

Apropiaciones escolares: entre las posiciones sociales y las disposiciones educativas.

Xavier Bonal, Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

El trabajo que se presenta constituye una parte del análisis realizado en la investigación “Los tres ejes de la identidad: clase, género y etnia en los espacios sociales juveniles”. A partir de los materiales de entrevistas realizadas a jóvenes de 15 años que cursan ESO y a sus familias, este texto expone el análisis de la proyección de las posiciones sociales (en base a su origen de clase, el género y la etnia) en formas de apropiación escolar. El *habitus* educativo desarrollado por los adolescentes entrevistados no se reduce a su posición social, sino a la intersección entre ésta y las relaciones sociales que dichos adolescentes mantienen en los espacios de la escuela, la familia y el ocio. Esta intersección es la que explica en definitiva por qué las intersecciones entre clase, género y etnia pueden ‘combinarse’ de formas que conducen a una mayor adhesión escolar o a formas de resistencia y oposición.

1. Introducción

Las páginas que siguen incluyen un conjunto de reflexiones en torno a implicaciones de posición de clase, género y etnia en las trayectorias e identidades escolares de los adolescentes. Estas reflexiones parten de un trabajo de investigación desarrollado en dos institutos de enseñanza secundaria de una ciudad mediana de la región metropolitana de Barcelona durante los años 2000 y 2001.¹ El trabajo, a partir de entrevistas realizadas a estudiantes de segundo ciclo de ESO, familias y profesorado, se planteó el objetivo de analizar cómo los jóvenes adolescentes interpretan su escolarización obligatoria. El trabajo tuvo en cuenta no sólo los discursos y experiencias de los jóvenes en el ámbito escolar, sino también su socialización familiar y sus experiencias en el terreno del ocio, aspectos centrales que completan los espacios de construcción identitaria de los adolescentes.

De este modo, del análisis de las interacciones entre los actores sociales que intervienen como agentes significativos en la construcción de la identidad juvenil, de los movimientos de los jóvenes entrevistados en los espacios de la escuela, la familia y el tiempo libre y de sus posiciones sociales (de clase, de género y de etnia), el trabajo

¹ El estudio, financiado por la Fundació Jaume Bofill, lleva por título *Els tres eixos de la identitat: classe, gènere i ètnia en els espais socials juvenils* (Los tres ejes de la identidad: clase, género y etnia en los

interpreta la diversidad de formas de “apropiación” escolar de los jóvenes (importancia que otorgan a la escolarización, percepción de su rendimiento, expectativas educativas, relación con el profesorado, etc.).

En este texto queremos referirnos exclusivamente a un aspecto abordado en la investigación: el de las implicaciones culturales de las posiciones sociales. Dicho de otro modo, queremos evidenciar cómo el origen de clase trabajadora², el pertenecer al género masculino o femenino, o la condición de pertinencia a una minoría étnica, tienen consecuencias sobre la construcción de las disposiciones educativas de nuestros jóvenes entrevistados. Las reflexiones que aquí se incluyen no son, en todo caso, fruto de disquisiciones teóricas. Parten de nuestro trabajo etnográfico, de los relatos de los jóvenes entrevistados, de una base empírica que nos permite inferir las implicaciones de posición en las disposiciones educativas de los adolescentes.

Las posiciones de clase, género y etnia de los estudiantes no son en modo alguno dimensiones rígidas que cierran cualquier posibilidad de creación y transgresión individual. Las posiciones actúan canalizando y enmarcando discursos y prácticas de los actores sociales, están en el origen de los que los jóvenes dicen y hacen. Sin embargo, no reducen la creatividad de sus experiencias ni de sus discursos. Ninguna de las implicaciones que aquí aparecen, por lo tanto, deben considerarse invariablemente aplicables a todos los individuos pertenecientes a un mismo grupo social; ello supondría aplicar un modelo completamente determinista al análisis de la acción social. Las adscripciones de clase, género y etnia son materias primas que pueden ser transformadas en actitudes continuas con la socialización en esas posiciones o neutralizadas a través de las experiencias y sentidos otorgados a las mismas de los adolescentes en los espacios sociales en que se mueven. En cualquier caso, las implicaciones de posición no pueden omitirse: no sólo son factores que posicionan a los individuos en el mapa social, sino que condicionan la forma de construir o transgredir las disposiciones ante la escuela. Es relevante por tanto preguntarse cuestiones como las

espacios sociales juveniles). El estudio, dirigido por Xavier Bonal, contó con el trabajo investigador de Miquel Àngel Alegre, Isaac González, Diego Herrera, Marta Rovira y Enric Saurí.

² La muestra de individuos entrevistados (20 estudiantes de 3º de ESO) se construyó atendiendo a criterios de clase, género y etnia. La variable clase, sin embargo, se redujo a situaciones sociales que se movían entre el trabajo manual estable de los padres y las situaciones de precariedad laboral o de exclusión social de otras familias. La composición social del alumnado de los institutos seleccionados no

siguientes: ¿Hasta qué punto la pertenencias de clase, género o etnia muestran ajustes entre posiciones y disposiciones de los actores? ¿Qué elementos de sus discursos denotan la proyección de clase, género y etnia en sus interpretaciones del mundo educativo? ¿En qué condiciones parece romperse dicha proyección?

En los siguientes apartados se analizan las implicaciones de clase, género y etnia que aparecen en algunas muestras de discursos de los adolescentes entrevistados y de sus familias.

2. Implicaciones de clase

La primera consideración que cabe realizar se refiere a las limitaciones de nuestro análisis. Tanto por el tipo de centros seleccionados como por la composición social de la muestra no es posible realizar un análisis comparado de implicaciones de clase. En efecto, prácticamente todos los estudiantes entrevistados proceden de familias que se sitúan entre el trabajo manual estable y situaciones de evidente exclusión social. Este hecho excluye la posibilidad de comparar discursos en función de distintas posiciones de clase, pero presenta la ventaja de disponer de una muestra relativamente homogénea de individuos con un origen social parecido que facilita la identificación de presencias o ausencias de lo que podemos denominar “cultura de clase”. Es en este sentido, el de las presencias discursivas atribuible a un origen social de clase trabajadora, en el que hay que observar el contenido de este texto.

2.1. Reificación

Algunas de las entrevistas realizadas nos muestran la presencia de discursos de reificación sobre el espacio escolar. El fenómeno de la reificación –interpretar los hechos sociales como fenómenos no contruidos socialmente- no es lógicamente un proceso exclusivo de un determinado origen de clase. No obstante, algunas investigaciones han reflejado como se trata de un hecho particularmente presente en la construcción de las aspiraciones educativas de la clase trabajadora. (Rambla 1995). En nuestro estudio la reificación está más presente cuanto más distantes son las

nos permitió trabajar con alumnado de clase media, aspecto que sin duda hubiera arrojado diferencias identitarias significativas.

características propias del espacio familiar en relación con el mundo de la escuela. La distancia cultural actúa en este sentido como elemento inductor de un conjunto de interpretaciones sobre la vida escolar que ponen en acento en el carácter inexorable de las situaciones educativas o en la inexistencia de cuestionamiento de los discursos y prácticas del profesorado. La reificación actúa como fenómeno especialmente relevante en el alumnado de nuestro estudio. La proximidad de la finalización de la enseñanza obligatoria conlleva una visión irreversible o difícilmente alterable del rendimiento educativo, aspecto crucial para comprender la trayectoria educativa posterior. Los discursos dominantes –especialmente de los estudiantes con peor rendimiento y de sus familias– evidencian la distancia con la institución por no cuestionar la interpretación profesional del profesorado, al tiempo que muestran conformismo con la trayectoria previsible que resultará de esta interpretación.

Madre de Rosa: ... pues si ella se ve capacitada y según también luego el consejo que le den en el instituto cuando saque el cuarto de ESO y luego también me llamen a mí, según como ellos lo vean pues así se hará (...) Ya, a mí me gustaría que estudiara pero las cosas las tengo claras, la Rosa es una niña que le cuestan mucho los estudios, ella se esfuerza mucho por sacar buenas notas y como eso lo tengo claro yo le digo: “Sácate la ESO, estudia luego lo que a ti te guste y luego pues...” según de lo que ella escoja lo que le guste pues luego a trabajar.

Madre de Marcela: Sí. Lo que pasa es que nada más comenzar el curso los profesores les preguntaron si querían seguir estudiando y que querían estudiar y ella dijo que bachiller, pero hace poco me dijo que le parecía que iba a estudiar módulos porque les había dicho el profesor que no estaban preparados para estudiar bachiller. (...) Con ella hemos hablado, estuvimos hablando el otro día y me dijo que le parecía que ella iba a hacer módulos, le parecía que por módulos también podía estudiar lo que quería.

La reificación puede incluso neutralizar los deseos del propio afectado. Lo ilustra por ejemplo el caso de Rosa al quejarse del “realismo” de su madre.

Rosa: Pues mi madre me ha quitado las ilusiones porque yo quería hacer... sacarme el título de la ESO, ir a bachillerato, ir a la universidad, hacer mi carrera y todo. (...) Porque me dijo que si me está costando la ESO, porque yo no soy de esas que saco buenas notas, me cuesta mucho aprenderme las cosas, pues pa bachillerato lo tendría mucho peor, me dijo que me costaría mucho y pa la universidad me dijo que ya me olvidara de eso porque allí ya no podría llegar. Ella me dice que le da igual, que si hago bachillerato mucho mejor, pero si no puedo conseguirlo al menos que me saque la ESO.

La crítica institucional, cuando aparece, es moderada y sobretodo conformista. Las familias asumen mayoritariamente que determinadas situaciones no funcionen como a ellos les gustaría. Se rehuye el enfrentamiento o la búsqueda de alternativas

Madre de Marcela: Ellos primero te dicen que quieren que haya una relación entre padres y profesores, pero luego no la hay. Yo supongo que... claro, hay muchos niños, están agobiados, tienen faena, yo lo entiendo porque aguantar estos niños de esta edad es muy difícil. Si es una y se cansa en casa pues imagínate ellos que son tantos, pero pienso que tendría que haber un poquito más de relación entre padres, alumnos y profesores.

Madre de Andrés: El cambio es que... ahí estaban por el niño. Como familia si había un problema podías ir a cualquier hora, en cualquier momento y podías hablar con el profesor, el tutor, el director o el que fuera. Aquí en el instituto lo veo yo más frío, más...

2.2. El esfuerzo como habitus de clase

La reificación del funcionamiento de la institución escolar se combina con el valor otorgado al esfuerzo personal como medio de superación de dificultades. Ante una institución cuyo modelo educativo no puede ser alterado, la probabilidad de éxito se asocia a la tenacidad, la constancia y el esfuerzo personal. La distancia cultural con la institución implica que el esfuerzo sea prácticamente el único recurso disponible. Los alumnos entrevistados identifican en el esfuerzo el factor clave como determinante del rendimiento escolar. A menudo aparecen discursos que reconocen el fracaso escolar asociado a la falta de dedicación. El problema surge en aquellos casos en los que el esfuerzo no se ve recompensado por la mejora del rendimiento. Es entonces cuando el proceso de reificación deja al individuo sin instrumentos interpretativos de su propia situación. La distancia con el código educativo deja al alumno sin capacidad de entender un esfuerzo que no es recompensado.

Omar: Es que en este colegio no sé, es muy difícil. Es que te esfuerzas mucho y tú dices, es que esta asignatura seguramente la apruebo y al final, acabas suspendiendo y eso a mí me da mucha rabia.

O, en el caso de la familia se recurre a explicaciones relacionadas con los límites de capacidad del hijo/a. De este modo se da coherencia a la posible asociación entre esfuerzo y bajo rendimiento, como hemos visto en el caso de la madre de Rosa.

El valor del esfuerzo personal se adquiere, lógicamente, en la socialización familiar. Las posiciones de la familias suelen identificar el esfuerzo como el factor fundamental que explica la situación escolar del hijo/a y como el valor central que debe transmitirse, tanto en el terreno de los estudios como para abrirse paso en un mundo difícil. Es precisamente esta centralidad del esfuerzo lo que convierte a este aspecto en determinante de la trayectoria educativa postobligatoria. La continuidad en el mundo educativo depende, en muchos casos, de la inversión demostrada por los hijos en los estudios. La presencia de “segundas oportunidades” es excepcional.

Padres de Ana: Podría esforzarse un poco más.

E- A pesar de que a ella no hay que decirle nada de los deberes y de todo eso...

PA: Podría tener un poquillo más de interés (...) Ella muchas veces se acuesta a las doce o la una de la noche y la seis de la mañana o a las siete se levanta a hacer deberes. Sin decirle nada ¿eh? Nada, en absoluto.

E-¿Entonces creen que su esfuerzo es razonable, excesivo, adecuado...?

PA: Es razonable a lo que hace. No tiene otra cosa que hacer. Aparte de estudiar...

2.3. Identificación instrumental

Las entrevistas evidencian una escasa identificación expresiva con la institución escolar. Estudiantes y familias priorizan en sus discursos el valor instrumental de la inversión educativa. La escuela es el mecanismo por excelencia para conseguir una inserción laboral satisfactoria o para evitar la precariedad. Este discurso no excluye en ningún caso el reconocimiento de otras formas de capital que faciliten la movilidad social. Es común que los entrevistados hagan referencia a la importancia del capital social como mecanismo que asegura una buena posición laboral.

Madre de Rosa: Esto es... esto es la vida misma de... de los adultos. Puedo echar muchos currículums, puedo tener una hoja de servicio excelente pero si no hay alguien que te conozca dentro de la empresa es muy difícil de que entres.

No obstante, Este hecho no anula la significación otorgada a la escuela como inversión necesaria para una trayectoria social ascendente. En realidad, esta inversión toma pleno sentido en familias sin acceso a otras formas de capital.

Madre de Marcela: Si tienes un buen enchufe para entrar en un trabajo hoy en día es lo principal, aparte de que tu tengas unos buenos estudios y... luego... si tienes unos buenos estudios y encima tienes un enchufe pues sería lo ideal.

La casi exclusividad de la identificación instrumental, en cambio, sí tiene consecuencias sobre las posibilidades de alterar situaciones de bajo rendimiento académico o de evidente fracaso escolar. La instrumentalización del paso por la escuela no es problemática en los casos en los que la trayectoria escolar es satisfactoria. En realidad, sólo en casos de relativo éxitos escolar es posible mantener una relación con la escuela restringida a la apropiación de credenciales. En los casos de situaciones escolares menos exitosas, la distancia expresiva con las actitudes más esperadas por la institución – motivación, participación, implicación colectiva, etc.- añade dificultades a la posibilidad de reconducir la situación escolar. La centralidad del esfuerzo excluye la presencia de otras estrategias de cambio, como pueden ser la motivación, el gusto por el aprendizaje, el diálogo con el profesorado, etc. A menudo, el rendimiento educativo asociado al

esfuerzo se convierte en el único recurso interpretativo de los estudiantes y de las familias. Si esta relación no es positiva es fácil que unos y otros “abandonen”. Llama la atención, por ejemplo, la interpretación de la madre de Rosa acerca de la utilidad de las actividades extraescolares: no son una actividad formativa sino un sistema indirecto del control de la actividad de su hija.

Madre de Rosa: A mí las actividades extraescolares siempre me han gustado por el sentido que a mí no me gusta que estén por la calle y... si están aquí en casa están inventando cosas raras, y si están en la calle pues... en la calle no pueden inventar nada bueno, na más que meterse en líos y... y a mí los líos no me gustan.

2.4. Los límites de las expectativas y el credencialismo inmediato

En nuestras entrevistas sólo el grupo de alumnos con éxito educativo manifiesta explícitamente su deseo de acceder a la universidad. En otros casos las expectativas son imprecisas, inexistentes o inciertas. La precariedad de la situación escolar dificulta sin duda una definición más precisa de las expectativas de estudio. Con todo, una de las disposiciones que evidencian nuestras entrevistas y que puede considerarse una implicación de clase se visibiliza en la forma en que los actores construyen sus expectativas de estudio. La incertidumbre se acompaña a menudo de limitaciones en las posibilidades de desarrollo de determinadas trayectorias. Estas limitaciones tienen expresiones diferentes. En unos casos, por ejemplo, la inmediatez domina las expectativas: terminar la ESO y buscar trabajo. La situación de fracaso facilita esta opción, pocas veces cuestionada por la familia, que tiende a asumir que este es el único escenario posible. En otros casos, las expectativas se revisan “a la baja” con mucha facilidad. En pocos casos aparece una determinación individual o familiar que mantenga elevadas expectativas de estudio. La revisión a la baja supone aceptar a veces la opción de los módulos como alternativa a proseguir el bachillerato, o en otras aceptar la finalización de la enseñanza obligatoria. El margen de opciones en el terreno de las expectativas es amplio, pero se trata de una amplitud que tiende fácilmente a la devaluación. El “pesimismo realista” limita el alcance de las expectativas educativas.

Madre de Rosa: Entonces a mí me habría gustado que hiciera bachiller pero claro, a ver, lo que no quiero es que empiece bachiller y que ella vea que suspende muchas y no quiera seguir estudiando...

E- ¿Y qué te gustaría hacer cuando termines este año?

Andrés: Ponerme a trabajar.

E- ¿Empezar a trabajar ya? No te planteas hacer un módulo o..

A- No.

E- ¿Y qué dicen tus padres?

A- Ya se lo he comentao yo y dicen que acabe este año.

E- ¿Y no te ponen problemas, te dicen que si no quieres continuar...

A- Sí. Me dijeron que hiciera lo que quisiera, pero que acabara hasta cuarto.

Los límites de las expectativas se acompaña en ocasiones de lo que podemos denominar “credencialismo inmediato”. La interiorización del discurso sobre la importancia de los estudios y la acumulación de títulos lleva a opciones personales o familiares cuyo valor de cambio se expresa a corto plazo. La búsqueda de elementos de distinción se mueve en un mercado de títulos claramente restringido y difícilmente interpretable como intento de búsqueda de vías alternativas de acceso a niveles educativos superiores. Los límites de las expectativas se acompañan en este caso de una notable desinformación sobre el posible valor añadido que puedan aportar ciertos títulos para mejorar la situación laboral.

Rosa: Pues se lo estuve comentando a una amiga porqué... se lo dije a ella y dije... si yo acabo la ESO y... después tendría que hacer, si yo quiero hacer estética, tendría que hacer un cursillo de esos, porque se lo pregunté a ella lo que hizo para apuntarse pa estética y todo eso, y me lo comentó y... pues sí, a lo mejor, después de bachillerato me paso pa allí. No sé, si no me cogen de estética o lo que sea... o si me cogen haría otros cursillos también en los tiempos libres pa saber otras cosas.

Andrés: Algún cursillo de esos, no sé.

E- Estos cursillos de ocupación o alguna cosa así.

A- Sí.

E- O sea, a lo mejor un poco lo que vas ha hacer cuando termines va a ser apuntarte al...

A- Al foment.

E- ...al paro y entonces hacer un cursillo de los que dan.

A- Sí.

Montse: Mi madre, que quiere que al menos haga algún módulo de esos...

2.5. La neutralización de la diversificación educativa

Los efectos de posición señalados hasta ahora recogen un conjunto de disposiciones que pueden atribuirse a un determinado habitus de clase. En todos los casos se observa como estas disposiciones evocan una distancia cultural entre el origen de clase y la cultura escolar. No obstante, en ninguna de las disposiciones referidas la ‘distancia cultural’ cuestiona los valores y normas de la institución. La reificación del funcionamiento de la escuela asegura que la distancia, aunque puede ser fuente de críticas, no se transforma en situaciones o comportamientos que alteren los discursos y prácticas de la institución educativa. En este sentido, la escuela puede gestionar la disposiciones señaladas como actitudes o discursos que entran en el universo de lo

posible. La propia institución puede de hecho contribuir a la confirmación de estas disposiciones. Este es el caso, por ejemplo, de las opiniones del profesorado acerca de las expectativas de estudio de los alumnos y sus posibilidades de éxito, o el valor otorgado al esfuerzo personal como mecanismo de superación.

Un caso distinto se localiza en posibles disposiciones que tienen capacidad para cuestionar de algún modo las bases discursivas de la institución. No son, como hemos dicho, las actitudes dominantes, pero sí son cualitativamente significativas desde un punto de vista de clase. En este sentido, el efecto más visible nos lo proporcionan algunas opiniones de los entrevistados que neutralizan la diversidad educativa que ofrece la escuela. Estas posiciones no son ninguna revisión a la baja de las expectativas sino un cuestionamiento explícito del valor de las credenciales que ofrece la institución. Su capacidad para interpretar un destino previsible de inserción social y laboral les permite reconocer el carácter devaluado de los títulos educativos y el escaso valor que pueden tener para su trayectoria.

E- ¿Qué crees que vas a sacar de tu paso por la escuela?

Ismael- Yo creo que casi ná. Antes sí, pero ahora... ya nada.

E- ¿Qué es lo que más valoras de tu paso por la escuela?

I- Tener paciencia. He aprendido a tener paciencia mientras he esperado terminar el colegio.

El caso de Ismael, como otros, es una muestra clara de la falta de sentido de la credencial educativa para una trayectoria previsible como la suya. La interpretación del trabajo como “curro” neutraliza cualquier discurso sobre la “opcionalidad” educativa y su valor diferencial en un mercado de trabajo estructurado en función del origen social. La visión de su destino social y laboral –alumnos que se reconocen en un futuro “empaquetando” o trabajando en un MacDonalds’- les lleva a prescindir del discurso escolar e incluso a burlarse de aquellos que se imaginan un futuro distinto al suyo e invierten esfuerzo y dedicación al estudio.

Es este un claro ejemplo de posición de clase, ya identificado por Willis (1986) en su estudio sobre las resistencias educativas de los jóvenes de clase obrera. En nuestro estudio no es la actitud mayoritaria, pero está presente como disposición de clase.

3. Implicaciones de género

Una extensa literatura que proviene de distintas disciplinas (psicología, sociología, psicoanálisis, estudios culturales) ha puesto de relieve la existencia de múltiples maneras de entender la construcción de los géneros y un conjunto de implicaciones diversas sobre las relaciones sociales. Desde diferenciaciones iniciales polarizadas entre las características de lo femenino y lo masculino se ha avanzado hacia la identificación de diversas construcciones y manifestaciones de los géneros, no reducibles a un conjunto estático de elementos. La presencia de masculinidades y feminidades es una consecuencia lógica del cambio social, de la complejidad de las sociedades actuales y de la transformación constante de las relaciones sociales. Paralelamente, esta complejidad social rompe cada vez más las equivalencias cerradas entre sexo y género. Es decir, las actitudes, comportamientos y discursos de los individuos, especialmente de la población juvenil, pueden presentar síntomas de un ajuste más débil a los estereotipos de género.

Nuestras entrevistas no se desmarcan de esta tendencia. Hay actitudes y comportamientos que son reproductores de los estereotipos de género y otros que distancian notablemente. Las fronteras de las esferas pública y privada, de la autonomía y la dependencia, de la actividad o la contemplación, del mundo expresivo y el instrumental, son fronteras móviles y cambiantes, entre individuos y en los discursos y prácticas de un mismo individuo. Ello no significa, no obstante, que en las identidades de nuestros entrevistados no aparezcan implicaciones de género. La “posición” de género está presente en la construcción de las disposiciones sociales y puede condicionar con mayor o menor fuerza las trayectorias de vida. En todo caso, conviene tener presente que las implicaciones de género no tienen el mismo efecto en todos los individuos, o pueden tener efectos en algunos aspectos de la vida de los individuos y no en otros.

Nuestro análisis intenta huir de las clasificaciones estereotipadas pero no quiere omitir el género como variable de “posición”, que, como el origen de clase, es una fuente de construcción de disposiciones educativas. En este apartado no incluimos un análisis de cómo la masculinidad o la feminidad predeterminan las actitudes juveniles. Lo que queremos mostrar es la presencia de manifestaciones de género que puede ser

configuradora de discursos y prácticas juveniles y directa o indirectamente afectar sus visiones y posiciones en el mundo escolar.

3.1. La masculinidad, las relaciones de género y el infantilismo

Algunas manifestaciones de los chicos entrevistados evidencia una socialización en la masculinidad y la reproducción de ésta en la visión de las relaciones de género. Estas manifestaciones se corresponden a menudo con un ocio infantilizado, centrado en el juego, y con una conducta asexuada. El grupo de pares, normalmente formado exclusivamente por chicos, actúa como marco de referencia para la producción de una forma de masculinidad que centra sus conversaciones en el deporte, las motos, el gamberrismo, que reproduce la ojetificación sexual de la mujer y reduce la visión de la sexualidad a la instrumentalización del cuerpo femenino.

E: ¿Y qué decís cuando habláis de chicas?

Toni: No sé, “mira, mira, mira el culo”, y...

Omar: Entonces, empezamos “has visto la Alicia qué culo tiene, qué buena que está” y así, “tiene buenas tetas, tiene buen cuerpo”.

En este contexto, la presencia de estos discursos y las conductas infantilizadas del grupo de iguales aleja al individuo de cualquier posibilidad de construir e interpretar las relaciones con las chicas en un plano de igualdad sexual. Por otra parte, el grupo de iguales actúa como mecanismo de control informal que imposibilita un cambio de posición en la percepción y construcción de las relaciones con el otro sexo. La mínima seriedad que comporta una relación con el otro sexo se enfrenta a una regla no escrita de pertenencia a un grupo cuyo eje vertebrador es más infantil que juvenil. En este sentido, las relaciones sexuales no pueden ir más allá del discurso; pasar del discurso a la práctica comporta el alejamiento del grupo y el ejercicio de mecanismos de control.

Omar: Sí, si se lo digo al grupo, algún día que me pelee con alguien se pondrá, anda cállate que te gusta no sé quien. Y no se lo digo a mis amigos y se lo digo a mi amigo Johnatan que él también me ha dicho muchas cosas y yo a él muchas cosas, nos llevamos bien.

E: ¿Y alguno sale con alguna chica?

Z: Uno salió con una, como mucho tres semanas, no llegó a un mes y ha cortao, porque unos amigos le comenzaron a estorbar, “pero si es fea, que tiene la nariz grande y tó”. Y se ha cabreado y ha cortao con ella.

E: ¿Hay algún grupo que tenga “rolletes” con chicas, o todavía no?

Toni: Hay uno que esta así con una, pero al rato se va.

E: ¿Se aburre de estar con ella y prefiere ir con vosotros?

T: Sí.

Esta visión la confirman algunas opiniones de chicas, que diferencian entre el discurso sexuado y machista de los chicos y una interpretación de la sexualidad más expresiva e interpersonal por parte de las chicas.

Rosa: Los chicos más! Están todo el rato “ahhh, que si yo me follaba a ésta, que yo tengo más...” (...) Con las amigas... si se han acostao con los novios y eso... pues mira, me ha pasao esto, lo otro...

La producción de una forma de masculinidad infantilizada, y su reproducción por medio del control informal en el grupo de iguales, distancia a estos jóvenes del mundo adulto y de la posibilidad de acceder a otras habilidades en las relaciones interpersonales que son importantes en el reconocimiento de los códigos de las instituciones de los adultos. Hay aquí una fuente posible distancia con el mundo escolar, en tanto institución que exige de los individuos el abandono del infantilismo para la plena transición al mundo adulto. No es extraño, pues, que sean mayoritariamente los alumnos con bajo rendimiento y con incapacidad para interpretar su posición escolar los que más se ajusten al modelo de masculinidad infantilizada.

3.2. El género, las formas de ocio y las expectativas

Por contraposición a una forma de ocio infantilizado que se visualiza en algunos entrevistados, buena parte de las chicas participa de una prácticas de ocio que no se corresponden con el infantilismo ni con la inmersión plena en la cultura juvenil. Con algunas excepciones, las chicas entrevistadas construyen formas de ocio compartidas con la familia, conocidas y aceptadas por la familia o estrictamente controladas por la familia. En todos los casos lo que aparece es un tipo de ocio que no es generador de conflictos familiares o una aceptación no problemática de la normativa familiar. La obediencia comprensiva no es exclusiva de las chicas, pero son menores la voluntad y las probabilidades de transgresión. La socialización e interiorización de las pautas de género femenino, en este caso, actúan a través de un elevado ajuste a la norma y del desarrollo de unos estilos de ocio que pueden ser más familistas y complementarios a las actividades escolares. Uno de los casos más visibles es el de Silvia. La práctica de la escritura y la poca frecuencia con la que sale no suponen ninguna distracción seria de las responsabilidades escolares.

Silvia: Bueno, est de salir... La verdad es que no salgo mucho, porque tampoco me gusta. Vamos el sábado a ver una peli o....

Es común que algunas chicas dispongan de personas significativas en su vida cotidiana cuya presencia asegura su orientación hacia prácticas responsables. Una hermana, una amiga mayor, o la propia madre pueden actuar como agentes que confirman la adhesión voluntaria a unos valores y normas de responsabilidad que acerca a la chicas al mundo adulto. Estas presencias facilitan la orientación hacia un ocio no conflictivo y hacia una obediencia comprensiva de las pautas familiares (que aparecen por ejemplo en la aceptación sin conflictos de las tareas domésticas).

Lorena: Con mi madre es más... claro es relación hija-madre que, no sé, siempre los hijos tienden a ir más al padre y las hijas más a las madres. Tengo una relación pues de amistad, se lo cuento todo a mi madre.

Rosa: Y... mi madre muy bien (...) Pues bueno, pues ahora me pregunta que como voy porque me pasó unas cosas con el novio... que por eso lo dejamos y... me pregunta que como voy y eso. Cuando llego tarde queeee... que no me deja ahora llegar tarde... pues entonces me pregunta que por qué he llegado tarde... y yo digo que porque estaba pensando mis cosas y tal (...) Pues no, que va bien, no sé que.... Cuando hay un problema que me he portao mal con los profes pues entonces se lo digo.

Ana: Suelo ir más con mi hermana y mi cuñado, y los amigos de mi cuñado y... Muy pocas veces con los del cole.

E: Qué sueles hacer cuando sales del instituto por las tardes?

A: Los lunes irme para casa de mi tía y hacer los deberes y estudiar. Los martes me voy al gimnasio y cuando salgo del gimnasio estudio. Los miércoles estudio porque no voy al gimnasio. Y los jueves y los viernes por la tarde al gimnasio.

En otras ocasiones, un estricto control familiar, incluso previo a cualquier manifestación de transgresión, asegura formas de ocio controlado. Prohibiciones de salir sin compañía, de control estricto de horarios, etc. no son aspectos cuestionado, sino aceptados.

Hakima: Cuando salgo de la escuela me voy a mi casa, ayudo a mi madre a limpiar y hago los deberes. (...) No lo sé, mi padre no me deja tampoco. Tampoco me gusta ir al cine y eso.

El efecto de género, en este caso, puede actuar como una disposición positiva hacia valores y normas del mundo adulto. Esta disposición se traduce, por ejemplo, en una construcción definida de las expectativas a medio plazo. Mientras que en la mayoría de chicos predomina la incertidumbre y la inmediatez, en varias chicas predomina una mayor capacidad para definir sus expectativas de estudio o laborales a medio o largo plazo. En la construcción de expectativas intervienen, lógicamente, distintos factores que pueden ser tan o más importantes que los efectos de género. Una previsión familiar

que limita las expectativas, la presencia de estímulos que las induzcan, la desinformación, etc. pueden favorecer o perjudicar los proyectos de futuro. Una socialización de ajuste a la norma y unas formas de ocio consonantes con el mundo adulto, sin embargo, favorecen sin duda la definición del futuro.

Lorena: Llegar a la universidad. Yo lo tengo muy claro. Hay gente que dice “yo a los 16 me voy a trabajar”. Yo no.

Ana: Sí, voy adelante. Me quiero sacar una carrera y... es muy difícil.

E: ¿Cuál?

A: La de forense.

Marcela: Sí, quiero ir a la universidad, porque yo quiero ser profesora de niños pequeños.

Hay que destacar, por otra parte, que las expectativas de estudio y laborales de los entrevistados, cuando existen, no son ni mayoritariamente reproductoras de estereotipos de género ni rompedoras de tales estereotipos. Desde ambiciones femeninas de estudiar medicina o informática a reproducciones de género en la expectativa de chicas que quieren ser maestras o chicos que pretenden ser mecánicos.

3.3. El género y las esferas pública y privada

La correspondencia entre la socialización masculina y la esfera pública y la socialización femenina y la esfera privada ha sido un fenómeno señalado por diversos estudios sobre las relaciones de género. Los chicos, a partir de una orientación hacia el rol de cabezas de familia están sujetos a una socialización más instrumental, más centrada en la importancia de la profesión como medio de subsistencia personal y familiar. Las chicas, en cambio, reciben los efectos de una socialización más expresiva, orientada a la domesticidad y a las relaciones afectivas familiares. El terreno de las relaciones de intimidad, en el espacio privado, constituye el medio de socialización femenina.

Nuestras entrevistas incluían algunas cuestiones que podían permitir identificar los efectos de estas formas de socialización con orientaciones hacia las esferas pública y privada. Cuestiones relacionadas con las prácticas en el hogar, con las expectativas de estudios y laborales, con la proyección de formas de vida futuras, podían descubrir hasta qué punto la frontera entre orientación pública y privada continua siendo sólida para

cada uno de los géneros. Pues bien, podemos afirmar que nuestras entrevistas difuminan algunos aspectos de la frontera entre orientación pública y privada en el caso de la socialización femenina mientras que no se observan penetraciones de género masculino en la esfera privada. Hay chicas con una clara orientación hacia expectativas laborales que parecen constituir su objetivo principal, con una clara voluntad de conseguir una profesión importante que les proporcione autonomía personal y profesional. Chicas para quienes su actividad en la esfera pública se prevé un aspecto central de sus vidas. Con todo, el hecho de que el género femenino no se restrinja a la esfera privada no implica el ‘abandono’ de pautas y valores de género, pero sí nos indica como la presencia de determinadas condiciones sociales –lucha por la autonomía y la subsistencia, expectativas de movilidad social- puede inducir el traspaso de la frontera de la esfera pública en el caso de las chicas.

En todo caso, es sólo en el ámbito de las expectativas de estudio y laborales donde las chicas parecen valorar e implicarse en la esfera pública. En la mayoría de aspectos se mantiene una equivalencia notable entre orientaciones de socialización diferenciadas por género en cada esfera. El caso de Ana, por ejemplo, ilustra esta dualidad: puede desarrollar formas de ocio controlado, incluso dependientes de la familia, ayudar en casa siempre que se lo piden, pero tiene muy claro su deseo de llegar a la universidad y no parece que nada pueda alejarla de este objetivo.

Nuestras entrevistas muestran también mayor implicación de las chicas –voluntaria o no- en el trabajo doméstico. Evidencian también una socialización de género que se proyecta en el romanticismo o, esporádicamente, en la pasividad en la interpretación de las relaciones afectivas con los chicos. Un par de fragmentos de entrevistas nos muestran cómo la percepción del otro género es todavía un elemento incorporado en la producción de clasificaciones sociales.

E: ¿Tú crees que se puede hablar con las chicas de las mismas cosas que con los chicos, o no?

Jose: Depende. Hay algunos temas que es imposible. Del fútbol, de ellas mismas, no puedes criticarlas ni nada. Y hay cosas que siempre dicen, es que no me comprendes, ¿qué quieres que te comprenda?

E: ¿Son más románticas, o...?

J: Sí, cosas de esas.

E: ¿Piensan distinto?

J: No, no les hago caso.

Marcela: Nos explicamos como vamos a ligar (...) Pues... tienen que ser ellos, nosotras no podemos hacer nada. (...) Porque... Siempre dicen que tiene que ser él, tiene que ser él, sino nada.

Los chicos, por su parte, continúan proyectando un futuro como cabezas de familia. Asumen la necesidad de conseguir visibilidad en la esfera pública, de la que dependerá el estilo de vida familiar. De aquí se deriva una actitud de predisposición a la competitividad y a la necesidad de abrirse paso en el ámbito laboral. No hay, en este sentido, formas visibles de ruptura de pautas de género masculino que puedan inducir el desarrollo de formas de relación social más expresivas, más íntimas.

4. Implicaciones de etnia

La tercera de las implicaciones de posición que vamos a analizar se centra en la adscripción étnica. Con la excepción de Rosa, de origen venezolano, la diversidad étnica de la muestra la representan siete alumnos de origen magrebí. Esta fue una opción deliberada de la investigación, como resultado de querer disponer de cierta homogeneidad de origen y de tener en cuenta una de las minorías étnicas que más está creciendo en nuestro entorno social. La valoración de las posibles implicaciones de posición por pertenencia étnica es especialmente compleja. Por una parte, se trata de evaluar las consecuencias de unos estilos de vida y unas prácticas culturales que nos son inevitablemente lejanas desde nuestros referentes culturales. Por otra parte, es siempre complejo identificar posibles implicaciones de posición cuya naturaleza sea específicamente cultural. Carabaña (1993), por ejemplo, nos recuerda las dificultades y los sesgos potenciales que comporta el uso de “la cultura” como variable explicativa de determinados problemas sociales. Muchos de los conflictos que a menudo son clasificados como problemas culturales son, según el autor, problemas sociales; es decir, problemas cuya raíz no hay que buscar en las producciones culturales específicas de un grupo social sino en un conjunto de relaciones sociales que no incorporan ninguna especificidad cultural. En última instancia, siempre existe el peligro de atribuir a los individuos características más o menos estereotipadas de pertenencia grupal que pueden reducir la complejidad de su posición y experiencia social.

Con estas prevenciones nos acercamos en este apartado a identificar posibles implicaciones de una determinada pertenencia étnica en un conjunto de disposiciones de los individuos, especialmente relevantes en la interpretación y orientación dentro del ámbito educativo. Si para las variables de clase y género hemos subrayado que la

identificación de estas implicaciones no predetermina la manifestación de discursos y prácticas de los actores, con más motivo podemos repetir lo mismo para las implicaciones étnicas. Los individuos, a partir de sus movimientos y experiencias en el espacio social, pueden producir y reproducir estas implicaciones o bien neutralizarles. En ningún caso, sin embargo, pueden prescindir de ellas.

4.1. La excepcional identificación instrumental con la escuela

Si existe una cuestión que destaca especialmente en nuestras entrevistas es el valor otorgado por el alumnado marroquí y por sus familias a la inversión educativa como estrategia de movilidad social. De hecho, no hay nada extraño en este hecho si se tiene en cuenta que lo que impulsa el movimiento migratorio de este colectivo es básicamente la necesidad económica y la búsqueda de oportunidades que no encuentran en su país de origen. Es relevante, sin embargo, la fuerte disposición a interpretar la escuela únicamente desde las coordenadas instrumentales. Si bien la estrategia de inversión puede ser distinta para chicos y para chicas, no hay ninguna expectativa ni demanda a la institución escolar sobre una formación que vaya más allá del nivel instrumental. Los discursos sobre la multiplicidad de objetivos de la institución escolar, en un sentido amplio (conocimiento, actitud, motivación, habilidad, sociabilidad, etc.) son reducidos por una visión muy concreta de la función social que debe tener esta institución: la de transmitir conocimientos y proporcionar credenciales para abrirse camino en el mercado laboral. Veamos algunos ejemplos.

E.: Pero has dicho antes que te han dicho a ti que estudies. Bueno, ¿y qué te han dicho que estudiases?

Hakima: Bueno, el mínimo. Me han dicho que “algunas cosas que no sabemos tú tienes que saberlas”. (...) Me han dicho: “Si nosotros no sabemos escribir y leer, tú tienes que saber”.

E.: Tus hermanas no saben escribir y leer.

H.: No

E.: ¿Y tus padres?

H.: Mi padre sí. Un poquito, no mucho.

Karim.: Mayormente hablo con mis padres sobre estudios. Ellos me dicen que tengo que estudiar (...) Para que yo estudie cada vez me están diciendo que como no estudie pues voy a estar como mi padre, sufriendo ¿no? Que estudiar es mejor, que eso de hacer de paleta o de panadero pues también es un oficio bueno pero que es mejor mucho boli y que no te dé el sol y todo eso.

E.: ¿Y tú qué crees?

Z: Que es mejor estudiar.

E.: ¿Tus padres te dejarían abandonar los estudios?

Z: No, no.

E.: ¿Hasta donde quieren ellos que continúes estudiando?

Z: Hasta que acabe una carrera.

Omar: Mi madre me dice, ya veo que no vas a estudiar mucho y que si no te esfuerzas mucho más, no llegarás a lo que quieres... (...) Hombre claro. Ellos quieren que yo sea algo bueno, profesor, director o algo.

Las familias depositan en la institución escolar la expectativa de un buen futuro para sus hijos. Cabe destacar la exclusividad de esta función en alumnos y familias de origen marroquí. Esta exclusividad tiene ventajas y limitaciones de cara a la disposición educativa del alumnado. Por una parte, la determinación de este objetivo puede favorecer la intensidad con la que las familias orientan a sus hijos hacia un rendimiento académico satisfactorio. Por otra parte, la distancia cultural en relación con otras dimensiones de la cultura escolar puede dejar a los individuos sin instrumentos que son necesarios para reconducir situaciones de extrañeza. En este aspectos nos centramos a continuación.

4.2. El uso de códigos diferentes en distintos espacios sociales

Uno de los factores que explica la reducción de la identificación con la escuela a aspectos instrumentales tiene que ver con la clara separación de códigos de conducta distintos en los diferentes espacios sociales. No este un hecho exclusivamente producido por la lógica distancia lingüística, religiosa o de habitus familiar. Es también un objetivo perseguido por las familias de origen magrebí entrevistadas. La preservación de una identidad lingüística, religiosa o comunitaria se hace patente en la voluntad de los padres de que sus hijos conserven su identidad cultural. Nada de esto se pide a la escuela. Es en el ámbito familiar donde las normas, los valores y las pautas de conducta asociada a ellos son preservados. Una muestra de ello la constituyen los hábitos lingüísticos y religiosos.

E: Y vais a la mezquita?

Omar: Nosotros, cada viernes es obligatorio ir, porque, nosotros, en nuestra religión, Mahoma, el profeta de Dios, que nació el viernes, no sé qué día pero nació el viernes. Cada viernes vamos a la mezquita a rezar. Y algunas veces voy yo con él y algunas veces yo me quedo y va más él que yo. Pero obligatoriamente va mi padre más que yo. (...)

Bueno, yo, cuando llego a mi casa, siempre con mis padres siempre marroquí, árabe. Porque español no lo entienden mucho y entienden más árabe, siempre hablo árabe con ellos. Y con mis hermanos, algunas veces árabe y algunas veces español. Fíjate que mi padre si hablo mucho más español que árabe me comienza a regañar. Y me dice que hable árabe, porque estamos en España y el idioma se te podría olvidar en cualquier momento. Quiere que hable las dos.

E: ¿Y el tema de la religión en casa, practicáis?

Abdel: Sí, mi padre cuando se pone aaa... a rezar, se pasa todo el día rezando

E: Aja, y tu madre?

A: Mi madre reza casi siempre.

E: Y en casa dices que con tus padres, ¿en qué hablas?

Karim: Bueno, la mayoría en árabe ¿no? O sea, si me sale alguna palabra en castellano así pues la digo. Con mis hermanos pues igual, mitad y mitad.

Es también en el ámbito familiar donde se asegura un tipo de normativa bastante estricta que es interiorizada por los hijos de forma no conflictiva. Las normativas horarias, las prohibiciones sobre todo tipo de consumos ilícitos, el control de las relaciones, son aspectos evidenciados en nuestras entrevistas. Independientemente de la rigidez de la normativa, una orientación fuertemente posicional de la familia, donde el rol asegura la disposición de autoridad, convierte en incuestionable la asimilación de la norma y hace considerar normal y adecuada la regulación de la conducta.

E: ¿Y si fumases o bebieses?

Omar: No. Para mí, no sería su hijo, pa mí. No porque soy joven y además eso es demasiao pa nuestra religión. En nuestra religión, si un chico de doce años, le pilla su padre, en nuestra religión no sabemos nada de él, como pasamos de él y de tó, y lo pasa mal.

E: Y, si tu madre lo supiera, que fumaras o que bebieses, ¿qué diría?

Badia: No, nunca he bebido.

E: Pero, ¿te dejaría, tu madre, si lo supiera?

N: No. Es muy religiosa, mi madre, y todo eso.

E.: ¿Nunca te enfadas y les dices que no la haces [trabajo doméstico]?

Hakima: No, porque nosotros en Marruecos los chicos nada, nada.

La interiorización de la normativa induce un comportamiento poco transgresor en el espacio social juvenil. Los chicos y chicas entrevistados se alejan de cualquier tipo de consumo ilícito y de cualquier posibilidad de enfrentamiento familiar. La obediencia es completamente comprensiva. Sólo en el caso de Badia se producen formas de transgresión en el terreno de la sexualidad; sin embargo, ello no excluye la aceptación de la normativa familiar. Los alumnos marroquíes entrevistados proyectan los valores de pertenencia étnica en sus expectativas de futuro, como lo demuestra el hecho de que prácticamente todos los entrevistados se ven en un futuro compartiendo su vida con una persona del mismo origen cultural y descartan cualquier otra posibilidad.

No hay duda, en todo caso, de que esta forma de socialización de normas explícitas y de interiorización no problemática genera a priori una orientación positiva hacia el mundo adulto. La distancia entre los espacios escolar y familiar es una distancia de código de comportamiento, es una distancia entre una orientación familiar posicional y una

orientación escolar centrada en la persona. La combinación de esta distancia y una socialización orientada a la norma puede ser generadora de ambivalencias dentro del mundo escolar: distante en relación con la comprensión de los códigos pero no conflictiva desde el punto de vista de la adaptación a lo que una institución adulta pide a los adolescentes. La gestión que realiza el individuo de esta ambivalencia es clave para entender las posibilidades de éxito o fracaso escolar. Es aquí donde probablemente yacen las diferencias entre individuos que gestionan sin problemas los códigos familiar y escolar y otros que pueden sufrir la disociación como causa de la distancia de códigos.

Sin duda existen otros aspectos relacionados con las pertinencias étnicas que son generadores de determinadas disposiciones culturales. En este apartado hemos querido recoger solamente aquellos aspectos que nos han parecido relevantes para interpretar disposiciones en el ámbito educativo, aspectos que hemos podido identificar en nuestras entrevistas. En todo caso, las observaciones realizadas nos parecen significativas para llamar la atención sobre determinadas propuestas de intervención educativa que, en nombre de una supuesta “educación multicultural” plantean acciones que no sólo pueden ignorar las relaciones entre implicaciones de posición y disposiciones de los individuos sino incluso resultar contradictorias con una determinada forma de interpretar y vivir la escuela por parte de las minorías étnicas.