas favorece su trabajo escolar, aunque los profesores sean gente desprejuiciada. Los niños varones, por el contrario, serían menos sumisos, más independientes, creativos, rebeldes, etc., lo que se reflejaría en una conducta que la escuela sanciona negativamente por sí misma o que, en el mejor de los casos, no es penalizada como tal pero interfiere en su trabajo escolar. De esta forma, lo que parecía un tanto a favor de las niñas termina por convertirse en un punto para los varoncitos y las cosas vuelven una vez más a su sitio.

La interpretación que sugerimos es muy distinta, y no se basa en diferencias entre los sexos ni entre los géneros sino en los distintos criterios de organización de la escuela y la familia patriarcal. Mientras la familia se organiza en torno a la superioridad indiscutida del género masculino sobre el femenino, la escuela considera a todos los alumnos como formalmente iguales, y sólo deja de hacerlo en la medida en que ingieren en ella criterios venidos de otras esferas. Es cierto que existen numerosas manifestaciones del sexismo en la escuela, pero no cabe duda de que son menos numerosas y menos intensas que en la familia y en el lugar de trabajo, así como que en las culturas que rodean a ambos (Delamont, 1983). En consecuencia, podemos explicar el mejor rendimiento de las niñas en la escuela, al igual que su aceptación consiguiente de los valores y normas de la institución -superior a la de los niños varones- como una estrategia de compensación:

las niñas, cuyo papel presente en la familia y futuro en el trabajo y de nuevo en la familia es inequívocamente subordinado, se acogen a una institución que las trata como iguales a los niños varones o, al menos, como no tan desiguales. Posteriormente vendrá la conciencia de que la eficacia de la escuela no es tan grande como para invertir las oportunidades futuras de las mujeres en la familia propia y en el trabajo, pero esto es ya sólo la segunda parte de la historia.

## Escuela, infancia y condición adulta

**A**demás de un lugar donde se aprende o se enseña, la escuela es un espacio social en que los niños y jóvenes se encuentran sometidos a la autoridad de los adultos. Aunque esto parezca a muchos la cosa más natural del mundo, no lo es; o, por lo menos, no lo es en la forma en que tiene lugar en nuestra sociedad. Si bien la mayoría de las sociedades tienen y han tenido ritos de iniciación que simbolizan la transición a la edad adulta y la representan en un momento concentrado del tiempo, resulta difícil, antes de la sociedad actual, encontrar otras en las que esta transición se lleve a cabo de forma tan abrupta y como desplazamiento entre los extremos polares de una disyuntiva: se trabaja o no se trabaja, se alcanza o no la mayoría de edad legal, se depende enteramente de la familia de origen o se sostiene de forma independiente una familia propia. La inmensa mayoría de las sociedades anteriores -y sus pervivencias actuales, desde las sociedades primitivas todavía existentes hasta las comunidades campesinas no demasiado "modernizadas", aunque en distintos grados-, siguieron pautas más graduales de transición de la infancia a la sociedad adulta: incorporación paulatina al trabajo y las responsabilidades familiares desde la primera infancia, asunción gradual de funciones sociales adultas, fratrías de jóvenes del mismo sexo en las que se está fuera del alcance de los adultos, permanencia con la familia propia en el hogar de la familia de origen, etc. En contraposición a esto, el discurso liberal en que se basa el consenso de las sociedades capitalistas modernas fundió las ideas de

igualdad política y sumisión patriarcal para someter legalmente los jóvenes a los adultos.

Junto con otros principios, las escuelas están organizadas en torno a esta división entre condición adulta e infancia, que se asocia a una presunta diferencia sin matices entre los que saben y los que no, entre los que son libres de elegir y los que todavía tienen que aprender. La consideración de esta partición entre adultos y jóvenes, heredera del patriarcado y modificada, rigidificada y estabilizada por el Estado moderno y el discurso liberal, nos permite una consideración más comprensiva del haz de líneas de estratificación en que se encuentran inmersos los jóvenes. El Cuadro III expresa esquemáticamente este complejo.

En realidad haría falta un cuadro mucho más amplio para reflejar la diversidad de líneas de igualdad y desigualdad que constituyen el entramado en que se mueven los jóvenes. La "producción", que reducimos a una columna, es en realidad el aspecto determinante de la clase de origen de los jóvenes escolarizados y lo fundamental de su destino, luego podría estar por dos veces, como pasado y presente, por un lado, y como futuro por otro. La taxonomía de las clases sociales que ofrecemos dentro de ella es casi insultantemente simple, pero no nos interesa aquí discutir cuántas clases existen ni a qué criterios obedecen, ni siquiera si pueden ser denominadas como clases, sino simplemente señalar la existencia de una jerarquía. La segunda columna pretende lo mismo en cuanto a las evaluaciones y sanciones que la escuela tiene como fin primordial distribuir, y no importa si los términos adecuados son los de "éxito" y "fracaso" o si deberían ser sustituidos por otras dicotomías como "inteligentes" y "deficientes", "académicos" y "no académicos", "inteligencias abstractas" e "inteligencias

concretas", etc., o por categorizaciones con más de dos subdivisiones. En cualquier caso, las categorías de "éxito" y "fracaso" son, probablemente, las que más se acercan a la forma en que es vivida esa jerarquización por niños y jóvenes. La tercera columna, que concierne a la edad, pertenece a la vez a la esfera de la escuela y a la de la familia patriarcal y tampoco interesa detenerse en si convendría o no introducir categorías intermedias como "adolescencia" o "juventud". La cuarta columna, relativa al género, es la única que, afortunadamente, sólo se presta a ser dicotomizada. La quinta columna, en fin, pretende incluir el conjunto de organizaciones voluntarias y grupos de iguales a los que la inmensa mayoría de la gente pertenece y que, con mucha frecuencia, dan sentido total o parcialmente a su vida. La práctica totalidad de las asociaciones voluntarias y una buena parte de los grupos de iguales están altamente jerarquizados, de manera que podríamos haber introducido dos categorías abstractas, como, por ejemplo, "liderazgo" y "adhesión" para reflejar la jerarquía existente en su seno. Sin embargo, lo que interesa ahora resaltar es la pluralidad de criterios que puede existir entre las distintas asociaciones y grupos: así, un club de levantadores de piedras asignará el status más elevado al más fuerte de entre sus miembros, un partido político al mejor estratega o ideólogo, una asociación cultista a quien más se parezca al Discóbolo de Mirón y una banda de caracteristas al que haga gala de posser unos dedos más ágiles. Esto quiere decir que cada cual puede, de acuerdo con sus virtudes, acogerse al grupo o asociación que mejor le convenga si lo que busca es *status* y consideración. Finalmente, resta decir que todavía podrían añadirse otras líneas de diferenciación social: por ejemplo, las de dominio o hegemonía de una raza o etnia sobre otra; o se po-

CUADRO III

Las jerarquías múltiples

Producción	Escuela	Patriarcado	Asociaciones voluntarias/grupos de iguales
Trabajo	Evaluación	Edad	Género
Burguesía directivos, etc., cuadros trabajadores subordinados	éxito	condición adulta	masculino
	fracaso	infancia	femenino

dría desglosar alguna de las jerarquías empleadas en varias entrecruzadas, por ejemplo: trabajo predominantemente intelectual o predominantemente manual, bien pagado o mal pagado, con autoridad o sin ella, creativo o rutinizado, prestigioso o insignificante, cómodo o duro..., distinciones que no necesariamente coinciden.

Lo que queremos sugerir es que cada joven disconforme o insatisfecho con su posición en la jerarquía escolar podrá buscar una afirmación de identidad en una jerarquía alternativa. La opción más sencilla es la de acogerse a un grupo de iguales o a una asociación voluntaria, pero esto también puede presentar problemas. Por ejemplo, los alumnos "fracasados" de clase obrera cuentan con menos medios que los de una clase superior para acogerse a organizaciones voluntarias —porque cuentan con menos medios para el ocio en general—, y éstas están, en cualquiera caso, menos abiertas a los jóvenes que a los adultos, lo que convierte al grupo de iguales en la alternativa más alcanzable. Por el contrario, el alumno "fracasado" de clase media que se vuelve hacia su grupo de iguales es probable que se encuentre con que éste comparte los valores escolares y no es proclive a asignarle un alto *status*, al tiempo que, por otro lado, encontrará dificultades para incorporarse a un grupo compuesto por jóvenes de distinta clase social que la suya —por eso señalábamos antes como más probable en estos casos una estrategia de disociación—. Sin embargo, nos queda todavía el problema de los jóvenes que cambian una posición subordinada en la escuela por otra igualmente subordinada en el trabajo o en la familia, o sea los varoncitos de Willis y las mujercitas de McRobbie. Para estos autores, tales procesos no resultan demasiado problemáticos, pues derivan simplemente, en un sentido positivo, de la influencia de la cultura obrera tamizada por el género, y, en un sentido negativo, del rechazo del control escolar. Sin embargo, desde el punto de vista del modelo de estrategia de compensación en que pretendemos aquí subsumirlos queda la cuestión de explicar por qué se acogen a esferas sociales en las que no tienen mucho que ganar.

Los "colegas" de Willis que afirman su independencia respecto del control escolar mediante el tabaco, el alcohol, la vestimenta informal y otros modos de incorporación a la "vida real", o las jóvenes estudiantes de secundaria de la clase obrera de McRobbie que hacen gala de su madu-

rez sexual están reivindicando su condición adulta frente a una escuela que basa su poder en atribuirles una condición infantil. Pero la condición adulta no existe al margen de los papeles que le corresponden en la esfera del trabajo y/o familiar, y aquí es donde se produce el drama. Porque, si la escuela prolonga forzosamente la adolescencia, las formas más rápidas de acceso a roles adultos son las que precinden de ella, la incorporación pronta a empleos no cualificados y el matrimonio temprano. Con ello, los jóvenes de Willis renuncian a la única vía a su alcance para acceder a otros empleos mejores, que sería la permanencia en la escuela —aunque su verosimilitud sea discutible, y quizá precisamente por ello—; y las jóvenes de McRobbie se niegan a sí mismas el tiempo necesario para construirse una feminidad más compleja como es la de la "mujer culta" de clase media, es decir, se privan de los medios para introducir elementos nuevos en la negociación de su *status* en el mercado matrimonial y en el interior del matrimonio mismo, encaminándose a una versión de éste en la que sólo podrán hacer valer su condición de hembras y de fuerza de trabajo doméstico, mientras sus contrapartes de clase media harán valer su condición de "compañeras", su glamor, etc., basándose sobre todo en su nivel de educación, y podrán por esto mismo, tal vez, acceder a empleos que a las otras les estarán vedados y cuya condición retroactuará circularmente sobre su condición dentro de la familia en ambos casos.

No se trata, pues, de jóvenes que cambien Guatemala por Guatepeor en un ejercicio de autoinmolación. No son ciegos suicidas sociales que simplemente buscan convertirse en trabajadores explotados o amas de casa marginadas sin razones para ello. Unos y otras reivindican una madurez a la que todavía sólo asocian imágenes vagas de los roles laborales y de género que la acompañan, pues ¿qué padre reconocerá que el trabajo es para él esclavitud y qué madre admitirá que matrimonio y familia son frustración? Aunque las imágenes que estos jóvenes de ambos sexos tienen de las instituciones adultas probablemente ya no son idílicas, seguramente están todavía muy por encima de la realidad. Los jóvenes varones, en todo caso, tienen la ventaja de acogerse a un rol de género comparativamente privilegiado. Más adelante tendrán más y mejores informaciones sobre las consecuencias de sus opciones, pero para entonces ya será tarde.

## ¿Son posibles estrategias generalizadas de oposición?

**L**a distinción entre estrategias de compensación y de oposición nos permite comprender que hay formas de resistencia que no ponen en cuestión la reproducción global de la sociedad como sociedad dividida en clases, géneros, edades y etnias. Las estrategias de compensación cuestionan los fines oficiales y manifiestos de la escuela, pero no sus objetivos reales y latentes de reproducción social. Ciertamente, pueden verse como la otra cara de lo que se denomina el proceso de "enfriamiento" o "disuasión" (*cooling-out function*) por el que la escuela, sin decir a ningún grupo social que no debe estudiar, va convenciendo uno a uno a sus miembros de que no valen para hacerlo (Clark, 1960).

La pregunta ahora es: ¿son posibles, y tienen lugar, las estrategias de oposición? Son viables y tienen lugar, pero se enfrentan a una serie de condiciones adversas que las hacen infrecuentes. En primer lugar, no debe olvidarse que se trata de niños y jóvenes, carentes por tanto de experiencia social o, al menos, de la experiencia necesaria para elaborar objetivos oposicionales y organizar los medios para perseguirlos. En segundo lugar, el consenso liberal-socialdemócrata en torno a la escuela ha calado tan profundamente en las distintas clases sociales que las mismas ideologías que aceptan como legítimo al conflicto entre trabajadores y empleadores no extienden esta legitimidad a un eventual conflicto entre alumnos o estudiantes y profesores, ni siquiera al conflicto entre los enseñantes y sus empleadores (las huelgas docentes, por ejemplo, son vistas como básicamente injustificadas y perjudiciales, tanto por la pátina de servicio público que recubre a la enseñanza como por la peculiar idea de que los profesores son gente que trabaja poco y por las incomodidades domésticas que genera el cierre repentino de las escuelas). En tercer lugar, este mismo consenso hace que los partidos y organizaciones que articulan las luchas de los trabajadores y otros sectores sociales intervengan menos intensamente en el aparato educativo y lo hagan más por conseguir una base social indiferenciada para temas políticos o sociales generales que para responder a su estructura de poder interna. En cuar-

to lugar, alumnos y estudiantes no cuentan con estructuras organizativas estables y reconocidas desde las que articular sus reivindicaciones, y esto es precisamente lo que requiere una estrategia de oposición, mientras que para las estrategias de compensación basta con apoyarse en la estructura existente de otras instituciones o en la informal de los grupos de iguales. En quinto lugar, y como consecuencia de lo anterior, no existe un discurso sistemático que oponer al de la escuela, y esto es lo que se precisa para una estrategia de oposición, mientras que las de compensación se bastan con la ideología o el "sentido común" —en la peor acepción gramsciana— de todos los días. En sexto y último lugar, hay también una cuestión de tiempo, pues la escuela de masas a la que asiste toda la población en edad, incluido el sector que podría ser sujeto de una estrategia de oposición, es todavía una realidad reciente; si los trabajadores tardaron muchos decenios en conseguir ciertos derechos contra las empresas y, sobre todo, en lograr el reconocimiento de sus organizaciones como interlocutores válidos, los estudiantes bien pueden tardar otro tanto, especialmente si se piensa en derechos e interlocutores que cuestionan las líneas de autoridad de la escuela.

Sin embargo, estas estrategias de oposición existen, prosperan y seguirán haciéndolo. Pueden percibirse cuando un grupo de estudiantes reclama el tratamiento de temas no incluidos en los programas oficiales, cuando tratan de poner coto a la autoridad de un profesor, cuando reclaman intervenir en los mecanismos de evaluación o cuando hacen oír su voz sobre temas de política educativa en su centro o en la sociedad global. Prosperarán a medida que se prolongue la edad de escolarización obligatoria y la institución se encuentre ante individuos más maduros, a medida que el discurso liberal socialdemócrata sobre la escuela quiebre víctima de sus promesas incumplidas y a medida que la izquierda social y política comprenda que la escolaridad no es simplemente un bien en sí sino un objeto y, sobre todo, un espacio tan sometido a la pugna entre fuerzas sociales como otro cualquiera.

### REFERENCIAS

- ANYON, J. (1980): "Social class and the hidden curriculum of work", *Journal of Education* CLXII, 1, invierno.  
 ASHTON, D.N. y FIELD, D. (1976): *Young workers*, Londres, Hutchinson.  
 APPLE, M. W. (1979): *Ideology and curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul. Versión castellana en Akal, Madrid, 1987.

- BADGER, M. E. (1983): "¿Por qué no son mejores las chicas en matemáticas?", *Educación y Sociedad*, 2.
- BALL, S. J. (1981): *Beachside Comprehensive: A case study of secondary schooling*, Londres, Cambridge University Press.
- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1970): *La reproducción*, París, Minuit. Traducción castellana en Laia, Barcelona.
- BOWLES, S., y GINTIS, H. (1976): *Schooling in capitalist America*, Nueva York, Basic Books. Traducción castellana en Siglo XXI, Madrid, 1986.
- (1983): "La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo", *Educación y Sociedad*, 2.
- CARNOY, M., y LEVIN, H. M. (1985): *Schooling and work in the democratic State*, Stanford, California, Stanford University Press. Traducción castellana Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1988.
- CLARK, B.R. (1960): "The cooling-out function in higher education", *American Journal of Sociology*, LXV, 569-576. Versión castellana en A. Gras, ed., *Sociología de la Educación: Textos fundamentales*, Madrid, Narcea, 1976.
- COLLINS, R. (1979): *The credential society*, Nueva York, Academic Press. Traducción castellana en Akal, Madrid, 1988.
- CORRIGAN, P. (1979): *Schooling the Smash Street Kids*, Londres, Macmillan.
- DAVIS, K., y MOORE, W.E. (1945): "Some principles of stratification", *American Sociological Review*, X, 242-249. Traducción castellana en S.M. Lipset y R. Bendix, *Clase, status y poder*, Tecnos, Madrid.
- DAVIES, L. (1979): "Deadlier than the male? Girls' conformity and deviance in school", en L. Barton y R. Meighan, eds., *Schools, pupils and deviance*, Lewes, The Falmer Press.
- DELAMONT, S. (1983): "The conservative school? Sex roles at home, at work and the school", en S. Walker y L. Barton, eds., *Gender, class and education*, Lewes, The Falmer Press.
- DREEBEN, R. (1968): *On what is learned in school*, Reading, Mass., Addison-Wesley.
- FERNANDEZ ENGUIITA, M. (1985): "¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación", *Educación y Sociedad*, 4.
- (1988): "Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción", *Revista de Educación*, en prensa.
- GIROUX, H. (1983): *Theory and resistance in education*, South Hadley, Mass., Bergin and Garvey.
- HARARY, F. (1966): "Merton revisited: A new classification for deviant behaviour", *American Sociological Review*, XXXI, 5.
- HARGREAVES, D.H. (1967): *Social relations in a secondary school*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- INKELES, A., y SMITH, D. (1974): *Becoming modern*, Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- LACEY, C. (1970): *Hightown Grammar. The school as a social system*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- LARKIN, R. (1979): *Suburban youth in cultural crisis*, Nueva York, Oxford University Press.
- McROBBIE, A. (1978): "Working class girls and the culture of femininity", en Women Studies Group, ed., *Women take issue*, Londres, Hutchinson.
- MERTON, R.K. (1957): "Social structure and anomie", en R.K.M., *Social theory and social structure*, Nueva York, The Free Press.
- PARSONS, T. (1976): "La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana", *Revista de Educación*, 242. Esta es la única versión completa en España de este artículo, pero, como la traducción no es muy buena, empleamos otra versión, incompleta pero mejor traducida: "La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana", en A. Gras, ed., *Sociología de la educación: textos fundamentales*, Madrid, Narcea.
- POLLARD, A. (1979): "Negotiating deviance and 'getting done' in primary school classrooms", en L. Barton y R. Meighan, eds., *Schools, pupils and deviance*, Driffield, Nafferton Books.
- RIST, R. C. (1977): "On understanding the process of schooling: the contributions of the labeling theory", en J. Karabel y A. H. Halsey, eds., *Power and ideology in education*, Nueva York, Oxford University Press.
- WAKEFORD, J. (1969): *The cloistered elite*, Londres, Macmillan.
- WILLIS, P. (1978): *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*, Aldershot, Gower. Hay traducción castellana en Akal, Madrid, 1988.
- WILLMOTT, P. (1969): *Adolescent boys in East London*, Harmondsworth, Penguin.
- WOODS, P. (1979): *The divided school*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- YOUNG, M. F. D., ed. (1971): *Knowledge and control*, Londres, Macmillan.

**ANALES**  
DE LA  
**REAL ACADEMIA**  
**DE CIENCIAS MORALES**  
**Y POLITICAS**

MCMLXXXVII  
NUMERO 64

**SUMARIO**

**POLITICA Y DERECHO**

- LUIS DIEZ DEL CORRAL: *Variaciones en la fama de Tocqueville*  
GONZALO FERNANDEZ DE LA MORA: *El ionismo de d'Ors*  
LUIS SANCHEZ AGESTA: *La reciente orientación parlamentaria de los regímenes iberoamericanos*  
JESUS GONZALEZ PEREZ: *Justicia y política*

**CIENCIAS SOCIALES**

- LAUREANO LOPEZ RODO: *Relaciones con la Santa Sede del Gobierno del almirante Carrero*  
MANUEL ALONSO OLEA: *El trabajo por cuenta ajena.*  
*Su consideración jurídica, social y económica en la encíclica "Laboren exercens"*  
PRIMITIVO DE LA QUINTANA LOPEZ: *Consideraciones sobre la violencia*  
FERNANDO GARRIDO FALLA: *La libertad de cátedra*

**ECONOMIA**

- JOSE MARIA DE AREILZA: *Después de la cumbre de Islandia*  
JUAN VELARDE FUERTES: *Inorme sobre Chile*

**FILOSOFIA SOCIAL**

- ANGEL GONZALEZ ALVAREZ: *El arte y el humanismo*  
MARCELO GONZALEZ MARTIN: *La violencia en el Antiguo Testamento*  
VICTOR GARCIA HOZ: *Condiciones de la educación en una sociedad confusa*  
JOSE LUIS PINILLOS: *Qué es psichistoria*  
ALFONSO LOPEZ QUINTAS: *La manipulación del hombre a través del lenguaje*  
OLEGARIO GONZALEZ HERNANDEZ DE CARDENAL:  
*La jerarquía eclesiástica ante Unamuno. Reflexiones a los cincuenta años de su muerte*

**VIDA ACADEMICA**

- JOSE MARIA DE AREILZA: *Necrología (Manuel Díez Alegría)*  
*Recepciones Académicas*  
*Noticario Académico*  
*Disertaciones*