



POSICIONES FRENTE A LA ESCUELA POR PARTE DE ALUMNAS DE ORIGEN SUBALTERNO

CARMEN NIEVES PÉREZ SÁNCHEZ (*)

RESUMEN. Exponemos en este trabajo parte de los resultados obtenidos al analizar las percepciones de dos grupos de alumnas, representativos de los estratos bajos de la sociedad canaria, sobre el espacio escolar, el trabajo remunerado y el espacio doméstico. Para comprender las posiciones y argumentaciones sobre las trayectorias y expectativas escolares hemos interpretado las posiciones que manejan las jóvenes sobre la socialización familiar recibida y la división sexual del trabajo. El análisis sociológico de dichas posturas nos aporta información valiosa sobre los procesos y las formas en que las personas de origen desfavorecido interpretan, asimilan o rechazan la inculcación cultural e ideológica practicada por la escuela y sobre los mecanismos de reproducción y/o movilidad social.

ABSTRACT. In this work we expound part of the results obtained from the analysis of two groups of female pupils who are representative of the Canary society's low strata. We analyze their perceptions about school space, paid job, and domestic space. In order to understand stances and arguments on school paths and prospects, we have interpreted their stances about the received family socialization and the sexual division of labor. The sociological analysis of their stances provides us with a valuable information on the processes and ways in which people from underprivileged origin interpret, assimilate or reject the cultural and ideological inculcation practiced by school. The analysis also brings information on reproduction and/or social mobility mechanisms.

INTRODUCCIÓN

Las posturas del alumnado de origen social subalterno frente a la escuela deben ser entendidas, entre otras cosas, como fruto de la distancia existente entre modelos culturales diferentes. El análisis sociológico de dichas posturas nos aporta información valiosa sobre los procesos y las formas en que las personas de origen desfavorecido interpretan, asimilan o rechazan la incul-

ción cultural e ideológica practicada por la escuela y sobre los mecanismos de reproducción y/ o movilidad social.

El trabajo que presentamos tiene como objetivo exponer parte de los resultados obtenidos al analizar las percepciones de dos grupos de alumnas, representativos de los estratos bajos de la sociedad canaria sobre el espacio escolar, el trabajo remunerado y el espacio doméstico. Para comprender las posiciones y argumentaciones

(*) Universidad de La Laguna.

sobre las trayectorias y expectativas escolares necesitamos interpretar las experiencias sociales lo más completa y globalmente posible. En este sentido tiene un importante papel las posiciones que manejan estas jóvenes sobre la socialización familiar recibida y la división sexual del trabajo. Dichos resultados son sólo una parte de una investigación más amplia¹, cuyo trabajo empírico queda circunscrito a dos colegios de la Isla de Tenerife, centros públicos de primaria representativos de localidades urbanas y rurales de la isla con un alto índice de escolarización con origen social bajo.

Para poder comprender mejor el análisis de los resultados obtenidos exponemos, en primer lugar, algunas cuestiones sobre el proceso mismo de la investigación llevada a cabo y a continuación nos adentramos de forma sintética en los rasgos más significativos de los espacios familiares y sociales de los grupos investigados. A partir de ese momento, expondremos las percepciones de las chicas urbanas y rurales en relación con la división social y sexual del trabajo, analizando cómo los elementos socioculturales que emanan de un espacio familiar patriarcal influyen de forma no mecánica, pero significativa, en sus percepciones. Por otro lado, en los tres últimos apartados interpretamos los valores y las prácticas de los dos grupos de alumnas en la esfera escolar, centrándonos en las concepciones sobre la igualdad de oportunidades y la selección escolar (premisas ideológicas de primera importancia pre-

sentes en la escuela) así como en las pautas de comportamiento de estas alumnas dentro del aula.

APUNTES SOBRE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Diseñamos y realizamos una investigación de corte empírico cuyo objetivo central consistía en estudiar los referentes culturales y las prácticas del alumnado de origen social desfavorecido como clave para comprender mejor los procesos sociales y escolares más amplios. Nuestro interés metodológico giraba en torno a un enfoque que atendiera «lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. (...) Y descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla»², pero también que tratara de hacer todo esto desde dentro de los grupos y desde las perspectivas de los distintos miembros que los componen. Para ello elegimos técnicas de corte cualitativo, enmarcadas en un enfoque etnográfico, pues entendíamos que técnicas como la entrevista, la observación participante y las discusiones en grupo son las que mejor se adecuan al objeto de estudio que nos marcamos. Esta selección metodológica no supone, más bien al contrario, asumir los planteamientos que contraponen los métodos cualitativos frente a los cuantitativos como si fueran dos paradigmas opuestos³ (positivismo y naturalismo) y en los que

(1) C. N. PÉREZ SÁNCHEZ: *Análisis sociológico de las relaciones entre la cultura escolar y las culturas subalternas. Estudio etnográfico en dos escuelas (urbana y rural) en la Isla de Tenerife*. Universidad de La Laguna, Tesis Doctoral (inédita), 1998.

(2) P. WOODS: *La escuela por dentro. La Etnografía en la investigación educativa*. Madrid, Paidós/MEC, 1987, pág. 18.

(3) Existe una tendencia, por parte de la sociología y de la psicología social, hacia la formación de tradiciones metodológicas independientes. HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P.: *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós, 1994, pág. 17: «En estas disciplinas la distinción entre métodos cuantitativos y cualitativos se ha metaforizado gradualmente en un abismo epistemológico».

Frente a ello, ALONSO, L. E.: *La mirada cualitativa en Sociología*. Madrid, Fundamentos, 1998, pág. 43, considera que «el análisis en profundidad de los procesos sociales —entendidos como multidimensionales, inabarcables e inagotables tiende a reclamar de la investigación sociológica un enfoque totalizador fundado en la complementariedad de un enfoque estadístico o distributivo que implica un proceso de información que pro-

parece defenderse una identificación mecánica del cuestionario con el método cuantitativo y de la observación con el método cualitativo⁴; pero además también nos alejamos de los que defienden los métodos cualitativos como garantía de una investigación ideológicamente más comprometida, en otros términos, más progresista⁵.

Desde nuestro punto de vista se deben tener en cuenta tanto las ventajas de las técnicas cualitativas como sus inconvenientes y limitaciones. Entre ellas, la naturaleza descriptiva de la etnografía puede bloquear la construcción teórica —de hecho muchos, trabajos⁶ se detienen en cómo describir lo que sucede y no tanto en cómo explicarlo, quedando la producción y formulación teóricas en un segundo plano—. El paradigma naturalista, que privilegia la etnografía como método central, cuyo objetivo es la descripción cultural, «sostiene que es posible construir un relato de la cultura estudiada en el que ésta aparezca como independiente y externa al investigador; en otras palabras, como un fenómeno natural⁷. Aparte de caer, paradójicamente, en un planteamiento similar al de los positivistas, por pensar que se puede observar la sociedad desde fuera, no reconoce que

cualquier descripción que se realice está inevitablemente basada en inferencias. Pero, además, el tipo de metodología empirista propia del naturalismo, al llevar de manera implícita la teoría, impide sistematizar su desarrollo y verificación.

Por el contrario, la concepción metodológica que hemos aplicado en nuestra investigación consiste en reconocer tanto la permeabilidad de las técnicas cualitativas, que permiten entrar, sin demasiadas complicaciones, en el mundo de los sujetos, resaltando la parte de autonomía y originalidad de la producción cultural, como las implicaciones del materialismo, las cuales nos llevan más allá del nivel, exclusivamente fenoménico de análisis, pero sobre todo, son necesarias para explicar y no obviar las relaciones sociales subyacentes a toda forma cultural, imponiendo límites objetivos a las prácticas vitales y a las explicaciones de las personas sobre el mundo social⁸. Entendemos que es necesario esclarecer la relación dialéctica entre lo dado y lo vivido, entre la personalidad y la estructura, entre el individuo y la institución, entre el grupo y la clase, «si no queremos caer en una yuxtaposición del dato y de lo vivido que puede contar con una cierta eficacia descriptiva pero que está

datos y un enfoque cualitativo que aspira a definir significaciones, puesto que, de hecho, ambos enfoques tienen espacios de cobertura de la realidad social absolutamente distintos».

(4) No es conveniente confundir método con técnicas, es decir no se debe identificar el método exclusiva o esencialmente por las técnicas de recogida de datos sino por todos y cada uno de los elementos y aspectos que lo definen como método científico. La investigación con técnicas cualitativas está sometida a un proceso de desarrollo básicamente idéntico al de cualquier otra investigación de naturaleza cuantitativa. En cualquier caso cada una de las técnicas cualitativas imprime un sello particular a todas las fases de investigación, del mismo modo que lo hacen el experimento o el survey de masas. J. I. RUIZ OLABUENAGA; M^a. A. ISPIZUA: *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1989, pp.60-62.

(5) L.G. ROMAN y M. APPLE: «¿Es el naturalismo un alejamiento del positivismo? Los enfoques materialista y feminista de la subjetividad en la investigación etnográfica», en *Educación y Sociedad*, 19 (1991)

(6) P. WOODS: *Op.cit.*, pág. 164.

(7) M. HAMMERSLEY; P. ATKINSON: *Op.cit.*, pág. 23. El naturalismo se mueve dentro de una amplia gama de corrientes filosóficas y sociológicas: el interaccionismo simbólico, la fenomenología, la hermenéutica, la filosofía lingüística y la etnometodología. Esta variedad de tradiciones coinciden en entender que el mundo social no puede ser explicado en términos de relaciones causales o mediante encasillamiento de los eventos sociales bajo leyes universales. Esto es así porque las acciones humanas están basadas e incorporadas por significados sociales: intenciones, motivos, actitudes y creencias (pp. 20-21).

(8) *Vid.* L. G. ROMAN y M. APPLE: *Art.cit.*, pág. 75.

desprovista de todo valor de conocimiento⁹. Tratamos de comprender a los sujetos a través del dominio de «las condiciones de existencia y de los mecanismos sociales cuyos efectos se ejercen sobre el conjunto de la categoría de los que forman parte (...) y dominio de los condicionamientos inseparablemente psíquicos y sociales vinculados a su posición y su trayectoria particulares en el espacio social»¹⁰.

El tipo de investigación al que nos enfrentamos implicaba trabajar en dos dimensiones, pues con las técnicas cualitativas no sólo «se observan y graban los datos, sino que se entabla un diálogo permanente entre el observador y lo observado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis), al que acompaña una reflexión analítica permanente entre lo que se capta del exterior y lo que se busca cuando se vuelve, después de cierta reflexión, nuevamente al campo de trabajo»¹¹. Se trataba de construir una investigación que conectara la realidad social con las ideas y teorías sociológicas, a través de categorías analíticas que actúan como núcleos que estructuran la interpretación¹².

A diferencia de la supuesta neutralidad con la que el etnógrafo naturalista preten-

de enfrentarse a la investigación, nosotros partimos del reconocimiento de que es inevitable las reacciones e interacciones de los sujetos investigados con el investigador/a y de que es imposible la identificación de éste/ésta con el «habitus»¹³ de los grupos investigados. En dicho sentido, la posición que desarrollamos se encargaba de traducir e interpretar el mundo simbólico y cultural de los grupos desde, inevitablemente, los esquemas de percepción y apreciación, propias de la formación de la investigadora. De modo que «toda visión de la sociología se convierte así en una sociología de la visión, pues la identificación de un determinado contenido, como realidad social relevante, es una consecuencia de la perspectiva que adopta el sujeto que investiga, perspectiva que es siempre selección y construcción»¹⁴.

Por último y en relación directa a las características específicas de esta investigación, es necesario hacer las siguientes anotaciones: en primer lugar, como ya se ha dicho, los sujetos de la investigación¹⁵ eran residentes en dos localidades de la Isla de Tenerife, representativas de zonas urbanas y rurales, pero lo fundamental no era tanto analizar la posible oposición entre lo rural

(9) F. FERRAROTTI: «Las biografías como instrumento analítico e interpretativo», en MARINAS J. M. y SANAMARINA, C.: *La historia Oral. Métodos y Experiencias*. Madrid, Debate, 1993, pág. 139.

(10) P. BOURDIEU: *La miseria del mundo*. Madrid, Akal, 1999, pág. 532.

(11) J. I. RUIZ OLABUENAGA; M^a. A. ISPIXUA: *Op.cit.*, pág. 21.

(12) «Frente a cualquier naturalismo que presupone que las categorías de estudio se derivan del propio objeto de conocimiento, el carácter comunicativo de la interacción social obliga a la construcción concreta y estratégica de categorías que, desde la subjetividad del investigador, sean capaces de captar la subjetividad de los productos comunicativos de los actores, subjetividad que se constituye, finalmente, en intersubjetividad por el hecho mismo de que todo discurso se produce en sociedad y vuelve a ella» (ALONSO, L. E.: *Op.cit.*, pág. 33).

(13) *Vid.*: P. BOURDIEU: *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus, 1991, pp. 379-380.

(14) L. E. ALONSO: *Op.cit.*, pág. 21.

(15) En el colegio urbano (Colegio Público Agüere, a partir de ahora CPA) el grupo elegido estaba formado por 21 personas, nueve de las cuales eran chicas y el resto chicos; en el colegio rural (Colegio Público Barranco Las Lajas, CPBL) eran 22 personas de las que 10 eran chicos y 12 chicas, todos ellos en edades comprendidas entre 13 y 16 años. La recogida principal de datos se realizó durante el curso 1992-93, en el curso 97-98 la investigadora vuelve a entrevistar al mismo alumnado, la mayoría ubicada ya fuera del sistema educativo, para averiguar los cambios y transformaciones, significativas socialmente, surgidas en la vida de los sujetos. Por otro lado, es importante señalar que a pesar de que los protagonistas principales del estudio son alumnos y alumnas también abordamos los planteamientos, perfiles y mentalidades del profesorado, al respecto *Vid.*: C. N. PÉREZ SANCHEZ: «La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 23 (Mayo - Agosto 2000). Madrid, OEI, pp. 189-215.

y lo urbano como el hecho en sí mismo de ofrecer variadas configuraciones de la subalternidad social en la vida de jóvenes ubicados espacialmente en distintos contextos de la isla. En segundo lugar, el estudio se realizó al final de la escolaridad obligatoria, dicha elección tenía su justificación principal en que nos permitía analizar tanto el pasado académico como las proyecciones futuras del alumnado. Pero, además, tal decisión resultaba apropiada por el tipo de trabajo empírico elegido, pues el acercamiento al alumnado «mayor» de la educación primaria garantizaba un relativo éxito en la aplicación de técnicas como las observaciones directas en el aula, las entrevistas individuales y las discusiones de grupo. En tercer y último lugar es necesario advertir lo que puede considerarse como una limitación de este tipo de investigaciones, es que la propia naturaleza de nuestro trabajo no permite hacer grandes generalizaciones de sus resultados. Sería erróneo extenderlos a otros casos y situaciones, a lo que se une el hecho mismo de que nuestra investigación se realice en una región periférica, no sólo geográficamente hablando, sino en lo que a investigaciones sociológicas se refiere, donde el peso de las producciones derivadas de la hegemonía anglosajona, pero también de zonas consideradas más significativas políticamente sigue presente en nuestros días.

CONFIGURACIÓN SOCIAL

Antes de abordar las características sociales y económicas más representativas de los

grupos estudiados es necesario justificar la utilización del concepto mismo de subalternidad social. Dicho concepto, de inspiración gramsciana¹⁶, es pertinente en tanto que presenta dos rasgos esenciales para estudiar la desigualdad social y cultural. Por un lado, permite distinguir práctica y metodológicamente a distintos grupos que, en general, mantienen una relación de subordinación y aceptación con respecto al modelo social del que forman parte, en el cual por sus situaciones sociales se encuentran en claras desventajas (o excluidos) frente a los mecanismos de promoción y movilidad social. Por otro, se ubica en un modelo de análisis que considera las culturas no creadas exclusivamente en razón de sus condiciones materiales y sociales sino que además son el producto de las relaciones con la dirección ideológica y cultural. Relaciones complejas y contradictorias que se definen tanto en términos de dominación y subordinación como de persuasión y resistencia.

ZONA URBANA

El centro educativo elegido, por lo tanto el grupo de sujetos investigados, está ubicado en un Polígono de Viviendas de Promoción Pública denominado *Padre Anchieta*, en la ciudad de San Cristóbal de La Laguna, perteneciente al municipio de La Laguna, éste junto a Santa Cruz (capital de la isla y de la provincia) constituyen el centro cultural, económico y político de la isla. Se trata de un barrio con una población aproximada de 5.000 habitantes¹⁷, ubicado a escasa dis-

(16) A. GRAMSCI: *Cuadernos de la Cárcel*. Tomo IV, Ediciones Era, 1986;

- *La alternativa pedagógica*. México, Ediciones Era, 1985. Para un análisis sobre los usos e implicaciones de los conceptos y planteamientos de este pensador en el ámbito de las sociologías de la educación y de la cultura: CABRERA, B.: «Culturas sociales y culturas escolares en la Sociología de la Educación. Recuperando a A. Gramsci», en *Témpora*, 17-18 (1991).

(17) Utilizamos en la investigación los datos del Censo de Población de 1991, en ese momento la ciudad contaba con 26.553 habitantes. Actualmente y siguiendo las cifras del último censo (1996) la población asciende a 27.492 personas. Se trata del núcleo con mayor peso poblacional del municipio; éste es una zona de atracción poblacional, fundamentalmente de personas nacidas en otros municipios de la isla o de Canarias. Dicho

tancia física del núcleo universitario más emblemático de la ciudad. Situación un tanto particular si la comparamos con lo que ha sido la ubicación de una gran parte de las viviendas subvencionadas a grupos sociales con bajo nivel de renta, fundamentalmente, en zona de las afueras o extrarradios de las ciudades. Las formas arquitectónicas utilizadas no se diferencian de lo que ha sido el modelo más extendido en este tipo de barrios: formación de espacios cerrados en los que se concentran los servicios educativos, comerciales y de ocio (plazas, pequeños parques, etc.) destinados a cubrir las necesidades de sus residentes.

En el curso investigado, este barrio presentaba una serie de situaciones caracterizadas como problemáticas por parte de los responsables de los Servicios Sociales del Ayuntamiento: familias desestructuradas (padres separados encargándose las madres de las cargas familiares, madres solteras con escasos ingresos, etc)¹⁸; menores en situación de «riesgos sociales» (droga, situación predelictiva o delictiva); absentismo y abandono escolar; paro estructural,

bajo nivel de cualificación de la población, etc. En cualquier caso y teniendo en cuenta la composición social del grupo investigado debemos hablar de una relativa heterogeneidad social, toda vez que en este espacio urbano confluyen distintas situaciones sociales, las cuales van desde el paro de larga duración con ayudas institucionales, trabajadores eventuales, trabajadores manuales cualificados, hasta funcionarios de grado medio de la administración pública.

Concretamente, los padres del alumnado del colegio seleccionado son asalariados, ocupando la mayoría de ellos trabajos que requieren poca cualificación profesional y en ramas de actividad que favorecen, en parte, la contratación en precario como es el caso del sector servicios, de la construcción y minoritariamente del sector industrial¹⁹. Las ocupaciones están configuradas sobre una estructura centrada en el carácter dependiente, práctico y manual. Ahondando precisamente en estas condiciones tanto de dependencia como precariedad nos encontramos con que buena parte de las trayectorias laborales de los

fenómeno se explica en parte por el hecho de que es en este municipio donde se ubica la Universidad de La Laguna, la cual asume la enseñanza superior para todo el Archipiélago hasta 1987 (año en el que se crea la Universidad de Las Palmas) y como efecto del desarrollo urbano de la capital de la isla, pues la proximidad entre ambas ciudades hace que La Laguna se convierta en un lugar destacado de asentamiento de un gran número de inmigrantes procedentes de la isla y de su provincia, fundamentalmente.

(18) La situación de núcleos familiares monoparentales, donde el «cabeza de familia» es una mujer, puede significar en parte un cierto cuestionamiento, al menos en la práctica, de la familia patriarcal, rasgo característico de las transformaciones sociales en las sociedades más desarrolladas, pero sin embargo presenta un alcance diferente en función de la clase social a la que se pertenezca. Con toda probabilidad, para las mujeres que forman parte de la clase subalterna es más fácil pasar por la agudización de situaciones conflictivas. Esto se hace notorio en el mismo tipo de explicaciones que ofrecen los responsables de las políticas sociales y escolares, en las que la monoparentalidad de la clase media no parece constituir un problema genérico sino individual, mientras que la monoparentalidad de la clase obrera o trabajadora es una categoría explicativa de mucho de los problemas sociales, típicamente desarrollados en los barrios periféricos o suburbanos.

Al respecto: D. GLASMAN: «Padres o Familias. Crítica a un vocabulario genérico», en *Educación y Sociedad*, 11 (1992) pág. 113.

(19) Las ocupaciones están vinculadas a los distintos sectores y actividades económicas: en primer lugar, a la construcción, en donde se registran trabajadores como peones de la construcción, albañiles y carpinteros. El sector servicios ocupa el segundo lugar, con actividades agregadas a la categoría de «transporte y comunicaciones» (chóferes de transportes públicos y de la industria privada), «otros servicios» (electricistas y fontaneros) y finalmente, ocupaciones asociadas a la «administración pública y defensa» (policías municipal y nacional). En tercer y último lugar, el sector industrial agrupa actividades dentro de las «industrias manufactureras» (encuadernador) así como dentro de «energía, eléctrica, gas y agua» (trabajador de UNELCO y mecánico de la industria del frío).

padres se caracterizaba por paros intermitentes y con familias que vivían exclusivamente de las ayudas institucionales.

En relación a las madres, este grupo se caracteriza por la dominación de la categoría «económicamente inactiva», pues la actividad más frecuente es la de «labores del hogar». Por otro lado, las ocupaciones que desarrolla este grupo están ubicadas en el sector servicios con una importante presencia en la rama de «hostelería, restaurantes y bares» (camareras y limpiadoras de instituciones públicas o privadas), en «servicios domésticos» o, minoritariamente, en «sanidad, servicios sociales» (auxiliar de clínica). Las posiciones de «amas de casa» van unidas a lo que ha sido la pauta hegemónica en la formación de la familia nuclear, o si se quiere, del modelo tradicional de familia patriarcal, esto es, las funciones diferentes entre varones y mujeres: «si a los primeros les toca en suerte el sustento económico del grupo, las segundas se responsabilizan de gestionar cotidianamente el espacio doméstico y criar a los hijos»²⁰. El perfil de las mujeres que trabajan fuera del hogar se define, igual que en el caso de los hombres, en claves de subalternidad, aunque para este grupo funciona un doble proceso de determinación, concretamente sus posiciones en el mercado de trabajo están constreñidas por las relaciones derivadas de la división sexual del trabajo —ocupaciones «femeninas», basadas en la extrapolación de los roles domésticos a la vida social— y por la división social —con-

asalariadas del sector servicios, ocupadas en trabajos que requieren escasa cualificación y en algunos casos con una importante precariedad laboral—.

Los que proclaman de manera optimista²¹ el aumento progresivo de la igualdad entre los géneros, a través de la entrada «masiva» de la mujer en el mercado de trabajo, desestimando la importancia de la estructura social en el análisis de la desigualdad entre géneros, suelen olvidar que los grupos de género lejos de ser homogéneos se diferencian internamente, fundamentalmente, por la clase social de pertenencia. La incorporación de las mujeres al trabajo asalariado no ha conducido a la igualdad, claramente las oportunidades de las mujeres de la clase baja son menores con respecto a las mujeres de otras clases más privilegiadas. En cualquier caso, «hoy las mujeres se hallan (...) en condiciones más similares a los hombres por el hecho de que es la clase social la que marca sus vidas y las diferencias, en mayor medida de lo que lo hizo en el pasado»²².

Por último, las alumnas investigadas se caracterizan, en relación a las trayectorias académicas de los hermanos y hermanas mayores, por la escasa presencia de estudios universitarios. Resulta significativo este hecho en tanto que el barrio, como hemos apuntado, se encuentra ubicado a escasa distancia física de centros universitarios. Además, la ciudad cuenta con la más alta tasa de universitarios del municipio²³, pero es la formación profesional la opción

(20) M. REQUENA y D. REVENGA: «Formas de familia en la España contemporánea», en GARRIDO MEDINA, L. y GIL CALVO E. (Eds.): *Estrategias familiares*. Madrid, Alianza Universidad, 1993, pág. 261.

(21) Por ejemplo: M. CASTELL: «Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional», en VVAA: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador, 1994, pp. 31-37.

(22) M. SUBIRATS: «El trabajo doméstico, nueva frontera para la igualdad», en GARRIDO MEDINA, L. y GIL CALVO, E. (Eds.): *Op.cit.* pág. 312.

(23) Los datos sobre los niveles de instrucción de la población de la ciudad arrojaban cifras, según el censo del 91, elevadas en relación a los estudios superiores, en comparación con los datos municipales y de la isla, pues el 16,2% es el porcentaje de universitarios de la ciudad, frente al 7,5% del municipio y el 7,1% de la isla. Esta tendencia sigue presente en el Censo del 96: el 16,6% de universitarios en la ciudad, frente al 10,5% del municipio, y el 7,7% de Canarias.

Ver: ISTAC: *Censos de Población y Viviendas. Canarias. 1991. Estratificación Social*, Las Palmas de Gran Canaria, Consejería de Economía y Hacienda, 1995.

más elegida. Finalmente, algunas familias contaban con la experiencia de que sus hijos habían abandonado el sistema antes de obtener el graduado escolar.

ZONA RURAL

La entidad poblacional elegida, *Barranco de Las Lajas*, pertenece al municipio de Tacoronte, situado en la parte norte de la isla. Contaba, en el período de nuestra investigación, con aproximadamente 1.400 habitantes (ascendiendo a 1.559 habitantes, según el último censo), presentando además una importante dispersión demográfica. Ocupaba un lugar desfavorecido en cuanto a instalaciones e infraestructura cultural y social, lo que provocaba que, al menos para la población joven, los lugares de encuentro fueran más bien escasos. Además, siguiendo datos sobre la actividad económica y los niveles de instrucción, podemos señalar los siguientes rasgos: registra mayores tasas de desempleo en comparación con el municipio y la isla, tiene escaso peso de población estudiantil y cuenta con una significativa presencia de mujeres clasificadas dentro de la categoría de «labores del hogar»; Igualmente, existe un alto nivel de analfabetismo y población sin estudios, al mismo tiempo que una escasa participación en los niveles de secundaria, prácticamente nula en el universitario.

Resulta difícil abordar el tema de la ruralidad en una región, como la canaria,

cuya estructura económica se caracteriza por la dominación del sector servicios. La terciarización de la economía ha significado para el sector primario un importante trasvase de su fuerza de trabajo al subsector de la construcción y/o al sector de los servicios. El poder de estos sectores está presente en la estructura ocupacional del municipio y comarca de la que proceden el grupo de alumnas estudiado. Pese a todo existe un rasgo consustancial a la estructura económica y social de este tipo de núcleos rurales, esto es, la conexión entre formas pobres de agricultura —de autoconsumo o de abastecimiento interior— y los sectores productivos dominantes, la construcción y el turismo; es frecuente la combinación del trabajo en el campo con el trabajo en la construcción, los servicios o el peonaje. Precisamente la estructura laboral de los padres de las alumnas investigadas se caracteriza por la conexión entre la producción agraria²⁴, el sector servicios y el sector de la construcción²⁵. La estructura ocupacional de este grupo se caracteriza, de forma parecida al grupo urbano, porque sus trabajos no requieren de una alta cualificación profesional y por su situación de asalariados.

La situación laboral de las madres se define en la misma línea que el descrito en el contexto urbano, por la importancia de mujeres incluidas en la categoría de «labores del hogar». Los trabajos remunerados están concentrados en el sector servicios como cocineras, limpiadoras de instituciones públicas y comerciante con tienda propia y

— *Encuesta de Población. Canarias 1996. Entidades de Población*, Las Palmas de Gran Canaria, Consejería de Economía y Hacienda, 1998.

(24) El peso de la agricultura como principal actividad remunerada es realmente limitado aunque la mayoría de las familias de este grupo cuentan con pequeñas extensiones de tierras que explotan, básicamente para el autoconsumo, y, en algunos casos, como forma de extraer beneficios complementarios para el mantenimiento familiar, a través de la comercialización de sus productos en el mercado interior. Solamente un padre reconocía vivir exclusivamente del sector agrícola como jornalero.

(25) Dentro del sector servicios, las actividades forman parte de las siguientes categorías: «transporte y comunicaciones» (palista, chofer de TITSA, chófer de camiones); «hostelería, restaurantes y bares» (carnicero, empleado, camarero, restaurante propio); «otros servicios» (fontanero por cuenta propia). En el sector de la construcción se encuentran: peones, maestro albañil, peón de albañil y carpintero.

en el «servicio doméstico». Una de las madres estaba ocupada, al igual que su marido, en el sector agrícola como «jornalera».

Por tanto, la estructura ocupacional de las madres de uno y otro entorno se caracteriza por la preeminencia de la ocupación «sus labores» y el carácter secundario de la actividad remunerada. Las que trabajan fuera de casa lo hacen dentro de las redes del trabajo doméstico, predominando la situación de asalariadas no cualificadas.

Finalmente, las referencias académicas de los hermanos mayores del grupo se caracterizan por el hecho de que ninguna de las familias cuenta con hijos/as que hayan accedido a estudios universitarios o superiores no universitarios, rasgo que, por otro lado, resulta plenamente coherente con de los niveles de instrucción del barrio²⁶; la Formación profesional es la única opción elegida por los hermanos que han seguido estudiando; existen casos de abandono escolar sin haber obtenido el graduado escolar; y la tendencia más clara es la de incorporación rápida al mercado de trabajo, sobre todo para el grupo de hermanos varones.

Como hemos visto, aunque de forma necesariamente sintética, los espacios socioculturales donde desarrollan sus vidas los sujetos de nuestro estudio se caracterizan por ocupar un lugar subalterno en la doble estructura de dominación (social y sexual). Por otro lado, es obvio que los procesos de producción y reproducción actúan de forma simultánea en los distintos espacios de socialización; así, en las familias se construyen y reproducen, tanto culturas de clase, valores e ideologías, elementos propios de las relaciones de clase,

como formas específicas de divisiones sexuales. Concretamente, condicionadas por la estructura socio-económica y división sexual del trabajo, las chicas de este estudio al final de sus años de permanencia obligatoria en la escuela, habían construido unos referentes culturales en los que reflejaban, entre otras cosas, sus proyecciones en las jerarquías de la estructura social, a través de sus identidades de clase y género.

SOCIALIZACIÓN SEXISTA EN EL MARCO FAMILIAR

Las expectativas que las familias tanto urbanas como rurales construyen en relación a sus hijos e hijas están conectadas a la reproducción del modelo patriarcal. Decimos esto porque de los componentes destacables en la esfera de socialización familiar sobresalen unas claves esencialmente sexistas en la conformación del núcleo familiar, especialmente en los referentes socializadores a hijos e hijas. Así, en general, sobre las chicas se extiende una forma de coacción sobre los modos de comportamientos en relación, básica y concretamente, a la sexualidad —en forma de miedo a embarazos y de presiones sobre la imagen social—. Desarrollan una visión proteccionista que tiene su fundamento en una concepción tradicional sobre la mujer, donde lo biológico constituye un elemento determinante en la cultura específicamente destinada a la mujer; las chicas se ven rodeadas de una disposición moral erigida sobre la sexualidad, de la que se deriva una proyección psicológica y cultural clara, lo que significa menor autonomía²⁷. Veamos expresado esto en tres pasajes distintos:

(26) Según los datos del censo del 91 la población universitaria del barrio no llegaba ni al 1%, frente al 4.3% del municipio. Según el censo del 96 no mejoran sustancialmente esta situación pues el porcentaje es de 1.08% frente al 6.07%. Ver: ISTAC: Ops. cit. 1995 y 1998.

(27) En el caso de las jóvenes no hay lugar para la duda: los padres conceden un margen de libertad e iniciativa personales a los chicos siempre superior al que están dispuestos a otorgar a sus hijas, a las que, eso sí, constriñen más a participar en las tareas domésticas». F. ORTEGA, «Masculino y femenino en la identidad personal de la juventud española», en ORTEGA, F.; GARCÍA DE LEÓN, M. A.; RÍO, P.: *La flotante identidad sexual*. Madrid, Universidad Complutense, 1993, pág. 22.

NIEVES.—Mi padre lo que no quiere es que yo salga después mal. Mi padre tiene miedo, como cualquier padre, que su hija pierda la honrez, que la pierda (...). Yo pienso que una persona que te hace daño y después estás con otro chico, te vuelve a hacer daño...y después estás con otro...y ya tú quedas en mal, quedas en feo. En la calle ya te empiezan a nombrar. Así es que yo creo que el miedo que tiene mi padre es físico (CPA).

JUANA.—A mí me gusta (salir) pero no me dejan, es mi padre, yo soy una niña pequeña, (pero) no soy tan pequeña, soy la mediana de mi casa. Yo quisiera más libertad para ir a fiestas y eso. Yo estoy todo el día metida en mi casa (CPA).

En algunos momentos los chicos reconocen que ellos cuentan con más libertad que sus hermanas, aunque lo valoran negativamente ya que son ellos los encargados de proteger y cargar con esa responsabilidad.

MANOLO.—A mi hermana, tiene 15 años también, le dan menos libertad que a mí. A ella la dejan estar a la misma hora que a mí, si ella está conmigo. Pero, yo paso de ella...¿yo qué sé? (CPA).

Son muy recurrentes los esfuerzos, sobre todo de los padres, tanto por proteger a sus hijas de embarazos y de la mala reputación que significa «andar con chicos» como por defender un modelo de comportamiento que identifica el papel femenino con la fragilidad y dependencia, lo que justifica la falta de libertad para las chicas y en definitiva, el trato diferenciado para hijos e hijas.

MARÍA.—Mi padre es un machista, lo que a mi padre le ofende, a los padres, es que su hija se quede embarazada, «¿qué padres tendrá esa niña?». Porque mi padre me lo ha dicho en mi cara y yo le digo: «¿cómo crees tú que yo voy a venir aquí con una barriga?, yo estoy con mis amigos». Pero estoy con

mis amigos a escondidas, porque es que tengo miedo a que mi padre me vea con mis amigos, porque sé que delante de ellos me puede dar una torta, porque es mi padre, es normal. Pero mi madre, sin embargo, tiene la mentalidad de una mujer normal, ella me comprende porque ella pasó lo mismo con su padre.

LOURDES.—¿Sabes lo que pasa con los padres? Son eso, son hombres, son masculinos y saben lo que puede hacer un hombre. Lo más seguro es que lo que quiere es lo mejor para ti.

LAURA.—Los padres a la hora de salir siempre le dan antes el permiso a los chicos que a las chicas y todo porque la chica se puede quedar embarazada, pues la chica si se cuida no se queda embarazada.

MONTSE.—¿Por qué si tú tienes un hermano a él le dejan salir antes que a ti? Porque él es un hombre y no le va a pasar nada, pero él también puede hacer algo a una chica y puede tener él la culpa, puede tener la responsabilidad sobre la chica.

ROSA.—A mí me dejan salir, yo no tengo problemas, pero mi padre llega a mi casa y siempre le pregunta a mi madre que dónde estoy y a lo mejor llega y no ve a mi hermano y no le pregunta a mi madre nada, ¿sabes? Mi hermano está fuera y no pasa nada (CPBL).

Tanto en el grupo urbano como en el rural, las chicas no son presionadas ni motivadas para desarrollar una promoción escolar como fórmula para escapar de los modelos ocupacionales y sociales de sus madres. La «falta de preocupación» por los logros escolares de sus hijas, se debe entre otras cosas a que las proyecciones trazadas sobre ellas no pasan, al menos explícitamente, por el requerimiento de romper, o siquiera alejarse del modelo sexista desarrollado en la misma esfera familiar. De éste modo, las referencias al mundo del trabajo son utilizadas diferencialmente según el género de sus hijos²⁸, si bien, por ejem-

(28) Rompiendo esta tendencia se encuentran las familias que viven en peores condiciones, cuando éstas son más extremas económicamente, las referencias al trabajo, a cualquier tipo de trabajo, son más claramente determinantes. Las proyecciones hacia el mundo del trabajo están relacionadas con la posición social, exten-

plo, para los chicos el trabajo en la construcción (reacción que significa en parte no reproducir las situaciones laborales vividas por sus progenitores, caracterizadas, aunque con ciertos matices, como hemos visto, por la precariedad y la dependencia) es utilizado como amenaza ante la posibilidad de suspender o no seguir estudiando, sin embargo, el trabajo doméstico, tanto en su forma exclusivamente reproductora como asalariada, no es usado con estos parámetros. El trabajo doméstico es consustancial al papel femenino, por lo que no se expone como una condición superable mediante la promoción social, conseguible a través del sistema educativo.

Junto a ello, además, para las familias del entorno rural es el matrimonio la salida natural que ven con respecto al futuro de sus hijas²⁹. Esto explica la mayor libertad que dan los padres y las madres a las jóvenes que tienen novio formal, así como el tipo de consejos que reciben en la línea de comportarse socialmente de una forma diferente, distinción conductual que se establece cuando «ya se tiene novio», implicando renunciar a determinadas formas de ocio para prepararse en el rol de «mujer de». Por tanto, en lo que se refiere al marco familiar, las chicas se enfrentan a una suerte de socialización donde el papel de la mujer sigue definiéndose en términos tradicionales de dependencia y subordinación a las normas establecidas por el modelo patriarcal, ideológicamente sexista.

MARTA.—Si tienes pibe, como, por ejemplo, yo ahora, él se lleva bien con mi madre, yo llevo una relación bien.

LOURDES.—Empiezas a tener novio y ya tu madre te dice: «pues no puedes salir con las amigas, tú tienes que saber que cuando una chica empieza a tener novio se tiene que dejar de sus salidas con las amigas» y ya eso es un problema (CPBL).

Parte de los rasgos culturales que atraviesan el marco familiar tienen un papel destacado en las construcciones culturales de las chicas. Éstos son traducidos, no mecánicamente sino más bien contradictoriamente, reapareciendo en sus concepciones sobre el trabajo, el espacio doméstico y la escuela. En relación a la reproducción de la división sexual y social, globalmente observaremos como los chicos de ambos grupos, aún siendo conscientes y críticas con la naturaleza sexista del modelo patriarcal, han asimilado como rasgo crucial de sus identidades el papel femenino que éste les otorga.

LA CONTRADICTORIA ACEPTACIÓN DEL ROL FEMENINO

Empezaremos por señalar lo que es una característica en las reflexiones del grupo de chicas urbanas sobre el trabajo: la ambigüedad. A diferencia del masculino que relaciona claramente el trabajo y el salario con el hecho mismo de mantenerse socialmente, las chicas no le otorgan, en una primera instancia, éste significado. La indeterminación, o falta de precisión de sus posiciones sobre el mundo laboral debe entenderse como una muestra del proceso de adaptación al rol femenino en su sentido tradicional: son los varones (padres o mari-

diéndose un sentido absolutamente pragmático e independiente de la consideración de género o de los resultados escolares.

FABIOLA.—Él me dice (su padre) que como no me meta en el instituto me pone a trabajar (CPA).

(29) Las profesoras apuntan en sus comentarios lo que consideran una «costumbre» de la zona: las madres quieren casar a sus hijas.

PROFESORA DE SOCIALES.—La peor es la madre, habla como si (...) fuera ya su yerno.

PROFESORA DE MATEMÁTICAS.—Aquí es horrible, las madres quieren casar a sus hijas, y desde pequeñas les regalán cosas para la dote (CPBL).

dos) los que se encargan de traer el dinero a casa; pero también como resultado de la interiorización conflictiva de las desventajas que supone vivir de manera dependiente.

No cuestionan la constitución del espacio doméstico como espacio femenino, pero tampoco reflexionan sobre las condiciones del trabajo asalariado de las mujeres de su entorno. Todo esto sugiere que el modelo sexista o patriarcal domina en buena parte de las visiones de las chicas, a través de la puesta en marcha de uno de los principios necesarios en el mantenimiento de la hegemonía masculina³⁰: la aceptación como natural de las diferencias de roles. No queremos decir con lo planteado que las chicas de este grupo no vean como importante y necesario el trabajo, pues al igual que sus compañeros conciben la escuela en el mismo sentido utilitario, de ser un instrumento para conseguir una ocupación remunerada³¹.

LIDIA.—¡Claro que es importante la escuela!

Pá algo te sirve la escuela...

VOCES DE CHICAS.—¡Para trabajar!

MARGOT.—Hoy en día para conseguir un trabajo tienes que tener el graduado.

NIEVES.—A mí no me gusta ir (a la escuela) pero es importante, porque si no mi futuro, ¿qué voy a hacer yo sin estudios, sin nada? (CPA).

Sin embargo, perciben, por un lado, que una forma de realización personal consiste en la dependencia afectiva y económica, propia de la asimilación del rol

femenino tradicional, pero, por otro, que son los estudios la llave que les puede permitir una mayor independencia personal, en definitiva la válvula que les podría permitir negarse a vivir situaciones problemáticas, derivadas precisamente, de la dependencia. La siguiente cita refleja este proceso contradictorio por el que están atravesadas buena parte de las concepciones de los miembros de este grupo:

NIEVES.—Yo me veo sentada en una silla, con la máquina de escribir, en un apartamento con un par de amigas, pero también me veo con niños y casada, una casa toda bonita, limpia, un marido que trabaje y yo trabajar también, que mi marido me deje libertad...y ya está...y vivir bien. Limpiar mi casa, sí, pero trabajar también, porque si mi marido me deja, ¿de qué como yo?

EVA.—Yo, (me veo) en una peluquería de estética (...). Yo quiero trabajar, quedarme en mi casa no lo soporto. (Pero al mismo tiempo tiene claro que se va a casar y a tener hijos, combinando ambas tareas) (CPA).

Las concepciones sobre el futuro son diferentes en función del género: los chicos tienden a asimilar un significado de los estudios como medio de resistencia a la reproducción de clase, o si se quiere como fórmula de movilidad o promoción social, por el contrario estas chicas perciben los estudios como una forma de garantizar, a largo plazo, un futuro menos dependiente de las relaciones afectivas, que ocupan un lugar central³².

(30) La consolidación de la hegemonía masculina consiste en que «las mujeres consciente o inconscientemente, tienen que dar su «consentimiento» a la subordinación antes de que el poder masculino esté asegurado. Se encuentran estimuladas para elegir «libremente» su status inferior y para aceptar su opresión como natural». M. ARNOT: «La hegemonía masculina, las clases sociales y la educación de la mujer», en *Témpora*, 9 (1987) pág. 69.

(31) Algunas chicas, aunque de forma anecdótica, también plantean otro medio para situarse en la vida: casarse con un hombre rico.

MARGOT.—Con lo guay que sería, viendo la tele todo el día, y después, nada, a vivir la vida...me caso con un hombre rico... (CPA).

(32) Junto a ello también está presente en sus decisiones, el interés por sentirse a gusto dentro de las instituciones, de conocer gente, de no sentirse solas, hace que algunas de ellas vean como problemáticas sus entradas en los institutos, de los que tienen una imagen basada en la falta de control sobre el alumnado, en la excesiva libertad, justamente elemento que resulta atractivo para los chicos.

Por otro lado, en una línea claramente reproduccionista, las visiones del grupo rural sobre el futuro están estrechamente relacionadas con la socialización en unas normas culturales esencialmente segregacionistas, manteniendo así una de las representaciones más conservadoras sobre las relaciones entre géneros. Pese a que critican la tradicional repartición de papeles en los núcleos familiares, dichas críticas no van acompañadas de imágenes sociales diferentes en relación a sus propias vidas. Lo que nos lleva a plantear la fuerte asimilación del rol tradicional femenino, en lo que a la naturalización de la realización de las tareas del espacio doméstico se refiere³³. Se puede luchar por conseguir mejores trabajos, pero lo que parece incuestionable es que la función de mantenimiento y reproducción familiar les toca a ellas y que el matrimonio es un mecanismo esen-

cial, por tanto normal, de realización personal.

PILAR.—Quieras o no quieras lo tienes que hacer (ama de casa) porque tu madre no va a estar viviendo para que te haga las cosas.

LAURA.—Pues mi marido también tiene que fregar los platos y limpiar la casa-

MARÍA.—Tú eres la que vas a tener todas las cosas a disposición de él.

ESTHER.—¡No te cases!

MONTSE.—¡No te cases, dice!

ESTHER.—Arrejúntate.

PILAR.—Pero, tienes que hacerlo igual.

ESTHER.—¡Claro, si es norma! (CPBL).

En términos semejantes a los expresados por el grupo de chicas del colegio urbano, la posibilidad de contar con una cierta autonomía en la esfera doméstica es el principal argumento que exponen sobre la utilidad y significación del sistema escolar, siendo secundario el papel de éste en la promoción laboral y social³⁴.

(33) En el estudio de Félix Ortega referido a los procesos de identidad de los géneros, son las jóvenes quienes parecen más expuestas a los efectos socializadores del modelo segregacionista, según el cuál el sitio natural de la mujer es el hogar, «no sólo por asumir en mayor proporción el tipo mixto de mujer, sino también porque conciben el matrimonio como el medio de realización en mayor medida que los chicos». F. ORTEGA: *Art. cit.*, 1993, pág. 43.

(34) Son conscientes de que los condicionantes sociales no son fácilmente superables, en contra de las representaciones de determinados productos televisivos, como por ejemplo los «culebrones». Desde una visión crítica, marcada por el conocimiento de sus realidades, impugnan el carácter engañoso de los modelos de promoción social que habitualmente se reflejan en la mayoría de las tramas de este tipo de productos, aunque desde sus miradas también ven algún ejemplo de la realidad que asombrosamente se asemeja a los de la ficción.

ROSA.—Todos (los culebrones) son iguales. A lo primero, o él es pobre y ella es rica, o ella es pobre y él rico (...).

ESTHER.—Son el mismo perro con distinto collar.

ROSA.—Ya, al final, ya se casan y los dos son ricos. Sí, siempre empieza así, y termina así.

C. N.—¿Creen que describen la realidad?

ESTHER.—Mentiras, son todo mentiras.

MARÍA.—¡No! Eso que te casarás con alguno todo rico y tú eres pobre,...eso no.

PETRA.—Pues yo conozco a unos que les pasó igual.

ROSA.—Sí, sí. Antes mismo estábamos hablando de ese caso.

PETRA.—Porque el pobre pibe vivía en una cueva, es verdad, y se casó con una piba, que (casi nada! Ahora tienen una casa de puta madre... (CPBL).

Frente a la visión de las teorías funcionalistas sobre los medios de comunicación y de los análisis basados en la teoría crítica de la cultura de masas, encontramos más bien, al situarnos en la esfera de los mediadores, una serie de procesos de descodificación de los mensajes que van más allá de la asimilación pasiva de los modelos expuestos por los medios.

Stuart Hall, en un trabajo específico sobre la función ideológica de los medios de comunicación y la naturaleza de la ideología, señala tres tipos de descodificación: Dominante (las pautas de vista hegemónicas son percibidas como naturales, legítimas e inevitables); oposición (interpretación del mensaje a partir de otro marco de referencia, de una visión del mundo contraria); negociado (mezcla de elementos de oposición y de adaptación,

MARTA.—Por una parte, te aburres, te dan ganas de plantearte tú la vida casándote o alguna cosas de esas, pero, por otra, dices: «vas me caso y voy a pasar penas», (y si) tengo un oficio, estoy casada pero no me ocupo tanto de un trabajo más duro, sino de un trabajo que yo creo conveniente, un trabajo que a mí me gustó. Entonces, estoy realizando las dos cosas a la vez.

LOURDES.—Y si no estudias y te casas, después, imagínate que te vaya mal el matrimonio...

MARTA.—No vas a estar siempre viviendo o dependiendo de tu madre (...), llegará un día en que te tendrás que buscar tu vida, no vas a estar ahí, en la calle, aunque cada uno se busca su vida como puede. Vamos que, por una parte, el estudio si es conveniente pero, por otra ¡Uff! (CPBL).

Por último, comparativamente, el sentido instrumental de los estudios presenta en la esfera rural un significado distinto, más acentuado que en la zona urbana, porque, entre otras cosas, va acompañado de un cuestionamiento en términos de privación a los mundos culturales y sociales de procedencia. Implícitamente se parte de la interpretación del contexto sociocultural en términos carenciales. Parece que asumen los referentes culturales, propios de su entorno, como carentes de conocimientos válidos, lo que provoca una situación de desventaja respecto al mundo del trabajo y de la ciudad; deficiencia sólo superada a través de la cultura que transmite, en forma exclusiva, la escuela.

LOURDES.—Yo creo que el colegio a nosotros a lo largo nos va a ser beneficioso, puesto que ya nada, ningún trabajo ni nada, se gana sin cultura. El colegio es para eso, para tener cultura, eso es lo que yo creo.

ROSA.—Yo estoy de acuerdo.

MARIA.—Yo creo que la escuela tiene que ser obligatoria hasta 8º, por lo menos. Te pueden estafar si no tienes cultura (...) tienes más cultura estudiando (CPBL).

La asimilación de este planteamiento representa una pieza clave en el proceso de legitimación cultural del poder y dominación social: la aceptación y el reconocimiento de los valores y formas de la cultura escolar como importantes, a costa de considerar la suya como ilegítima.

LA REIVINDICACIÓN DE LA IGUALDAD

La asimilación por parte de los clientes del sistema escolar del principio de igualdad de oportunidades, asociado al de promoción individual, es fundamental en relación a la reproducción y mantenimiento social, a través de la justificación individualizada de los fracasos, los logros y las opciones escolares; lo que en parte implica la asunción de la neutralidad y objetividad en el tratamiento y selección escolar. La aceptación de estos principios es esencial en el proceso de legitimación de la cultura escolar.

Al respecto en las chicas investigadas existe una tendencia no sólo a reconocer parte de los fallos del sistema educativo en garantizar la igualdad de oportunidades (por ejemplo, critican la diferencia de trato de la escuela privada con sus clientes, la división de grupos en función de los rendimientos escolares, etc.) sino en denunciar y reclamar a sus el compromiso de garantizar la igualdad de trato entre el alumnado al igual que la democracia interna, lo que significa una han interiorización de los principios democráticos y los aplican al espacio escolar.

El grupo femenino del contexto rural desarrolla una visión más crítica y combativa sobre el principio de la igualdad. Veamos algunos ejemplos. Por un lado, indican de forma persistente la existencia de un talante diferenciado y desigual en las

suscribe en parte las significaciones y los valores dominantes pero toma argumentos de una situación vivida para refutar las definiciones generalmente compartidas). Al respecto: A. MATTELART y M. MATTELART: *Historia de las teorías de la comunicación*, Barcelona, Paidós, 1997, pp.74 y ss.

valoraciones del profesorado sobre el comportamiento del alumnado femenino y masculino. Las percepciones sobre una suerte de sexismo en la escuela coinciden con sus visiones en torno a la socialización familiar marcada, como hemos visto, por un modelo fuertemente patriarcal. Sostienen que el profesorado transmite modelos diferenciando «cuál es la conducta adecuada que deben observar las chicas y cuál es la que deben observar los chicos»³⁵. Planteamiento que no deja de ser contradictorio, en tanto que ellas mismas han asumido unos criterios morales, socialmente «correctos», para definir y contrastar los comportamientos adecuados a su condición de mujer. Y es que la socialización «implica que cada «género» tiene que haber interiorizado las pautas necesarias para saber qué tiene que pensar o hacer para satisfacer las expectativas de género»³⁶.

MARÍA.—Nosotras nos comportamos como adultas, porque somos chicas, porque es feo que vayáis por ahí y que tú veas por la carretera a una chica besuqueando al chico (CPBL).

No denuncian una clara discriminación escolar en función del género, sino más bien reivindican una forma de estar con sus compañeros varones, en la que la demostración de la afectividad en la escuela sea entendida como algo natural. Con ello parecen adaptarse a unas formas de relación entre los sexos que implican mayores niveles de igualdad y camaradería con los chicos, adopción de nuevos valores que, en todo caso, aparece tamizada por otros tradicionales³⁷.

Cuestionan, además, la naturaleza arbitraria de las prácticas del profesorado en relación a las normas de funcionamiento y

comportamiento; concretamente desaprobaban las formas de entender por parte de los representantes institucionales el respeto y las conductas adecuadas, distintas en función de quién se trate. Lo que es una falta de respeto del alumnado hacia el profesor, se convierte en una forma habitual de tratamiento del profesorado hacia el alumnado.

MONTSE.—Por ejemplo, tú estás en la puerta de una clase y a lo mejor hay un profesor fuera y tú no le cierras la puerta por respeto ¿no? Porque piensas que le vas a tirar la puerta en la cara. Y después un profesor te lo hace a ti, porque a mi me lo han hecho y no le puedes decir nada...por qué te cerró la puerta en las narices.

LAURA.—Otra cosa que yo he descubierto y está más que claro, es que si la maestra está dando la clase y nos ve que estamos hablando bajo, nos dice «lo que tengas que decir dilo en alto». Y a lo mejor en el momento llega alguna directora (y se ponen a hablar)...¡lo que tengan que decir que salgan fuera, no se tienen que poner, ahí, a cuchichear...eso no está bien (CPBL).

Desde este punto de vista, no existe un marco igualitario de relaciones entre docentes y alumnado, lo que choca con la ideología, formalmente democrática, de la igualdad y los derechos del alumnado en la participación de la vida del centro que han asimilado.

ENTRE LA EXCLUSIÓN Y LA PROMOCIÓN ESCOLAR

La cultura escolar no sólo se basa en la igualdad de oportunidades, sino también en la otorgar el valor de la excelencia como fórmula de justificación de las diferencias y

(35) J. STANLEY: «El sexo y la alumna tranquila», en WOODS, P. y HAMMERSLEY, M. (Comp.): *Género, cultura y etnia*, Madrid, Paidós, 1995, pág. 61.

(36) MILLET, K.: *La política sexual*, 1975, citado en R. COBO BEDIA: «Género», en AMORÓS, C. (Dir.): *Diez palabras clave sobre mujer*, Navarra, EUD, 1995, pág. 75.

(37) G. FUENTE: «Las jóvenes rurales en la encrucijada del cambio (el caso castellano) en *Agricultura y Sociedad*, 42 (1987) pp.51-52.

de la jerarquización, en este sentido, la promoción escolar y la movilidad social van indisolublemente unidas a la implantación de la igualdad formal. La asimilación de los principios de promoción escolar y movilidad social se refleja, entre otros niveles, en el papel que el alumnado desempeña en el período de escolarización obligatoria, en las formas tanto de estar como de pensar sobre sus vidas dentro de las escuelas y consecuentemente, en las visiones construidas sobre lo que el sistema educativo les ofrece. Por sus procedencias sociales, el grado de identificación con los valores del sistema dependerá en gran medida de los esfuerzos realizados para una acomodación exitosa en la cultura y práctica escolar, lo que conlleva necesariamente una ruptura tanto con los valores como rasgos de su propia cultura³⁸.

Lógicamente podemos entender que a menor adaptación a las claves escolares, tanto en rendimiento como en actitudes, menores posibilidades de integrar en sus concepciones el principio de la movilidad. Efectivamente, este principio parece encajar con las alumnas de la zona rural, pues en la medida que el fracaso escolar, medido en repeticiones de curso, está extendido en este grupo³⁹, estas alumnas apuestan por el abandono del sistema escolar como estrategia próxima. No ocurre igual con parte del alumnado femenino del colegio urbano, en este caso nos encontramos con que a pesar de obtener rendimientos exitosos en la escolarización primaria y de desarrollar unas pautas de comportamiento de adaptación a las normas escolares, optan igualmente por abandonar el sistema. Perciben las posibilidades reales de escolarización desde una óptica claramente limitada y determinada por su origen social y por su

ubicación en la división sexual, de modo que el éxito obtenido en la escolarización obligatoria no tiene la fuerza suficiente como para percibir el futuro en claves distintas a las de su medio. Estas alumnas han interiorizado no tanto las posibilidades de ascenso como las imposibilidades de la promoción, en forma de autolimitaciones individuales. El enfrentamiento con el futuro más inmediato está directamente relacionada con la socialización familiar, pero también con el papel que ocupa la escuela con este tipo de alumnado que, salvo excepciones, se caracteriza por la falta de compromiso real por el futuro inmediato de su alumnado. Al final de la escolarización obligatoria muchas de estas chicas viven en soledad el tránsito del colegio al instituto, en ese momento la familia no está pero tampoco la escuela; el centro educativo se desentiende de un problema que no considera como suyo, pues se comprende que son las familias las que, en cualquier caso, deben estar en este proceso. En este contexto, no es extraño que algunas chicas se planteen como solución seguir en el colegio, aunque sea repitiendo, o abandonar directamente los estudios.

FABIOLA.—Casi sería mejor que me quedara un año más en el colegio (CPA).

De manera contradictoria, la combinación entre los problemas cotidianos derivados del paso de una institución a otra, los modelos sociales de su entorno y la identificación forzada con los valores de la cultura escolar, confluyen en la adopción de una estrategia que privilegia la búsqueda y el desarrollo en otras esferas, percibidas como más estimulantes y gratificantes, pues no seguir estudiando no se interpreta como una limitación sino como

(38) Vid. P. BOURDIEU y J. C. PASSERON: *Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Labor, 1973, pág. 26.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: «El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?», en *Política y Sociedad*, 11 (1988) pág. 26.

(39) Seis chicas frente a tres chicos habían repetido curso. Recordemos que el grupo completo estaba compuesto por 12 chicas y 10 chicos.

una fórmula para desarrollarse personalmente en espacios que la escuela no ofrece⁴⁰.

Para las alumnas con mayores fracasos escolares del colegio rural no continuar estudiando es el primer paso para consolidar sus papeles como mujeres adultas, entre cuyos rasgos esenciales está el conquistar la independencia. Desde sus claves significa romper con la dependencia familiar, lo que se consigue trabajando, para no depender económicamente, y/o formando una familia propia⁴¹.

SILVIA.—Eres independiente cuando creas una familia.

ROSA.—Cuando trabajas y no vives con tus padres (CPBL).

La independencia económica y afectiva no es relacionada directamente en ningún caso con los beneficios de una permanencia, por otro lado forzada, en la escuela, lo que ahonda en la significación parcial o secundaria de los estudios en la promoción propia, tanto en la esfera laboral como en la social. De manera más notoria, el abandono escolar⁴² se extiende entre el alumnado femenino que no sólo

se enfrenta al fracaso escolar sino a toda una serie de situaciones problemáticas, derivadas, en gran parte, del poder de los estereotipos sexuales en el marco de la socialización familiar, como son: las dudas de la familia sobre la idea de continuar los estudios en un centro fuera de la localidad, cuando se enfrentan directamente al dilema de proseguir sus estudios o casarse, o cuando, simplemente, les resulta difícil combinar la vida escolar con sus propias vidas. En todas estas situaciones el conflicto es el núcleo de sus preocupaciones, de sus dilemas e incertidumbres de cara al futuro. Viven las contradicciones entre el mundo escolar y afectivo, pues en el centro de sus percepciones se encuentra la dificultad de combinar los dos espacios, de forma que sus planteamientos refuerzan la reproducción, no sólo social, sino de género, en tanto que priorizan el campo afectivo sobre el escolar. En definitiva, intentando buscar fórmulas para conquistar espacios de autonomía e independencia apuestan por un camino que les impide abrir líneas de promoción social asociadas a la escolar.

(40) En esta misma línea, las alumnas del colegio urbano cuando son preguntadas por la relevancia del conocimiento escolar enfatizan el alejamiento de la escuela respecto a sus preocupaciones vitales. La escuela se distancia del mundo real en tanto que selecciona exclusivamente temas y contenidos académicos, y no enseña «cosas de la vida», interpretan que existe una separación entre los dos espacios y el cierre de la escuela sobre sí misma.

LIDIA.—Aquí no hablamos de nada.

ELISENDA.—De otras cosas, de cosas de la vida.

ROSANA.—En horas de tutorías no hablamos de nada, sino que nos marca tareas (CPA).

Reflexión que plantea la necesidad de que la escuela dé entrada a temas importantes, entendiéndose por tales los que realmente están atravesando sus vidas, cuestiones que tienen que ver con el mundo real donde se desenvuelven. Lejos de ello, en el espacio escolar se trabajan contenidos puramente académicos que escasamente pueden vincular y contrastar con sus experiencias e inquietudes personales.

(41) La interpretación que unos y otras señalan en torno al sentido de la independencia, evidencia las diferencias entre el mundo masculino y el femenino. En este sentido, los chicos centran su atención en la esfera laboral, y mantienen una mayor conciencia de lo que supone la dependencia cuando no se tiene más que la fuerza de trabajo para poder vivir, o cuando se trabaja en el sector comercial.

RICARDO.—Nunca puedes ser independiente, si estás trabajando dependes de tu jefe.

ROBERTO.—Y el jefe (dueño de un bar) dependerá de que vengan clientes (CPBL).

(42) Ello a pesar de que el colegio, en este caso, desarrolla una política de intervención directa en la resolución de problemas concretos, tanto los derivados de la matriculación en Secundaria, de las posiciones personales y/o familiares.

PAUTAS DE COMPORTAMIENTO: LA ADAPTACIÓN Y LA RESISTENCIA A LA COMPETITIVIDAD

En la investigación realizada nos hemos encontrado con modos de comportamientos por parte del alumnado femenino que reflejan una cierta heterogeneidad y variedad. También cuestionan, por tanto, algunos de los planteamientos estereotipados sobre las conductas escolares en relación al género.

En el caso del contexto urbano, en las relaciones sociales que se establecen en el espacio del aula domina la actuación de un grupo de chicos que representan el prototipo de alumnos anti-escuela⁴³ y cuyas

posiciones revelan claramente una oposición a la autoridad pedagógica. Pero además sus interacciones con el resto de alumnos y con sus compañeras son atravesadas por unos rasgos esencialmente machistas⁴⁴. En este contexto, el grupo femenino, globalmente, adopta un modelo claro de acomodación, no desarrollan posiciones beligerantes, ni explícitamente opositoras al trabajo escolar y al profesorado. Este tipo de comportamiento más integrado se podría interpretar en función de los estereotipos sobre las pautas de socialización de las chicas⁴⁵. Pero también, más centralmente, las chicas representan y expresan una forma diferente de entender la vida dentro del aula, oponiéndose a las actitudes des-

(43) Los estudios sobre grupos de iguales en el proceso de socialización escolar han destacado la importancia de dos grupos polarizados: pro y anti-escuela. En todas las clasificaciones, tanto las que reconocen únicamente estas dos posturas como otras más amplias, las actitudes de identificación y rechazo institucional se convierten en la clave a partir de las cuales se exponen, analizan y valoran las diferentes posiciones del alumnado dentro de la esfera del aula. Aún así debemos ser prudentes a la hora de sugerir que dichos grupos mantienen un conjunto de normas y valores que impregnan toda la experiencia escolar. *Vid.* D. HARGREAVES: *Social relations in a Secondary School*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1967; C. LACEY: *Hightown Grammar. The School as a social system*, Manchester, Manchester University Press, 1970; P. WILLIS: *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal, 1988; M. FERNÁNDEZ ENGUITA: *Art. cit.*

(44) Entre otras cosas el lenguaje utilizado entre ellos contiene una fuerte dosis de sexismo, y que en muchas ocasiones implica un alto nivel de intimidación y cierta violencia simbólica. No se trata solamente, como ellos reconocen, de una forma de pasar el rato, es una pauta clara de interacción donde la provocación es la esencia, el núcleo de la comunicación.

DIEGO.—¿No dices que tu padre está divorciado de tu madre? (risas).

FELIPE.—La puta de tu madre si está divorciada, mi padre si conoce a tu madre, en el cine y en todos sitios.

DIEGO.—(Uso irónico) Tu madre trabaja repartiendo pan.

Santiago y Esteban miran por la ventana.

SANTIAGO.—Esa vieja...¿no es tu abuela?

ESTEBAN (enfadado).—Y esa de la farola, ¿no es tu madre? (CPA).

En otra ocasión Miguel provoca a uno de los chicos haciendo gestos obscenos y el siguiente comentario: «A tu madre se la han tirado tres o cuatro veces» (CPA).

Las relaciones con las chicas que conviven en el aula se estructuran desde estas mismas claves. Distinguen sus formas de actuación y trato en función del atractivo físico de sus compañeras, con las chicas menos atractivas físicamente intentan burlarse, mientras que con el resto si bien actúan de manera provocativa, sus esfuerzos se centran en «vacilar» en parecidos términos que con sus colegas.

MANOLO.—Si te gusta una piba no la tratas igual. A algunas las tienen más avasalladas, a la gorda esa y otra que se pasa porque es una enterada (CPA).

Diego.—Vacilamos, metemos mano...hay de todo (CPA).

(45) Precisamente sus compañeros varones, parecen asumir esta visión cuando contraponen las formas de vivir la escuela por parte de las chicas con sus maneras de enfrentarse al mundo escolar.

MIGUEL.—Las chicas se portan mejor.

ALFREDO.—No es que se porten mejor, sino porque son repetidoras, y todos esos rollos, pues, son unas santitas. Y nosotros, es normal que en una clase hables, no estés todo el día callado, sin hablar, estudiando y todos esos rollos, pues como ellas no hablan entonces nosotros somos unos golfos (CPA).

afiantes hacia las profesoras y justificando otras formas de estar, en tanto que prácticas más eficaces para contrarrestar el poder de las educadoras.

FABIOLA.—Yo creo que con los insultos se pasan un poco.

MARGOT.—[Tratan a las profesoras...a Dña. (profesora de lengua y tutora) la tratan!

Fabiola.—A mí me da pena.

MARGOT.—El año pasado, mi clase se portaba mal pero no al límite de insultar a las profesoras, este curso insulta un montón a las profesoras.

C. N.—Me parece que algunos personas piensan que algunos profesores les tienen manía ¿Es cierto?

Voz de chica.—Sí, a Miguel le tienen manía.

C. N.—¿Por qué?

NIEVES.—Porque se porta mal.

Miguel.—Porque ellos me chillan a mí, o algo, sin razones y lo más normal es que yo no me quede callado y por contestarles, o algo ya yo soy el golfo de la clase y ya está.

VOZ DE CHICA.—No, es que tú eres un golfo.

MIGUEL.—No, yo soy un hippy.

SANDRA.—Pero tú les contestas, (por eso) te tienen manía, porque tú siempre les contestas.

NIEVES.—Le cortas más el lote así, (...) hablándole con educación. Si se lo dices con educación se quedan más...más callado, pero si se lo dices (...) chillando, te echa el alegato (CPA).

No se adaptan continuamente a la autoridad, también usan mecanismos para despistarse y evadirse, pero éstos son mucho más sutiles que los utilizados, por una parte de sus compañeros. Mirar por la ventana, escribirse entre ellas son las formas más habituales, elementos más próximos a un papel activo en el espacio privado que en la esfera colectiva. A pesar de

que son las que mejores rendimientos tienen en el aula, no participan activamente del sistema de premios, no se ofrecen voluntarias a no ser cuando alguna profesora está a punto de enfadarse. A diferencia de los chicos, estas alumnas prefieren no contestar cuando se les interroga y no saben las respuestas. El paradigma de comportamiento femenino podría definirse como el prototipo de la discreción, parecen tener asimilado la separación, en cuanto a normas de comportamiento se refiere, entre el mundo escolar y el de fuera.

Por otro lado, en el colegio rural investigado no existen grupos especialmente contestatarios o de oposición a la disciplina escolar de forma constante, sin embargo encontramos en el comportamiento de las chicas una tendencia mayor a la provocación en torno al cumplimiento de las normas escolares, en forma, fundamentalmente, de un mayor absentismo escolar por parte de las alumnas de más edad y repetidoras. Las ausencias son interpretadas como fórmulas necesarias para resolver cuestiones sobre sus vidas⁴⁶ y deben ser entendidas en el conjunto de sus concepciones sobre el control que la escuela despliega sobre ellas. En este sentido, ocultar las verdaderas razones que les llevan a no asistir a clase es una estrategia concreta frente al control, para la que no faltan justificaciones vinculadas al derecho a reservar su vida privada junto al intento de buscar paralelismos con las supuestas prácticas del profesorado frente al control burocrático de la Administración⁴⁷.

MARÍA.—Yo he faltado a clase por cosas personales y he dicho mentira, eso no lo sabe ninguna profesora, la mayoría de las veces

(46) SILVIA.—Muchos de nosotros tenemos problemas en casa.

ORIENTADORA.—¿Y por eso tienes que ir a resolverlos en las horas de clase? (CPBL).

(47) El control sobre el profesorado fue objeto de una polémica en el desarrollo de un consejo escolar del centro. La profesora de Lengua describe y analiza la situación.

Profesora de Lengua.—Se formó una polémica entre un padre y la jefa de estudios, básicamente aquel pretende tener, por parte de los padres, algún tipo de control sobre los certificados y justificaciones de las ausencias del profesorado. ¡Lo qué nos faltaba!, ya es suficiente con el control de la administración, ¿no? (CPBL).

todas las excusas que he dado son mentiras. Yo no voy a decirle a la maestra mis cosas personales, de mi casa. Y ellas dicen que ellas abajo (Consejería de Educación) lo dicen y eso es mentira. Seguro que ellas abajo no pueden decir eso, ellos escribirán en el papel y los guardarán o dirán mentiras, porque la mayoría son casadas, no le van a decir sus problemas delante de todos...eso es normal (CPBL).

Pero, sobre todo, las jóvenes extienden una amplia crítica sobre las formas del poder institucional representado por las prácticas docentes. Sus oposiciones –siempre en claves discursivas y ocasionalmente en actuaciones concretas en el aula– se despliegan frente, por un lado, a la falta de adecuación entre la madurez del alumnado (femenino fundamentalmente) y las formas de tratamiento del profesorado. Cuestionan así la visión de la escuela sobre el alumnado en claves de dependencia, piden ser tratadas como adultas y no como niñas pequeñas que no tienen autonomía. En definitiva, demandan, que les informen personalmente de sus procesos de aprendizaje. El recurrir por parte de los responsables escolares a las familias como mecanismo de control sobre el comportamiento y rendimiento escolar, sostiene una visión de éste en claves de inmadurez que, lógicamente, no coincide con el deseo de emancipación y acercamiento a la edad adulta, propia de la etapa que están viviendo.

SILVIA.–Tengan en cuenta que los profesores son todos uno y ellos en sus reuniones hablan cosas que nosotros no sabemos... (murmillos del resto).

MARTA.–En la clase no lo dicen, lo que ellos hablan en reunión de cómo va cada alumno deberían decirlo personalmente, «mira, tú vas mal porque no te recuperas tú, necesitas estudiar». Pero, ellos no, ellos ahí se reúnen y dicen «si no estudia es por su bien, si estudia es por su bien». Por una parte, sí, porque a veces te lo tomas a cachondeo, pero por otra deberían (...) decir «mira, tú vas mal, estudia porque te vamos a ver repitiendo».

LAURA.–Nada más te lo dicen cuando les interesa, cuando están tus padres delante (CPBL).

En coherencia con lo expuesto, se oponen, e intentan resistirse, al control que el profesorado desarrolla sobre sus comportamientos, tanto dentro como fuera del centro. Rechazan el planteamiento escolar que asocia el rendimiento individual al tipo de relaciones y comportamiento de los estudiantes. Expresando, en este sentido, un sentimiento cercano a la ofensa cuando desde la institución y desde las familias, se les coloca en la disyuntiva de decidir entre representar el papel de buenas alumnas en lo que respecta a rendimiento, alejándose de determinadas amistades, consideradas como inadecuadas para el desarrollo exitoso de sus trayectorias escolares, o, todo lo contrario, es decir, mantener sus amistades pese a que sus resultados escolares empeoren. Perciben que existe, implícitamente, una coincidencia entre el control que despliega la escuela con el que desarrolla el resto de redes sociales, como la familia y la vecindad, lo que en este contexto agudiza el sentimiento de estar sometidas a un fuerte control y vigilancia.

C. N.–¿Creen que los profesores se enteran de vuestras vidas?

MARTA.–¡Hombre, que si se enteran!

ROSA.–Te miran de una manera que parece que te van a matar, como se enteren de algo.

MONTSE.– (...) Una cosa que cae mal es que digan, por ejemplo, «no estés con tal persona porque te hace suspender, o no estés con tal otra». Eso cae mal porque tú piensas que son tus mejores amigos y después por los profesores tienes que cambiar de compañeros.

LOURDES.–Yo soy una que era, se puede decir, una «pelotera». Porque todos sabrán que yo sacaba sobresalientes y notables (...) y ahora estoy sacando menos nota. Pero cosa que veo mal es que las profesoras se lo han dicho a mi madre, ¿sabes? Cuando viene a hablar le dicen «tu hija tiene que quitarse con esta, esta y esta» y eso a mí me cae fatal (...).

MONTSE.—Y eso jode un montón, que se lo digan a tus padres y que no te lo digan a ti, porque saben que ellos no les contestan.

MARTA.—(...) Eso es lo que te hiera a ti, que te quiten...que se meten en los sentimientos de uno. (...) A veces dicen que no se contienen los nervios pero te dicen cada cosa que te hierve más, por dentro.

MARÍA.—Es que te duele (CPBL).

El conflicto que va aparejado a la confrontación entre comportamiento y rendimiento, impuesto desde la escuela y las familias, es resuelto a favor de las vivencias que les ofrecen mayores satisfacciones. Se antepone y mitifica, tanto la amistad como los valores asociados a ella, frente a las presiones domésticas, pero también frente a la competitividad e individualismo, inherentes a los principios hegemónicos de las sociedades capitalistas.

El género femenino se convierte en la carta de presentación para formar parte de unas redes de entendimiento basadas en un sentido muy agudizado de solidaridad. Entre los rasgos que destacan y aprecian se encuentra la capacidad para escucharse y apoyarse; en definitiva, formar parte de un grupo en el que manifestar sus intereses y preocupaciones es uno de los aspectos más relevantes de sus experiencias escolares.

MARÍA.—Nosotras, todas juntas, nos ayudamos unas a otras.

LAURA.—Si tú a lo mejor no entendiste algo en el colegio, te gusta estar con tus amigas y mira «tú entendiste esto?», ahora si estas sola ¿cómo lo averiguas si no sabes?

MARÍA.—A mí con respecto a Belén me gustaría que nos reuniéramos un grupo de chicas para ir a la casa y ayudarla a estudiar, porque ella puede dar más...

MARTA.—Las chicas nos llevamos muy bien, es más chachi, nos reunimos para hablar de distintos temas⁴⁸ (CPBL).

En coherencia con las concepciones sobre los valores de la amistad, en el aula se impone una forma de actuar centrada en la ayuda mutua y en la solidaridad, independientemente del género y/o del rendimiento. Frente a la competitividad y la excelencia, desarrollan unas prácticas totalmente contrarias: se piden los ejercicios, se ayudan en los exámenes, quedan para resolver cuestiones escolares en las casas, se apoyan cuando una profesora castiga a un alumno o alumna. Así se enfrentan a un comportamiento escolar que privilegia, pese a todo, el rendimiento individual y el otorgar premios y castigos como fórmulas básicas de socialización.

A MODO DE CONCLUSIONES

Hemos pretendido averiguar la fuerza interpretativa de la clase social y del género en lo que a posiciones y trayectorias socioescolares se refiere, demostrando que la socialización escolar se realiza por parte de estos grupos desde el conflicto entre modelos culturales diferentes.

Se ha partido de dos consideraciones centrales: en primer lugar, que las percepciones, las interpretaciones, expectativas, los comportamientos y las prácticas de las personas constituyen ingredientes de primera importancia para comprender los perfiles culturales de los grupos. En la producción cultural las clases sociales y los géneros (a parte de otras variables como las etnias) son núcleos que aunque atravesados por procesos complejos de homogeneización poseen un fuerte poder, no sólo en la conformación de identidades sino en la de los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales.

En segundo lugar, que a la hora de enfrentarnos a la tarea de definir los signi-

(48) Los temas preferidos giran en torno a sus preocupaciones sobre los problemas a los que se enfrentan frecuentemente en el ámbito familiar y del barrio, las relaciones con los chicos y la interpretación sobre las personalidades respectivas.

ficados y las construcciones de las culturas subalternas es necesario hacerlo tanto en términos de dominación (dependencia), como de autonomía (autosuficiencia). Coincidiendo con los planteamientos centrales de C. Grignon y J. C. Passeron es necesario realizar dos rupturas epistemológicas claves. Por un lado, con el etnocentrismo de clase a través del relativismo cultural, al que le corresponde el primer acto de «justicia interpretativa», al otorgar a las culturas populares el derecho tanto de tener su propio sentido como de crear, de manera autosuficiente, sus propios significados. Por otro, la concepción relativista, basada en la autonomía cultural constituye una línea interpretativa necesaria pero no suficiente para describir las culturas sociales. Se requiere igualmente reconocer otro registro interpretativo, el de la dominación social en la conformación de las culturas, que rompa con la visión más deformada y peligrosa del relativismo. En este sentido, el esquema estructuralista –basado en la homologación entre la dominación social y simbólica– tampoco resuelve el problema, pues la sobrevaloración de la determinación estructural de los universos simbólicos, sugiere, más bien, un proceso que da poca luz para la comprensión de la naturaleza y funciones de las relaciones simbólicas. En última instancia, e indirectamente, puede retomar a un cierto etnocentrismo, suponiendo, además, renunciar al estudio de las culturas como núcleos significativos de la realidad social. Es necesario, por tanto, salir de la relación dicotómica: autonomía versus dominación⁴⁹.

En definitiva, la comprensión de las vivencias, explicaciones y opiniones de los sujetos implica que deben ser interpretados, no sólo como ingredientes centrales de sus realidades, sino también en función de los procesos globales, más amplios, de reproducción, cambio o transformación

sociocultural. Por ello hemos explorado los registros culturales desde una posición relativista pero reconociendo igualmente la importancia de la dominación social e ideológica en la creación de las culturas, más aún si nos anima el interés por trabajar las potencialidades transformadoras de la escuela.

En este sentido comprender las motivaciones, gustos, necesidades, sentimientos y experiencias del alumnado es una herramienta fundamental para que la acción educativa, con pretensiones de transformación, no sea un elemento más de frustración. Pero además debemos ser conscientes de que para buena parte de los grupos de origen social desfavorecido, la escuela es la única oportunidad para situarse en claves de cierta movilidad social⁵⁰ en un mundo desigual aunque formalmente democrático. El trabajo es complejo pero no imposible.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERDI, I.; ESCARIO, P. Y MATAS, N.: *Las mujeres jóvenes en España*. Barcelona, Fundación La Caixa, 2000.
- ALONSO, L. E.: *La mirada cualitativa en Sociología*. Madrid, Fundamentos, 1998.
- ARNOT, M.: «La hegemonía masculina, las clases sociales y la educación de la mujer», en *Tempora*, 9 (1987).
- BOURDIEU, P.: *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama, 2000.
- *La miseria del mundo*. Madrid, Akal, 1999.
- *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus, 1991.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.: *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Labor, 1973.
- CABRERA, B.: «De la sociología de la educación a la sociología de la cultura. Apun-

(49) C. GRIGNON y J. C. PASSERON: *Lo culto y lo popular*. Madrid, La Piqueta, 1992

(50) J. VARELA: «Entrevista a Claude Grignon. Escuela y democracia», en *Archipiélago*, 38 (1999) pág. 18.

- tes para el tránsito», en F. FERNÁNDEZ PALOMARES y A. GRANADOS MARTÍNEZ: *Sociología de la Educación. Viejas y nuevas cuestiones*. Málaga, Clave, 1994.
- «Más allá de la LOGSE», en *Disenso*, 25, (1998).
- «Culturas sociales y culturas escolares en la Sociología de la Educación. Recuperando a A. Gramsci», en *Tempora*, 17-18 (1991).
- CASTELLS, M.: «Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional», en VVAA: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador, 1994.
- COBO BEDIA, R.: «Género», en AMORÓS, C. (Dir.): *Diez palabras clave sobre mujer*, Navarra, EUD, 1995.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: «El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?», en *Política y Sociedad*, 11 (1988).
- FERRAROTTI, F.: «Las biografías como instrumento analítico e interpretativo», en MARINAS J. M. y SANTAMARINA, C.: *La historia oral: Métodos y Experiencias*. Madrid, Debate, 1993.
- FUENTE, G.: «Las jóvenes rurales en la encrucijada del cambio (el caso castellano) en *Agricultura y Sociedad*, 42 (1987).
- GLASMAN, D.: «Padres o Familias. Crítica a un vocabulario genérico», en *Educación y Sociedad*, 11 (1992).
- GRAMSCI, A.: *La alternativa pedagógica*. Barcelona, Nova Terra, 1985.
- *Cuadernos de la Cárcel*. tomo IV, México, Ediciones Era, 1986.
- GRIGNON, CL. y PASSERON, J. C.: *Lo culto y lo popular*. Madrid, La Piqueta, 1992.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P.: *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós, 1994.
- HARGREAVES, D.: *Social relations in a Secondary School*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1967.
- ISTAC: *Encuesta de Población. Canarias 1996. Entidades de Población*. Las Palmas de Gran Canaria, Consejería de Economía y Hacienda, 1998.
- *Censos de Población y Viviendas. Canarias 1991. Estratificación social*. Las Palmas de Gran Canaria, Consejería de Economía y Hacienda, 1995.
- LACEY, C.: *Hightown Grammar. The school as a social system*. Manchester, Manchester University Press.
- LUKE, C. (comp.): *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid, Morata, 1999.
- MCROBBIE, A.: *Feminism and youth culture*. Londres, MacMillan, 1991.
- MATTELART, A. y MATTELART, M.: *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona, Paidós, 1997.
- ORTEGA, F.: «Masculino y femenino en la identidad personal de la juventud española», en ORTEGA, F.; GARCÍA DE LEÓN, M^a. A. y RÍO, P.: *La flotante identidad sexual*. Madrid, Universidad Complutense, 1993.
- PÉREZ SÁNCHEZ, C. N.: «La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 23 (2000). Madrid, OEI.
- *Análisis sociológico de las relaciones entre la cultura escolar y las culturas subalternas. Estudio etnográfico en dos escuelas (urbana y rural) en la Isla de Tenerife*. Universidad de La Laguna, Tesis Doctoral, inédita, 1998.
- REQUENA, M y REVENGA, D.: «Formas de familia en la España contemporánea», en GARRIDO MEDINA, L. y GIL CALVO, E. (Eds): *Estrategias familiares*. Madrid, Alianza Universidad, 1993.
- ROMAN, L. y APPLE, M.: «¿Es el naturalismo un alejamiento del positivismo? Los enfoques materialista y feminista de la subjetividad en la investigación etnográfica», en *Educación y Sociedad*, 19 (1991).
- RUIZ OLABUENAGA, J. I. y ISPIZUA, M^a. A.: *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1989.
- SUBIRATS, M.: «El trabajo doméstico, nueva frontera para la igualdad», en GARRIDO

- MEDINA, L. y GIL CALVO, E. (Eds): *Estrategias familiares*. Madrid, Alianza Universidad, 1993.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C.: *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer, 1988.
- STANLEY, J.: «El sexo y la alumna tranquila», en WOODS, P. y HAMMERSLEY, M. (Comp.): *Género, cultura y etnia*. Madrid, Paidós, 1995.
- VARELA, J.: «Entrevista a Claude Grignon. Escuela y democracia», *Archipiélago*, 38 (1999).
- WILLIS, P.: *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal, 1988.
- *Common culture*. Milton Keynes, Open University Press, 1990.
- *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid, Paidós/MEC, 1987.