

"V ENCUENTRO DE EDUCACIÓN EN VALORES" Y "IV JORNADAS DE EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD"

1

VIGILAR Y EDUCAR.

Reflexiones en torno al problema de la disciplina en las aulas

¿Por qué reflexionar sobre el problema de la disciplina? Seguramente casi todos los profesores son conscientes de la hostilidad o la indiferencia que suscita entre sus alumnos (o discípulos, es decir, sujetos de disciplina) la materia, también llamada disciplina, que imparte (¿o que pretenden impartir?). Esta hostilidad o indiferencia a veces se traduce en actos de rebeldía abierta por parte de los estudiantes.

Disciplina es un vocablo que procede la palabra latina discipulus, a su vez de discere (aprender). El diccionario María Moliner define la palabra como "educación de una persona", y como "sujeción de las personas en su conducta a normas severas".

¿Qué hay en la enseñanza que conduzca a esta indisciplina? ¿por qué algo en principio beneficioso para todos como es la educación suscita rechazo precisamente entre quienes más lo necesitan, entre los alumnos? ¿en qué está fallando el sistema educativo? O realmente no falla el sistema educativo, sino que falla la sociedad en su conjunto. O quizás, más bien, la escuela sea prisionera de demandas planteadas por otras instituciones -la familia, el mercado de trabajo, etc- y no le queda más remedio que plegarse a ellas. En realidad, está claro que no podemos comprender lo que pase en la escuela, en sus aulas, sin saber qué ocurre de puertas afuera de esta.

Si nos centramos en la Ilustración, época a la que todo el mundo considera inspiradora de nuestra sociedad y de nuestra escuela actuales, el problema de la disciplina en la escuela está presente. El pensamiento ilustrado considera que la educación es el mejor modo de combatir los fantasmas del pasado, fantasmas especialmente acogidos por parte de la Iglesia. En donde ya no hubo acuerdo fue por lo menos en dos cuestiones: cómo organizar institucionalmente la educación y a quienes (a toda la población, solo a los burgueses, solo a los varones, solo a los blancos) debiera alcanzar el mensaje ilustrado.

En lo que se refiere a la primera de las cuestiones podemos contraponer las propuestas de Locke a las de Kant. El primero es

partidario de la enseñanza en el ámbito familiar y el segundo lo es de la enseñanza pública (en el sentido de extrafamiliar).

Locke en sus Pensamientos sobre la educación plantea la educación del hijo de un noble. Para ello propone que el padre contrate a un preceptor que eduque al hijo en el hogar paterno. Locke detestaba la convivencia en las aulas de un grupo de niños de la misma edad. El que los niños se junten entre sí conduce a que aprendan vicios, se malcríen. En definitiva, supone caer en un tipo de educación que escapa al control del padre.

Por contra Kant era partidario de la educación pública (de puertas afuera del hogar), especialmente porque desconfiaba del particularismo de la institución familiar. Si la familia es un nido de prejuicios, la educación familiar los asentará. Entiende por educación los cuidados, la disciplina y la instrucción. Se entiende por cuidado las precauciones que los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas. La disciplina convierte la animalidad en humanidad. La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales se aparte de su destino, de la humanidad. La acción de la disciplina es meramente negativa, es la acción por la que se borra del hombre la animalidad. La instrucción es la mera transmisión de conocimientos.

El hombre tiene por naturaleza una inclinación tan grande a la libertad, que cuando se ha acostumbrado durante mucho tiempo a ella, es incapaz de sacrificio alguno. Precisamente por esto debe aplicarse la disciplina desde muy temprano, porque en otro caso es después muy difícil cambiar al hombre. Se ve esto entre aquellos a quienes Kant se refiere como los salvajes, que aunque presten servicio durante mucho tiempo a los europeos, nunca se acostumbran a su modo de vivir; lo que no significa en ellos una noble inclinación hacia la libertad, como creen Rousseau, sino una cierta barbarie.

La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; esta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca.

La primera época del alumno es aquella en la que ha de mostrar sumisión y obediencia pasiva; la otra, es aquella en que

ya se le deja hacer uso de su reflexión y de su libertad, pero sometidas a leyes. En la primera hay una coacción mecánica; en la segunda, una coacción moral.

En lo que se refiere a quienes debieran recibir el mensaje ilustrado todos, salvo excepciones, se dirigen a los propietarios de los medios de producción o a los nobles de raza blanca. Es decir, quedan excluidas las demás etnias, las mujeres, los trabajadores.

Sin embargo, para estos últimos el pensamiento liberal -la sección económica de la Ilustración- sí había pensado en términos de escolarización, dado que esta era capaz de suministrar una fuerza de trabajo dócil.

La época de la Ilustración es también la época de la definitiva construcción social de la infancia. La primera definición moderna de la infancia coincide con la formación de los Estados modernos y la expansión del capitalismo. Tanto los reformadores protestantes como los contrarreformadores católicos elaboran una estrategia de control de la población que va desde los aspectos administrativos del Estado moderno a la educación de la primera infancia. Erasmo y Vives plantean la necesidad de que los buenos modales se adquirieran en la primera infancia. Los humanistas son plenamente conscientes del carácter manipulable de los más jóvenes.

Sin embargo, la noción moderna de infancia y adolescencia de mayor influencia fue propuesta por Rousseau¹ en el Emilio. Proviene de la creencia de la burguesía del siglo XVII de que los niños, para crecer como seres maduros y libres, han de ser protegidos de las influencias corruptoras y perturbantes del mundo adulto.

Los niños y los adolescentes son seres cuya razón no está plenamente desarrollada, son inmaduros y, en consecuencia, los adultos han de protegerlos de su propia libertad.

¹ J.J. Rousseau, Emilio, Madrid, EDAF, 1985.

Al igual que tantos pedagogos de su época consideraba que la primera tarea educadora era la enseñanza de la virtud, la cual se ha de anteponer al conocimiento.

De acuerdo con Lerena², Rousseau es el gran teórico de lo que se puede denominar operación de encierro de la juventud. Su teoría escinde al niño del adulto. El Emilio constituye el pilar más sólido de la moderna definición de la infancia, de la infantilización del niño -y del adolescente y del joven- de su retención obligada y artificial en el tiempo.

Marx denunciaría esta operación de encierro del joven en el pensamiento rousseauiano. Rousseau separa al niño y al adolescente del mundo adulto y proporciona el sustento ideológico para construir un mundo aparte para los más jóvenes.

Marx coloca el trabajo y el mundo de la producción en el centro de todos sus planteamientos, incluidos los que hace de la educación y la escuela. El hombre llega a ser hombre en virtud del despliegue de su actividad en el trabajo, esto es, merced a su actividad práctica.

Marx reivindica la unión de enseñanza y producción. Para él, y como escribe en El capital, "en la educación del porvenir (...) se combinará para todos los chicos a partir de cierta edad el trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia, no solo como método de aumentar la producción social, sino también como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados".

Los inspectores de fábricas descubrieron rápidamente que los niños que seguían el régimen de media enseñanza aprendían tanto, y a veces más, que los alumnos de las escuelas corrientes. La proposición marxiana de unir enseñanza y producción no solo no es original, sino que ni siquiera constituye una proposición: era un hecho desde el movimiento de las escuelas industriales de fines del siglo XVIII. Owen lo había puesto en marcha en New Lanark. Para Marx en una sociedad racional cualquier niño debe ser un trabajador productivo desde los nueve años.

² Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y la cultura contemporáneas, Madrid, Akal, 1983.

Marx se opone a cualquier tipo de escisión entre niño y adulto. Considera que esta escisión constituye el correlato necesario de otra: separar la escuela del trabajo, y, en definitiva, separar la práctica de la teoría. Para el llamado siglo del niño, este no es un aprendiz de adulto. La infancia se considera una fase autónoma en el desarrollo del hombre. No es una preparación para la vida, es una vida en sí misma. Por de pronto se impone la segregación de la infancia, su secuestro, sea en escuelas cuarteles, sea en escuelas-paraísos de niños.

Marx no apela a ningún derecho abstracto que puedan tener los niños como hace Rousseau. Aquel piensa que los niños aprenderán mejor, no en una escuela de saberes abstractos, sino en una escuela en la que la realidad del trabajo sea el centro. No es que sea un productivista. Piensa que no se debe privar a los niños de trabajar, porque cree que es en el mundo del trabajo donde el hombre se lo juega todo, ya que es ahí, en el sistema de relaciones de producción, en donde se configuran las clases, la conciencia social y, en definitiva, la posibilidad de transformar la actual sociedad. Piensa que la escuela infatiliza al niño y que constituye un obstáculo para una temprana comprensión de las realidades más decisivas de los jóvenes.

El problema del orden o de la disciplina en las aulas, adquiere verdadera carta de naturaleza con la extensión de la escolarización obligatoria al conjunto de la población para el tramo de edad comprendido entre los seis y los dieciséis años. Esta vez ya no se trata de escolarizar a los hijos de las clases acomodadas, los cuales, a cambio del esfuerzo escolar, tienen garantizado un buen empleo.

Normalmente los primeros años de escolarización no suelen plantear excesivos problemas, lo cual no quiere decir que sean inexistentes, en términos de indisciplina. En esta etapa la escolarización tiene mucho de juego y de novedoso. Por otro lado, la envergadura física de los niños y niñas contribuye a que sean más respetuosos con el profesor (más bien profesora). El problema, y en ocasiones con visos de drama, se plantea en el

último ciclo de la EGB y primeros años de la secundaria (que en breve será la secundaria obligatoria, ESO).

Las respuestas que se han dado desde la sociología a esta problemática han sido de lo más variopinta.

La primera es la procedente del estructural-funcionalismo, la tendencia sociológica dominante tras la SGM, con Parsons a la cabeza. En su famoso artículo "El aula como sistema social", Parsons estudia la escuela en su doble faceta de órgano de socialización y de órgano de distribución de los recursos humanos o de mano de obra.

El criterio utilizado por la escuela para hacer esa doble operación es distinto al de la familia, es el criterio del rendimiento. Por este motivo, el mundo de la escuela supone para el alumno una ruptura de las reglas de juego que hasta entonces le habían sido aplicadas. La familia está estructurada, funciona, sobre la base de elementos biológicos: sexo, rango de nacimiento, edad.

Ahora bien, ¿qué es el rendimiento? Parsons asimila el rendimiento a la capacidad de adaptación. Piensa que los criterios intelectuales, técnicos, morales o del orden de las actitudes convergen en la capacidad de asimilar los valores imperantes. La escuela anticipa a este cómo va a ser tratado por la sociedad y el cometido de aquella consiste en que el niño internalice esas reglas de juego, que se entrene en su ejercicio, y que compruebe los efectos de su aplicación. Al igual que para Durkheim, la escuela es un microcosmos de la sociedad global.

Este trato que por primera vez recibe el niño, constituye una fuente de tensiones internas. Esta tensión puede resultar aliviada en virtud de una serie de mecanismos, como son el apoyo familiar, la imparcialidad del profesor, el carácter maternal de la profesora cara a los niños de edad más temprana, y, en fin, el papel desempeñado por el grupo de amigos.

Dentro del estructural-funcionalismo podríamos destacar los estudios sobre estilos de vida, estudios en los que se pone de manifiesto las diferencias fundamentales entre la clase obrera y la clase media. Esta última se caracteriza por la frugalidad, la posposición de las gratificaciones inmediatas, la

planificación racional del futuro, etc., todo lo contrario de lo que ocurre con la clase obrera.

Una manera distinta de enfocar el problema es el de las llamadas teorías de la reproducción. A diferencia de lo que ocurriría con el funcionalismo, aquí se parte de la división de la sociedad en clases antagónicas, de tal manera que la escuela es una institución que, entre otras, cumple la función de salvaguardar la dominación de la clase burguesa.

La teoría de Bourdieu comienza con la noción de "arbitrariedad cultural". Sostiene que ciertos aspectos de la cultura no pueden explicarse a partir de un análisis lógico ni a partir de la naturaleza del hombre. En occidente el matrimonio es monógamo, en otras sociedades es polígamo.

Todas las culturas cuentan con arbitrariedades culturales. Consecuentemente, con el proceso de socialización, se adquieren arbitrariedades culturales. En una sociedad dividida en clases co-existen distintas culturas. El sistema educativo contiene sus propias arbitrariedades culturales, las cuales son las arbitrariedades de las clases dominantes. La consecuencia de esto es que los niños de las clases dominantes, a diferencia de los de las clases dominadas encuentran inteligible la educación.

Bourdieu explica la implicación de la idea de la arbitrariedad cultural para la enseñanza. Toda enseñanza, en la escuela o en el hogar, descansa en la autoridad. La gente debe aceptar el derecho de aquella persona que tiene autoridad a hacer o decir cosas, o de otro modo esta autoridad se desvanece. Es así como en la escuela los alumnos han de aceptar el derecho del profesor a decirles lo que han de estudiar.

Esto tiene una serie de implicaciones para el profesor. El docente cuenta con una serie de límites sobre lo que legítimamente puede enseñar. No puede dedicarse a contar chistes en exclusiva. Ejemplo del cultivo de plantas en un instituto de FP. Esto ocurre también en el resto de las instituciones culturales. Por ejemplo, si el Papa dijera que Dios no existe se quedaría sin empleo. Habría salido fuera de los límites de la arbitrariedad cultural de los católicos.

Dado, que desde el punto de vista de Bourdieu, las arbitrariedades culturales de la educación son las de las clases dominantes, son estas las que determinan qué cae dentro de los límites de la educación legítima. Por tanto, la educación, no es un juez independiente: los criterios para juzgar a los alumnos están determinados por la cultura de las clases dominantes, cultura que resulta modificada hasta cierto punto por el sistema educativo.

Bowles y Gintis en su obra La instrucción escolar en la América capitalista plantean que la educación no puede ser comprendida independientemente de la sociedad de la que forma parte. La educación está vinculada de modo indisoluble a las instituciones económicas y sociales básicas.

La educación sirve para perpetuar o reproducir el sistema capitalista. Es una de las varias instituciones que mantiene y refuerza el orden económico y social existente. Debido a esto, la educación no puede actuar como una fuerza de cambio social en favor de una mayor igualdad.

Para comprender cómo contribuye la educación a la reproducción, primero hay que analizar el funcionamiento de la sociedad capitalista. En el capitalismo, la esfera económica es una esfera totalitaria en la que las acciones de la gran mayoría de los trabajadores están controladas por una reducida minoría (los propietarios y los gerentes). Esto contrasta fuertemente con la esfera política, la cual es formalmente democrática. La estructura no democrática de la esfera económica está directamente ligada a la búsqueda del beneficio. Esta búsqueda supone tratar de extraer la mayor cantidad posible de plusvalía a cada trabajador.

A pesar de este control en la producción, la posición social de los propietarios y gerentes puede verse amenazada por la unidad potencial de los trabajadores, a través de sus sindicatos, partidos o acciones conjuntas.

La sociedad capitalista se sostiene sobre la base de una ideología hegemónica y un conjunto de relaciones sociales.

En las sociedades capitalistas avanzadas, la ideología es suministrada por la teoría tecno-meritocrática; y el conjunto de relaciones sociales son las relaciones sociales en el trabajo.

La principal característica de estas relaciones sociales es que los individuos experimentan un escaso control sobre las decisiones en su lugar de trabajo. Esto significa que el control del proceso de producción no se encuentra en manos de los trabajadores, sino en manos de los no trabajadores.

Es así como se reproducen las relaciones de poder en la vida económica. Esto tiene importantes consecuencias para la vida económica y para el desarrollo personal.

La educación se ajusta a este panorama convirtiéndose en un elemento esencial que contrarresta la potencial oposición del movimiento obrero al sistema capitalista. Lo hace de varias maneras.

En primer lugar, justifica o legitima la estructura de clases y la desigualdad promoviendo la creencia de que el éxito económico depende esencialmente de la posesión de destrezas apropiadas o de cierto nivel educativo; y en segundo lugar, prepara a la juventud para el lugar que habrán de ocupar en el mundo del trabajo alienado y dominado por la división en clases, creando aquellas destrezas, capacidades, ideas y creencias apropiadas para la economía capitalista.

Las escuelas recompensan aquellos rasgos que la economía capitalista considera más adecuados. La escuela recompensa la docilidad, la pasividad, la obediencia... y penaliza la creatividad y la espontaneidad. Las escuelas enseñan a ser debidamente subordinados, tratan de destrozar la iniciativa propia y tratan de eliminar las acciones colectivas.

¿Cómo consiguen esto las escuelas? Por medio del principio de correspondencia. El sistema educativo integra de modo no conflictivo a los individuos en los puestos de trabajo correspondientes, no a través de las intenciones conscientes de los profesores, sino a través de una estrecha correspondencia entre las relaciones sociales que gobiernan la interacción personal en el lugar de trabajo y las relaciones sociales del sistema educativo.

Los autores tratan de sustantivar estos puntos centrándose en varias investigaciones que muestran que en la educación y en el trabajo se recompensan los mismos tipos de rasgos de persona-

lidad. De este modo, la creatividad y la independencia se penalizan en las escuelas y se desapruedian en el trabajo; mientras que la perseverancia, la dependencia, la identificación con la organización, la puntualidad se aprueban y recompensan.

Todas estas teorías que hemos visto tienen en común el hecho de contemplar a la escuela desde fuera. Las llamadas teorías de la resistencia dejan de contemplar la escuela como una caja negra, de la que sea posible deducir lo que ocurre en su interior sin necesidad de entrar en las aulas. En este apartado me centraré en las investigaciones de Willis (sobre alumnos de clase obrera que fracasan), de Everhart (sobre alumnos de clase obrera académicamente exitosos), de Aggleton (sobre alumnos de ambientes profesionales que fracasan), de McRobbie (sobre chicas de clase obrera).

Willis hace es un estudio etnográfico de un grupo de chavales anti-escuela (los "colegas") en una ciudad del centro de Inglaterra llamada imaginariamente Hammertown -probablemente Wolverhampton-. 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 ellos un discurso completísimo, sino que analiza su trayectoria desde poco antes de abandonar la escuela hasta que se incorporan a la vida laboral. Y va más allá. Entrevista también a algunos de los padres de los "colegas", a los profesores, a la dirección del colegio.

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. Así que lo más útil para cualquier lector, sea o no enseñante, es desoír los consejos de Willis y considerar el libro como un todo sin desperdicio.

Primeramente analiza los elementos de la cultura de los "colegas": la oposición a la autoridad (al profesor), la

aparición del grupo de amigos, la búsqueda de diversión y excitación en la escuela, etc.

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 una terminología que capte lo que ocurre en la realidad.

Los términos que utiliza son los 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 un sacrificio no solo 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 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 soportar 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. Es la expansión del sector servicios y del sector público lo que se convierte en el fundamento de la pretensión de que existe una mayor amplitud de oportunidades para los jóvenes. Sin embargo, contra esta afirmación se puede argumentar que el modelo capitalista industrial es dominante en todos los sectores de empleo. El minuto standard se está convirtiendo en la unidad básica para todos los sistemas de control de tiempo en todos los sectores de empleo, independientemente de la forma de trabajo de que se trate. El surgimiento del capitalismo desde el feudalismo estuvo asociado con el cambio en las nociones del tiempo. La lógica natural de las estaciones cíclicas, las posiciones del sol en el cielo, la hora de comer o la tarea que había que efectuar fueron reemplazados por la lógica del reloj como la base del tiempo. En el capitalismo el tiempo es lineal en lugar de circular. Se tiene que ahorrar y usar. La cultura contraescolar es una derrota parcial de este sentido del tiempo.

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, ...).

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 ella. 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 feminidad 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. En primer lugar, se ponía en duda hasta qué punto pudiera considerarse representativa de la actitud de la clase obrera. 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 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 minoría étnicas.

Que no todos los chicos de clase obrera se enfrentan a la autoridad es algo más que sabido. El estudio de Everhart Reading, Writing and Resistance. Se trata de un trabajo realizado esta vez en los EE.UU. Analiza la experiencia escolar, a la altura de secundaria, de un grupo de alumnos 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 detectadas por Willis.

Otra investigación sobre rechazo, indisciplina, para esta vez sobre alumnos de clase media (hijos de profesionales) es la de Peter Aggleton (Rebels Without a Cause?). 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 obtenían malas notas.

Estos chavales están habituados, por su experiencia familiar, a las artes plásticas, al teatro. Estos aspectos de la producción artística pertenecen al taken-for-granted world (mundo que se da por supuesto). La especificidad en que se alienta el conocimiento de estas manifestaciones artísticas hace que estos estudiantes perciban esta producción artística como algo asociado a las cualidades intrínsecas del individuo y no a procesos más generales de producción cultural. Esta ideología autorial enfatiza los talentos inmanentes de los individuos en tanto que creadores desenfatan la importancia de la formación, de la diligencia, de la labor industriosa. A partir de aquí podemos comprender por qué 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 como para que su rendimiento escolar sea lo suficientemente elevado.

MacRobbie 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 chicas (56) 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 la 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 rasgos opresivos a nivel de clase social y de género de la escuela es afirmar su "femaleness", su carácter de hembra o de mujer, 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.

En cualquier caso, está fuera de toda duda que son los alumnos varones quienes plantean mayores problemas de disciplina. En una investigación dirigida por Fernández Enguita³ sobre el sexismo en la escuela, en la que dos investigadoras controlaron los tiempos dedicados por profesoras y profesores a alumnos y alumnas, se pudo detectar como el hecho sospechado de que los profesores dediquen más tiempo a los niños que a las niñas es consecuencia de que interaccionan con ellos más veces debidos a

³ "La bella y la bestia. Un estudio sobre el género y la interacción en el aula", Educación y sociedad, 6, 1990.

los problemas disciplinarios.

Rafael Feito Alonso
Universidad Complutense
Dpto. de Sociología III
Fax - 91-3942876