

ESCUELA Y HEGEMONÍA

RAFAEL FEITO (*)

La problemática que se plantea bajo este título consiste en responder a las cuestiones de cómo y en qué medida la escuela contribuye a la legitimación del orden social existente y qué posibilidades de transformación social puede promover.

IDEOLOGÍA DOMINANTE

Sin duda, la escuela es el principal mecanismo legitimador de las desigualdades sociales en el modo de producción capitalista. La ideología dominante se desenvuelve en eso que Lerena (1980) llamaba el paradigma idealista-esencialista-psicologista-empirista. Este paradigma considera que existe una naturaleza humana predefinida, previa a todo tipo de relaciones sociales (Durkheim, 1985). Aplicada esta idea a la educación, la labor del maestro consistiría en sacar a flote esa naturaleza previa del alumno. De acuerdo con la teoría platónica del conocimiento —la teoría de la reminiscencia—, conocer es recordar lo que ya se sabía previamente; esencialmente consiste en rescatar las ideas que existen en el *logos*.

A partir de la idea de educación-extracción, el objeto del sistema de enseñanza sería desarrollar el hombre que hay oculto en cada niño. Consecuentemente, la diferenciación interna del sistema de enseñanza, esto es, su jerarquización en diferentes niveles y ciclos educativos, obedece a la necesidad de adaptar el mismo a las distintas fases de crecimiento del niño.

Tal y como expresa el símil de la pirámide educativa, a medida que se suben los escalones del sistema escolar, el número de los que quedan decrece. Con esta peculiar configuración dicho sistema no haría sino constatar la existencia de leyes inexorables. La escuela sería una fortaleza contra la que se estrellarían las jerarquías sociales exteriores. Estas últimas son falsas e injustas. La escuela

(*) Universidad Complutense.

impone la desigualdad y la jerarquía verdaderas, las del mérito, la aptitud, la vocación y la capacidad.

En definitiva, la ideología dominante achaca al individuo la responsabilidad del éxito o del fracaso escolar.

HEGEMONÍA

¿Cómo es posible —a pesar de que el grueso del fracaso escolar se concentra en los chicos y chicas de la clase obrera— que el conjunto de la sociedad considere la escuela como mecanismo legítimo de asignación social? Hay categorías sociales en las que es casi obligatorio pasar por la universidad. ¿Cómo es posible que la propia clase obrera acepte la legitimidad de la escuela? Entramos de lleno en el tema de la hegemonía.

La hegemonía es el liderazgo moral y filosófico que se consigue a través del consentimiento activo de la mayoría de los grupos de la sociedad. Este concepto supone una ruptura con las versiones economicistas del marxismo, del «sobreénfasis» en los factores económicos como principales, cuando no únicos, impulsores del cambio social.

Esta idea de la hegemonía aparece bosquejada en uno de los primeros textos de Marx, *El 18 Brumario*, donde describe el gobierno de Napoleón III. Se trata de un gobierno que no representa sólo a la burguesía, sino que también actúa en favor de los intereses de los campesinos.

El problema del consentimiento de las clases dominadas al orden burgués se hace más preocupante a partir de la introducción del sufragio universal. ¿Cómo explicar que los trabajadores con su voto o con su abstención apoyen opciones capitalistas? Es aquí donde la obra de Gramsci (1977) y su concepto de hegemonía ideológica se convierten en elementos indispensables para comprender este problema. Téngase en cuenta que cuando Marx escribía, no existía el sufragio universal tal y como lo entendemos hoy en día. Gramsci está interesado en explicar las diferencias entre el Estado y la sociedad civil en Rusia respecto a los regímenes más estables del occidente europeo. En occidente la burguesía consolida su poder por medio del proceso de la hegemonía ideológica, a través de la movilización del consentimiento espontáneo gracias al funcionamiento de las instituciones de la sociedad civil: la familia, la iglesia, la prensa y, por supuesto, la escuela. Frente a esta situación Gramsci plantea diferentes estrategias para el acceso al poder de la clase obrera en Oriente y en Occidente. En Oriente presenta como vía al socialismo la guerra de movimientos; en definitiva, la insurrección armada, la toma del Palacio de Invierno. En Occidente es preciso introducir varias fases previas. En primer lugar, la clase obrera debe conquistar la hegemonía, es decir, debe convencer a la mayor parte de los grupos sociales de la conveniencia del socialismo. Es lo que denomina la guerra de posiciones.

Para Gramsci el papel del sistema educativo burgués tradicional es el de crear intelectuales orgánicos provenientes de la burguesía y extraer de las clases subor-

dinadas intelectuales adicionales para proporcionar homogeneidad cultural fuera de la escuela estatal. Es aquí donde el partido comunista desempeña un papel formador de las masas obreras y campesinas.

LA LUCHA POR EL CURRÍCULUM

Rara vez se tiene en cuenta que la forma actual del sistema de enseñanza es el resultado de un proceso histórico de luchas. La existencia de un sistema educativo universal refleja la resolución de la cuestión del control sobre las escuelas en favor de las clases dominantes cuyos intereses se articulan en los aparatos del Estado.

Una fascinante ilustración de este proceso aparece en Inglaterra en el período comprendido entre 1789 y 1840, magníficamente descrito por Thompson (1970). La década de 1830 fue crucial. A comienzos de la misma había un sistema educativo básicamente dual que competía por la lealtad de la clase obrera. Por un lado, existía una amplia red de instituciones obreras, fuertemente asentadas, con un alto nivel de conciencia de clase, con sus propias tradiciones de educación al margen de la clase media; una red que había generado eso que Gramsci llamaría «intelectuales orgánicos». En este sistema educativo «radical» habría que incluir la prensa obrera, las sociedades de correspondencia, los sindicatos, las escuelas *cartistas* y *owenistas*, así como multitud de grupos espontáneos de lectura y discusión.

Este sistema de enseñanza había dado lugar a eso que se dio en llamar el *Really Useful Knowledge*, el Conocimiento Realmente Util. Las cuatro características fundamentales de la educación radical eran las siguientes (Johnson, 1979):

- Se critica todas las formas de educación existentes. Se opone a todos los planes de educación estatal y a todas las ortodoxias pedagógicas.
- Se buscan objetivos educativos alternativos. El radicalismo desarrolló sus propias pedagogías y currícula.
- Se producen continuos debates acerca de la educación como mecanismo para cambiar el mundo.
- Se considera que los hombres y las mujeres son los principales educadores de sus hijos. No se hace ninguna distinción fundamental entre educación para niños y educación para adultos.

Esta última es una característica fundamental que diferencia de modo esencial la educación radical de nuestro actual sistema educativo. La escuela considera que hay alguien que sabe, el profesor-adulto, y otras personas que no saben, los alumnos-niños-adolescentes, quienes, por mor de esa diferencia de conocimiento, han de someterse a la autoridad del primero. Es eso que Willis (1988) llamaba el paradigma escolar, el intercambio de conocimientos por disciplina.

Introducir a la juventud en la escuela –hablo fundamentalmente de los adolescentes, de los *teenagers*– no ha sido fácil. El concepto de adolescencia ni ha existido siempre en la historia ni es universal. El genial estudio de Ariès (1973) sobre la infancia muestra cómo apareció esta categoría en Occidente. El estudio de Mead

(1985) entre los samoas explica cómo los jóvenes samoanos asumen muchas más responsabilidades que en nuestra sociedad, hasta el punto de que no cabe hablar allí de adolescencia propiamente dicha. El hacer que los jóvenes pasasen del trabajo a la escuela a lo largo del siglo XIX no fue exactamente una operación humanitaria, fue más bien una estrategia del movimiento obrero para elevar el precio de la fuerza de trabajo obrera (Starr, 1981).

Paralelamente al sistema educativo radical existía otro sistema constituido por las conservadoras escuelas dominicales, las escuelas de fábrica... (Sharp, 1980). Su objetivo era educar a los trabajadores en los hábitos de orden y respeto a la autoridad y a la propiedad.

Finalmente, y no sin coacción, se impuso el sistema educativo burgués, arrinconando definitivamente el currículum que se impartía en las escuelas obreras.

Al referirse a este currículum burgués, Bourdieu (1973) hablaba de capital cultural. La escuela maneja y difunde el capital cultural propio de las clases media y superior. Las sociedades están divididas en clases y estas estructuras de clases se mantienen y legitiman por la violencia simbólica. Los sistemas simbólicos ocultan activamente o, lo que es lo mismo, generan la *meréconnaissance* de las relaciones clasistas de dominación. Esto se consigue haciendo aparecer como naturales, justas e inmutables las relaciones de desigualdad.

Los capitales culturales son producidos, distribuidos y consumidos en un conjunto de relaciones sociales relativamente autónomas respecto a la producción de los demás capitales.

Hay una división del trabajo en el seno de la clase dominante entre aquellos agentes que poseen el capital económico, por un lado, y aquellos que poseen el capital cultural, por otro. Subdivide las clases dominantes en fracciones y sugiere que la primera es dominante y la segunda goza de un cierto grado de independencia, dado su control sobre, por ejemplo, el sistema educativo. Los sistemas simbólicos están determinados por partida doble: por las presiones que provienen del campo intelectual y por las clases y fracciones de clase cuyos intereses se expresan por la forma y el contenido del poder simbólico. En la teoría de Bourdieu el poder simbólico es el núcleo de la lucha de clases. El sistema educativo inculca una arbitrariedad cultural por medio de un poder arbitrario. La cultura de la clase dominante aparece como la cultura, sin más. En ningún momento aparece en la obra de Bourdieu un atisbo de lo que pudiera considerarse cultura obrera, o una cultura distinta a la de la clase dominante. La clase obrera aparece como la clase que carece de cultura; en resumidas cuentas, una mala copia de la clase media.

Muy similar, aunque esta vez en términos de capital o códigos lingüísticos, es la formulación de Bernstein. Bernstein habla de la existencia de dos tipos de códigos lingüísticos: el código elaborado y el código restringido. El primero permite la expresión de pensamientos complejos, abstractos, metafísicos. Es el código propio de la escuela y de la clase media. El código restringido es el propio de la clase obrera y no permite la expresión de pensamientos abstrusos. De nuevo, la clase obrera aparece como la clase que carece de cultura.

EL ESTRUCTURAL-FUNCIONALISMO Y LA *NEW SOCIOLOGY*

La ideología burguesa ha tratado siempre de eliminar el carácter político de las instituciones estatales, entre ellas la escuela. Poulantzas teorizó sobre las consecuencias de la ideología burguesa en términos de lo que él llamó falsa unidad y efecto de aislamiento (1976). Con esto se refiere al modo en que el sujeto burgués piensa, de un modo «fetichizado», la separación entre la política y la economía, concibiendo el Estado como algo independiente de la sociedad civil. El enfoque liberal afirma que el individuo es universal –se atiene a normas de conducta delimitadas por la cultura, la ocupación y la posición social– y, al mismo tiempo, es una entidad separada –cuya persona es responsable de sí misma–.

Al estar aislados, los individuos luchan entre sí. Las luchas se resuelven por medio de las normas y regulaciones universales aceptadas: el mercado, el Estado...

En esta línea teórica se desenvuelven las teorías del currículum oculto provenientes del funcionalismo y de la *new sociology*.

La pregunta típica del estructura-funcionalismo es: ¿qué hace posible la sociedad actual? El funcionalismo analiza el modo en que se produce la selección de las élites. Los sistemas educativos son fundamentalmente sistemas de selección. Difieren en cómo seleccionan, cuándo seleccionan y a quién y por qué seleccionan. Desde este punto de vista, la educación facilita la movilidad social.

Toda sociedad ha de resolver el problema de mantener la lealtad al sistema social. El problema, y grave, es conseguir la lealtad de las clases desaventajadas económicamente.

Sin duda, Parsons (1990) es el principal teórico de esta corriente. Para él la escuela cumple una doble función de socialización y de distribución de los recursos humanos o de la mano de obra.

Como órgano de socialización, la escuela trabaja a dos niveles: aprendizaje de conocimientos y desarrollo de actitudes (educación moral, internalización de los valores de la empresa, de la división del trabajo...).

Por otra parte, es un órgano de distribución, es decir, de diferenciación y de jerarquización. El criterio de distribución es el rendimiento entendido como capacidad de adaptación. La escuela es un microcosmos, una sociedad a escala reducida, la cual refleja y reproduce la sociedad global. Los niños deben ganarse la aprobación del maestro. Un buen alumno es el que internaliza los valores escolares y los materializa en un correcto comportamiento. En sus reflexiones sobre el grupo de iguales, distingue dos tipos de alumnos: los que se identifican fundamentalmente con el profesor y los que se identifican fundamentalmente con su grupo de amigos. Los primeros tienen fácil la transición por el sistema escolar. Respecto a los segundos, es muy probable que se vean abocados al fracaso escolar.

La escuela es neutral y el proceso de selección está presidido por criterios universalistas. La cultura que transmite la escuela es la cultura universal, la única cultura válida.

En la *new sociology* y en lo que Giroux (1983) llamaba el enfoque liberal aparecen unas ideas algo más críticas respecto al vigente orden social. Jackson (1968) aparece como un crítico de la docilidad y la paciencia de los estudiantes. En última instancia, enfatiza la importancia del currículum oculto para insertar a los estudiantes en la vida adulta, en la sociedad. La gente debe aprender a sufrir en silencio, debe resistir el poder en la escuela y en todos los sitios, pero la existencia del poder es un hecho natural al que hay que adaptarse.

En la *new sociology* hay una notoria preocupación por el tema de cómo se producen los significados en el interior de las aulas. Keddie (citado por Giroux, 1983) analiza las categorías y tipificaciones que los profesores utilizan no sólo para garantizar el éxito de determinados alumnos, sino también para provocar el fracaso de otros. Los profesores del estudio piensan que los estudiantes de la clase media se acercan al conocimiento escolar con expectativas e intereses distintos a los de los alumnos de la clase obrera. A estos últimos se les enseña a obedecer normas, lo que generalmente significa aprender a no hacer preguntas o a no dudar de las afirmaciones del profesor. A los estudiantes de clase media se les ofrece un tratamiento más completo del material de clase y se les alienta a la participación en la vida escolar.

EL ENFOQUE MARXISTA

La versión marxista es diferente. La conducta del individuo es producto de fuerzas históricas, enraizadas en las condiciones materiales de existencia. El conflicto no se puede resolver a través de normas universales, porque están basadas en la clase social. El mercado y el Estado son producto de la dominación de clase. ¿Cómo se organiza el consentimiento en esta sociedad? Los análisis marxistas recientes conceden gran atención a la superestructura. Aquí es donde entra la escuela.

Sin duda, Althusser (1980) ha jugado un papel fundamental en la preocupación, en el seno del marxismo, por el tema de la escuela. En alguna medida, casi todos los análisis marxistas parten de él, en su favor o en su contra o sintetizándolo. Althusser reacciona contra las teorías filosóficas de la posguerra mundial, muy especialmente contra la filosofía sartriana. Sartre afirmaba que la conciencia humana es libre de elegir. El antihumanismo althusseriano significaba que la conciencia y la subjetividad eran constituidas por fuerzas exteriores al hombre, el cual es incapaz de generar el mundo tal y como desearía. Es víctima de una concepción estatista del poder: el poder está localizado en el Estado y en sus aparatos. Es justamente la concepción opuesta a la de Foucault (1986). Foucault concibe el poder como algo difundido por toda la sociedad, a costa de infraestimar el papel del Estado.

Althusser trata de explicar la difícil cuestión de cómo se puede generar una fuerza de trabajo de manera que cumpla las importantes funciones materiales e ideológicas necesarias para que se reproduzca el modo de producción capitalista. Esto implica no sólo adiestrar a los trabajadores en las destrezas y competencias

necesarias para trabajar en el seno del proceso de producción, sino también asegurarse de que los trabajadores asuman las actitudes, los valores y las normas que proporcionan la disciplina exigida y el respeto esencial para el mantenimiento de las relaciones de producción existentes. Esto depende tanto del uso de la fuerza como del uso de la ideología. Esta es la razón por la que distingue los aparatos ideológicos de los aparatos represivos del Estado, basándose los primeros en la persuasión y los segundos en la coacción.

Aunque Althusser insiste en que en última instancia la economía es el principal modo de determinación, escapa a una lectura ortodoxa marxista de este tema. En el momento actual la determinación primaria en la reproducción de las sociedades capitalistas recae en los aparatos ideológicos del Estado, siendo el principal aparato ideológico la escuela.

Las escuelas son instituciones relativamente autónomas que existen en una relación particular con la base económica. Al igual que ocurría en el análisis de Parsons, la escuela transmite tanto actitudes como destrezas.

La reproducción es perfecta. Las necesidades del capital no se diferencian de los efectos de las relaciones capitalistas de producción. La ideología queda colapsada en una teoría de la dominación que restringe su significado hasta tal grado que aparece como una fuerza capaz de invalidar todo tipo de resistencia. En esta misma línea althusseriana se encuentra el famoso libro de Bowles y Gintis *La instrucción escolar en la América capitalista* (1981). Analizan el modo en que la escuela integra la heterogénea clase obrera norteamericana en el modo de producción capitalista. Téngase en cuenta que la clase obrera norteamericana es el resultado de sucesivas oleadas emigratorias de personas procedentes de disjuntos países. La escuela unifica esa diversidad cultural. De hecho, la demanda de instrucción primaria proviene fundamentalmente de los propietarios. Está demostrado que en el período 1840-1860 la asistencia a las escuelas públicas está relacionada de manera positiva con el porcentaje de fuerza de trabajo empleada en la manufactura y de manera negativa con la importancia de los esclavos en la economía estatal.

Enfatizan la importancia de los elementos no cognitivos que transmite la escuela. A partir de ahí elaboran el llamado principio de correspondencia (posteriormente dulcificado en Bowles y Gintis, 1983). Según este principio, la escuela produce una socialización adecuada para una integración no conflictiva en el mundo del trabajo. A quienes sólo han cursado educación primaria se les exige una obediencia prácticamente ciega. El grado de autonomía en el trabajo se incrementa para quienes ejercen actividades laborales en las que se exige enseñanza secundaria. El grado máximo de autonomía lo disfrutaban quienes ejercen actividades en las que se requiere educación superior. Siguiendo la terminología kantiana, se exige en función de las credenciales educativas, respectivamente, obediencia debida, obediencia querida y autonomía moral.

EDUCACIÓN Y EMPLEO

Si las escuelas transmiten fundamentalmente comportamientos más que conocimientos, ¿por qué los empleadores contratan al personal a partir de su titulación educativa? O, dicho de otro modo, ¿qué relación hay entre la escuela y el empleo? Es una cuestión difícil que ha recibido diversidad de respuestas.

La idea más común es considerar que siempre es recomendable un mayor nivel educativo para desempeñar más adecuadamente una amplia gama de trabajos. Es decir, se asume la idea de que son más productivos los trabajadores con más años de educación. Las ideas fundamentales que se articulan aquí son las siguientes:

- Los requisitos escolares del trabajo en la sociedad industrial se incrementan constantemente debido al cambio tecnológico. Aquí están implicados dos procesos: a) la proporción de trabajos que requieren escasas destrezas disminuye y b) los mismos trabajos exigen más destrezas.
- La educación formal y reglada proporciona formación, tanto en destrezas específicas como en las capacidades generales para los trabajos más cualificados.
- Por tanto, los requisitos educativos de los empleos constantemente se incrementan y una proporción cada vez mayor de personas ha de pasar más tiempo en la escuela.

Los datos empíricos muestran una realidad muy diferente. Generalmente, dependiendo del puesto de trabajo, no son más productivos los trabajadores más educados. Eso depende de la posición laboral que ocupen. En un estudio efectuado en los Estados Unidos entre los bancarios —citado por Collins, 1979—, las secretarías, los técnicos de fábrica y los trabajadores con educación secundaria eran más productivos que quienes tenían educación postsecundaria. Sin embargo, eran menos productivos quienes tenían un nivel educativo inferior al nivel secundario.

Por otro lado, la mayor parte de las destrezas se aprende en el propio trabajo. Una investigación sobre los trabajadores norteamericanos —también citada por Collins, 1979— mostró que sólo el 40 por 100 de ellos aplicaba destrezas adquiridas en la Formación Profesional o en programas formales de entrenamiento. Incluso el primer grupo afirmaba que tenía destrezas que había adquirido en el propio trabajo.

Un reciente estudio del Instituto de la Juventud (citado en Fernández Enguita, 1986) analiza el desfase entre la escuela y el empleo. Preguntada una muestra sobre el grado de relación entre la formación que adquirió en la escuela y el contenido del puesto de trabajo que ocupaba, la suma de los que contestaron «poca» o «ninguna» ascendió a los siguientes porcentajes:

- Con estudios de primer grado	89 %
- Con bachillerato	58 %
- Con FP-I	47 %
- Con COU	49 %
- Con FP-II	36 %
- Con diplomatura	26 %
- Con licenciatura	25 %

Sólo el primer epígrafe constituía el 65 por 100 de la muestra y los tres primeros, más del 84 por 100.

Otra manera de comprobar lo mismo es analizar las perspectivas u oportunidades de empleo de egresados de la escuela con el mismo número de años de estudio, pero cursados en ramas diferentes. Los análisis muestran que quienes cursan estudios de tipo vocacional no tienen mayores posibilidades de empleo que quienes han seguido currícula no especializados. El último informe de la OCDE sobre la enseñanza en España es contundente: es preferible abandonar la FP y dedicarse a buscar empleo.

¿Se incrementa notoriamente el número de empleos que exigen más credenciales educativas? Parece que no. En los Estados Unidos —país que cuenta con unas sensacionales estadísticas— las llamadas profesiones del futuro —ingeniero astronáutico, ingeniero informático, programador, operador, analista— darán cuenta —de aquí a 1995— del 7 por 100 de los nuevos empleos —imagínese qué puede pasar en países menos desarrollados, como es el caso del nuestro—. En 1990 —en EEUU— se necesitarán 600.000 nuevos porteros y sepultureros frente a 200.000 nuevos analistas, 800.000 nuevos pinches de cocina y trabajadores de restaurantes de comidas rápidas frente a 150.000 nuevos programadores (Silvestri, *et al.*, 1983; Carey, 1981; Richie *et al.*, 1983).

LA ETNOGRAFÍA MARXISTA

En los análisis que hemos visto hasta ahora, el orden social vigente no corre ningún riesgo de ser transformado. La escuela acopla a las personas en diferentes puestos de trabajo sin ningún tipo de problema. ¿Es realmente así? Los estudios etnográficos estructurales o marxistas muestran una realidad muy distinta. Es algo que aparece de un modo muy claro en la obra de Willis, *Aprendiendo a trabajar. Por qué los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*.

La pregunta a la que trata de responder Willis es la de por qué fracasan escolarmente los alumnos que proceden de la clase obrera. Habla del choque de dos culturas; por lo que de alguna manera coincide con Bourdieu, en el sentido de considerar que la escuela maneja y difunde el capital cultural propio de la clase media. En lo que no hay coincidencia es en el hecho de que Willis explica la configuración de una cultura propia de la clase obrera, cosa que Bourdieu no hace. Willis trata de explicar por qué los chicos de clase obrera acceden a puestos de traba-

jo de clase obrera, es decir, por qué «eligen» trabajos manuales subordinados. Hay un momento, y sólo uno, en la vida de la clase obrera en el que el trabajo manual supone una liberación.

A diferencia de lo que Bowles y Gintis plantean, según la interpretación de Willis, no es la sumisión a las normas escolares, sino la rebelión abierta y declarada contra ellas lo que conduce a una integración no conflictiva en el mercado de trabajo. Willis llevó a cabo un estudio etnográfico de un grupo de chavales «antiescuela» de origen obrero («los colegas») en una ciudad del centro de Inglaterra llamada, imaginariamente, Hammertown (La ciudad del martillo). Willis no sólo se convierte en un colega más, con lo que obtiene de los chavales un discurso completísimo, sino que también analiza su trayectoria desde poco antes de abandonar la escuela hasta que se incorporan a la vida laboral. Y va más allá. Entrevista asimismo a algunos de los padres de «los colegas», a los profesores, a la dirección del colegio. Utiliza como elemento de comparación un grupo de chavales «antiescuela» de una *grammar school* de un barrio acomodado.

El libro está dividido en dos partes: la primera, etnográfica, pensada fundamentalmente para el lector general y para los enseñantes; y la segunda, analítica, de carácter más sociológico. No obstante, la división es más bien formal que real, ya que la parte etnográfica contiene elementos analíticos y la parte analítica contiene elementos etnográficos. Por lo que lo más útil para cualquier lector es desoir los consejos de Willis y considerar el libro como un todo sin desperdicio.

La obra enfatiza la capacidad de maniobra, de autodeterminación, de creación de los chavales «antiescuela». Los agentes sociales no son portadores pasivos de la ideología, sino creadores o dislocadores de la misma.

Primeramente analiza los elementos de la cultura de «los colegas». El primer elemento de oposición —oposición que va a dar lugar a un peculiar estilo de vida— es la autoridad del profesor, y junto a ella, quienes la aceptan, los conformistas, los «pringaos». El primer signo de entrada en el grupo de «los colegas» es el cambio de vestimenta y de peinado. Son elementos cruciales que permiten contactar con el sexo opuesto. La capacidad para atraer sexualmente está relacionada con la madurez. A continuación habría que citar el fumar. La mayoría de «los colegas» fuman y lo suelen hacer en la puerta de la escuela. El fumar se valora como un acto de insurrección. Junto al fumar se encuentra el beber. El hecho de beber en los bares constituye un claro elemento de distanciamiento respecto a los profesores y a los «pringaos», al tiempo que se convierte en un elemento de trascendencia de la forzosa adolescencia que impone la escuela.

La oposición a la escuela se manifiesta en la lucha por ganar espacio simbólico y físico a la institución escolar. El «escaqueo» es un elemento de autodirección, de autonomía. Es posible llegar a construir una jornada propia aparte de la que ofrece la escuela. Para desafiar a la escuela se necesita recurrir a actividades antisociales. Hay una diversión en las peleas, en hablar continuamente de ellas, en la intimidación a otros chavales...

La cultura contraescolar no surge de la nada. Tiene dos sustentos: la clase social y la institución escolar. Se trata de una cultura que tiene profundas similitudes

con la cultura a la que están destinados sus miembros: la cultura de fábrica. Por otra parte, es una cultura que se constituye dentro de la escuela. El grupo de amigos va formándose poco a poco. En las aulas el grupo experimenta un proceso de diferenciación, es decir, un proceso por el cual los típicos intercambios esperados en el paradigma institucional formal son reinterpretados, separados y discriminados respecto a los intereses, sentimientos y significados de la clase obrera.

La rebelión de estos alumnos no es del todo desafiante para el sistema capitalista. El rechazo de la escuela y la penetración cultural de la injusticia del «equivalente» que ofrece pueden ser contemplados como un rechazo del individualismo. Sin embargo, es, simultáneamente, el rechazo de la actividad mental en general. El trabajo mental es asociado con lo femenino y con la inferioridad social de tal categoría. El desprecio de este tipo de trabajo deja sin cuestionar su ejercicio por parte de la clase social dominante.

En definitiva, la interpretación de Willis es trágica —aunque con espacio para la esperanza—. El sistema se reproduce con la aquiescencia de quienes ocupan posiciones sociales subordinadas. De nuevo Gramsci se convierte en ineludible punto de referencia teórico.

Desde la etnografía estructural se ha criticado la obra de Willis poco menos que por no ser omnicompresiva. Jenkins (1983) consideró insuficiente el esquema dicotómico implícito en la distinción entre «colegas» y «pringaos». Su estudio en Belfast le llevó a considerar que «los colegas» de Willis no podían considerarse representativos de la cultura de la clase obrera. De hecho, la mayoría de los alumnos de origen obrero no se caracteriza por una fuerte actitud «antiescuela», más bien son «chicos ordinarios».

Everhart (1983), en los Estados Unidos, analizó qué ocurre con aquellos alumnos de origen obrero que sí rinden académicamente. ¿Son tan conformistas como pudiera deducirse de la investigación de Willis? Lo que Everhart observa es que en este tipo de alumnos no se dan la implicación y la aceptación de los valores escolares, que a simple vista parecen aceptar. Rinden lo mínimo como para poder ser aceptados por la escuela. Preguntados acerca de cuáles son las cinco actividades más importantes realizadas en el día anterior, prácticamente ninguno hace mención de alguna actividad relacionada con el aprendizaje. Lo que básicamente se enseña en la escuela es cómo adaptarse de modo no conflictivo a los procesos laborales de la sociedad capitalista. ¿Qué es trabajo? Trabajo es todo aquello que se hace a instancia de alguna persona que ostenta un determinado grado de autoridad (en este caso, el profesor). Es algo que se hace, por regla general, en solitario y a cambio de una recompensa extrínseca. El trabajo se contempla como la ausencia de control sobre las condiciones de la actividad.

McRobbie (1978) criticaba el hecho de que no apareciera la cultura de las chicas de clase obrera. Así que ella misma decidió hacer un estudio sobre esta cuestión cuyo título es una réplica al de Willis: *Mujeres jóvenes y ocio. Cómo las chicas de clase obrera consiguen maridos de clase obrera*. En su estudio las chicas analizadas manifiestan una actitud similar de búsqueda de independencia, de acceso al estatuto de adulto, etc. Hay en ellas una afirmación agresiva de su condición de hembra

—*femaleness*— frente a la condición de mujer —*femininity*—, propia de las chicas de clase media. Con su sexualidad o *femaleness* son capaces de ganar control en la institución escolar. Con sus gestos provocativos pueden despistar —o interesar— al profesor, hablan en clase en voz alta sobre chicos, aprovechan la más mínima ocasión para pintarse los labios... La maternidad se convierte en el primer elemento de acceso a la condición de adulto.

Más sustantiva es la crítica implícita de Corrigan (1979) a Willis. Corrigan se centra en los elementos coercitivos a los que recurre el sistema capitalista para conseguir la dominación social. Al igual que Willis, analiza desde un punto de vista etnográfico un grupo de chavales «antiescuela» de origen obrero. El principal problema de estos chavales es que tienen que ir a la escuela. El Estado lo hace obligatorio. Más del 50 por 100 de los alumnos a los que se sometió a encuesta manifestaban que iban a la escuela por ser obligatorio por ley. En la escuela se aprende un modo específico de enfrentarse a la autoridad. Los profesores son contemplados como personas que tienen la posibilidad de decirles lo que deben hacer. En general, se les suele calificar, por parte de los alumnos, como «cabezotas». Son seres que golpean, que se enfadan, que imponen normas arbitrarias... A diferencia de Willis, Corrigan afirma que los chavales escogen malos empleos porque no les queda más remedio. Son conscientes de que hay mejores empleos que los que ellos ejercen o terminarán por ejercer. Para obtener esos mejores empleos es preciso pasar más tiempo en la escuela. Tener más títulos educativos no es una consecuencia de una mayor inteligencia, sino simplemente una recompensa por soportar más tiempo el poder que se padece en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. «El aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante», en A. Grass *Textos fundamentales de sociología de la educación*, Madrid, Narcea, 1980.
- Ariès, P. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. París, Editions du Seuil, 1973. (Hay versión española en Taurus.)
- Bernstein, B. *Class, Codes and Control (Vol. I)*. Londres, R.K.P., 1971. (Hay versión española en Akal.)
- Bourdieu, P. «Cultural reproduction and social reproduction», en R. Brown, *Knowledge, Education and Cultural Change*, Londres, Tavistock, 1973.
- Bowles, S. y Gintis, H. *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, Siglo XXI, 1981.
- «La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo», *Educación y sociedad*, 2, 1983.
- Carey, M. «Occupational employment growth through 1990», *Monthly Labor Review*, 54 (8), 1981.
- Chapman, K. *The Sociology of Schools*. Londres, Tavistock, 1986.
- Collins, R. *The Credential Society*. Nueva York, Academic Press, 1979. (Hay versión española en Akal.)
- Corrigan, P. *Schooling the Smash Street Kids*. Londres, The MacMillan Press, 1979.
- Durkheim, E. *Educación y sociología*. Barcelona, Península, 1985.
- Everhart, R. B. *Reading, Writing and Resistance*. Londres, R.K.P., 1983.
- Fernández de Castro, I. *Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo*. Madrid, CIDE, 1986.

- Fernández Enguita, M. *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona, Laia, 1986.
- *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Barcelona, Laia, 1987.
- Foucault, M. *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI, 1986.
- Giroux, H. *Theory and Resistance in Education*. Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, 1983.
- Gramsci, A. *Antología*. Madrid, Siglo XXI, 1977.
- Jackson, P. *Life in Classrooms*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Jenkins, R. *Lads, Citizens and Ordinary Kids*. Londres, R.K.P., 1983.
- Johnson, R. «Really useful knowledge: Radical education and working-class culture», en R. Clarke, et al. (Eds.), *Working-class Culture*, Nueva York, Martin Press, 1979.
- Khun, T. *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, FCE, 1975.
- Labov, W. «La lógica del inglés no standard», *Educación y sociedad*, 4, 1985.
- Lerena, C. *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel, 1980.
- McRobbie, A. «Working-class girls and the sub-culture of femininity», en *Women's Studies Group, Women Take Issue*, Londres, Hutchinson, 1978.
- Mead, M. *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona, Planeta, 1985.
- OCDE. *Examen de la política educativa española*. Madrid, MEC, 1986.
- Parsons, T. «El aula como sistema social», *Educación y sociedad*, 6, 1990.
- Poulantzas, N. *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*. Madrid, Siglo XXI, 1976.
- Riche, R.; Hecker, D. y Burgan, J. «High technology today and tomorrow: A small slice of the employment pie», *Monthly Labor Review*, 106 (11), 1983.
- Sharp, R. *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling*. Londres, R.K.P., 1980.
- Silvestri, G.; Lukasiewicz, J. y Einstein, M. «Occupational employments projections through 1995», *Monthly Labor Review*, 54 (8), 1983.
- Starr, J. M. «Adolescents and resistance to schooling», *Youth and Society*, 13 (2), 1981.
- Thompson, E. P. *La formación histórica de la clase obrera*. Barcelona, Península, 1977.
- Tort, J. *El cociente intelectual*. Madrid, Siglo XXI, 1977.
- Willis, P. *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal, 1988.
- Whyte, W. F. *Street Corner Society. Social Organization of a Chicago Slum*. Chicago, University of Chicago Press, 1943.
- Woods, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid, Paidós/MEC, 1987.
- Wright, E. O. *Classes*. Londres, Verso, 1987.