

Odio la escuela. Una revisión de trabajos etnográficos en sociología de la educación

Rafael Feito

1. Introducción

Este artículo pretende ser una reflexión sobre los comportamientos de rechazo escolar por parte de alumnos y alumnas adolescentes. Sin duda, en sociología de la educación, una de las vías más fructíferas para acometer este tipo de análisis ha sido la de los trabajos de corte etnográfico, trabajos que generalmente han implicado introducirse en las aulas, convivir con los estudiantes dentro y fuera de los centros educativos, entrevistas en profundidad, grupos de discusión, etc.

Seguramente el precedente de los estudios etnográficos en sociología de la educación sea el trabajo realizado por el psicólogo Phillip Jackson *La vida en las aulas* (1991). Siempre que se habla del primer, o al menos de los primeros libros etnográficos en educación, la referencia a Jackson es inevitable. Jackson accedió a la investigación cualitativa como consecuencia de su desencanto frente a las limitaciones de sus numerosos estudios psicológicos de medición educativa. Por azar entró en contacto con los estudios realizados con primates en donde se podía observar claramente que el comportamiento de estos animales difería notoriamente estando en situaciones de laboratorio frente a su vida en estado natural. Desde aquí extrapoló la hipótesis al ámbito escolar: los alumnos manifestarán comportamientos muy distintos en situaciones de tests con respecto a su desenvolvimiento cotidiano en las aulas. Desde aquí, y sin mayor utillaje teórico —y ésta es una de las grandes limitaciones de Jackson— se lanzó al interior de la *caja negra*, al interior de las aulas, para analizar qué procesos tienen lugar en su interior. Es loable y valiente la labor de adentrarse en las aulas sin mayor propósito determinado que el de observar cómo es la vida de alumnos y profesores en su ámbito natural, es decir, el aula. Es un esfuerzo que se aleja de los omnipresentes cánones del positivismo. Esta vez no es cuestión de acercarse a la realidad una vez que se han planteado cuáles han de ser las preguntas que se han de responder, sino que se trata de un esfuerzo de interpretación de la realidad, en donde las cuestiones previas no se convierten en un rígido corsé que impiden al científico percibir elementos no previstos en el diseño de la investigación. La facili-

dad de este tipo de investigación es solo aparente. Como bien señala Jackson lo familiar y lo ordinario son las principales barreras que hay que penetrar.

En esta obra tenemos la primera formulación empírica del llamado currículum oculto, es decir, de los efectos no previstos de la instrucción escolar. Los alumnos han de permanecer obligatoriamente durante un elevado número de horas en un espacio cerrado, lo que convierte a la escuela en una institución total, en donde se controlan prácticamente todos los aspectos de sus vidas. Existe una clara desigualdad en la distribución del poder, concentrándose este en manos del profesor, quien si bien no es el único en formular juicios sobre los alumnos —también lo pueden hacer los demás alumnos— sí el es el único personaje autorizado para evaluar. Al igual que detectara Parsons (1990) el profesor recompensa a los alumnos que son buenos, entendiendo por buenos a quienes obedecen al profesor, hasta el punto de que el profesor tiende a recriminar en mucho mayor grado el mal comportamiento en el aula que el desconocimiento. Hasta aquí llega Jackson. No esboza ningún tipo de teoría o siquiera de explicación de por qué esto es así, por qué los alumnos consideran irrelevante el trabajo escolar, por qué el profesor ha de enfatizar el orden en las aulas... El lector se queda con la impresión de que esto es así porque así es la vida, porque la escuela debe funcionar de este modo o, y esto podría ser peor, porque los profesores funcionan mejor así. Jackson no plantea vínculo estructural alguno entre el mundo en las aulas y la vida fuera de ellas, no encuentra ninguna vinculación entre las relaciones sociales dentro del aula y las relaciones sociales en el ámbito de la producción, de la vida familiar patriarcal o de la organización política de la sociedad.

La principal limitación de Jackson es que no establece ninguna conexión entre las brillantes observaciones de su estudio y cuanto pueda ocurrir fuera de las aulas, lo que le convierte más bien en un representante *sui generis* de los enfoques subjetivistas, muy preocupado por suministrar vívidas descripciones del mundo escolar al precio de no poder trascender tales descripciones. El desarrollo de la etnografía que ha resultado más potente desde el punto de vista analítico no ha procedido de Jackson, sino más bien de los estudios culturales británicos (Willis, McRobbie, Corrigan, etc.) y de las teo-

rías de la resistencia (Everhart, Apple, Giroux, etcétera).

2. Alumnos de clase obrera que fracasan



o cabe ninguna duda de que el estudio etnográfico cumbre en sociología de la educación es el llevado a cabo por Paul Willis (1988), hasta el punto de que las principales etnografías suponen de un modo y otro un diálogo con las propuestas de Willis. El trabajo de Willis consistió en una investigación sobre un grupo de chavales anti-escuela (los «colegas») en una ciudad del centro de Inglaterra llamada imaginariamente Hammertown —Coventry en realidad—. Se trata quizás del estudio intensivo más completo que se haya hecho hasta el presente. Willis no solo se convierte en un colega más, con lo que obtiene de los estudiantes investigados 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 los miembros del equipo directivo.

El libro está dividido en dos partes. La primera, etnográfica, dedicada fundamentalmente al lector general y a los enseñantes y la segunda, analítica, de carácter más eminentemente sociológico. No es una división estricta, ya que la parte etnográfica contiene elementos analíticos y la parte de análisis contiene elementos etnográficos.

Willis analiza la transición de un grupo de alumnos marcadamente anti-escuela desde el sistema educativo al sistema productivo. Lo que quiere explicar es por qué estos chavales desean realizar trabajos de clase obrera. Para ello elabora un marco teórico y una terminología que capte lo que ocurre en la realidad. Los términos clave que utiliza son los de penetración y limitación. Por penetración entiende los impulsos dentro de una forma cultural hacia la captación de las condiciones de existencia de sus miembros y su posición dentro del todo social, de un modo no individualista. Se trata de la captación de las contradicciones sociales: explotación, alienación, división social, etc.

Por limitación entiende aquellos obstáculos, desviaciones y efectos ideológicos que confunden e impiden el desarrollo total y la expresión de estos impulsos. Lo que hace la limitación es restar peligrosidad a las penetraciones, impidiendo o dificultando la transformación social.

A partir de estos elementos es posible explicar la entrada libremente aceptada en determinados trabajos en condiciones que no son libremente elegidas (lo que supone retomar la idea de Marx de que los hombres hacen la historia libremente en condiciones que no son libremente elegidas). Hay un momento en la cultura obrera en que la entrega de la fuerza de trabajo representa al mismo tiempo la libertad, la elección y la trascendencia. Si los chicos de la clase obrera en su camino al trabajo no creyeran en la lógica de sus propias acciones, ninguna persona ni acontecimiento exterior podrían convencerles.

Las principales penetraciones son las que se refieren a la educación y al empleo. La cultura contraescolar manifiesta un fuerte escepticismo con respecto al valor de las credenciales educativas, y, especialmente con respecto al sacrificio que supone su obtención. En definitiva se trata de un sacrificio no sólo de tiempo muerto, sino de una cualidad de la acción: implica aceptar la subordinación. La gratificación inmediata, no es solo inmediata, es un estilo de vida. Por otro lado, no está del todo claro que el sacrificio en la escuela conduzca a mejores empleos.

En segundo lugar, la cultura contraescolar establece una especie de valoración de la calidad del trabajo disponible. La mayor parte del trabajo industrial es un trabajo carente de sentido, alienante, repetitivo, requiere muy poca habilidad y muy poco aprendizaje. Si básicamente todos los trabajos son iguales, si de ellos es prácticamente imposible obtener satisfacción intrínseca alguna, por qué molestarse en sopor-tar tantos años de escuela. Hay una indiferencia casi total con respecto a la clase particular de trabajo a realizar, siempre y cuando cumpla unos requisitos culturales mínimos. La lógica interna del capitalismo consiste en que todas las formas concretas de trabajo están estandarizadas y que todas ellas contienen el potencial para la explotación del trabajo abstracto. La expansión del sector servicios y del sector público pretende hacer creer que existe una mayor amplitud de oportunidades y de variedad de trabajo para los jóvenes. Sin embargo, contra esta

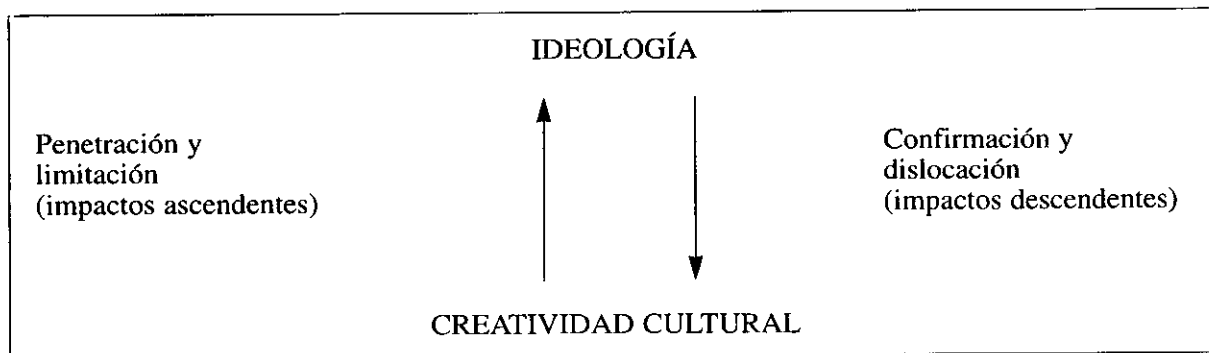
afirmación se puede argumentar que el modelo capitalista de división del trabajo es dominante en todos los sectores laborales.

Por instinto, la cultura contraescolar tiende a limitar la entrega de la fuerza de trabajo (llegar al final del trimestre sin haber escrito una sola palabra, desobedecer a los profesores,...).

El comportamiento en la escuela de estos chicos refuerza la solidaridad de grupo, rechazando radicalmente la competitividad que la escuela alienta. La cultura contraescolar contrapone la lógica individualista a la grupalista. Para el individuo de la clase obrera la movilidad en esta sociedad puede significar algo. Sin embargo, para la clase y el grupo en su conjunto, la movilidad no significa nada. La única movilidad verdadera sería la destrucción de la sociedad de clases.

Las principales limitaciones de la cultura contraescolar son las que se refieren al desdén por la actividad intelectual y su marcado sexismo. El rechazo de la escuela es también el rechazo de la actividad mental en general. El individualismo no es derrotado por lo que pueda ser en sí, sino por su participación en la máscara escolar donde el trabajo mental se asocia a la autoridad injustificada y con títulos cuyas promesas son ilusorias. Por lo tanto el individualismo es penetrado a costa de rechazar la actividad intelectual (dirección, concepción), lo que facilita la dominación de clase.

La otra gran división que desorienta la penetración cultural es la que se da entre hombres y mujeres. Anteriormente hacíamos referencia al hecho de que los trabajos aceptables por los alumnos anti-escuela han de caer dentro de un cierto universo cultural. Estos chicos rechazan cualquier tipo de trabajo que tenga connotaciones femeninas, o donde no se ejerza la masculinidad en forma de fortaleza física. Esto implica el rechazo absoluto del trabajo de oficina (al que despectivamente llaman *pen-pushing* —empujar un lápiz—) y todo lo que se asimile a él. El hecho de que no todos aspiren a las recompensas y satisfacciones del trabajo mental es algo que necesita explicación. El que el capitalismo necesite esta división no explica por qué se satisface esa necesidad. Un miembro de la cultura contraescolar solo puede creer en la femineidad del trabajo de oficina mientras que las esposas, las novias y las madres sean contempladas como personas limitadas, inferiores o incapaces para ciertas cosas.



La obra de Willis dio lugar a una amplia controversia ¹. En primer lugar, se ponía en duda hasta qué punto pudiera considerarse representativa de la actitud de la clase obrera ante la escuela. Más bien se refiere a una clase obrera en trance de desaparición o de escasa cuantía numérica: manual del sector industrial. Por otro lado, la división entre «pringaos» (los estudiantes académicos) y «colegas» induce a una visión dicotómica de las actitudes de los alumnos frente a los profesores. Y, finalmente, nos quedaría por comprender cuáles sean las estrategias de las alumnas y de las minorías étnicas.

3. Alumnos de clase obrera que rinden académicamente

Que no todos los chicos de clase obrera fracasan es algo más que sabido. El estudio de Everhart (1983) responde a esta cuestión. Se trata de un trabajo realizado esta vez en los Estados Unidos. Analiza la experiencia escolar, a la altura de secundaria, de un grupo de alumnos de entre 12 y 14 años de clase obrera que sí rinden académicamente. A diferencia de lo que cupiera colegir de la obra de Willis, estos estudiantes desenfatan el lado académico de la vida escolar, conceden gran importancia al grupo de iguales, no rinden pleitesía al profesor, etc. Detecta actitudes de rechazo expresivo hacia la escuela similares a las descritas por Willis.

Como señala Apple en el prólogo, se trata de un libro similar al de Willis, pero va más lejos por cuanto analiza la cultura resultante de la interacción entre profesores y alumnos.

Tras describir el entorno en que se sitúa la escuela en la que se lleva a cabo la investigación etnográfica, Everhart pasa a analizar el mundo de las aulas. Son varias las cuestiones a las que presta atención. La primera es el estudio de cómo se distribuye el tiempo en clase. La mayor parte del tiempo es tiempo consumido esperando a hacer alguna actividad. Al menos diez minutos de cada clase se dedican a actividades de procedimiento: pasar lista, cambiar los asientos de lugar, devolución de libros... A esto hay que añadir que entre clase y clase transcurren unos cinco o diez minutos. Si a esto añadimos los tiempos de recreo no es exagerado deducir que más de la tercera parte del tiempo escolar es tiempo no dedicado a la actividad intelectual propiamente dicha. La cosa se agrava si consideramos el tiempo que se pierde como consecuencia de la organización de la enseñanza formal: constitución de grupos de trabajo, ritmo lento de la instrucción, etc.

Otra cuestión en la que se centra Everhart es la del ritmo de la instrucción. La instrucción se organiza de tal modo que aproximadamente todos los alumnos terminan más o menos al mismo tiempo las tareas asignadas, aprenden al mismo ritmo, etc. Esta orquestación simultánea de la instrucción supone para los alumnos agujeros temporales, esperas...

La forma dominante de instrucción consiste en que el profesor transmite la información, con lo cual este es incapaz de mantener atareados en tareas instruccionales a todos los alumnos. Esto hace que el profesor reduzca la variedad, estableciendo un techo sobre lo que se puede exigir al estudiante.

En la escuela se inculca una concepción del trabajo congruente con la lógica del trabajo asalariado en el capitalismo. Por trabajo, los alumnos entienden actividades tales como escribir,

leer, hacer deberes, hacer las cosas que indican los profesores, responder a las preguntas que aparecen al final de la lección, hacer ejercicios... No son trabajo actividades como los experimentos, escuchar, ir a su propio ritmo, ver películas... Trabajo es aquello que surge a iniciativa del profesorado. Otro criterio de lo que es trabajo es aquello que uno hace sólo a cambio de algo. Cuando el autor preguntó a los alumnos qué actividades realizaron la tarde anterior, prácticamente ninguno hizo referencia a actividades académicas. Cuando les hizo observar esta ausencia su respuesta fue: «¿estás de cachondeo?».

En lo que se refiere a los calificativos que los alumnos otorgan a sus profesores, dos condiciones caracterizan a los profesores con atributos negativos. La primera se centra en las características físicas o personales e incluyen denominaciones como «hijos de puta», «cabrones», «maricas», «negreros»,... El segundo criterio se centra en las acciones específicas de los profesores en clase. Son atributos tales como «tiene sus favoritos», «odia a toda la clase», «se cree gracioso»,... Los profesores son concebidos como seres que se sustentan en su autoridad. Los profesores que son conceptuados positivamente son aquellos que proporcionan a los alumnos un cierto grado de auto-determinación. Es decir, esta buena consideración guarda escaso correlato con el hecho de que enseñe esto o aquello. Tiene que ver básicamente con el modo como el profesor interactúa con los estudiantes.

Un alumno que quiera tener amigos entre sus compañeros ha de cumplir dos requisitos. En primer lugar, precisa algún grado mínimo de conformidad con los estándares implícitos del grupo. En segundo lugar, no están bien vistas unas relaciones excelentes con los profesores.

Todo lo dicho hasta ahora no significa que los alumnos sean sujetos manipulables a voluntad por parte de la institución escolar. Everhart dedica un interesantísimo capítulo a la cuestión del poder estudiantil. En concreto se centra en tres aspectos: las estrategias en el aula, el enfrentamiento y el fraude.

Las estrategias son de varios tipos: cambio de las previsiones del profesor, la escritura de notas, el convertirse en el favorito del profesor y el humor.

Alterar las previsiones del profesor es relativamente fácil. Consiste en dilatar al máximo y de un modo colectivo la realización de tareas, en hacer preguntas irrelevantes más o menos

relacionadas con lo que se está explicando, no haber hecho los deberes de casa o haber hecho otros. Cuando el profesor es un sustituto la cosa es aún más fácil: los alumnos se cambian de sitio con lo que el profesor los confunde, hay una mayor predisposición por parte de los alumnos para que la clase funcione de otra manera, etc.

La disciplina es otro aspecto sobre el cual los estudiantes pueden ejercer un elevado nivel de control. La idea habitual es considerar que el profesor podría comportarse como un tirano. Sin embargo, si constantemente enviase estudiantes al despacho del director o si en los pasillos siempre hubiera alumnos suyos expulsados sobre él reacerían sospechas con respecto a su capacidad para manejar una clase.

Otro mecanismo que Everhart señala es el de escribir notas que se pasan de estudiante a estudiante recurriendo a las estrategias más inopinadas para ello.

En lo que se refiere a convertirse en el favorito del profesor hay al menos dos maneras de serlo. Una es la típica de ser un pelota, obedecer al profesor, hacerle recados, etc. Sin embargo hay una manera más sutil de ser el favorito. No hay un nombre específico para este tipo de alumnos. Se trata de estudiantes que, a diferencia del pelota típico, no son pelotas en general sino que son los favoritos de algún profesor en particular. Esto significa que el alumno conoce las debilidades del profesor y sabe explotarlas a su servicio. Es decir, el estudiante de un modo activo busca convertirse en el favorito de determinado profesor.

La última estrategia en clase es el humor. Se trata de descolocar al profesor por medio de situaciones cómicas.

La segunda fuente de poder estudiantil consiste en enfrentarse al sistema. Aquí Everhart describe situaciones similares a las detectadas por Willis: fumar, engañar al profesor (hacerle creer que un trabajo lo ha hecho quien lo entrega cuando en realidad ha sido otro), etc.

La tercera fuente es hacer novillos ilegal o legalmente. El escaqueo ilegal consiste en justificar las ausencias haciendo pasar las notas justificatorias como si hubieran sido firmadas por los padres. El escaqueo legal consiste en tratar de apuntarse a todas las actividades que tienen lugar fuera del aula: visitas, organización de festejos, etc.

El grupo de amigos es el referente social más significativo para los estudiantes. El comportamiento orientado hacia el grupo es tan impor-

tante y omnipresente que se expresa en una gran variedad de formas y afecta a parcelas significativas de la rutina escolar. Las formas sociales iniciadas en el grupo constituyen lo que el autor denomina conocimiento regenerativo, un conocimiento que es interpretativo por naturaleza. Lo que Everhart denomina conocimiento regenerativo emerge de los procesos de interacción entre los propósitos explícitos, formalizados de la escuela y las experiencias que los estudiantes crean por sí mismos. Este conocimiento es tan importante si no más que el que proviene de los profesores, del currículum expreso.

Aunque formalmente, los alumnos emplean gran parte de su tiempo en actividades instruccionales, ellos mismos señalan que la mayoría de su tiempo lo emplean en actividades distintas a las pretendidas por la institución, especialmente en actividades organizadas en torno al grupo de amigos.

Everhart se apoya en la teoría de la acción comunicativa de Habermas para dar cuenta de cómo funcionan el conocimiento que la escuela pretende impartir y el conocimiento que son capaces de crear los estudiantes por sí mismos. Habermas considera el conocimiento como una entidad diferenciada por lo que denomina interés cognitivo, es decir, por la orientación y los supuestos básicos que lo constituyen. A este interés cognitivo se le asocia un sistema de conocimiento, el cual es el conjunto de procedimientos por medio de los cuales se accede al conocimiento dentro de los límites de cualquier interés cognitivo. La tercera dimensión señalada por Habermas es el tipo de acción desplegada como consecuencia de la aceptación de ciertos intereses cognitivos.

El interés cognitivo dominante reforzado en la mayor parte de las escuelas es lo que Habermas denomina interés técnico. El supuesto del interés técnico pertenece a la manipulación de un entorno dado de antemano. Implica incrementar el grado de control sobre la realidad enfatizando el «cómo» en detrimento del «qué». En la escuela a los alumnos se les presenta el currículum como un conjunto de problemas predefinidos y tienen que bregar con él a partir de los términos en los cuales se les presenta. De este modo queda poco espacio para el diálogo con la información presentada.

El predominio del interés técnico conduce a un modo de conocimiento —un modo de comprensión— basado en gran medida en el establecimiento de una relación entre los elementos de la realidad de un modo deductivo y lineal. Este modo de conocimiento es lo que se denomina conocimiento reificado (lo que Habermas llama analítico-empírico). Por ejemplo, en matemáticas se presentan los números de un modo peculiar para llegar a la respuesta a una cuestión, sin que haya vinculación con una problemática real para los estudiantes.

La acción social dominante es instrumental, es decir, se trata de la aplicación de información a la solución de problemas pre-definidos.

El interés técnico se asienta en la necesidad que las especies tienen por sobrevivir y reproducirse. Para lograrlo las personas tienen una orientación básica hacia el control del entorno. De aquí surge una forma de conocimiento a la que denomina positivismo. El interés técnico da lugar a cierta forma de acción, de carácter instrumental gobernada por normas técnicas basadas en el conocimiento empírico.

El interés práctico se orienta hacia la comprensión. Se trata de comprender el entorno de modo que uno sea capaz de interactuar con él. Este interés se asienta en la necesidad de la «creación y clarificación del significado, el logro de la comunicación y la producción resultante de vínculos colectivos y mutuos en una comunidad en la que los individuos comparten un sistema de creencias común» (1988: 243). El interés práctico se refiere al conocimiento que resulta de la interacción colectiva, es decir, no se trata de un conocimiento previamente existente. Es un conocimiento vinculado al contexto y creado por individuos que comparten una determinada interpretación del mundo. Este tipo de interés da lugar a lo que se llama conocimiento regenerativo. Aquí la validez de las propuestas no depende de una base externa o técnica, sino que depende de la comprensión de estas propuestas y del significado que se le conceden. Este interés y este sistema dan lugar a la acción comunicativa.

El siguiente cuadro pretende aclarar estas ideas:

Interés cognitivo	Sistema de conocimiento	Acción
Técnico	Reificado	Instrumental
Práctico	Regenerativo	Comunicativa

¿Qué aplicabilidad tiene esta propuesta para comprender lo que ocurre en la escuela que analiza Everhart? De acuerdo con él la escuela promueve el interés técnico con todo lo que ello lleva consigo. Se trata de un tipo de conocimiento y de acciones congruentes con la producción asalariada en el capitalismo. El trabajo se basa en los intereses técnicos porque enfatiza la manipulación de la información disponible para fines predefinidos, normalmente la producción de mercancías.

Sin embargo, lo que los estudiantes producen en sus interacciones es una contestación a las propuestas de la escuela. Frente a las restricciones de la escuela, los estudiantes pretenden otorgar un nuevo significado a su mundo.

4. Distintos tipos de actitudes escolares entre alumnos de clase obrera



Una obra que matiza el trabajo etnográfico de Willis es la Phillip Brown (1987). En su libro se dedica a analizar la experiencia escolar de la mayoría invisible de niños de clase obrera a lo que el autor se refiere como alumnos «convencionales» de clase obrera.

La sociología siempre se ha sentido particularmente atraída por los casos manifiestos de rechazo, de no conformidad. Apenas ha prestado atención a lo que ocurra con aquellos alumnos que no manifiestan pautas visible de rebeldía. Además la conformidad ha sido asociada con el comportamiento de las alumnas. Hasta que la sociología de la educación no ha prestado atención a las cuestiones de género no se ha estudiado a este tipo de alumnos.

Contrariamente a lo que implícitamente cabe deducir del estudio de Willis no todos los alumnos de clase obrera, como es obvio, fracasan. Willis no explica por qué hay tantos alumnos de clase obrera «normales», es decir, estudiantes que no rechazan la escuela. No se puede considerar que el rechazo sea la actitud habitual entre la clase obrera, que la actitud obrera auténtica sea enfrentarse a la escuela. La obra de Willis refuerza un modelo bipolar (actitudes anti y pro escuela) que en realidad no existe.

Lo que Brown propone es diferenciar tres tipos de lo que él llama marcos de referencia,

marcos que dan cuenta de los distintos tipos de actitudes que los alumnos de clase obrera mantienen ante la escuela. En concreto son tres los marcos que detecta: mantenimiento, progreso y abandono (*getting in, getting on y getting out*). Una minoría de los estudiantes rechaza la escuela por considerarla aburrida, irrelevante y en muchas ocasiones represora. Hay un claro deseo de abandonar el mundo de los niños escolarizados y pasar al mundo adulto. Otro grupo de estudiantes está dispuesto a aguantar en la escuela y a conseguir los títulos que posibiliten abandonar su clase de origen. Sin embargo, de la mayoría de los chicos de clase obrera no se puede decir simplemente que acepten o rechacen la escuela. La mayoría trabaja lo mínimo para ir pasando de curso.

La idea de MR (marco de referencia) pretende llenar el espacio conceptual entre las orientaciones y estrategias de los alumnos en las escuelas y la posición de clase. El anclar la idea de los MR entre la posición de clase y los procesos en el aula permite realizar la conexión entre cómo responden los chicos a la escuela y cómo se relaciona esa respuesta con procesos sociales más amplios. Los MR permiten un vínculo conceptual entre la identidad del alumno y estructuras más amplias que son específicas de las clases sociales. Los MR son específicos de las clases porque representan modos típicos cómo los alumnos de clase obrera construyen y asignan diferentes significados a las maneras de permanecer en la escuela y de convertirse en adultos. Los MR permiten examinar variaciones en las respuestas a la escuela por parte de los chicos de clase obrera sin perder de vista que el modo como se comportan los alumnos es el resultado de la interrelación entre los recursos culturales de clase desplegados en la escuela y procesos internos que tienen lugar en la escuela.

El estudio de Brown tuvo lugar en una ciudad en crisis situada en el sur de Gales. Los empleos industriales están desapareciendo y aparecen empleos dentro del sector terciario.

El autor distingue tres tipos de alumnos: los «cateadores» (*rems*, de remedial), los «currantes» (*swots*) y los «convencionales» (*ordinary kids*).

Los «cateadores» son mayoritariamente varones. Una de las razones que estos alumnos dan para acudir a la escuela es que se trata de un lugar donde pueden encontrarse con sus amigos. Estar en casa es con frecuencia aburrido. La

escuela, a lo sumo, es un lugar donde pasárselo bien. No ven para qué sirve la escuela, especialmente si tenemos en cuenta su oscura percepción del futuro laboral que les aguarda. Son conscientes de que podrían obtener credenciales educativas que condujeran a buenos empleos, pero conseguir las implica adoptar un comportamiento dócil y afeminado.

Los «currantes» reconocen que son diferentes de los otros grupos de estudiantes. No obstante el pertenecer al grupo de «currantes» supone un serio estigma. Hay una considerable presión para no exteriorizar los rasgos más visibles del comportamiento de los «currantes». La adhesión incondicional a la escuela choca con casi todas las subculturas juveniles.

Los chicos «convencionales» tienen una visión instrumentalista de la escuela. Valoran negativamente el tener que aprender materias aparentemente desconectadas de su futuro laboral (¿para qué estudiar historia? ¿O latín?). Trabajan lo mínimo para evitar que el profesor se cabree con ellos. Al igual que ocurre con los «cateadores» la diversión en el aula (el estar de cachondeo) es importante.

El siguiente cuadro da cuenta de los MR y sus tipos de alumnos:

MR	Alumnos
Mantenimiento	Cateadores
Progreso	Convencionales
Abandono	Currantes

Otro trabajo cargado de matizaciones al enfoque implícitamente bipolar de Willis es el llevado a cabo en el sur de Inglaterra en una escuela comprensiva por parte de John Abraham (1989). El trabajo de campo se hizo en una escuela de unos 1300 estudiantes en mayo-julio de 1986. Utilizó una muestra de ciento veintisiete estudiantes de cuarto año (52 chicos y 75 chicas). El interés del autor consistió en analizar las actitudes anti-escuela de dos grupos distintos de amigos. Por un lado un grupo de colegas y por otro el de los punks góticos.

El primero, el de los «colegas», es el típico grupo antiescuela de clase obrera. Sus aspiraciones laborales se dirigen a empleos tales como mecánico de coches, albañil, carpintero. Todos estaban deseando dejar la escuela.

En el otro grupo ninguno de sus componentes tenía aspiraciones de ejercer trabajos de tipo manual. Más bien deseaban realizar trabajos

relacionados con el arte. Al igual que ocurre con los «colegas» detestan la escuela. Es un grupo, a diferencia de lo que ocurría con el anterior, compuesto por chicos y chicas, lo que modera considerablemente la utilización de un lenguaje sexista. Además de esta distinta composición por géneros son tres las diferencias que existen entre los «colegas» y los punks góticos. La primera es el rechazo de la idea de que las asignaturas técnicas y de ciencias son campo exclusivo de los varones. La segunda es el rechazo de los deportes típicamente masculinos como el fútbol y el rugby. Y, en tercer lugar, se quejan de la excesiva actitud violenta de los «colegas».

5. Alumnos de clase media de bajo rendimiento escolar

Otra investigación sobre rechazo, indisciplina, pero esta vez sobre alumnos de clase media (hijos de profesionales) es la Peter Aggleton (1987). Se trata de un estudio referido a alumnos de clase media, cuyas edades oscilan entre los dieciséis y los veinte años. La mayoría de sus padres trabajan en la docencia en distintos niveles, en asistencia social, en profesiones artísticas, publicistas, etc. Este grupo fue seleccionado por el hecho de que a pesar de proceder de hogares de elevado capital cultural carecía de motivación hacia las tareas académicas y obtenía malas notas. Aggleton describe distintos escenarios en que se desenvuelve la vida de estos estudiantes. En lo que se refiere al entorno familiar se trata de familias abiertas, tolerantes. La mayor parte de las actividades de la familia tiene lugar en un amplio comedor o sala de estar. Los chavales pueden estar en casa con sus amigos, pueden beber alcohol o fumar hachís. Es decir, estas actividades quedan bajo el control de los padres. También es frecuente la autorización para dormir con amigos del sexo opuesto, siempre y cuando los padres sepan detalles con respecto a las relaciones de la pareja: tiempo que llevan saliendo, grado de compromiso entre ellos, etc. Sin embargo, jamás se da esta autorización cuando se trata de amigos del mismo sexo (intolerancia frente a la homosexualidad).

En el escenario escolar se produce un proceso de traslación de prácticas desde el hogar: el rechazo a aceptar un horario impuesto, la utilización de autojustificaciones para llegar tarde,...

Fuera del hogar y de la escuela los chavales se suelen ver en un pub. Gustan de ir a este sitio porque allí pueden encontrarse a gente interesante con interesantes ideas. Llama la atención el control masculino de este escenario. Los varones utilizan estrategias de control conversacional, emitiendo bromas denigratorias hacia otros amigos presentes, hablando y riéndose a un elevado volumen...

¿Qué explica que a pesar de proceder de familias de elevado capital cultural estos chavales fracasen? Estos jóvenes están habituados, por su experiencia familiar, a las artes plásticas, al teatro, etc. Estos aspectos de la producción artística pertenecen a un mundo que ellos dan por sentado (*taken-for-granted world*). La especificidad cómo tiene lugar el conocimiento de estas manifestaciones artísticas hace que estos estudiantes perciban la producción artística como algo asociado a las cualidades intrínsecas del individuo y no a procesos más generales de producción cultural o de esfuerzo abnegado. Esta *ideología autorial* enfatiza los talentos inmanentes de los individuos en tanto que creadores y, al mismo tiempo, desenfatisa la importancia de la formación, de la diligencia, de la labor industriosa. A partir de aquí podemos comprender porqué estos estudiantes muestran su profunda antipatía hacia los elementos de abnegación, de trabajo duro,... Actúan como si sus talentos innatos y su capital cultural fueran suficientes para que su rendimiento escolar sea satisfactorio.

6. Minorías étnicas

Uno de los trabajos etnográficos más destacables por su análisis, entre otros, de los problemas de la etnia es el de Jay MacLeod (1995). Se trata de una investigación realizada en un barrio pobre de una ciudad norteamericana. Analiza las experiencias escolares, laborales y callejeras de dos grupos de jóvenes en dos momentos claramente diferenciados. El primer momento tiene lugar cuando sus edades oscilan entre los dieciséis y diecinueve años y mayoritariamente los miembros de ambos grupos siguen acudiendo a la escuela. El segundo momento tiene lugar en 1994, ocho años después cuando de un modo u otro acumulan frustrantes experiencias laborales.

Ambos grupos viven en el mismo barrio, en el mismo tipo de viviendas, tienen el mismo

bajo nivel de renta. La escuela a la que acuden matricula a 2800 estudiantes y cuenta con 300 profesores.

Uno de los grupos es el que podemos denominar «colgados» (*Hallway Hangers* en el original). Se trata de un grupo de ocho jóvenes. Seis de ellos son blancos, descendientes de italianos e irlandeses. Los otros dos son negros. Todos menos dos han sido arrestados en algún momento. Uno de ellos, la excepción, tiene empleo estable. Todos trabajan o han trabajado. Este es un grupo similar al de los «colegas» de Willis: no valoran las calificaciones escolares, adoran la violencia, etc.

El segundo grupo es el denominado los «hermanos». Salvo uno, todos sus componentes son negros. Se acomodan a los estándares de conducta que la escuela exige: aceptan los criterios de éxito y de fracaso de la cultura dominante.

Son varios los elementos de contraste entre un grupo y otro. Para los «colgados» el mercado de trabajo no se basa en la meritocracia, sino en la gente a la que conozcas. Las conexiones son la clave, lo que les sitúa en una mala posición en el mercado de trabajo. Por contra los «hermanos» creen que con la educación conseguirán buenos empleos. Los obstáculos para el éxito son personales y no estructurales.

Mayoritariamente los «colgados» rechazan la ideología del logro precisamente porque son blancos. Para la ideología dominante si uno es pobre es porque es tonto o perezoso, lo que supondría una seria afronta a su autoestima. Por contra, los «hermanos» pueden achacar al racismo el bajo estatus de sus padres. Sin embargo, consideran, al igual que lo hacen sus padres, que ahora sí hay oportunidades. La raza ya no es decisiva. El presente, a diferencia del pasado, es meritocrático. Por otro lado existen medidas de acción positiva para los negros, pero no para los blancos.

Este libro supone una seria matización a las teorías de la reproducción. Dos grupos del mismo estrato social que viven en el mismo barrio, en el mismo tipo de viviendas y acuden a la misma escuela, sin embargo experimentan el proceso de reproducción social de un modo distinto. Incluso se da el caso de que dos hermanos de distinto padre pertenecen uno a los «colgados» y otro a los «hermanos». Su resultados escolares son asombrosamente distintos.

A pesar de que las constricciones impuestas por la clase social son inevitables, los resultados están lejos de quedar predefinidos. Las teorías

suelen ser incapaces de dar cuenta de la infinita variedad que vemos a nuestro alrededor.

La segunda parte de la obra analiza ocho años después la situación de estos dos grupos de jóvenes.

Los «colgados» son drogadictos y alcohólicos. Pelean, roban, venden crack. Los «colgados» han experimentado las dificultades de un mercado de trabajo totalmente distinto al vivido por sus padres. El paso de una economía de manufacturas a una economía de servicios significa que para la clase obrera manual no cualificada cada vez hay menos empleos con buenos salarios y oportunidades de progreso. En la mayor parte de estos trabajos se gana como mucho cinco dólares por hora, mientras que en el sector manufacturero en el que hay sindicatos se gana el doble, el triple y hasta el cuádruple. Entre 1979 y 1987 el 50% de los nuevos empleos creados en los EE.UU. es un empleo de muy bajo nivel. Los «colgados» han trabajado como conserjes, basureros, cocineros, mensajeros, limpiadores, jardineros, empleados de almacén, soldados, etc. Pocos de los «colgados» tienen empleos estables. La economía callejera ha sido el mejor medio en el que se han desenvuelto estos chicos. Trabajando a tiempo completo en la economía del crack pueden sacarse mil dólares cada semana.

Para los «hermanos» las cosas no han ido demasiado bien. Como dice MacLeod, los sueños se han pospuesto. Aspiraban a una buena casa, una familia. Ahora casi todos viven con su padres y experimentan muy serias dificultades para encontrar empleos estables.

7. Alumnas

En lo que se refiere a los estudios etnográficos sobre mujeres me centraré en dos: el de McRobbie y el de Griffin.

McRobbie (1978) efectuó un estudio basado en un trabajo llevado a cabo en Birmingham desde abril a septiembre de 1975. El trabajo se centró en una muestra de cincuenta y seis chicas de edades comprendidas entre los 14 y los 16 que vivían en el mismo barrio y acudían a la misma escuela. En la mayor parte de los casos tanto la madre como el padre trabajaban. Los padres lo hacen en empleos relacionados directa o indirectamente con la empresa del automóvil. La mayoría de las madres trabajan a tiempo

parcial o en contratos de suplencia (camareras, limpieza, oficinas). Las chicas de este estudio se ven a sí mismas ocupando una posición antagónica con respecto a las chicas de clase media, a las que suelen llamar empollonas o snobs. Sus identidades sexuales también adoptan un tono de oposición. Dicho brevemente: un modo como las chicas combaten los elementos opresivos de clase social y de género en la escuela es afirmar su carácter de hembra o de mujer (su *femaleness*), introducir en el aula su sexualidad y su madurez física de tal manera que obligan a los profesores a percibirlo. Esto se expresa en el rechazo de la ideología oficial de como deben ser las chicas en la escuela (limpieza, diligencia, aplicación, feminidad, pasividad, etc.) y en su sustitución por algo más femenino, o si se prefiere más sexual. De este modo a las chicas les encanta ponerse maquillaje, dedicar muchísimo tiempo a hablar en voz alta sobre los novios.

Dos son los elementos que permiten subsistir a estas chicas frente a un futuro desalentador. El primero es la solidaridad, lo que contemplan como una fuente de resistencia. El segundo es su inmersión en la ideología del romance.

Christine Griffin (1985) publicó un libro que era una réplica directa al de Willis. La obra describe las experiencias de un grupo de mujeres jóvenes desde que abandonan la escuela en 1979 hasta sus dos primeros años en el mercado de trabajo en empleos a tiempo completo.

La autora visitó seis escuelas de Birmingham, entrevistando a ciento ochenta estudiantes — fundamentalmente mujeres blancas, asiáticas y caribeñas, aunque también entrevistó a varios estudiantes varones— en grupo e individualmente. A continuación se centró en veinticinco mujeres que tras abandonar la escuela se integran en el mercado de trabajo. Las entrevistó en sus casas, en bares y en pubs, y si fue posible en su propio centro de trabajo.

La conducta desviada de las chicas no adopta la misma forma que la de los chicos. Se considera y percibe como algo distinto tanto por parte de los alumnos como de los profesores. A menudo se capta como relacionado directamente con su sexualidad. Aunque según declaran los profesores pueden interrumpir el funcionamiento de las clases del mismo modo que los varones, sus interrupciones se consideran como menos preocupantes.

Los estudios de los chavales de origen obrero en la escuela han detectado una específica cultura contra-escolar que actúa como un puente de

acceso a los puestos de trabajo manuales. La autora no detectó tales culturas entre las chicas. No le fue posible identificar un grupo particular de chicas como «desviadas» o alborotadoras que también se opusiesen a la escuela y al trabajo doméstico, y estuviesen destinadas al trabajo de fábrica.

Algunas de las jóvenes pertenecientes al grupo pro-escuela rechazaban el énfasis escolar en el valor del trabajo académico, y tenían muy mala opinión de su propia escuela. Solo valoraban la información y las destrezas que pudieran ser útiles en el mercado de trabajo. También rechazaban su estatus de menores en el centro escolar.

Las alborotadoras son aquellas chicas menos académicas, o aquellas a las que se considera destinadas al trabajo de fábrica, el desempleo o incluso la prostitución. Las chicas tratan de evitar el control de los profesores, disfrutando de su propio ocio en la escuela. Esto significa hacer novillos, dejar de asistir a alguna clase, leer revistas de chicas, pasarse notas...

Otro problema es el intento de la escuela de controlar su apariencia personal.

En lo que se refiere al asesoramiento profesional la mayor parte de esta actividad está destinada a aquellos alumnos de menor rendimiento académico. Para ellas este asesoramiento es simple palabrería. Normalmente se centra en técnicas de entrevista y de búsqueda de empleo.

El trabajo doméstico y el cuidado de los niños son labores eminentemente femeninas. El trabajo doméstico de las chicas es considerado «normal». Lo que no es normal es el intento de esquivarlo. El trabajo escolar es la excusa más frecuente para hacerlo. Las responsabilidades domésticas afectan el rendimiento escolar, y la transición a la universidad o al mercado de trabajo. Muchas veces su inasistencia a la escuela se justifica por las tareas domésticas.

El ocio desempeña un papel fundamental en la vida de las chicas. Es aquí donde las presiones para conseguir un novio se hacen más intensas. Tener novio es una prueba de una normal heterosexualidad de la mujer. Es fundamental mantener una buena reputación sexual. La mayor parte del ocio tiene lugar en el hogar y se centra en grupos de amigas. Las amigas íntimas van a todos los sitios juntas, llevan exactamente la misma ropa y el mismo peinado. Si una chica sale con un chico comienza a perder contacto con sus amigas, a menudo debido a la insistencia del hombre. No existe ese equivalen-

te con los amigos del hombre. Estos se ven por la noche, en el fútbol,... Por otro lado, la violencia masculina en las calles juega un papel restrictivo en la movilidad urbana de las chicas.

Conclusiones

Quizás la principal ventaja que tiene la perspectiva aportada por los trabajos de corte etnográfico es que, a diferencia de lo que plantean la psicología y la pedagogía, no se puede sostener la idea de que la escuela está bien y corresponde a los alumnos acoplarse a sus exigencias. Fenómenos de tan amplia intensidad como el fracaso, el rechazo o el abandono escolar deberían inducir a meditar sobre la conveniencia de introducir cambios en la escuela y no solo en los alumnos.

Frente a la sociología estructural los estudios etnográficos ponen de manifiesto la capacidad de acción de los sujetos. De hecho Giddens (1984) considera el estudio de caso de Willis como paradigma de su teoría de la estructuración.

Los debates suscitados desde la etnografía educativa en sociología ponen de manifiesto la enorme variedad de registros de actitudes ante la escuela. El estudio de Willis abrió el camino centrándose exclusivamente en alumnos varones blancos (o caucásicos) de clase obrera que fracasan. Sobre estas cuatro variables (sexo, etnia, clase y rendimiento) se han ido constituyendo diferentes estudios. Es obvio, a raíz del repaso aquí efectuado, que aún queda mucho camino por recorrer. Tenemos pocas investigaciones sobre minorías étnicas y sobre mujeres. Como en tantas ocasiones ocurre en la sociología la variable clase ha gozado de mayor proyección investigadora. El siguiente cuadro da cuenta de qué tipos de análisis son los que han proliferado y cuáles los que han escaseado.

Clase	Media	Aggleton
	Obrera	Resto
Género	Varón	Resto
	Mujer	McRobbie, Griffin
Etnia	Blanca	Resto
	No blanca	MacLeod
Rendimiento	Aceptable	Everhart, MacLeod, Brown
	Bajo	Resto

NOTA

¹ De hecho todos los trabajos que veremos a continuación son reflexiones sobre las carencias de la obra de Willis.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, J. (1989): «Gender differences and anti-school boys». *Sociological Review*, 38.
- AGGLETON, P. (1987): *Rebels Without a Cause? Middle class youth and the transition from school to work*, Londres, Falmer Press.
- BROWN, P. (1987): *Schooling Ordinary Kids. Inequality, Unemployment and the new vocationalism*, Londres, Tavistock.
- EVERHART, R. (1983): *Reading, Writing and Resistance*, Londres, Routledge.
- GIDDENS, A. (1984): *The Constitution of Society*, Cambridge, Polity Press.
- GRIFFIN, C. (1985): *Typical Girls? Young women from school to the job market*, Londres, RKP.
- S. JACKSON, P. (1991): *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- MCLEOD, J. (1995): *Ain't No Makin' It. Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood*, Oxford, Westview Press.
- MCROBBIE, A. (1978): «Working class girls and the culture of femininity», en Women's Study Group, *Women Take Issue. Aspects of Women Subordination*, Hutchinson, CCCS.
- PARSONS, T. (1990): «El aula como sistema social», *Educación y Sociedad*, 6.
- WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.