

CAPITULO 1 INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

La tercera variable típica de la desigualdad, la etnia, no la hemos considerado, ya que todos los alumnos que hemos encontrado pertenecen a la raza caucásica. España, en el momento de realizar esta investigación, no era un país multicultural y multiétnico en el sentido en que lo puedan ser el Reino Unido o los Estados Unidos. La minoría étnica más importante en España son los gitanos. De los 16.000 niños gitanos localizados, 11.253 están escolarizados en aulas ocupacionales (el 2%), en escuelas puente (el 17%) y en escuelas ordinarias (el resto) (Torres y Feito, 1987).

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

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

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

Llegados a este punto conviene aclarar que se entiende por el título de esta investigación. Vayamos por partes y expliquemos que es eso de análisis cualitativo. Por este término entendemos algo similar a lo que Apple llamaba etnografía estructural o marxista.

El término etnografía procede de la antropología y consiste en el estudio de lo que la gente hace, como se comporta, cómo interactúa. El enfoque etnográfico -sustentado epistemológicamente en la fenomenología, el interaccionismo simbólico

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

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

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

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

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

cara-a-cara. Los etnógrafos de la comunicación no tratan de captar el modo de vida global de un grupo de personas. En su lugar, se centran en escenas culturales particulares dentro de escenarios institucionales clave.

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

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

La racionalidad que subyace a las investigaciones etnográficas es la hipótesis naturalista-ecológica y la hipótesis cualitativo-fenomenológica. Muchos científicos consideran que la conducta humana depende de modo decisivo de los escenarios en que tiene lugar. Se obtienen resultados muy distintos cuando la investigación tiene lugar en situaciones de laboratorio. El científico social no puede entender la conducta humana sin comprender el marco dentro del cual los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones.

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

Nadie accede *tabula rasa* a la investigación. El lenguaje es un factor limitante, al igual que las experiencias previas. Muchas veces se contempla este tipo de investigación como si se tratase de un informe periodístico. Según esta versión, cualquier persona podría llevar a cabo este tipo de investigación, sin necesidad de adoptar una serie de precauciones epistemológicas. El principio subyacente a la investigación etnográfica es que lo que la gente dice y hace está inconscientemente configurado por las situaciones sociales.

El primer problema con el que cuenta la investigación es el de su supuesta sencillez, lo que podría conducir a actuar sin cautelas. Una de las razones para la

no proliferación de consejos es la imposibilidad de programación del trabajo. La práctica está siempre transida de lo inesperado.

El siguiente problema es el del acceso al terreno de la investigación. La negociación del acceso y el proceso de investigación no son fases distintas. Muchas veces la presencia del investigador se convierte en un elemento que turba el normal desarrollo de los acontecimientos. Un ejemplo es el de la investigación de Karp (cfr. Hammersley y Atkinson, 1983) acerca de la "escena sexual pública" en Nueva York, llevada a cabo en sex-shops, salas X y en determinadas calles caracterizadas por el ejercicio de la prostitución. Su presentación ante los investigados como profesor universitario resultó ser totalmente inadecuada. Su presencia inquisitiva condujo a que fuera considerado o como un policía o como un proxeneta. Otro ejemplo es el de Sara Delamont (cfr. Woods, 1987). Delamont era plenamente consciente de la dimensión expresiva de la vestimenta, así que cuando tenía que hablar con el director del colegio de turno llevaba un abrigo largo -símbolo de respetabilidad- y cuando estaba con las alumnas se lo quitaba dejando lucir un vestido corto de modo que daba a entender que estaba al corriente de la moda. Parece claro que hay que identificarse con las personas a investigar -lo cual muchas veces conduce a graves distorsiones subjetivas-.

Los primeros contactos son fundamentales. No conviene tomar notas desde el comienzo, y mucho menos empezar a grabar. Hay otros elementos de la autopresentación que son fundamentales, como es el caso del género y la edad. Es difícil y puede llevar a equívocos investigar el mundo de las chicas si se pertenece al sexo masculino. McRobbie y Garber (1975) censuraban el estudio de Willis (1972) sobre la sub-cultura de los motoristas. Willis se burlaba de la actitud pasiva, de las risas tontas, de la resistencia a expresarse verbalmente de las chicas que se desenvolvían en esta sub-cultura. El problema consiste en cómo interpretar ese comportamiento. "¿Son las típicas respuestas a un investigador varón, influidas por el hecho de que es un hombre, por su apariencia personal, por si es atractivo, etc? ¿o son respuestas influidas por el hecho de que es identificado por las chicas como alguien que está con los chicos y que, en alguna medida, comparte con ellos su valoración de las chicas? ¿o son las respuestas características del modo en que las chicas negocian los espacios que se les proponen en una cultura dominada y definida por los chicos?" (McRobbie y Garber, 1975: 53).

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

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

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

Un complemento con el que no siempre es fácil contar son los documentos escritos. A veces solo se cuenta con la propia producción del etnógrafo. Las

culturas urbanas de los vagabundos, las prostitutas, los drogadictos, son no-literarias. Cada contexto puede proporcionar diferentes tipos de documentos. En el ámbito educativo serían fundamentalmente tres: los documentos oficiales, los personales -ejercicios de escritura de los alumnos, las pintadas, notas personales...- y los cuestionarios.

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

La etnografía estructural arrancarí­a de la famosa idea expuesta por Marx en *El 18 Brumario de Luis Bonaparte* (1975) según la cual los hombres hacen su propia historia pero no la hacen en condiciones libremente elegidas. Se tratarí­a de responder al debate de qué modelo de hombre, el activo o el pasivo, conviene a la investigación social. De acuerdo con Willis (1986a) habrí­a tres modos de conexión objeto/sujeto. La primera serí­a la determinación estructural e histórica de la subjetividad y la cultura; es decir, no podemos elegir nacer en una u otra región, ser ricos, ser varones,... La segunda conexión se refiere a que los agentes sociales, dado que son formados de determinadas maneras se comportan de un modo apropiado, o sea, votan, se casan... La tercera, y esta serí­a la conexión novedosa, es que estos agentes ejercen un uso activo y colectivo de los recursos naturales, simbólicos e ideológicos recibidos. Con ello consiguen modificar las condiciones estructurales y materiales no elegidas libremente.

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

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

En las teorías de la reproducción los miembros de las clases subordinadas aparecen como receptores pasivos de los mensajes de la ideología dominante. Este proceso de inculcación tiene lugar de modo fundamental en la escuela. A diferencia del funcionalismo la sociedad es concebida como injusta; la escuela es una institución que contribuye a la dominación de clase.

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

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

Dentro de las teorías de la reproducción podemos incluir las teorías del capital cultural: Bourdieu (1973) y Bernstein (1971) -aunque este último hace hincapié en el capital lingüístico-. Aquí de nuevo nos encontramos con unas clases dominadas víctimas pasivas de las clases dominantes. La escuela maneja un determinado capital cultural o lingüístico -el propio de la clase media- de modo que quienes lo desconocen están abocados al fracaso escolar. Con respecto al tema planteado por Bernstein resultan muy interesantes las críticas vertidas por Labov (1985), quien no comparte los criterios del sociólogo británico en lo que se refiere a la incapacidad de los chicos de clase obrera para expresar pensamientos complejos o metafísicos. "Nuestro trabajo en la comunidad lingüística ha puesto desgraciadamente de relieve que, en muchos aspectos, los hablantes de la clase obrera narran, razonan y discuten de un modo más eficaz que muchos hablantes de la clase media, los cuales retardan, modifican y pierden el hilo de su argumentación, entre una gran cantidad de detalles irrelevantes. (...) Pero el hablante normal de clase media no realiza ese esfuerzo y queda atrapado en la palabrería, víctima de unos factores sociolingüísticos que escapan a su control" (Labov, 1985: 154). De hecho, los niños de la clase obrera son más verbales que los de clase media, reciben más mensajes orales y escuchan mayor número de frases bien construidas.

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

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

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

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

El interaccionismo no admite un todo social estrechamente cimentado. No presupone que ningún orden institucional, sea el "modo de producción" o el "orden normativo", constituya algo esencial.

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

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

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

Hammersley (1980) rechaza explícitamente la posibilidad de una etnografía estructural. Este tipo de etnografía pecaría de un exceso de ambición. "En un solo estudio se intenta no solamente reconciliar diferentes enfoques sociológicos, sino que también se trata de documentar un fragmento sustancial del mundo social. Expande el núcleo de la investigación y, como resultado, un estudio intensivo no es una base suficiente de datos" (Hammersley, 1980: 202). Hammersley y Turner (1980), "proponen una alternativa intervencionista que esté basada en primera instancia en la interacción social, más que en una teoría de cómo se relaciona el individuo con la sociedad" (23). Se empieza desde el nivel de la interacción social y se enfatiza la importancia de las definiciones que dan los alumnos de las situaciones.

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

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

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

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

1. Los "comprometidos". Son conformistas, comparten los valores e ideales de la escuela y de los profesores.
2. Los "instrumentalistas". No están comprometidos con los valores de la escuela, pero son conscientes de que esta les ofrece la posibilidad de acceder a puestos de trabajo bien remunerados. Un ejemplo típico de estos alumnos aparece en la investigación de Everhart (1983), *Reading, Writing and Resistance*.
3. Los "indiferentes". Su rasgo más destacado es que están permanentemente aburridos. No muestran ningún entusiasmo por lo que la escuela les ofrece. Son individualistas.
4. Los "anti-escuela". Se oponen abiertamente a la escuela y a los profesores. Ejemplos típicos de este tipo de alumnos son los "colegas" de Willis (1988).

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

Sin duda, permanecer en la escuela, como alumno, claro está, requiere mucho de paciencia, mucho de sumisión, mucho de integración en el estatuto social de adolescente. West (1979) en su investigación sobre los jóvenes de Chicago, diferenciaba dos tipos de jóvenes. Por un lado estaban los "convencionales" (*straights*). Son aquellos chavales que cuentan con algún tipo de garantía de apoyo paterno continuo en su previsible futuro escolar. Tanto los padres como los jóvenes aceptan la situación de control paterno de la vida adolescente en materias

fundamentales. Por otro lado, están los "duros" (*greasers*). Rechazan su condición de adolescentes y demandan precozmente su consideración de adultos. Sus padres esperan que sus hijos sean relativamente independientes, se busquen la vida, a una edad relativamente temprana. Los "duros" no aceptan de modo automático el control paterno o profesoral, muy al contrario, desean negociar como iguales y por ello, no dudan en integrarse en el mundo de los adultos (fuman, beben, van con mujeres...)

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

1. Jóvenes respetables. De hecho, incluye a la mayoría de la juventud. Ya Berger había subrayado como la mayor parte de la gente joven se las apaña para pasar por la vida sin implicarse en ninguna de las culturas juveniles. En este grupo se incluiría a los conformistas.
2. Juventud delincuente. Normalmente son varones que proceden de la clase obrera.
3. Rebeldes culturales. Pertenecen a sub-culturas, o mejor contra-culturas que caen en los límites de la tradición bohemia, Suelen pertenecer a la clase media.
4. _____ Juventud políticamente militante. Pertenecen a la tradición de la política radical. Pueden ser fracciones de grupos políticos o amplios movimientos de masas como los movimientos pacifistas o ecologistas.

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