

Informe de la investigació

*Oposició a l'escola:
Una aproximació sociològica des de
les teories de la resistència escolar.*

Investigadors

Marc Barbeta Viñas

Josep Jorba Vidal

Novembre de 2007

Índex

1.- Introducció	5
1.1.- L'estudi	6
2.- Marc Teòric	9
2.1.- Els antecedents teòrics: una aproximació a les teories de la reproducció.....	9
2.2.- La reproducció de les contradiccions: la resistència	12
2.3.- Breu repàs als treballs etnogràfics: una aproximació des de les resistències escolars	15
2.4.- Sobre el concepte de “resistència”	20
3.- Disseny de la investigació	24
3.1.- Preparació del projecte	24
3.1.1.- Formulació del problema i hipòtesis inicials	24
3.1.2.- Selecció de l'estratègia metodològica	25
3.1.3.- El què i el per què dels centres visitats.....	26
3.1.4.- El què i el per què dels alumnes escollits.....	27
3.1.5.- El què i el perquè de les tècniques d'investigació utilitzades	28
3.1.5.1.- Qüestionari	29
3.1.5.2.- Entrevistes en profunditat	29
3.1.5.3.- Observació.....	30
3.1.5.4.- Grups de discussió.....	30
3.2.- Realització del treball de camp	31
3.3.- Model d'anàlisi.....	32
4.- Una aproximació al centre I	34
4.1.- Introducció al centre I	34
4.2.- L'escola com a espai d'experiència	35
4.2.1.- Actituds, respostes i estratègies dels alumnes davant l'escola.....	36
4.2.2.- Actituds i valoracions davant del professorat.	48
4.2.3.- Processos d'alteritat escolar	51
4.3.- La família com a espai d'experiència.....	54
4.3.1.- Control familiar i inserció escolar.....	55
4.3.2.- Control sobre el lleure.....	57
4.3.3.- Referent familiar en la construcció d'expectatives.	59
4.4.- L'oci i el grup d'iguals com a espais d'experiència.....	61
4.5.- Anàlisi i interpretació	66
4.5.1.- L'oposició a l'escola com a forma de “resistència parcial”	67
4.5.2.- Resistència o contestació?.....	74
5.- Una aproximació al centre II.....	85
5.1.- Introducció al centre II	85
5.2.- L'escola com a espai d'experiència	85
5.2.1.- Actituds, respostes i estratègies dels alumnes davant l'escola.....	85
5.2.2.- Actituds i valoracions davant del professorat.	100
5.2.3.- La construcció d'expectatives, la inversió en estudi i elements de reificació escolar.....	105
5.3.- La família com a espai d'experiència.....	110
5.3.1.- Control sobre el lleure.....	113
5.3.2.- Referent familiar en la construcció d'expectatives	115
5.4.- L'oci i el grup d'iguals com a espais d'experiència.....	117
5.5.- Anàlisi i interpretació	123
5.5.1.- La neutralització de l'oposició i l'estratègia de compensació.....	124

5.5.2.- “Oposició” a l’escola com a mecanisme de reproducció social: els discursos crítics dels alumnes de les “classes mitjanes”	127
6. Una aproximació al centre III	131
6.1.- L’escola com a espai d’experiència	132
6.1.1.- Discurs de crítica a l’escola.....	132
6.1.2.- Estratègies de negociació i de rebuig	136
6.1.3.- Discurs d’adhesió a l’escola.....	138
6.2.- La família com a espai d’experiència.....	144
6.2.1- Control familiar en la inserció escolar	144
6.2.2.- Control familiar sobre la inserció en el lleure	147
6.2.3.- Referent familiar en la construcció d’expectatives	149
6.3.- L’oci i el grup d’iguals com a espais d’experiència.....	150
6.4.- Anàlisi i interpretació	153
6.4.1.- Família i escola	154
6.4.2.- L’oci i la família.....	156
6.4.3.- L’escola i l’oci.....	156
6.4.4.- Actituds de contestació.....	157
7. Conclusions comparades	158
7.1.- Conclusions centre I.....	159
7.2.- Conclusions centre II.....	161
7.3.- Conclusions centre III	163
7.4.- Elements comparats i implicacions de classe.....	164
7.5.- Què fer?	168
8.- Bibliografia	171
9. Annex	173

1.- Introducció

La importància que avui té l'educació a la nostra societat fa que moltes de les coses que succeeixen dins l'escola (i fora d'aquesta, però en relació directe o indirecte amb la mateixa) esdevinguin element de debat social. Algunes de les anomenades "problemàtiques socials" que darrerament trobem en l'opinió pública, com el "passotisme juvenil", "les actituds violentes i desafiantes d'alguns alumnes", el "desinterès per les qüestions escolars", els "pobres rendiments acadèmics de molts joves", entre d'altres, tot i ser, legítimament, motius de preocupació social, sovint són temes tractats *a priori*, i presentats en forma d'evidències inqüestionables.

En el tractament d'aquestes qüestions generalment trobem dues interpretacions dominants. Per una banda, la resposta "mediàtica", caracteritzada per una lectura simplista que redueix la complexitat social a explicacions unicausals, com l'extensió de l'escolarització obligatòria fins als 16 anys, la creixent arribada d'immigrants als centres educatius catalans, etc. En aquests casos, es sol fer ús de l'espectacularitat de la notícia (el cas de la violència a les aules) per posar sobre la taula interpretacions fatalistes sobre la "desorientació juvenil", la "crisi de valors", etc. En segon lloc, trobem un tipus de resposta que prové d'un àmbit més especialitzat (que va des del camp acadèmic fins als professionals de la docència), que se sol basar en perspectives psicològiques i pedagògiques que accentuen la individuació i la unicitat del procés d'aprenentatge. Des d'aquests anàlisis se sol atribuir als individus en particular tota la responsabilitat sobre els baixos rendiments acadèmics o l'actitud desinteressada davant l'escola. Aquest traspàs de la responsabilitat sobre els i les alumnes tendeix a culpabilitzar-los a ells i a les famílies de certs estaments socials, de les situacions escolars desfavorides que viuen els seus fills i filles. D'aquesta manera, tals interpretacions esdevenen molt útils com a font de legitimació del sistema escolar, i de retruc de la societat en general.

La recerca que aquí es presenta pretén allunyar-se dels discursos reduccionistes i fatalistes relacionats amb l'escola i la joventut. Amb aquesta intenció proposem una "mirada sociològica" capaç de convertir les citades "problemàtiques socials" en problemes sociològics que ens obliguen a qüestionar-nos sobre els processos que es donen dins i fora l'escola, i com aquests són viscuts pels seus joves protagonistes. A partir d'aquesta reflexió pretenem realitzar una (re)lectura dels "problemes socials" com el "desinterès per l'escola" o el "passotisme juvenil", que sovint es manifesten en forma d'oposició i rebuig a l'escola, en clau de *resistències escolars*. Això significa entendre

les pràctiques educatives i les relacions socials a l'interior de l'escola com a dinàmiques delimitades per les relacions de classe o gènere; i implica atendre als determinants socials, però també comprendre les respostes individuals i els significats que els individus atorguen a les seves biografies. Volem deixar clar que aquesta aproximació sociològica és una aproximació més, ni millor ni pitjor que qualsevol altra "mirada" que es planteja l'anàlisi de la realitat amb certa dosi de rigor. L'ús, per part nostra, d'aquesta perspectiva sociològica respon, primer, a qüestions biogràfiques personals –com els estudis realitzats, i per tant la disciplina des d'on ens sentim més còmodes treballant-, i, segon, però no menys important, a que la sociologia –almenys el tipus d'aproximació sociològica que realitzem- ens permet el plantejament de vincles entre el món de les aules i la vida fora d'aquestes. En aquest sentit, el que marca la diferència i ens distancia d'altres perspectives d'anàlisi en el terreny de l'educació és que l'interès sociològic per l'educació (si es que podem reduir a aquesta recerca a la subdisciplina de sociologia de l'educació) resideix en les seves característiques com a institució que constitueix posicions i identitats socials que condicionen la forma en que els individus viuen en societat, les seves actituds i les formes d'interacció i les oportunitats vitals.

1.1.- L'estudi

El treball que aquí es presenta ha consistit en una investigació sociològica realitzada a través de tres centres d'ensenyament secundari de zones diferents (encara que relativament pròximes) de Catalunya: dos instituts públics d'ensenyament secundari situats a dues poblacions distintes del Vallès Oriental, i un centre privat situat a la ciutat de Barcelona. El treball de camp realitzat ha estat efectuat entre l'octubre del 2006 i el maig del 2007, dedicant un període d'entre dos i tres mesos per cada centre, (en l'apartat 3 s'exposa en detall tot el disseny de la investigació).

D'acord amb l'exposat en el punt anterior, l'objectiu de la recerca ha estat l'estudi de les actituds d'oposició a l'escola: pràctiques, discursos i experiències d'un grup determinat d'alumnes de cada un dels centres, que posen en evidència les contradiccions incorporades en els processos de reproducció social. D'aquesta manera pretenem aproximar-nos al nostre objecte d'estudi, les *resistències escolars*, mitjançant interrogants com: Quines són i com s'articulen les resistències dels i les joves estudiants de Catalunya? Com entenen els propis protagonistes les seves actituds? Concretament, per tal d'esbrinar, valorar i comparar les "causes" i conseqüències d'aquestes accions i

discursos dels i les estudiants, proposem *una anàlisi comparativa per posicions de classe*, de forma que ens permeti visualitzar les estratègies que els i les joves estudiants desenvolupen d'acord amb la seva procedència social; al mateix temps que observem les possibilitats i els límits que aquestes plantegen a l'interior de la institució escolar.

Ens proposem els següents objectius a complir per aquesta investigació:

- a. Identificar, classificar i interpretar les resistències escolars protagonitzades pels i per les joves que formen part de la mostra escollida. Aquí es pretén establir una sèrie de criteris que ens permetin identificar pràctiques i/o discursos (comportaments, expectatives, rendiments, etc) com a formes de resistència.
- b. Comparar i valorar les “causes” i conseqüències d'aquestes accions/discursos de resistència dels i les estudiants a partir de les diferents i desiguals procedències socials. Això ens permetrà visualitzar les diferents estratègies que desenvolupen d'acord amb la seva procedència de classe social, al mateix temps que observem les possibilitats i els límits que aquestes plantegen a l'interior de la institució escolar. Concretament es tracta de la comparació del perfils biogràfics dels i les alumnes. Aquí l'objectiu és visualitzar quins són els elements, en tant que individus subjectes a constriccions socials, i en tant que individus que formen part de grups amb les mateixes constriccions socials, que ens permeten identificar i interpretar les actituds resistents.
- c. Identificar els contextos i espais socials on tenen lloc les resistències, les seves formes i els seus continguts. Aquí es valora el pes que té cada institució social (l'escola, la família i el grup d'iguals), i les articulacions de pràctiques i discursos entre aquests escenaris d'experiència en els “itineraris resistents”.
- d. Sotmetre a revisió el concepte de resistència escolar. Aquest exercici analític serà necessari des de l'inici de la recerca per tal d'assolir els objectius plantejats ja que, com mostrarem a continuació la teoria de les resistències encara té reptes per superar.
- e. Tot i no ser una proposta pensada des de la investigació-acció, aquesta no exclou que un cop acabada es pugi obrir un procés de valoració tant de la investigació com de les conclusions extretes per transportat aquesta “mirada sociològica” al conjunt d'agents implicats, amb l'objectiu de crear un espai per la reflexió i l'inici d'una possible fase d'intervenció. En relació a aquests darrer punt, pensem que avui, és importantíssim aquest espai de reflexió per l'acció. Així, subratllem la utilitat que han de tenir aquest tipus d'investigacions a l'hora de

“llegir” i interpretar els processos socials lligats a les resistències escolars i juvenils.

2.- Marc Teòric

2.1.- Els antecedents teòrics: una aproximació a les teories de la reproducció

Aquest capítol té per objectiu realitzar una breu aproximació a les corrents crítiques en sociologia de l'educació per tal de presentar els principals supòsits teòrics en que es basa aquesta recerca.

Durant la dècada dels cinquanta i bona part de la dels seixanta, el terreny acadèmic de la sociologia de l'educació resta dominada per teories de caire liberal com l'estructural-funcionalisme. Aquestes teories, basades en el consens i l'equilibri social, analitzen com l'educació ofereix possibilitats pel desenvolupament individual, la mobilitat social i l'accés a cert poder polític i econòmic a les capes més desfavorides de la societat. Des d'aquesta perspectiva l'educació és considerada essencial per l'assignació de posicions socials a l'interior d'una societat moderna (Davis i Moore, 1945)¹, -aquestes sempre distribuïdes d'acord amb el mèrit i les qualificacions-, així com per la modernització i el desenvolupament econòmic de la mateixa societat (Denison, 1965)²; la teoria del Capital Humà formulada inicialment per T.W. Schultz el 1960, n'és l'exemple més clar.

Entrats els seixantes, la ciència social dominant fins aleshores es veu amb la impossibilitat de donar compte del context d'agitació i dels canvis socials que viuen les societats occidentals. Aquest fet genera, en el camp acadèmic, l'esgotament de l'estructural-funcionalisme, deixant pas a un nou corpus teòric que dins de l'àmbit de la sociologia de l'educació s'agrupa sota el nom de teories de la reproducció. Aquestes sorgeixen contra els supòsits funcionalistes de l'ordre i el consens social, emfatitzant una visió conflictivista dels fenòmens socials i l'oposició al plantejament de l'educació per la igualtat d'oportunitats (Bonafant, 1998:72). La perspectiva de la "Reproducció" (desenvolupada bàsicament per autors marxistes, encara que amb algunes excepcions) no només suposa una crítica a la lògica i al discurs liberal de l'escolarització, sinó que també representa un nou discurs al voltant de la tesi de la reproducció. Es lliura l'escola de qualsevol innocència política i se la connecta a la matriu social i cultural de la

¹ Bonafant, X. (1998) cita a Davis i Moore (1945) "Some Principles of Stratification", *American Sociological Review*, vol.10, nº 2, a *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, Paidós.

² Bonafant, X (1998) cita a Denison, E,F (1965) "Education and Economic Productivity", a S.Harris (comp.), *Education and Public Policy*, Berkeley, McCutchen a *op.cit.*

racionalitat capitalista. En altres paraules, pels teòrics de la reproducció el paper de l'escola consisteix en reproduir les classes socials i, per tant, les relacions socials de producció. En resum i simplificat, podem entendre les institucions escolars com a reproductives en tres sentits: 1) les escoles s'encarreguen de proveir a les diferents classes i grups socials el coneixement i la capacitació necessària per ocupar les respectives posicions socials en el si d'una força de treball estratificada per classe, gènere i ètnia (Model de Reproducció Econòmic); 2) les escoles són considerades com a reproductores en el sentit cultural, funcionant en part per distribuir i legitimar les formes de coneixement, valors, llenguatge, i les formes culturals dominants (juntament amb els seus interessos) (Model de Reproducció Cultural); i 3) l'escola forma part d'un aparell estatal que produeix i legitima els imperatius econòmics i ideològics subjacents al poder polític de l'Estat (Model Reproductiu de l'Estat Hegemònic). Cada un d'aquests models de reproducció respon a una sèrie d'investigacions realitzades per diferents autors en el terreny de l'educació, on s'analitza la relació mantinguda entre aquesta i el desenvolupament de la societat capitalista.

El cas del *Model de Reproducció Econòmic* es basa en l'anàlisi de les relacions entre l'escola i el món laboral a partir de treballs com els de Bowles i Gintis (1976, i 1983 per una revisió autocrítica)³, on elaboren l'anomenada teoria de la correspondència, segons la qual l'escola produeix les condicions idònies per una integració no conflictiva al món del treball. Els autors nord-americans, d'aquesta manera, posen l'èmfasi en els elements no-cognitius que transmet l'escola, en l'anomenat "currículum ocult". En una línia semblant, Baudelot i Establet (1986)⁴, a partir de la teoria de les xarxes escolars, expliquen com l'escola produeix un tipus de divisió social, a través de la creació de dues xarxes escolars diferents i tancades, que es correspon amb la divisió social del treball. Aquí, l'escola també és vista com un aparell al servei de la dominació capitalista encarregat de reproduir les posicions de classe.

Pel que fa al *Model de Reproducció Cultural*, les aportacions més significatives vénen, per una banda, dels treballs de Bourdieu i Passeron (1977) que teoritzen sobre com es porta a terme la relació entre reproducció cultural i reproducció social. Els autors defensen la tesi segons la qual la cultura dels grups dominants, arbitrària i relativa, s'imposa mitjançant la "violència simbòlica" com a cultura universal i legítima.

³ Bonal,X (1998) cita a Bowles, S i Gintis, H (1976) *Schooling in Capitalist America*, Nova York, Basic Books, a *op.cit.*

⁴ Bonal,X. (1998) cita a Boudelot, C. i Establet, R. (1987) *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI, a *op.cit.*

Aquí les escoles juguen un paper molt important al legitimar i reproduir el capital cultural dominant, és a dir, certes formes de coneixement, d'hàbits, de parla, de formes de veure i relacionar-se amb el món. En aquest sentit, els estudiants que tinguin poca o nul·la connexió amb el capital cultural dominant es troben en clar desavantatge respecte d'aquells estudiants que pertanyen a les "classes cultes", als que la (seva) cultura, legitimada per l'escola, els ve ja donada. D'aquesta manera, les pràctiques pedagògiques accionades per la institució escolar tendeixen a reproduir l'estructura de la distribució de capital cultural entre les classes i els grups distintament situats en les relacions de força, contribuint, així, a la reproducció de l'estructura social, (Bourdieu i Passeron, 1977:51).

Per altra banda, trobem les diferents aportacions teòriques de Bernstein que podríem agrupar sota el paraigua de la teoria de la reproducció. En primer lloc, la teoria dels codis sociolingüístics (Bernstein, 1989)⁵, on es vinculen els factors de classe amb l'estructura comunicacional de la família, prenent el llenguatge com element d'interiorització de l'estructura social en l'experiència de l'individu -*codi restringit* que se sol associar a la classe treballadora i *codi elaborat* que se sol trobar a les classes mitjanes-; i, en segon lloc, com la influència dels mateixos factors de classe regulen la institucionalització dels codis elaborats en l'educació, així com les formes de transmissió i manifestació. Aquesta segona aportació culmina amb la teoria de les transmissions educatives (Bernstein, 1988)⁶. Si a la primera de les teories citades, el llenguatge juga un paper rellevant en tant que factor explicatiu dels diferents mecanismes de transmissió i reproducció cultural, la segona identifica diferents tipus de codis educatius (reguladors del currículum, la pedagogia i l'avaluació): l'agregat (amb una classificació i emmarcament forts), i l'integrat (amb una classificació i emmarcament dèbils), i la relació d'aquests amb els diversos models d'escola i els canvis en l'estructura de la divisió del treball. I si bé és cert que un codi educatiu integrat pot afavorir processos d'emancipació, amb el desenvolupament de l'autonomia i la capacitat crítica de l'individu, també ho és que el discurs de la neutralitat pedagògica que acostuma a legitimar-lo pot perfectament emmascarar l'exercici de poder i control simbòlic per part de les classes dominants; no en va, i a un nivell més genèric, l'autor assenyala que l'escola tendeix a utilitzar el codi elaborat, de manera que

⁵ Bonal, X. (1998) cita a Bernstein, B. (1989) *Clases, códigos y control*, vol. 1, Madrid, Akal, a *op.cit.*

⁶ Bonal, X. (1998) cita a Bernstein, B. (1988) *op.cit.*, vol.2 a *op.cit.*

els i les alumnes de classe treballadora es poden trobar en situacions d'alteritat davant l'escola (Bonal, 1998:89).

Per últim, dins del *Model Reproductiu de l'Estat Hegemònic* trobem diferents autors marxistes -com és el cas d'Althusser, que intenta desenvolupar una teoria de l'Estat-, que centren els seus esforços a entendre el paper d'aquest com a element central en l'anàlisi de la dominació. Autors com Poulantzas (1973)⁷, Apple (1982)⁸ o Carnoy i Levin (1985)⁹ es pregunten si l'Estat respon només als interessos del capital o és quelcom més complex. Encara que de formes diverses, els mateixos autors argumenten com a les societats capitalistes avançades el conflicte social es troba a l'interior mateix de les institucions de l'Estat i, per tant, les institucions educatives, com aparells de l'Estat, són un espai de conflicte i contradicció entre professors, alumnes, administració educativa, famílies, etc. D'aquesta forma, aquestes aportacions incorporen un element mediador entre les relacions de poder econòmic entre classes i l'estructura i contingut de l'educació (Bonal, 1998:97).

2.2.- La reproducció de les contradiccions: la resistència

Hem vist fins aquí que els debats en sociologia de l'educació han estat dominats per la qüestió de "la funció" o les "funcions de l'escola". Tant l'estructural-funcionalisme com les teories de la reproducció, tot i ser en l'aspecte teòric radicalment diferents, en l'aspecte metodològic comparteixen una concepció de la institució escolar i els individus que la formen en tant que elements passius que es veuen abocats a satisfer les demandes provinents de l'economia o l'Estat. És precisament aquesta crítica la que acusa els teòrics de la reproducció de donar explicacions economicistes, mecanicistes i marcades per un funcionalisme més o menys implícit que elimina l'espai de qualsevol acció humana. Tot i ser crítiques legítimes, i de vegades encertades, caldria realitzar, en paraules de Fernández Enguita, una "defensa matisada" de la perspectiva de la

⁷ Giroux, H. (1983) cita a Poulantzas, N. (1973) *Political Power and Social Class*, London, New left Books, a "Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", a *Harvard Education Review*, nº 3 (publicació original).

⁸ Giroux, H. (1983) cita a Apple, M (1982) "Reproduction and contradiction in education" a Apple, M.(comp) *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology, and the State*, Londres, Routledge & Kegan Paul, a *op.cit.*

⁹ Bonal, X (1998) cita a Carnoy, M i Levin H, M (1985) *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford, CA, Stanford University Press, a *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, Paidós.

reproducció, ja que aquesta ens proporciona una base teòrica força útil per aquesta i qualsevol recerca en l'àmbit de l'educació.

El problema amb la “reproducció” (social) de les teories de la reproducció és l'ús excessivament mecanicista del mateix concepte: a la pràctica, els autors d'aquesta perspectiva no tenen en compte el concepte de contradicció, l'escola sempre satisfà les demandes de l'economia capitalista. Fernandez Enguita (1985) ens mostra com el concepte de reproducció, per Marx, ja implica el concepte de contradicció, el pressuposa i, per tant, “la reproducció de les relacions socials, és necessàriament, reproducció de les seves contradiccions”(…); d'aquesta manera “la problemàtica o reproducció o contradicció” perd tot el sentit, (Fernandez Enguita, 1985:13). Afirmar la idea de contradicció suposa considerar l'existència de relacions de conflicte i antagonisme, derivats de la producció. Però si apliquem el concepte de contradicció a l'educació (més enllà de la contradicció fonamental del capitalisme), observem com l'escola compleix dues funcions socials contradictòries: la funció social que serveix a les condicions socials de la (re)producció (la preparació per la inserció a la jerarquia de la producció capitalista), i la funció democratitzadora que forma ciutadans lliures (des de l'Estat s'ofereix una igualtat formal, la igualtat d'oportunitats basada en els drets de la persona) (Fernandez Enguita, 1985:20-21, 1986b:3). Aquest plantejament ens permet fixar-nos com els actors socials de l'escola, a través de les seves pràctiques i els seus discursos, responen davant d'aquesta contradicció: s'hi acomoden i la resolen, s'hi oposen, s'hi resisteixen i l'accentuen, etc. Tenir en compte això suposa tenir en compte l'activitat humana i a la vegada no perdre de vista les estructures en que aquesta es desenvolupa. Quan el mateix autor assenyala que, des d'una perspectiva marxista, “la reproducció és reproducció, però també és estructura i les seves contradiccions” (Fernandez Enguita, 1985:29), les escoles poden ser enteses com a espais de conflicte propis i de la societat en general. Per tant, la reproducció es dona, en tot cas, a través de l'activitat dels subjectes, “no a través d'una inútil presència de contradiccions, sinó d'un treball actiu sobre aquestes” (Willis, 1993:436). Qualsevol procés de reproducció social s'aconsegueix no només a partir de l'acceptació d'ideologies hegemòniques, sinó de l'oposició i de la lluita (les seves contradiccions). Els mecanismes de reproducció mai són complerts i sempre s'enfronten a elements d'oposició. Ara bé, aquestes resistències culturals informals, els processos de contestació, etc. poden, al final, tendir cap a la reproducció. Apple (1985) assenyala aquest fet a través d'una analogia amb el món del treball però també aplicable a l'anàlisi de l'educació:

“Al resistir y establecer una cultura informal del trabajo que recrea cierto sentido de control del trabajador sobre el proceso de trabajo y rechaza una gran parte de las normas en las que los trabajadores son supuestamente socializados, los trabajadores también pueden estar reforzando de forma latente las relaciones sociales de la producción monopolista. Sí, pueden controlar parcialmente el nivel de calificación y ritmo de su trabajo, pero en realidad no afectan a los requerimientos mínimos de la producción; ni desafían de forma efectiva los “derechos” de la dirección. Las resistencias en un nivel pueden reproducir parcialmente la falta de control en el otro”, (Apple 1985:43).

Aquest és un punt fonamental que no només ens situa sobre l'objecte d'estudi de la nostre recerca (les anteriorment esmentades contradiccions incorporades en el procés de reproducció -espai on es localitzen les resistències-), sinó que, seguint amb l'aproximació teòrica, suposa obrir la “caixa negra” que fins aleshores havia significat l'escola. I és aquest l'objectiu de fons de les teories de les resistències: deixar de concebre l'escola com una “caixa negra” en la que no se sap què hi ha en el seu interior, i deixar de condemnar així els individus a elements passius davant la força de les estructures socials. Com a reacció a les limitacions del determinisme de la reproducció, els autors de les resistències passen a donar protagonisme als individus (als i les alumnes de les escoles), entenent-los com a subjectes actius capaços d'actuar, modificar i resistir davant les estructures socials. Aquest gir voluntarista que prenen els anàlisis de l'educació amb les teories de les resistències i altres enfocaments com l'interaccionisme simbòlic o les teories de l'etiquetatge, significa també un gir metodològic: es deixa de posar l'èmfasi en el tractament estadístic i l'anàlisi de dades agregades i es passa a formes d'investigació qualitativa, com l'observació participant, les entrevistes individuals, els grups de discussió, els estudis de cas, etc. (Fernandez Enguita, 1988). Aquests canvis en les formes d'investigar, des de la nostra perspectiva, no signifiquen el sacrifici de la profunditat teòrica que els autors de les resistències han “heretat” de les teories de la reproducció, sinó tot el contrari, suposa la consecució d'un grau considerable de refinament metodològic. Si des de l'interaccionisme simbòlic les relacions dins l'escola s'entenen com a relacions desvinculades de factors externs a aquesta, és a dir, exclusivament com a producte de les relacions entre els actors educatius (alumnes, professors, etc.), els autors de les resistències, molts d'ells pertanyents a corrents neomarxistes, estableixen vincles entre el que passa dins i fora de l'escola. En aquest sentit, des de finals de la dècada dels setanta han aparegut un nombre importants d'estudis amb l'objectiu d'analitzar com actuen les estructures socioeconòmiques a través de la classe i la cultura per donar forma a les experiències, sovint antagòniques, de la vida quotidiana dels estudiants. Així, els autors de les resistències han entès que les relacions de classe, gènere i ètnia delimiten les pràctiques

educatives, mantenint una visió crítica i no neutral de les institucions educatives com a espai utilitzat per les classes dominants per assegurar la transmissió cultural i mantenir la reproducció de les posicions socials privilegiades, (Bonal, 1998).

2.3.- Breu repàs als treballs etnogràfics: una aproximació des de les resistències escolars

Tal i com ja hem assenyalat, el gir voluntarista que passa a concebre els actors socials activament, i el gir metodològic centrat en la investigació qualitativa, són dos elements comuns a tots els treballs que han estat una reacció al determinisme estructuralista. L'agrupació sota el nom de "resistències" queda justificada si tenim en compte que la major part dels autors als que ens referim, implícitament o explícita, se centren d'alguna forma –ja sigui en forma de resistència, oposició, rebuig, contestació, etc.- en les contradiccions inherents al procés de reproducció (hem d'apuntar, però, que alguns dels treballs que seguidament anomenarem no poden incloure's dins de la teoria de les resistències, com és el cas dels treballs basats en el model de Merton).

La major part d'aquests treballs es basen en l'intent d'unir el nivell macro de les relacions socials (les estructures socials) amb el nivell micro (l'agència humana) per tal d'analitzar-ne les formes d'interacció dialèctica. Seguint aquest propòsit, orienten les seves anàlisis a les experiències quotidianes que (re)defineixen el funcionament intern de l'escola, posant un èmfasi especial en les tensions i conflictes existents entre les relacions família-escola-treball, i atorgant una especial importància als grups d'iguals en el procés de socialització escolar.

Degut a les formes d'investigació qualitativa i a la procedència majoritàriament anglosaxona dels autors, la major part dels treballs realitzats provenen de realitats empíriques molt concretes i relativament llunyanes geogràficament a la nostra, fet que no els resta rellevància per tal d'entendre la nostra realitat més pròxima. Tot seguit en veiem alguns exemples.

Fernandez Enguita (1988) sintetitza alguns dels treballs més destacats. En primer lloc, trobem els autors que distingeixen la presència de grups diferenciats en funció de la cultura i l'actitud davant l'escola. Aquest és el cas de Hargreaves (1967)¹⁰, que realitza una divisió bipartida i distingeix els alumnes proescola dels alumnes antiescola;

¹⁰ Fernandez Enguita, M. (1988) cita a Hargreaves, G.H. (1967) *Social relations in a secondary school*. London, Routledge & Kegan Paul, a "El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?", *Política y Sociedad* n°1, pp.23-35, Madrid.

Ball (1981)¹¹, que realitza una divisió quatripartida assenyalant dues actituds proescola: (l'adhesió i l'instrumentalització) i dues antiescola (la passivitat i el rebuig). En segon lloc, trobem investigacions basades en tipologies de l'adaptació dels alumnes a l'escola, com és el cas de Harary (1966)¹² i Wakeford (1969)¹³, que desenvolupen un model a partir de la distinció de Merton (1957)¹⁴ entre cinc tipus d'adaptació individual a les institucions: conformitat, innovació, ritualisme, dissociació i rebel·lia. Amb una fórmula semblant, Woods (1979)¹⁵ distingeix sis possibles actituds: indiferència, indulgència, identificació, rebuig amb alternativa, ambivalència i rebuig sense alternativa.

En tercer lloc, trobem els estudis centrats en les anàlisis i classificacions de les trajectòries dels i les joves. Fernandez Enguita destaca els de Pollard (1979)¹⁶, que distingeix els "bons" (que són conformistes) de les "bandes" (que organitzen un desordre estructurat) i els "comodins" (que prenen formes rutinàries de desviació i és de qui depèn el consens del treball a les aules). Dins d'aquest mateix grup també trobem a Willis (1988), Jenkis (1983)¹⁷ i P. Brown (1987)¹⁸, que analitzen les trajectòries dels joves de classe treballadora. Per últim, però no menys important, trobem el treball de McRobbie (1978)¹⁹ dedicat especialment a les noies de classe treballadora. Les noies d'aquest estudi es dediquen a afirmar la seva sexualitat femenina (el caràcter de fèmina, *femaleness* en anglès) fent explícita la maduresa sexual, com a mecanisme de defensa dels elements opressius de la classe i el gènere. Així, les noies introdueixen la seva sexualitat dins l'aula (a través de maquillatge, parlant obertament de les relacions amb els nois, etc.) i expressen el rebuig a la ideologia oficial que marca "com han de ser les

¹¹ Fernandez Enguita, M (1988) cita a Ball, S.J. (1981) *Beachside Comprehensive: A case of secondary schooling*. Londres, Cambridge, University Press, a *op.cit*

¹² Fernandez Enguita, M (1988) cita a Harary, F (1966) "Merton revisited: A new classification for deviant behaviour", *American Sociological Review*, XXXI, 5, a *op.cit*.

¹³ Fernandez Enguita, M (1988) cita a Wakeford, J (1969) *The Cloistered elite*, Londres, Macmillan, a *op.cit*.

¹⁴ Fernandez Enguita, M (1988) cita a Merton R.K. (1957) "Social structure and anomie" a R.K. Merton *Social theory and social structure*, New York, the Free Press a *op.cit*.

¹⁵ Fernandez Enguita, M (1988) cita a Woods, P (1979) *The divided school*, Londres, Routledge and Kegan Paul a *op.cit*.

¹⁶ Fernandez Enguita, M (1988) cita a Pollard, A. (1979) "Negotiating deviance and "getting done" in primary school classrooms" a L. Barton i R. Meighan (ed) *Schools pupils and deviance*, Driffeld, Nafferton Books, a *op.cit*.

¹⁷ Feito, R (1990) cita a Jenkins, R (1983) *Lads, Citizens and Ordinary Kids*, Londres, RKP a *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y el abandono escolares*, Madrid, CIDE.

¹⁸ Feito, R (1997) cita a Brown, P (1987) *Schooling Ordinary Kids. Inequality, Unemployment and the new vocationalism*, Londres, Falmer Press, a "Odio la escuela. Una revisión de trabajos etnográficos en sociología de la educación". *Política y Sociedad* n°24, pp. 33-44, Madrid.

¹⁹ Feito, R (1997) cita a McRobbie (1978) "Working class girls and the culture of femininity" a Women's Study Group, *Women Take Issue. Aspects of Women Subordination*, Hutchinson, CCCS, a "Odio la escuela. Una revisión de trabajos etnográficos en sociología de la educación". *Política y Sociedad* n°24, pp. 33-44, Madrid.

noies” (feminitat, passivitat, aplicació, etc.) a l’escola. Aquest treball, juntament amb el de C. Griffin (1985)²⁰, també centrat en l’experiència d’un grup de noies que abandonen l’escola, s’han d’entendre com una resposta contra l’oblit en el que ha estat condemnada la variable gènere per alguns autors de les resistències com és el cas de Willis i la seva obra “Aprendiendo a trabajar” (1988).

Finalment, cal no oblidar les aportacions que s’han realitzat a l’estudi de les resistències escolars tant a l’Estat Espanyol com als Països Catalans. Segurament el treball pioner a nivell estatal és el de l’estructuralista althusserià Fernandez de Castro, amb un estudi dedicat al rebuig escolar del sistema educatiu (1986). Si bé no es tracta d’un treball etnogràfic, pren importància especialment per la temàtica d’estudi a la que es dedica. Fernández Enguita (1985, 1988), situat entre les teories de la correspondència i les teories de la resistència, realitza aportacions tant a nivell teòric com en investigacions empíriques. També trobem treballs etnogràfics dedicats al rebuig escolar de la mà de R. Feito (1990, 1997), i dedicats a aspectes culturals realitzats per A. Guerrero (1987). En l’àmbit català, possiblement una de les aportacions principals és el treball de X. Bonal et al. (2003) *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l’educació obligatòria a l’adolescència*, on es dona compte de les apropiacions que fan els i les joves de l’escola, a través d’estratègies que van des de l’adhesió fins a la resistència.

Un cop fet el repàs general d’alguns dels treballs més destacats, valdria la pena aturar-se a veure més detingudament tres obres que han estat les més influents en la teoria de les resistències. La primera, *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, de Paul Willis (1988, original de 1977), centrada en un estudi etnogràfic d’un grup de joves “anti-escola” d’origen obrer (ubicats en un poble industrial de Gran Bretanya), explica com aquests joves abandonen els estudis mitjançant la producció d’una cultura d’oposició a l’escola. La cultura contraescolar dels joves els condueix a oposar-se i rebutjar conscientment l’escola i tot el que gira al seu voltant. El control de la conducta és viscut pels joves com un exercici de subordinació, el discurs meritocràtic i instrumental és rebutjat per un fort escepticisme respecte el valor de les credencials educatives, es rebutja el coneixement teòric i el treball intel·lectual, la lògica de grup es contraposa a la competitivitat individualista de l’escola, etc. En definitiva, l’estada a l’escola, per aquests joves,

²⁰ Feito,R (1997) cita a Giffin,C. (1985) *Typical Girls? Young women from school to the job market*. Londres,RKP, a “Odio la escuela. Una revisión de trabajos etnográficos en sociología de la educación”. *Política y Sociedad* n°24, pp. 33-44, Madrid.

suposa una pèrdua de temps que no val la pena perpetuar. Willis centra l'atenció del seu anàlisi en la "producció cultural" dels joves com "una forma creativa d'articular pràctiques, discursos i significats per part del grup o col·lectiu que comparteix condicions materials d'existència" (Willis, 1993:449). Aquesta producció cultural, que prové bàsicament de la cultura de classe treballadora que comparteixen les famílies, porta els joves a desitjar una incorporació immediata al món laboral com a símbol d'independència i maduresa. Aquest procés ens permet entendre com "una pràctica contradictòria en el si d'una institució, l'escola, tot i ser considerada un procés cultural d'oposició actiu i creatiu, pot resultar reproductiva en la seva articulació amb institucions com el treball assalariat", entre d'altres (Fernandez Enguita, 1988:28).

Una altra obra significativa és *Leer, Escribir, Resistir*, d'Everhart (1993, original de 1983), que es dedica a l'anàlisi d'un grup d'estudiants de secundària (aquest cop als EUA) que, a diferència dels que estudia Willis, no fracassen acadèmicament. Aquests joves mostren un mínim rendiment acadèmic que fa possible la seva acceptació a l'escola però, en canvi, "no mostren cap implicació amb els valors i la cultura escolars". Everhart es fixa en les interaccions professors-alumnes: el ritme d'instrucció, la forma dominant de transmetre la informació, les forma com són percebuts els professors per part dels alumnes, etc. També es dedica a analitzar les formes de poder i les estratègies que els estudiants utilitzen per exercir-lo: justificació d'absències, endarreriment de les activitats lectives, indisciplina, diferents actituds d'oposició, etc. Per últim, l'estudi confronta el funcionament del coneixement impartit per l'escola, predominantment d'interès tècnic i que condueix cap a un sistema de *coneixement reïficat*, amb el funcionament del coneixement pràctic –vinculat al context i creat per individus que comparteixen una determinada interpretació del món–, i que dóna lloc a un sistema de *coneixement regeneratiu* (Everhart, 1983; Feito, 1997)²¹. La conclusió extreta per Feito (1997) sobre aquest estudi és que "l'escola promou l'interès tècnic i tot el que això implica. Un tipus de coneixement i d'accions coherents amb la producció assalariada del capitalisme. El treball es basa en l'interès tècnic perquè emfatitza la manipulació de la informació disponible per a fins predefinitos, normalment la producció de mercaderies". Per contra, els estudiants produeixen una contestació a les propostes de

²¹ Everhart pren la teoria de l'acció comunicativa de Habermas per donar compte del funcionament del coneixement que imparteix l'escola, i el coneixement que els estudiants són capaços de crear per ells mateixos.

l'escola, i pretenen atorgar un nou significat al seu món com a reacció a les restriccions escolars (Feito, 1997:39).

El tercer treball a destacar per la present recerca és el realitzat per Aggleton, P.J. i Whitty G. (1985) sota el títol *Rebels without a cause? Socialization and Subcultural style among the children of the new middle classes*. En aquests cas, igual que en els dos anteriors, també es tracta d'una investigació etnogràfica, centrada en un grup d'estudiants que pertanyen a la "nova classe mitjana" d'una petita ciutat anglesa. Des d'una perspectiva neomarxista, els autors analitzen les resistències dels joves en el procés d'escolarització. S'identifiquen diferents grups d'actituds i respostes davant de diversos aspectes de l'escolarització, i destaquen les (des)continuitats entre aquestes i les donades dins la família i en contextos "subculturals" (els grup d'iguals). Els autors apunten que la forma de la cultura familiar sembla tenir més poder en el procés de socialització que no pas el contingut; en aquest sentit, es produeix un desplaçament de pràctiques familiars, basades en el control i l'autonomia personalitzada sobre l'ús de l'espai i el temps, cap a l'escola. L'anàlisi suggereix que existeixen poques evidències per afirmar que les actituds i respostes desafiantes contra els principis de control que protagonitzen aquests joves dins dels diversos espais d'experiència (escola, família i grup d'iguals) constitueixin una resistència efectiva als models dominants de relacions de classe i gènere. Els autors assenyalen que "les pràctiques d'aquest grup d'estudiants de la "nova classe mitjana" (la majoria dels pares i mares treballen a la docència, són treballadors socials, artistes, publicistes), són essencialment hegemòniques i reproductives", (Aggleton i Whitty, 1985:70). La conclusió general que n'extreuen els autors és la de posar en dubte el rol de les "noves classes mitges" en els processos de transformació social.

L'aportació d'Aggleton i Whitty a la teoria de les resistències és d'una importància notable. Els autors intenten nodrir de cert rigor analític el concepte de resistència, establint criteris a l'hora de descriure les actituds dels joves com a resistents. Distingeixen la "resistència" de la "contestació", reservant a la primera els "actes desafiantes contra les relacions de poder", i a la segona els "actes dirigits contra els principis de control localitzat". També distingeixen les "intencions" dels "efectes" de resistència, i la "subjectivitat resistent" que respon a una visió transitòria, esporàdica i personal de les relacions de poder i control, i el "comportament resistent", que implica una visió social i col·lectivament compartida, amb la possibilitat d'obtenir

conseqüències contra-hegemòniques. A continuació ens aturem en el concepte de “resistència” per veure en quin moment es troba el debat teòric al voltant del concepte i què ens pot resultar útil per a la nostra anàlisi.

2.4.- Sobre el concepte de “resistència”

Un cop repassada la literatura que gira al voltant de les resistències escolars podem apreciar una certa manca d’acord, entre els autors que subscriuen aquesta teoria, sobre el significat concret del concepte de “resistència”. Repassant les principals investigacions sobre el tema, hem pogut observar com d’aquest concepte se’n fa un ús relativament divers: a la resistència se l’anomena explícitament però també pot ser quelcom implícit; s’utilitza per a donar compte de processos de transformació, però també s’utilitza per explicar processos amb conseqüències reproductives, etc.

Ens resulta essencial introduir aquí el concepte d’*hegemonia* desenvolupat per l’autor italià A. Gramsci. Aquest ens proporciona un marc formidable per entendre el joc dialèctic i dinàmic on la (re)definició del control social i la dominació que es dona a la societat és contínua. La institució escolar com a instrument ideològic és l’àmbit on “l’acció hegemònica” esdevé total. Aquesta “totalitat” s’ha d’entendre en el sentit que la classe dominant exerceix el seu control, però no com a imposició i/o inculcació ideològica sinó que, en paraules de Giroux, “l’hegemonia assenyala l’ordre complex en el que el consentiment forma part d’un procés pedagògic actiu dins de la vida quotidiana, i és des d’aquest procés pedagògic que l’hegemonia ha de treballar una i altra vegada el terreny cultural i ideològic dels grups subordinats, per legitimar els interessos i l’autoritat del grup dominant” (Giroux, 1998:181). D’aquesta manera l’hegemonia serveix per “imposar” una determinada i única visió del món sobre els dominats. No tant sols actua en el nivell ideològic de les representacions mentals, sinó que també està incorporada a les pràctiques, les expectatives i les formes de captar i interpretar la realitat. Es tracta de l’elaboració i reelaboració d’una cultura dominant efectiva que constitueix un sentit de la realitat absolut més enllà del qual la majoria de persones no es poden “mourer” (Williams, 1976)²².

Tot i ser l’hegemonia el què marca els límits d’allò pensable i possible, també es donen processos contradictoris que poden derivar cap a “crisis hegemòniques”. Aquestes situacions de crisi es caracteritzen per l’emergència de pràctiques oposidores a

²² Apple, W.M. (1986) cita a Raymond Williams (1976) a *Ideología y currículo*,: Akal, Madrid.

la cultura dominant, i podríem dir que són aquest tipus de pràctiques desenvolupades pels agents socials de la institució escolar el què anomenem resistències escolars. Tot i semblar una qüestió relativament clara, ràpidament queda desdibuixada quan plantegem preguntes centrals com: quines són les pràctiques que creen contradiccions i situacions de crisi hegemònica? o, quins criteris hem de fer servir per distingir les accions reproductives i per tant hegemòniques, de les transformadores i per tant contra-hegemòniques? (Bonal, 1998).

Per tal de poder donar respostes a aquestes qüestions, cal deixar d'entendre el concepte de resistència en termes descriptius i dotar-lo de cert rigor analític. Autors com Viegas Fernandes (1988), consideren que la tendència d'associar totes les actituds de rebuig i oposició a l'escola com a formes de resistència constitueix un error que posa de manifest aquesta manca de capacitat analítica del concepte, ja que algunes d'aquestes actituds de rebuig escolar solen entrar en una lògica reproductiva i no de resistència. El mateix autor, en una de les aportacions teòriques més destacades, per tal de contrarestar alguns dels problemes associats a la teoria de les resistències, introdueix alguns elements conceptuals que donen capacitat analítica al concepte de resistència amb l'objectiu d'eliminar els buits teòrics que giren al voltant d'aquesta teoria. Per l'interès d'aquest treball, és important destacar quan l'autor assenyala que la resistència s'ha de reservar per les actituds, comportaments i accions contra-hegemòniques i, en canvi, deixar sota la denominació de *contestacions* aquelles actituds i accions amb conseqüències reproductives. Aggleton i Whitty (1985), com hem vist anteriorment, també realitzen aquesta distinció argumentant que la contestació només va dirigida contra els principis de control escolar (emmarcament en la terminologia bernsteiniana), mentre que la resistència ataca a les relacions de poder dominants (la classificació entre categories: grups socials, continguts dels currículums, etc.). Això no vol dir, segons Viegas Fernandes, que les contestacions no constitueixin objecte d'estudi per la teoria de les resistències. Les contestacions, articulades amb altres pràctiques socials que tinguin efectes sobre la classificació de les categories socials i escolars, poden esdevenir resistències i, per tant, objecte d'estudi d'aquestes. Un altre dels punts importants que nosaltres intentem recollir a l'hora de donar forma al nostre anàlisi és l'articulació dels diferents espais socials (escola, família, grup d'iguals) que poden provocar, promoure, anul·lar o multiplicar les resistències i els seus efectes (i en un sentit semblant l'incorporació de les variables de gènere i ètnia a més de la classe social).

A partir de la definició de la reproducció social en dos nivells: 1) el de la divisió social i sexual del treball, i 2) el de la inculcació de la ideologia dominant, Viegas Fernandes presenta un seguit de variacions associades al mateix concepte de resistència que poden representar un enriquiment per la teoria. a) La *resistència global*, quan aquesta es dóna simultàniament en els dos nivells de reproducció, en canvi la *resistència parcial* es refereix quan és només al nivell de la inculcació ideològica; b) distinció entre *resistència potencial o virtual*, que es refereix a quan poden haver-hi efectes contrahegemònics, i *resistència efectiva*, que porta a efectes de resistència, (la diferència és que la primera no té perquè portar a la segona); c) *resistència latent*, entesa com a estat subjectiu difícilment analitzable i verificable, i *resistència manifesta*, que se sol donar en forma d'actituds comportaments i accions amb objectius contrahegemònics; d) també poden existir formes *col·lectives i formes individuals de resistència*, tenint les primeres més poder emancipador i transformador; e) dels mecanismes que promouen les resistències, l'autor distingeix les *fonts de resistència internes a l'escola* (poden ser professors que desenvolupin accions contrahegemòniques, estudiants i associacions pròpies), de les *fonts de resistència externes* (famílies dels estudiants, sindicats, partits polítics compromesos, moviments socials, etc.).

Encara que aquestes aportacions milloren sensiblement la definició del concepte de resistència i el prevenen d'un ús indiscriminat, no estan exemptes de crítiques. Resulta, si més no qüestionable, el considerar els principis de classificació i emmarcament com a criteris de distinció de les actituds i accions educatives. Per què la introducció de canvis dins del currículum suposa una acció més contra-hegemònica que l'augment de la participació dels alumnes a l'aula? Establir una jerarquització entre els tipus d'accions resulta irrellevant si no s'apunta la relació entre intencions i efectes, (Bonal, 1998:147).

Aportacions com la d'Henry Giroux (1983) ens permeten matisar alguna de les distincions que planteja Viegas Fernandes, quan expressa la necessitat de considerar el grau d'autonomia existent entre *intencions i efectes* de resistència. És a dir, existeix la possibilitat que hi hagi intencionalitat de resistència sense que això porti a conseqüències contra-hegemòniques i, a la inversa, pot ser que es donin actes contra-hegemònics sense una intencionalitat explícita dels actors. Giroux insisteix en la importància del context per classificar les accions dels resistents, ja que aquestes s'han de donar en unes condicions determinades on es puguin dotar de contingut contra-

hegemònic. Per aquest motiu s'han d'analitzar les condicions històriques a més de tenir en compte els diferents espais socials (escola, família, grup d'iguals) i la xarxa d'articulacions que es donen entre aquests espais d'experiència.

Per acabar amb el ventall de formes i possibilitats de resistència, trobem una altra aportació que ens pot resultar interessant. Fernández Enguita (1988) fa una distinció dins del mateix concepte de resistència: en primer lloc defineix la forma de resistència com a *oposició* (quan es porta una alternativa als valors dominants) i en segons lloc defineix la forma de resistència de *compensació* (quan la persona es defensa en una situació valent-se del seu domini o preferència sobre un altre).

En resum, semblaria que el mínim acord tàcit al qual s'ha arribat entre els teòrics es basa en classificar com a accions resistents només aquelles que es trobin en “contextos en que existeixin unes condicions determinades que puguin dotar de contingut contra-hegemònic les actituds i accions dels individus” (Bonafant, 1998:148). Per tant, i des d'aquest punt de vista, la resistència ha d'implicar una funció crítica, reveladora de les condicions de dominació, i ha de proveir oportunitats teòriques i pràctiques als processos d'emancipació i transformació social. Aquest compromís polític per a nosaltres no suposa un impediment a la recerca empírica, tal i com afirma Hargreaves (1982), sinó un valor afegit que no entra en contradicció amb la investigació científica i rigorosa.

Per aquest estudi en concret, a banda d'incorporar algunes de les aportacions apuntades, la resistència s'entén també com una forma de racionalitat teòrica que proporciona un context per examinar els processos escolars i socials des d'un discurs que, com hem apuntat a la introducció, rebutja les explicacions tradicionals de les conductes d'oposició, i trasllada l'anàlisi d'aquestes conductes a terrenys com el de la sociologia. Així, “resistència” redefineix les causes i el significat de les actituds i conductes d'oposició, “afirmant que poc tenen a veure amb la “desviació”, i molt amb la indignació política”,(Giroux, 1983:33). Des d'aquesta perspectiva, el constructe teòric que suposa la resistència refusa clarament el positivisme que identifica com a sinònims el significat de la conducta i la seva lectura literal basada en l'acció immediata.

3.- Disseny de la investigació

Un cop apuntades les fonamentacions teòriques i els principals resultats dels estudis més importants realitzats fins al moment, en aquest apartat entrarem ja en la nostra investigació, tot desgranant el seu procés de disseny. Seguint a Vallès (1999), dividirem les decisions del disseny en tres fases i les exposarem en les següents seccions: la preparació del projecte, la realització del treball de camp i l'anàlisi final.

3.1.- Preparació del projecte

La preparació del projecte inclou totes aquelles accions que es realitzen abans d'entrar pròpiament en el treball de camp. D'aquesta manera, a continuació explicarem el perquè de la formulació inicial del problema, quina ha estat l'estratègia metodològica utilitzada, sota quins criteris hem escollit la mostra a investigar, i quines han estat i com s'han preparat les tècniques d'investigació utilitzades.

3.1.1.- Formulació del problema i hipòtesis inicials

Dins els possibles enfocaments existents en el món de la sociologia de l'educació, les teories de la resistència ens resulten especialment interessants tant pel seu caràcter crític amb els discursos reduccionistes o simplistes sobre la realitat educativa, com per la seva voluntat de donar veu als mateixos protagonistes, o també per la seva capacitat de relacionar el món de dins les aules amb les estructures socials que l'envolten. Així, després de fer una primera lectura als diversos estudis relacionats amb aquesta perspectiva, vam observar com resultava ser un enfocament poc aplicat en realitats catalanes: a banda del llibre, *Apropiacions escolar* (Bonal *et al.*, 2003), no existeix una àmplia literatura (almenys publicada) que parteixi de la teoria de les resistències escolars. Encara que aquest darrer estudi citat ens podia servir com a referència, la nostra intenció no era fer una investigació sobre les diverses tipologies d'alumnat, sinó centrar-nos i aprofundir en les actituds d'oposició i rebuig a l'escola. Per l'abordatge d'aquesta temàtica vam pensar que la teoria de les resistències ens proporcionava bones eines teòriques i metodològiques per observar, analitzar i comparar les diverses actituds de rebuig que es produeixen en els centres educatius.

Així, algunes de les nostres hipòtesis inicials eren:

- a. Les actituds d'oposició i rebuig, enteses com a formes de contradicció i alteració del procés de reproducció social que porta a terme la institució escolar, poden ser conceptualitzades com a formes de resistència escolar desenvolupades pels i les alumnes. Per tant, la primera hipòtesis general és l'existència efectiva d'actituds resistents dins dels centres escolars. Amb aquesta hipòtesi no volem dir que totes les actituds d'oposició constitueixen formes de resistència escolar, però pensem que algunes si que poden ser-ho.
- b. Seguint amb el raonament anterior, la segona hipòtesi fa referència a la influència de la variable estructural de la classe social en les distintes formes d'oposició i rebuig –que no resistència-.
- c. En el mateix sentit que la hipòtesi anterior, les actituds d'oposició i rebuig a l'escola, a més de està influenciades per la classe social, també ho estan pels tres espais socials (igualmente influenciats per la classe) de socialització/experiència (escola, família, oci-grup d'iguals). Per tant, la tercera hipòtesi fa referència al paper central que tenen aquests tres espais en relació les accions i discursos de rebuig a l'escola. D'aquí se'n deriva que les relacions de proximitat i distanciament entre aquests tres espais de socialització dels adolescents (escolar, familiar i lleure) marquen fortament les actituds d'adhesió o de rebuig a la institució escolar.

3.1.2.- Selecció de l'estratègia metodològica

L'origen de l'etnografia cal situar-lo en la disciplina antropològica, i consisteix bàsicament, en l'estudi de les accions, els discursos i les interaccions dels individus, siguin aquests d'una cultura diferent a la de l'investigador (primers estudis antropològics) com del mateix context cultural. Tot i així, el terme etnografia no es pot entendre en un sol significat, ja que al llarg dels anys s'han anat ampliant els estils d'investigació etnogràfica (estil holístic, estructural, conductista, etc) i el mateix concepte s'ha utilitzat per tal de designar diverses esferes de l'investigació científica ("paradigma", "perspectiva", "estratègia d'investigació qualitativa" (Valles, 1999). Seguint a Wolcott (1993), si entenem que la investigació etnogràfica ha de ser entesa fonamentalment a partir de l'orientació a la interpretació cultural, i no tant com una tècnica, una descripció, o una estada prolongada dins del camp a on es treballa, la nostra tasca des del punt de vista etnogràfic, ha de ser entendre en paraules del mateix autor,

“les petites tradicions de l’escola i les grans tradicions de la societat més àmplia” (1993:144).

Com hem vist en el marc teòric presentat en el capítol anterior, les investigacions sociològiques basades en les teories de la resistència escolar es conceben com a estudis de caire qualitatiu que es plantegen interpretar el discurs i l’agència dels alumnes dins dels centres escolars (entrant, així, dins la “caixa negra” en que molts estudis anteriors havien convertit la institució escolar) tot posant-lo en relació amb les demés estructures de desigualtat socials en les que aquests es troben immersos. La perspectiva resultant d’aquest nova *estratègia metodològica* (Valles, 1999: 97) s’ha anomenat *etnografia neomarxista* (Feito, 1990:54), ja que combina marcs teòrics provinents de la sociologia neomarxista amb algunes de les tècniques d’investigació de les perspectives antropològiques. Com assenyala Apple (1985: 45)

“sense entrar dins de l’escola, sense veure com i per què els estudiants rebutgen el currículum exprés i ocult, i sense unir això de nou amb concepcions no mecanicistes de la reproducció i la contradicció, seríem incapaços de comprendre la complexitat del treball que les escoles realitzen com a llocs de producció ideològica [...] La idea d’una etnografia específicament marxista és molt important aquí. Perquè, a diferència de les representacions vulgars que buscaven la marca de la ideologia econòmica en totes les coses, una aproximació més sofisticada veuria la ideologia de forma diferent”.

3.1.3.- El què i el per què dels centres visitats

Per tal de poder complir el nostre objectiu, la comparació de les resistències escolars per posicions de classe, resultava totalment necessari realitzar el treball de camp en instituts d’ensenyament secundari d’entorns socials diferents, i que aquests ens oferissin el suficient nivell de confiança per tal d’accedir a les aules, als alumnes i als professors. Així, a banda del criteri de “representativitat” i heterogeneïtat a l’hora d’escollir els instituts per desenvolupar la recerca, com a consideració pragmàtica havíem de tenir en compte, el criteri d’accessibilitat als diferents instituts i municipis. Per tant, la proximitat als municipis i el coneixement de persones vinculades amb els centres educatius ha possibilitat, en bona mesura, el nostre accés i el contacte amb els agents implicats. Els tres centres visitats, finalment, han estat:

- a. Un Institut d’Educació Secundària públic, situat al Vallès Oriental, amb una alta proporció d’alumnes d’origen immigrant i de classe treballadora (d’ara en endavant anomenat Centre I).

- b. Un Institut d'Educació Secundària públic, situat també al Vallès Oriental, amb clara heterogeneïtat social, tant pel que fa a origen ètnic com de classe social (Centre II).
- c. Una escola privada-concertada, situada a la zona alta de Barcelona, amb una alta concentració de classes mitjanes-altes i amb nul·la presència d'alumnes d'origen immigrat.

El següent quadre, en el qual hem classificat les professions del pare i la mare (per separat) de cada un dels alumnes entrevistats, mostra les diferents procedències socials dels centres visitats.

Centre I

Classes socials	pare	mare
Capitalistes	cap	cap
“Classes mitjanes” funcionals supraordinades	2	cap
Classe treballadora	4	5
treball domèstic	cap	1

Centre II

Classes socials	pare	mare
Capitalistes	1	cap
“Classes mitjanes” funcionals supraordinades	1	3
Classe treballadora	2	1
treball domèstic	cap	2

Centre III

Classes socials	pare	mare
Capitalistes	1	2
“Classes mitjanes” funcionals supraordinades	5	4
Classe treballadora	cap	1
treball domèstic	cap	cap

Quadre d'elaboració pròpia a partir de Bonal, X. i Calero, J. (1999)

3.1.4.- El què i el per què dels alumnes escollits

La mostra de joves entrevistats ha estat de 18 alumnes de 4rt d'ESO, 6 per a cada centre educatiu visitat. Ens hem centrat en aquest curs escolar ja que és un període especialment interessant a l'hora d'observar la trajectòria de possibles joves “resistents” a la institució educativa. Per un costat, es tracta d'alumnes que encara no han passat el “filtre” del final de l'educació obligatòria i per tant l'alumnat no està prèviament seleccionat; per una altra banda, aquest és el darrer curs d'ensenyament obligatori que han d'afrontar els alumnes, fet que els obliga a reflexionar sobre l'itinerari de vida a partir de les seves expectatives, reflexions que ens poden donar informació quantitativa

i qualitativa important per la realització de la recerca; i, finalment, el curs de 4rt d'ESO està compostat per joves d'entre 15 i 16 anys, edat en que els espais de socialització comencen remoure's i a experimentar forts canvis, ja que la família va perdent el seu poder estructurador en la vida dels joves i el grup d'iguals comença a guanyar influència en la configuració socio-biogràfica d'aquests.

En el projecte d'investigació inicial estava previst tenir en compte criteris de proporcionalitat en quant al gènere i a l'ètnia a l'hora de formar la mostra d'alumnes a entrevistar (en concret, un mínim de 9 noies i 9 joves d'origen immigrant). Tot i així, un cop engegat el treball de camp, ens vam adonar que aquests paràmetres ens limitarien l'objectiu principal de la investigació i que, per sobre d'altres criteris, ens havíem de centrar en aquells alumnes que presentessin les mostres més clares de rebuig als valors i pràctiques escolars. Com afirma Bryman (1988), "el problema de la generalització en la investigació qualitativa no té res a veure amb la representativitat estadística d'una mostra respecte l'univers acotat, i sí amb la representativitat dels casos respecte a les proposicions teòriques" (Vallès. M, (1999) cita a Bryman, A. (1988) *Quantity and quality in social research*. Edit: Unwin Hyman, London). Així, la selecció dels alumnes es va fer a partir de dues fonts d'informació que vam complementar en cada un dels centres visitats. Per un costat, a través de les respostes dels alumnes a un qüestionari repartit a tots els grups classe i, per l'altre, a partir de les entrevistes realitzades als professors, on se'ls preguntava per aquells alumnes que tenien unes actituds de rebuig més explícites i persistents.

3.1.5.- El què i el perquè de les tècniques d'investigació utilitzades

A la investigació hem utilitzat tres de les tècniques d'investigació més freqüents dels estudis etnogràfics, també utilitzades pels autors de les teories de la resistència vistos anteriorment. Així, hem realitzat entrevistes en profunditat, observació i grups de discussió; complementàriament, també ens hem servit d'un breu qüestionari.

A continuació fem una breu explicació de quin ha estat l'objectiu de cada una de les tècniques utilitzades.

3.1.5.1.- Qüestionari

A la primera visita a cada un dels centres vam lliurar un breu qüestionari a tots els grups classe de 4rt d'ESO que, per un costat, ens proporcionava una primera radiografia de les característiques de l'alumnat (sexe, origen ètnic, origen social, gustos i aficions, etc.) i, per l'altre, algunes pistes sobre les actituds d'adhesió o resistència vers la institució escolar (informació cabdal a l'hora de seleccionar quins alumnes entrevistar). Al final de l'informe, en l'apartat dels annexos, hi ha el llistat de les preguntes d'aquest qüestionari i també el guió de les entrevistes a alumnes i professors.

3.1.5.2.- Entrevistes en profunditat

La tècnica més utilitzada en el treball de camp i de la qual n'hem extret la major part d'informació ha estat l'entrevista en profunditat (18 entrevistes a alumnes i 8 a professors). A priori era necessari realitzar *entrevistes estandaritzades programades*, és a dir, que "la redacció i ordre de totes les entrevistes és exactament el mateix per a cada enquestat i totes les preguntes han de ser comparables" (Valles, 1999: 186 cita a Denzin, 1970: 123), ja que per a seguir el model d'anàlisi (sobretot la categorització del discurs) necessitàvem que la informació recollida fos el màxim d'ordenada possible. Finalment, però, i com veurem més endavant, ens vam anar acostant a un model d'*entrevista estandaritzada no programada*, ja que resultava impossible no introduir variacions, tant d'ordre com de contingut, per tal d'adaptar-nos al discurs i ritme de cada alumne i professor entrevistat. Així, els professors han estat visitats en dues ocasions. En un primerencontre es realitza la presentació de l'estudi al professorat i es mira d'identificar els alumnes considerats amb més clares actituds de rebuig cap a l'escola. En un segon moment, un cop els alumnes ja han estat entrevistats, es realitza una entrevista més en profunditat als mateixos professors, on ens informen sobre la dinàmica educativa del centre i de la seva assignatura, les actuacions realitzades en les situacions de conflicte i les característiques i comportament dels alumnes entrevistats.

Pel que fa a les entrevistes als alumnes, ens hem centrat principalment a recollir el seu discurs al voltant de l'experiència en l'espai escolar, però sense oblidar els altres dos espais de socialització: el familiar i el temps de lleure. Totes les entrevistes, d'una hora de durada aproximadament, han estat enregistrades i posteriorment transcrites per a possibilitar el seu anàlisi.

3.1.5.3.- Observació

L'observació de les interaccions que es produeixen dins l'aula era una altra tècnica totalment necessària per tal de constatar les situacions i actituds de rebuig dels alumnes i la gestió d'aquestes pel professorat. Hem realitzat observació a dues assignatures de dos grups classe de cada centre, és a dir, 4 observacions per centre i un total de 12. Crèiem convenient que la nostra participació fós quasi bé nul·la, per tal de no alterar la dinàmica "normal" de la classe. L'única preparació prèvia que ens suposava aquesta tècnica era ser conscients i sensibles als elements que realment ens interessava anotar i saber destriar, així, totes aquelles accions que ens podien distreure del nostre objectiu observacional.

Quant a les notes de camp, seguint a Valles, les vam dividir en tres classes per tal d'enriquir i agilitzar el seu procés d'anàlisi:

- Notes Observacionals: esdeveniments i llenguatge tal i com s'expressa pels seus agents, *una Nota Observacional és el qui, què, quan, on i com de l'activitat humana.*
- Notes Teòriques: són intents autoconscients, controlats de derivar significat a partir d'una o varies notes d'observació.
- Notes Metodològiques: reflexa un acte operatiu completat o planejat, una instrucció a un mateix, un recordatori, una crítica de les tàctiques pròpies.

3.1.5.4.- Grups de discussió

Aquesta tècnica, que consisteix en reunir varis actors de la investigació en un mateix espai on se'ls planteja una sèrie de qüestions i preguntes, ens ha servit per acabar de treure a la llum els discursos dels alumnes, ja que neutralitza dos dels possibles inconvenients de l'entrevista en profunditat i de la observació: per una banda la situació (la conversa, els temes a tractar, etc) està més controlada que en la observació, i per l'altra l'alumne se sent mes desinhibit que en l'entrevista en profunditat. S'han fet 3 grups (un per a cada escola) i han estat formats, generalment, pels alumnes entrevistats prèviament. El guió, confeccionat d'acord amb la informació extreta en l'observació i les entrevistes, ha servit només com a guia, deixant via lliure als discursos dels alumnes. Els grups de discussió, cada un d'ells d'una hora de durada aproximadament, han estat enregistrats amb una videocàmera per tal d'identificar els alumnes a l'hora de realitzar la transcripció.

3.2.- Realització del treball de camp

En el següent apartat apuntarem aquelles qüestions i situacions que ens hem trobat en el treball de camp (i que no sempre estaven previstes en la preparació de la investigació). Ressaltar aquests elements resulta molt important per dos motius: per un costat, per informar al lector de la investigació sobre les bases empíriques en les que es fonamenten totes les descripcions, anàlisis i interpretacions posteriors, i per l'altre, per realitzar un exercici d'autocrítica sobre quins elements del treball de camp podrien ser millorats en futures investigacions.

Tant el procés de contacte amb els centres com la relació establerta amb els seus professors ha estat, en tots els casos, molt satisfactori, ja que en cap moment van limitar la nostra tasca si no que, al contrari, van posar totes les facilitats per a ser entrevistats, contactar amb els alumnes i habilitar espais per a realitzar les entrevistes, els grups de discussió i les observacions a l'aula. Pensem que tal relació de confiança es deu, en part, a la completa presentació del projecte d'investigació al professorat, tant en persona com per escrit. Així, en la primera visita a cada centre, a més de reunir-nos amb el seu director i/o amb el coordinador de 4rt d'ESO, es va entregar una guia amb la proposta i l'objectiu de l'estudi, emfatitzant sobretot en la metodologia del treball de camp, per tal que el professorat pogués planificar amb antelació les diverses visites al centre. Per altra banda, el contacte i la relació amb els alumnes va ser desigual, ja que en alguns casos es feia evident certa violència simbòlica existent en les entrevistes. Així, tot i explicar el projecte de manera clara i senzilla, intentar que l'entrevista fos poc tècnica i estructurada (en forma i en contingut) i intentar neutralitzar les possibles desconfiances cap a nosaltres i les nostres intencions (presentant-nos personalment, deixant clar que no teníem cap tipus de relació amb l'escola o els professors), creiem que hi va haver alguns elements que van condicionar el discurs dels alumnes. La llengua utilitzada (en el nostre cas, el català), el llenguatge i el tipus de preguntes (en algun cas de tipus personal), o el fet que l'entrevista es realitzés en horari lectiu (aprofitant alguna assignatura de "poca importància", com tutoria o música) i en l'espai escolar (sala de reunions, seminaris, etc.) són alguns dels elements que, en certes ocasions, podien provocar aquesta distància entre entrevistador i entrevistat. No podem oblidar que es tracta d'alumnes que mostren clares actituds de rebuig cap a la institució escolar i que nosaltres, en la seva percepció i per la manera en que es va desenvolupar el treball de camp, ens trobàvem molt més a

prop de la figura de professor que de company de confessions. Una altra petita limitació pel que fa a les entrevistes ha estat la impossibilitat, per qüestions de temps i logística, de posar-nos en contacte amb les famílies dels alumnes entrevistats, fet que ens hauria permès aprofundir en l'importància de l'origen de classe familiar en l'alumne i captar el nivell d'alteritat familiar vers l'escola. Tot i així, la informació referent a aquest espai de socialització ha estat extreta a través de les entrevistes als propis alumnes i als professors.

Pel que fa als grups de discussió, en algunes ocasions van resultar poc dinàmics i participatius. Algunes possibles causes podrien ser la inadequada col·locació espacial dels alumnes (tots en una filera de cara als investigadors), la repetició d'algunes preguntes respecte les entrevistes individuals (fet que desconcertava alguns alumnes), l'existència d'una relació prèvia (d'amistat o enemistat) entre ells, o la mateixa violència simbòlica que hem assenyalat en el punt anterior.

I, finalment, en quant a l'observació a l'aula, aquesta ens va ser molt útil per tal de comprovar les dinàmiques i relacions que s'estableixen en el seu interior, tot i que hauria estat interessant fer observacions amb una major continuïtat temporal i amb més diversitat d'espais (hora del pati, temps d'oci extraescolar, etc.).

3.3.- Model d'anàlisi

El procés d'anàlisi no es pot entendre com un element apart de les demés fases de la investigació, les preguntes i observacions van ser realitzades tenint en compte quina informació volíem obtenir i de quina manera la volíem tractar. L'anàlisi del discurs dels alumnes ha estat la base sobre la qual s'han fonamentat les conclusions extretes, encara que les demés informacions recollides també han estat molt importants a l'hora de reafirmar o rectificar les interpretacions sobre el per què del discurs i les actituds dels alumnes escollits. Amb la finalitat d'objectivar al màxim tota la informació recollida, la vam codificar a partir de la construcció d'una matriu que recollia variables i categories que feien referència als graus d'identificació amb l'escola dels alumnes, les distàncies i proximitats amb els tres espais d'experiència, les seves pràctiques i discursos, -fent especial menció al rebuig i la oposició a l'escola, però també en als altres àmbits socials, obtenint informació al voltant de les expectatives de futur, els imaginaris socials dels alumnes,- etc. Amb el cas dels professors/es el procés ha estat

molt similar, els canvis han vingut més pel contingut de les informacions obtingudes que no pas per la forma de processar la informació.

Aquest mètode de treball, en primer lloc ens ha permès veure, comparar i agrupar els i les alumnes de dins de cada centre i entre centres diferents, a partir de les categories utilitzades. Això ens ha facilitat posar en relació les actituds i estratègies de rebuig amb les formes d'identificació escolar, i amb d'altres pràctiques i discursos desenvolupats pels joves en tots tres espais socials considerats. En segon lloc, també ens ha facilitat l'observació de similituds i diferències entre pràctiques i discursos dels alumnes així com la seva comparació. I en tercer lloc, la realització d'aquestes categories i la seva comparació sistemàtica ha facilitat en gran mesura l'aproximació entre el marc teòric i l'evidència empírica.

4.- Una aproximació al centre I

L'objectiu d'aquest capítol és el d'entendre i orientar l'àmplia casuística d'actituds, experiències i discursos que manifesten els i les alumnes estudiats a través de l'ús de categories analítiques. Aquestes ens han de permetre classificar i ordenar el ventall de dades recollides, a més d'ajudar a la comprensió de les descripcions que realitzarem a continuació.

4.1.- Introducció al centre I

El primer contacte amb el centre, via telefònica, va consistir en explicar qui érem i què volíem fer a l'institut. Semblava complicar la feina el fet d'haver d'explicar que el motiu principal pel qual havíem pensat en visitar aquest centre era precisament per la composició social de l'alumnat. Aquest prové majoritàriament d'un origen social de classe treballadora, i hi abunden casos dels anomenats "d'exclusió social". Tot i així, quan els vam explicar el tema de la recerca –les resistències escolars (casos de rebuig i oposició a l'escola)- van sentir certa curiositat i, finalment, després d'enviar el projecte d'investigació per correu electrònic, van proposar de reunir-nos amb dos membres de l'equip directiu, per acabar de concretar els detalls de com portaríem a terme la recerca al centre. Cap de nosaltres havia estat anteriorment en aquest centre, i un cop ens trobem al seu davant i observem les característiques de l'edifici, dubtem seriosament d'on es troba la porta d'accés. L'exterior és tot un entramat de mur de ciment i plaques metàl·liques, del qual costa desxifrar-ne els elements movibles d'aquells que són fixes. Finalment, a un carrer lateral veiem una porta de vidre que resta tancada i provem de trucar el timbre algunes vegades sense massa èxit, ja que ningú ens obre la porta. Al cap d'uns minuts passa un alumne de l'institut per davant de nosaltres, ens veu, i per fi dóna la senyal d'alarma perquè algú ens pugui obrir. S'acosta una dona, suposem que la conserge, ens obre la porta, i pregunta qui som. Ens fa passar i seguidament arriba al cap d'estudis que ens rep formalment. Ens explica l'imprevist que ha tingut la coordinadora de quart d'ESO amb qui ens havíem de reunir, i excusa la seva absència. Mentrestant, esperem a la directora del centre dins d'una petita sala de reunions. Uns minuts més tard, arriba i es disculpa pel retard dient que estava solucionant "el tema d'una expulsió", ens explica que a aquestes alçades de curs (finals de novembre) tenen 15 expedients oberts per temes disciplinaris. A la reunió amb part de l'equip directiu,

els detallem el projecte d'investigació posant èmfasi en el calendari i les visites al centre que haurem de fer durant els pròxims tres mesos. Per part seva, accepten la participació a la recerca, i admeten que una de les raons que els ha fet decidir és la curiositat que senten al voltant del tema que els plantejem. Aquesta curiositat, però, també va acompanyada de certes reserves en quan als resultats. Creuen que “juguen amb desavantatge”, i en clau de justificació ens expliquen els problemes econòmics i socials que hi ha als barris més propers i a la població en qüestió. Suposem que tenen certa basarda a sortir-ne mal parats i per això ens comenten que per aquest centre també hi ha passat gent bona, que ells donen oportunitats, no com altres centres que només es fixen amb les “dades d'excel·lència” (percentatges aprovats de selectivitat, etc). Acabem marcant un calendari de treball aproximat, i els diferents procediments que haurem de seguir per entrevistar els alumnes, professors, fer l'observació, etc. La col·laboració és totalment positiva, sembla que per part del centre tot seran facilitats.

4.2.- L'escola com a espai d'experiència

Fernández Enguita (1988, 1995, 1997) afirma que es pot establir una relació *a priori* de l'alumne/a amb l'escola a partir dels graus d'identificació expressiva i instrumental amb el medi i la cultura escolars. L'autor anomena *identificació expressiva* a la identificació amb l'escola com un fi en si mateixa, com un context en el que l'alumne/a es troba a gust o a disgust sense la necessitat d'altres consideracions. Amb això, la identificació expressiva serà més elevada quan major sigui la similitud de la (sub)cultura escolar amb la (sub)cultura d'origen de l'alumne/a. La *identificació instrumental* seria la confiança en l'escola com un mitjà, com un instrument per aconseguir una finalitat. En aquest cas, serà més elevada quan més comparteixi l'alumne/a la idea de que l'accés i la permanència a la institució escolar, així com el compliment de les seves exigències, són necessaris per aconseguir diversos objectius individuals de caràcter social, com una posició social determinada en el mercat laboral a través de credencials, prestigi social i simbòlic, etc. El mateix autor afirma que la identificació instrumental deriva de consideracions racionals (encertades o desencertades), mentre que la identificació expressiva ho fa de motivacions de tipus afectives i estètiques. Aquestes dues categories ens poden servir com a criteris bàsics per classificar les actituds dels i les estudiants, i crear a partir d'aquí, noves subcategories i noves classificacions.

Abans de començar, caldria aclarir que les categoritzacions que es mostraran a continuació, no són descripcions exactes de la realitat “tal i com és”. Es tracta de “tipus ideals”, abstraccions que fan referència a les relacions socials narrades pels i per les alumnes entrevistats/des i observades per nosaltres mateixos a l’interior de l’espai escolar. Es tracta de “fotografies” que d’una forma o altra i amb més o menys encert, “congele” i intenten captar les relacions socials que nosaltres hem pensat importants i que s’havien de destacar per sobre de les altres. Les relacions socials amb les que tractem no són relacions estàtiques, sinó canviants, alterables, i sobretot inestables i contradictòries. Amb això volem dir que quan parlem de que hi ha un grup d’alumnes que no s’identifica amb l’escola en cap sentit, que no accepta el control i l’autoritat, i que manifesta activa i col·lectivament accions de rebuig i oposició a l’escola, no vol dir que hi hagi un grup fix i estable, amb noms i cognoms que sempre es manifesta així, i es dedica a aquest tipus d’activitats, (o almenys no necessàriament). Els individus canvien les actituds i els comportaments en funció dels contextos en que es troben, i en aquest sentit les categories que utilitzarem seguidament capten relacions socials més o menys dominants, més o menys homogènies (o homogeneïtzades), no pas individus amb noms i cognoms que sempre, de forma fixa, estable i sistemàtica, estan anquilosats en aquest tipus de relacions.

4.2.1.- Actituds, respostes i estratègies dels alumnes davant l’escola

Un cop dit això, podem ja entrar a veure quines són les actituds, respostes i estratègies que plantegen els alumnes a l’interior de l’escola. Les actituds observades dels alumnes del centre I, majoritàriament no mostren cap identificació expressiva amb l’escola. En aquests casos, els alumnes viuen l’experiència escolar sense compartir els valors, la cultura, el llenguatge, i les conductes acceptades i refusades amb la institució educativa. Alguns d’aquests alumnes tampoc mostren una identificació instrumental amb la institució escolar. Aquest cas, tot i no ser quantitativament destacable, -es tracta d’un grup més aviat reduït-, és d’una importància qualitativa notable. Els alumnes que adopten aquestes estratègies de no identificació escolar en cap dels sentits són els que mostren més rebuig i oposició a l’escola. Els casos observats responen a conductes profundament actives però al mateix temps altament sancionables des del punt de vista de l’escola. La *conducta activa* que mostren aquests estudiants es basa fonamentalment en la *no acceptació* de diferents elements d’autoritat i control. L’incompliment de les

tasques més bàsiques que demana l'escola n'és una característica essencial, però també ho són la indisciplina i la transgressió de normes i obligacions escolars. Tant el respecte pels horaris, l'atenció a les classes i la demanda d'interès per part dels professors, com l'enfrontament directe amb aquests, són elements que fan percebre a aquest grup que, estar a l'escola significa estar inserits dins de relacions de jerarquia i autoritat. Tot i l'anàlisi, francament realista, que són capaços de realitzar aquests alumnes -quan entenen la institució escolar com un espai normatiu on l'ordre i l'autoritat són els elements més importants-, la legitimitat atorgada a l'escola per la societat fa que ells mateixos s'autodefineixin com els "gamberros", els "liantes", o els que "están siempre de cachondeo", una identificació "negativa" però que alhora els proporciona cert estatus dins del grup classe. Les actituds que manifesten aquests alumnes solen incloure una *dimensió discursiva* i una *dimensió pràctica*. A través del discurs posen de manifest el seu desinterès pels afers escolars, la manca de clares expectatives de futur i la desconfiança amb l'escola com a sistema de mobilitat social. En canvi, la forma pràctica basada en una lògica de grup està centrada entre la diversió i les relacions d'amistat, i la rebel·lia. Aquests alumnes, davant la pregunta de si els agrada anar a l'escola i de què farien si poguessin triar d'anar-hi o no, responen afirmativament al fet d'assistir a l'escola, però sempre entenent aquest fet en tant que punt de trobada amb la resta dels companys i amics. D'aquesta manera, es dona una important confrontació entre els elements expressius, propis del grup d'iguals, i els elements expressius propis de la cultura escolar. Poques vegades trobem respostes que relacionin positivament el fet d'anar a l'escola amb aspectes lligats al treball escolar, l'aprenentatge, etc. Per aquests alumnes el fet d'estudiar no representa ni molt menys una inversió, sinó una càrrega que obligatòriament han de suportar²⁵.

M: T'agrada venir a l'institut?

C: No.

M: Com és això?

C: A ver si me gusta porque aquí están todos mis amigos y tal... pero... no es que me mole venir al cole.

M: I què t'agrada o valors de venir a l'escola?

C: No.... De vez en cuando me lo pasó bien con los amigos, en clase.

M: I de les assignatures i això hi ha alguna cosa que t'agradi?

C: La química, es lo peor!

M: Penses que en trauràs alguna cosa del teu pas per l'institut?

C: Si yo creo que si. Pues...primeramente lo dura que es la vida y que tienes que aguantar muchas cosas para estar bien. Y bueno los amigos.

²⁵ D'ara en endavant, en la transcripció de les entrevistes, la *M*: i la *J*: corresponen als investigadors (Marc i Jep) i les demés lletres corresponen a les inicials dels noms dels alumnes o professors entrevistats.

{En referència a les obligacions escolars}

C: No sé, te haces mas grande, ya estas por otras cosas

M: Si poguessis triar demà vindries a l'institut?

A: Si.

M: Sense cap conseqüència eh! Poder aixecar-te i dir: avui hi vaig o avui no hi vaig.

A: Jo si que vindria, més d'una vegada me tingut que quedar...almenys aquí al cole estic amb els amics un rato i...no és el mateix que estar a casa.

A través d'aquestes pràctiques i discursos es posa de manifest una de les contradiccions fonamentals: aquests estudiants no han adoptat ni assumit el que Willis (1988) anomena el "paradigma escolar", és a dir, l'intercanvi d'obediència per l'obtenció de credencials. Aquests alumnes, que no accepten el sacrifici de passar per l'escola, no veuen cap rellevància a l'obtenció de títols acadèmics, invaliden absolutament allò que dona més legitimitat a l'escola.

M: Què més em pots dir que és la feina de l'institut. Quines obligacions teniu aquí?

A: Portar-se bé, tot això, saber controlar-se, és tot un cúmul.

M: Què més, què us demanen?

A: No ho sé, ho diuen tot, l'ensenyament: tant saber treballar i portar les coses al dia, com saber-te comportar, relacionar-te amb els amics, tot.

M: I què és el que compleixes més i el que compleixes menys, o no compleixes res, que també pot ser?

A: També, també (riu) i que aquest és el meu cas!

M: No compleixes res?

A: No. Ni comportament, ni feina...

Hem observat, també, un nombre més important d'alumnes que, tot i no identificar-se expressivament amb l'escola, no es mostren tant desafiants com el grup anterior. Aquests mostren certa *acceptació* davant dels elements de control i autoritat, encara que es tracta d'una acceptació *passiva*. Les conductes passives, en aquest cas, responen sobretot a una actitud de resignació a l'estructura normativa de l'escola i a les obligacions que aquesta implica. Podríem definir aquest grup en base a unes formes d'oposició i rebuig latents, les quals poden passar a ser conductes manifestes o esdevenir actives, primer, com a mecanismes de reacció (és a dir, quan des del seu punt de vista, el professor/a s'ha excedit en l'exercici del seu poder i/o de la seva autoritat) i segon, quan són arrossegats pel nucli de companys més actiu. L'exercici de l'autoritat per part del professorat comporta una reacció de rebuig continu per part de l'alumnat:

{Entrevista amb una professora}

T: Bueno pues una mica això, ser una mica la durilla, sóc poc permissiva, inclús a les guardies no deixo portar walkmans, penso que no venen aquí per estar escoltant música, intento que

treballin, saben que valoro l'actitud i que una actitud negativa me'ls puc carregar a una avaluació, encara que s'hi hagin esforçat...

{ Entrevista amb diferents alumnes }

M: Penses que el tracta és bo (en general dels profes cap als alumnes)?

Al: Depèn, algunes vegades et falten al respecte.

M: Què us diuen?

Al: De tot. No de tot sinó que...no servim pe resr, alguna vegada, que fem el que ens dóna la gana, que així no aprovarem res.

M: I com responeu?

Al: Jo passo ja, jo sé el que sé i mira el que faig i tot i em dóna igual el que diguin.

C: Osea, ellos (els profes) se ponen en sus casillas y de ahí no hay quien los saque! Ellos se quieren poner mas chulitos que otro. Yo por ejemplo, yo me quedo callao, nada he hecho, me callo, y te dicen que si te pasas de listo que nunca haces los deberes, y quieras o no pues esto te molesta. Acabas explotando.

Al: No fan res a classe, mai. A vegades, veuen que la gent es posa, però després ja tornen a liar-la. Som la majoria, tots. Nois bàsicament nois.

C: Bueno lo típico, osea, a veces cuando llego y no tengo ganas de hacer nada, saco el libro, lo dejo allí y no hago nada. Con eso ya...se te...Vas dándole...alguno la empieza a liar, otro le sigue el rollo...

J: Sempre tens problemes amb ell. I tu llavors fas merder, o com ho dius... tu quan una cosa no hi estàs d'acord, ho dius, et calles, li dius després, ho dius a mitja classe

E: No, sempre ho dic... Quan per exemple ja fa, a principis de curs, ell em va xulejar, i pues ja vam tindre uns dies de... perquè no sé, jo sóc molt tranquil·la, puc ser molt tranquil·la, però quan diuen algo que no, jo sempre tinc que dir lo que penso.

Una característica comuna a tots dos grups és el caràcter *col·lectiu* de les seves actituds. Observem, com ja hem apuntat anteriorment, una lògica grupal a les accions desafiantes i a les estratègies de rebuig a l'escola. Tots els entrevistats afirmen que quan hi ha "merder" a la classe, és cosa d'uns quants.

A: ... perquè a classe ens juntem uns quans i al final l'acabem liant. No sé una anècdota ...que si boli amunt, que si boli avall, que si ara el ruído, que si un es posa a cantar: no sé què "mamadu" bueno la que vam liar...L'altre dia estàvem a la guàrdia i estàvem tots els nois a un costat i totes les noies a l'altre i les noies escoltant. I nosaltres fèiem qualsevol parida i la profe estava sobre nosaltres. No ens vam callar i al final la vam acabar liant: "que si las niñas porque son niñas, porque nosotros estamos aqui...porque porque soy negro"... i jo que sé.

Al: Quan ens avorrim o aquest tema l'hem passat ja o... no sé. Comencem a parlar i tal i tal i així amb tots els companys i...la classe per nosaltres és parlar només.

M: Tu organitzes jaleo a la classe?

C: Normalmente.

M: I què fas?

C: Bueno lo típico, osea, a veces cuando llego y no tengo ganas de hacer nada, saco el libro, lo dejo allí y no hago nada. Con eso ya...se te...Vas dándole...alguno la empieza a liar, otro le sigue el rollo...

Les estratègies de rebuig i boicot escolar es donen sempre en grup i acostumen a enfrontar-se amb els elements normatius i expressius de l'escola. A grans trets, podríem

parlar d'accions de rebuig de tipus espontani, sense una intencionalitat clara i explícita però interpretable com un exercici dels estudiants centrat en desenvolupar i portar a la pràctica certes quotes de poder i control a l'interior de l'escola. La pertorbació de l'ordre i del funcionament normal de la classe, l'enfrontament directe amb el professorat, la pèrdua (o guany, depèn de com es miri) de temps, sobretot a l'inici i al final de les classes, però també durant el transcurs d'aquestes, són les estratègies més habituals. Un fet que ens ajuda a comprendre la naturalesa col·lectiva d'aquest tipus d'accions és l'important grau d'identificació que es dona entre els estudiants entrevistats en aquest centre. A partir de les respostes obtingudes, s'observa un grau de *diferenciació força dèbil* en el si del grup, ja que només es manifesta en una certa divisió entre nois i noies. Aquesta *forta identificació*, i un nivell considerable de sentiment de pertinença i cohesió de grup, facilita que els alumnes més actius pel que fa a les accions d'oposició i rebuig arrossequin a la resta del grup en diverses ocasions. Aquest sentiment de pertinença produeix un "nosaltres" col·lectiu que bona part dels estudiants comparteixen i reforcen a través de vincles de solidaritat enfront de situacions que són viscudes com a obligacions i repressions que l'escola exerceix sobre ells. Així, l'element de la "fidelitat" és el més important per bona part d'aquest estudiants:

C: Si, por ejemplo dice que no, que yo no he sido, o lo has visto mal o cosas de esas, luego te preguntan quien lo ha hecho y dices yo no lo sé, yo no lo sé. Por ejemplo hace dos meses o así, nos ponen esta fila de chavales y esta de chavalas y la primera fila le tiraron un chicle al profesor. No iba al profe según dijeron, iba a uno de delante y le cayó al profe y...el profesor dijo que era solo esta fila y al final nos tuvimos que quedar castigados todos como dos semanas pero nadie dijo nombres y todo el mundo sabia quien era, quien era pero nadie dijo nombres.

C: Porque osea, allá todos son así, ya de pequeños, des del cole con pocas ganas de estudiar y des de pequeños ya les gusta el jaleo.

A: No...tots anem amb tots. Les noies treballen més això si... però...si hi ha un grupet de noies que sempre van juntes, però no. Quasi sempre som tots.

E: Sí... hombre, si hi algun professor diu això o l'altre allò i jo em poso d'acord amb algun o altre pues ja es va passant per tota la classe i pues ja anem tots contra el professor.

{Queixa d'un alumne contra els elements d'autoritat de l'escola.}

M: I què passa amb el cap d'estudis?

A: Pues que és el que més busca.

M: El que més busca? Què vol dir això?

A: Qualsevol tonteria que facis....gorra: gorra fora, t'ho treu tot. Per exemple l'MP3, jo el porto quasi sempre, i en quan em veu, m'ho treu fora. No sé, molta gent ja ho diu.

Cal matisar que l'elevat grau d'identificació observat entre els companys de curs dels alumnes entrevistats, no sempre és el mateix amb companys d'altres cursos. En

aquest sentit, hi ha desavinences que poden acabar, i de fet acaben, en forma de baralles i enfrontament físic. Aquestes conflictes entre estudiants, pel que hem pogut observar, no són de caràcter estrictament escolar –per exemple, problemes que neixen i es moren a l’interior de l’escola com podrien ser baralles puntuals a l’hora de l’esbarjo, etc-. Són enfrontaments que es donen especialment fora del centre escolar, encara que al seu interior també es viuen moments de tensió, que tenen més a veure amb el grup d’iguals i les cultures juvenils, que no amb una relació directa amb la institució escolar.

Un altre dels elements a destacar és l’ús i la gestió que aquests estudiants fan de l’espai i del temps dins de l’escola. La major part d’ells es mouen entre un *ús descontrolat o poc controlat* i un *ús vigilat o coaccionat*. Quan parlem d’ús descontrolat o poc controlat ens referim als alumnes que a través de les seves pràctiques viuen l’espai escolar amb una llibertat de moviments força important; no tenen interioritzades les normatives escolars i el seu comportament es centra en la seva transgressió. Aquests alumnes són capaços d’entrar a classe més tard del que els hi toca, marxar abans d’hora, realitzar activitats no permeses a l’aula, etc. En canvi, quan ens referim a l’ús vigilat o coaccionat fem referència a aquells alumnes que, sense arribar al grau de “llibertat/descontrol” dels seus companys, tampoc es ceneixen exclusivament a les normes i obligacions escolars. En altres paraules, serien alumnes que no tenen uns nivells alts d’interiorització de l’estructura normativa i disciplinària de l’escola, però en canvi aquesta és capaç d’exercir un cert control sobre la seva conducta. Els alumnes que fan un ús descontrolat o poc controlat solen coincidir amb els que anteriorment hem assenyalat que manifesten més actituds de rebuig i oposició explícites. Les pràctiques espacials que desenvolupen aquests joves són més significatives per la seva espectacularitat que no pas pel nombre d’individus que la realitza. A partir de les notes d’observació a l’aula hem vist com hi ha algun dels alumnes que actua dins de l’aula amb absoluta llibertat:

(en referència a un d’aquest alumnes) ...arriba uns vint minuts tard a classe amb l’excusa de que estava parlant amb un altre professor sobre un problema que havia tingut. Al arribar a classe, parla amb algun dels seus companys, es posen a fer bromes i en cap moment s’interessa per la feina encomanada pel professor, per saber què ha dit quan ell no hi era present, etc. De cop hi volta, el mateix alumne s’aixeca i marxa de l’aula i torna a aparèixer un minuts més tard. D’aquesta manera l’hora de classe gairebé ja s’ha acabat. Abans que ningú, el mateix alumne agafa les seves coses i se’n va.

Aquest petit relat d’observació mostra com alguns alumnes fan un ús del temps i de l’espai amb una absència absoluta de control. Encara que en aquest cas l’alumne no

mostra una actitud directament desafiant amb el professor i no provoca cap tensió a la classe, durant les entrevistes, algun d'aquests alumnes sí que han explicat fets i experiències que mostren un punt de vista més actiu d'aquest ús descontrolat de l'espai i del temps:

A: No se cuantas semanas la gente comiendo pipas en clase, con una papelina aquí (a la falda). El bolsillo las pipas y delante de él, y no se entera. Que si tienes el MP3 tampoco se entera, cualquier cosa no se entera.

A: Otro problema que pasó, en mi clase en una hora que estábamos nosotros de variable cuando vinieron (els profes) estaba, yo a las 12:30 cogí la tiza, a mi me mola el tema del graffiti y antes pintaba y todo, y en un trozo de papel que hay en el "suro" que hay al final de las clase, pues me marqué algo; pero ya ves, eso coges el borrador, haces así pim-pam y fuera (borrat). Luego estaba los cables de lo de arriba, lo de las diapositivas, estaba sacao, estaba toda la mesa llena de no se qué...llena de pegamento, estaba toda la clase llena. Voy, osea petaos por la clase montando sillas, montando de todo, y al C. nos hicieron ir para allá, para dirección. Y a mas gente pero al Carlos y a mi nos hicieron esperarnos en un sitio. Y ya empezaron a...

A: Cuando hablamos entre nosotros (amics) lo dices: "con quien te toca ahora?" con el A! Ua! Ni se mira el reloj, me puedo tirar 5 minutos más ahí a fuera. Lo toreas como quieres.

Insistim que aquests són casos que existeixen però que disten de ser majoritaris, tant a aquest centre com als altres dos centres estudiats. Pel que fa el segon grup, amb un ús vigilat o coaccionat de l'espai i el temps, si que és majoritari, almenys en aquest centre. El grup nombrós d'alumnes que estarien dins d'aquesta categoria, fa que la realització d'algunes classes, per part d'alguns professors, es faci realment difícil. A través de les següents notes d'observació veiem com el col·lectiu d'estudiants ha adquirit una quota de poder important a l'interior de les aules que es posa més de manifest davant d'uns professors que d'altres, i més en unes assignatures que en d'altres (més endavant, quan ens referim a les relacions amb els professors tornarem sobre aquest tema) .

...Portem una bona estona a l'interior de l'aula i el professor encara no ha aconseguit imposar cap tipus d'ordre per més que ho ha intentat. Hi ha diferents grupets d'alumnes que parlen entre ells, ningú o quasi ningú fa cas. A tres alumnes se'ls hi ha trencat un bolígraf blau a les mans d'un d'ells i estan a un extrem de l'aula, a on hi ha situades unes piques, netejant-se les mans plens de tinta. Un cop han passat més de quinze minuts després de l'hora d'iniciar la classe, sembla que s'ha aconseguit una calma relativa, que es trenca quan el mateix professor anuncia un control per la setmana vinent. La totalitat de la classe es queixa, argumenten que no hi haurà temps per estudiar, que venen dos dies de festa i això no els hi facilitarà l'estudi. Finalment aconsegueixen canviar la data de l'examen.

Un altre exemple d'observació a l'aula que exemplifica el mateix cas:

16:00 Sona el timbre d'entrar a la classe

16:01

- Més o menys està tothom a la classe (tot i que hi ha moltes cadires buides). Tothom parla.

- El prof. crida, li demana el mòbil a un alumne
 - "Has venido a la peor clase" em diu un
 - Passa llista
 - Un ja toca la flauta
 - Continua passant llista, mentre tots parlen.
 - Canvia un alumne de lloc. Un es queixa de que el canviï a ell i no a un altre que també parla
 - "Hoy vamos a aprender dos notas nuevas con la flauta".
 - Em presento. Alguns alumnes s'interessen per la meva presència. Em diuen que normalment comencen mitja hora més tard
 - Tots riuen fort per algo
 - El prof. diu que han d'apuntar les notes que hi ha a la pissarra i després les tocaran amb la flauta.
 - L'Al. es queixa d'algo. Es gira un i em diu "siempre estamos así... o peor"
- 16:14
- Surt un a la pissarra a posar el nom de les notes.
 - Més o menys callen, però tots criden "(el nom del profe)! Quítate que no veo!"
 - Prof: "¿Qué está mal? Otro positivo para quién lo diga."
 - "Re!" Varis alumnes: "Yo lo sé! Yo lo sé!" "Quiero el positivo eh!"
 - Un es posa a tocar la flauta, el prof no diu res.
 - L'Al. està agafada amb un company de classe (que no és el seu nòvio) tota l'estona
 - Prof: "Ara amb la flauta". La toca ell primer. Cançó carrinclona i sense cap ganxo
 - Vàries flautes sonen. Prof: "Primer en silenci, només marcant amb els dits"
 - Els qui no porten flauta, la meitat de la classe, parlen.
 - "Esto es de P4, tío"
 - Prof: "Ara per files. 1ª i 2ª fila". Sona fatal
 - Prof: "Ara aprendrem el si bemol, es fa així. Farem: Sol, La, Si bemol". Tots toquen, fan merder, fan soroll de trompetes de futbol.
 - Repeteix "Sol, La, Si bemol"
- El professor ni crida ni es desespera, fa com si la classe avancés amb quasi normalitat.*

Tal i com hem assenyalat a l'inici d'aquest apartat, existeix un nombre reduït d'estudiants que no mostra cap tipus d'identificació amb l'escola, ni expressiva ni instrumental. També hem dit que aquest nucli d'alumnes sol ser el més actiu pel que fa les actituds d'oposició i rebuig a l'escola. A banda d'aquest grup més reduït, trobem un grup més ampli que sense identificar-se expressivament amb l'escola, i per tant no compartir els valors i la cultura amb aquesta, sí que manifesta un cert grau d'identificació instrumental amb la institució. El tipus d'identificació instrumental a que responen aquests alumnes té les seves particularitats: no es tracta d'una inversió en estudis a llarg termini que signifiqui l'inici d'una carrera acadèmica, més aviat tot el contrari. Igual que el grup comentat anteriorment, que no mostren cap mena d'identificació expressiva, per aquests alumnes que s'identifiquen instrumentalment, l'assistència i presència a l'escola respondria més a una qüestió de necessitats mínimes, i en certa manera, a una obligació per part dels imperatius familiars i del mercat laboral que ells no poden controlar. El discurs present en aquest grup d'alumnes és que l'escola els pot servir com a mitjà per l'obtenció de credencials, títols acadèmics que s'entenen com a bàsics i essencials però també suficients. Les respostes a les entrevistes, mostren

clarament com aquests alumnes no li troben el gust a estudiar. El que fan a l'escola, per a ells, ni tant sols és important, o més ben dit, és important com a mitjà per aconseguir un títol o una "bona feina". En certa manera aquests alumnes han interioritzat un discurs legitimador de l'escola, aquesta tot i no ser valorada intrínsecament, sí que és vista com un mecanisme, si no d'ascens social, possibilitador de certa estabilitat en el seu futur com a adults.

A: Si quiero salir algun sitio, si quiero ir a parar en algun modulo, cualquier cosa necesito el graduado y....por lo tanto...

A: Interessar-me...jo ja t'he dit abans pel graduat però a mi estudiar no m'agrada. El graduat el necessito.

M: Què és el que més t'agrada o el que més valores?

A: Doncs que això em servirà per quan sigui més gran agafar un treball que m'agradi i que estigui bé.

J: I creus que tot això de classes, de les assignatures, del que apreneu, us servirà d'algo en el futur?

E: Hombre, algo jo sí, però jo crec que no sortiré amb molt d'aquí.

J: De les coses que us ensenyen...

E: Home, jo crec que algo ens servirà, però jo crec que tots venim aquí per tenir el graduat i poder treballar.

M: Si poguessis triar demà vindries a l'institut? Sense cap conseqüència?

S: Si. Tengo que venir, porque mis padres no me dejan quedarme en casa.

M: Però si només depengues de tu, vindries igualment?

S: Si, para sacarme el graduado.

Bona part d'aquests alumnes estarien dins del grup d'alumnes, mencionat anteriorment, que solen *acceptar passivament* certs elements de control i autoritat de l'escola, però que al mateix temps són susceptibles a apuntar-se a conductes més actives d'oposició i rebuig. Probablement aquesta conducta més resignada que resistent es pugui explicar per la mateixa identificació instrumental que tenen amb l'escola; la reflexió present a bona part d'ells és la d'obtenir una titulació com abans millor, i així poder abandonar l'escola havent complert amb la funció que aquesta li pertoca. Tot i això, els discursos i les pràctiques socials que protagonitzen aquests joves són inestables, canviants i contradictoris. Analitzant aquests alumnes, observem com es produeix una situació paradoxal i contradictòria entre els discursos emesos i les pràctiques que realment porten a terme. Per una banda, expressen la necessitat d'obtenir credencials per realitzar uns estudis postobligatòris, orientats a una professió concreta (sovint treball manual), o simplement per inserir-se com més aviat millor al mercat laboral amb una posició (una mica) menys vulnerable que si no tinguessin el graduat

d'educació secundària obligatòria; i per altra, bona part d'aquests estudiants mostren, a través de les seves pràctiques quotidianes, un rebuig absolut –en alguns casos més destacat que en d'altres- a les qüestions acadèmiques. En altres paraules, es dona una contradicció entre els discursos conscients i explícits d'alguns alumnes que s'identifiquen instrumentalment amb l'escola i que mostren la necessitat d' un mínim de credencials acadèmiques, i les relacions socials materials que ells mateixos protagonitzen: la major part d'aquests casos no mostren interès pels temes acadèmics i curriculars, viuen situacions de fracàs escolar o tenen rendiments acadèmics força baixos. Aquesta disparitat entre les pràctiques i els discursos fa que aquests alumnes estiguin sovint molt pròxims al grup d'alumnes que presenta conductes de rebuig i oposició d'una forma deliberada.

Podem hipotetitzar que en el context d'aquest centre on l'alumnat prové majoritàriament d'un ambient de classe treballadora -i per tant l'origen social seria aquí un factor explicatiu-, aquests alumnes acabin protagonitzant actituds d'oposició a l'escola tot i els discursos explicitats en relació la necessitat d'una titulació, que no pas en un context diferent on l'origen social dels alumnes fos més heterogeni. Tot i això, aquesta és una qüestió que vol un anàlisi més ampli que tingui en compte els altres espais d'experiència (família, grup d'iguals), ja que probablement dependrà del tipus de presència de cada alumne/a en aquests altres espais, i de la seva articulació, que el tipus de respostes i conductes que acabin protagonitzant a dins l'escola vagi en un sentit o en un altre.

Pel moment, podem afegir que la *inversió en estudi* que teòricament aquests alumnes haurien de fer, encara que fos en termes de mínims, no es produeix. Bona part d'ells o *no inverteixen gens* o ho fan en mínimes proporcions, i el que és més important, pràcticament mai aquesta inversió implica una renúncia a d'altres interessos més enllà de l'escola, interessos que probablement estiguin relacionats amb la seva condició juvenil i amb l'espai d'experiència del grup d'iguals.

M. I per què creus que et va així?

A: Perquè no faig res. Yo me tiro los fines de semana... Mi madre: "donde està el A.?" Está montando la moto de arriba abajo... Porque es lo que me gusta.

M: Compleixes amb el que et diuen els profes, deures, estudiar...

Al: Més o menys. Estudiar sí, pels exàmens. Però els deures no. Quan tinc ganes pues els faig i quan no no.

M: Per tu estudiar no és prioritari?

C: A ver, sí es importante pero yo no le doy mucha importancia.

Una característica d'aquest grup, a diferència del grup anterior que mostra més rebuig i oposició col·lectiva, són estratègies individuals alhora de gestionar alguns elements que els poden implicar personalment. No és una tendència generalitzada ni molt menys, insistim en que la cohesió del grup és relativament important comparativament als altres centres estudiats, però sí que hi ha aquest element d'individualitat que presenten alguns d'aquests alumnes identificats instrumentalment amb l'escola. Es perceben situacions d'injustícia quan un company/a obté una qualificació més elevada, percebuda injustificadament, i s'activen reclamacions en termes individuals i no de problemes o conflictes col·lectius. Es porten a terme estratègies i pactes individuals amb els professors quan això pot repercutir en les qualificacions acadèmiques.

E: Jo crec que sempre s'ha d'avaluar la feina, els exàmens també, però jo crec que ens té que avaluar més la feina, l'actitud de classe i tot, i jo el primer trimestre sempre feia feina, em portava bé i tot això i em va suspendre. I a una que sempre està parlant amb els demés, distraient-se, pues la va aprovar i no em sembla just.

A: Depende de que clase. En matemáticas me estoy empezando a poner porque hemos empezao tema nuevo y me ha dicho el F. que si me pongo puedo sacármelo y de momento lo estoy entendiendo. Naturales también, inglés también, como son fichas siempre me acaba ayudando algun amigo y me lo estoy sacando, Catalán tengo ahora, llevo una semana sin entrar a clase y he echo dos clases fuera, la próxima vez que me toque catalán también me tocará fuera.

Un altre dels aspectes observats són les estratègies de negociació dels alumnes amb l'escola i el professorat en general. Sobre aquest aspecte cal dir, primer de tot, que la negociació de l'ordre i el desordre a l'aula és una qüestió quotidiana als centres i aquest no n'és una excepció, sinó tot el contrari. De forma general hem pogut observar dues estratègies de negociació més o menys diferenciades que posen en pràctica els i les alumnes: una estratègia col·lectiva, i una altra que respon més a estratègies individuals com les que acabem de veure. Les estratègies col·lectives solen implicar a un nombre important d'alumnes d'un grup classe, si no al grup sencer. Aquestes estratègies solen posar-se en pràctica 1) quan es dóna algun tipus de conflicte o tensió a l'interior de l'aula, i per tant, tenen cert caràcter espontani, i 2) quan són conseqüència d'algun tipus de demanda més o menys concreta per part dels alumnes. El primer dels casos es tracta de negociacions *ad hoc* que alumnes i professors es veuen obligats a posar en pràctica en qualsevol moment per tal de desencallar una situació d'enfrontament o algun malestar expressat pels alumnes de forma més o menys col·lectiva. Es donen pactes de bon comportament que impliquen a tot un grup (més o menys reduït, sempre depèn del cas) per tal d'eludir sancions, penalitzacions a les notes, etc. Tot i el compromís

manifestat pels estudiants entrevistats, majoritàriament són solucions temporals que no solen tenir continuïtat.

M: A acords heu arribat alguna vegada?

C: Si bueno, últimamente en clase, en música decimos que ya nos portaremos mejor.

M: Heu fet algun pacte?

C: Si, todos, pero... Hay algun día que si que va bien, que no pasa nada, pero hay días que siempre llega alguno que es el mas gracioso de todos y acabamos mal todos.

M: Llavors el pacte s'acaba sense complir.

C: Si (rialles).

A.: Sempre ens escolten però quan tothom comença a dir coses... ja passen a....(enfadar-se, posar sancions...)

Pel que fa al segon cas, quan es tracta de demandes dels alumnes, aquests manifesten que poques vegades s'arriba a un acord que hagi portat a canvis significatius. Aquí resulta interessant veure com la major part de *demandes col·lectives* que porten a negociacions i/o canvis col·lectius, tenen relació amb els *elements expressius* de l'escola. Aquest és un element comú a gairebé tots els i les alumnes entrevistats d'aquest centre. Les queixes i les demandes explícites i conscients es concentren en la rigidesa horària, l'excés en l'exercici de l'autoritat i l'ús de sancions, l'excés d'obligacions acadèmiques i en conseqüència la manca de "llibertat" que això els hi comporta.

En referència a les demandes esmentades:

C: Se que es imposible pero también que dejen mas tiempo libre, o sea que no estén todo el dia machacándote que si sociales, química, que te dejen un poco mas de libertad.

J: Heu canviat alguna vegada alguna cosa de l'institut, alguna queixa d'aquestes, alguna vegada heu canviat algun horari...

E: A l'hora de seure, dius pues jo em vull sentar amb aquest o amb l'altre, i a vegades pues sí i a vegades no. Depèn com li agafi.

A: Tema lavabo. Ens tanquen el lavabo i no pots anar al lavabo, eso me da tope ràbia. Llevas tres clases haciendo y a media clase dices quiero ir al lavabo y no te dejan, qué pasa? Pues que no puedes! y de ahí a liarla, viene de eso!

Al: Hem insistit amb tantes coses que ja passo. Les finestres hi ha un forat que passa la llum i ens reflexa, no, i ens hem queixat moltes vegades i no ho canvien això. No sé... coses així.

M: Em podries explicar alguna queixa massiva de tota la classe, alguna cosa que hagi passat?

A: Perquè...la classe és allargada, no, i darrera de tot no es veu gairebé la pissarra i ni res. I només volia fer dos files el tutor. I no ens semblava bé i ens vam queixar tots, volíem fer tres files i que la gent estigués més endavant. I no volia (el tutor). Vam insistir una mica més i al final vam aconseguir el que volíem.

Pel que fa a les estratègies individuals, com ja hem dit, es concentren només en aquells alumnes analitzats que s'identifiquen instrumentalment amb l'escola (les estratègies col·lectives, en canvi, són adoptades per un grup més nombrós que no només inclou aquells estudiants que no s'identifiquen amb l'escola en cap sentit, sinó que també inclou alumnes que s'identifiquen amb l'escola instrumentalment). El més interessant de veure és que tant les demandes de tipus individual com les negociacions alumne/a – professor, no es donen tant per aspectes expressius de l'escola, és a dir, aspectes relacionats amb les actituds i els valors (valorats i implícits per l'escola com la disciplina, el control, l'autoritat, etc.), com per elements de tipus instrumental com els continguts del currículum, els coneixements i les habilitats percebudes com a necessàries pel futur. En referència a demandes i canvis possibles en el context escolar:

A: Jo per exemple si jo vull fer un mòdul de mecànica, jo crec que això a mi, socials no em servirà de molt.

M: Un canvi seria: en comptes de socials, fer mecànica, coses que creus que et serviran. Hi ha coses que no et serviran de l'institut?

A: Socials segur que no, perquè la història...pf!(riu) crec que res.

M: Quan us queixeu als professors per alguna cosa en concret ho fa un de sol o tots en general? (una protesta o queixa concreta)?

A: Abans de queixar-nos, per exemple si una nota de l'examen no l'has tingut bé o... un tema no l'han explicat o alguna cosa, ho comentem entre nosaltres i després vaig i li dic, (al professor/a).

Hem d'afegir que casos com aquest on el blanc de les queixes i les demandes són qüestions de tipus instrumental, n'hem vist ben pocs en aquest centre. Durant les entrevistes, els i les alumnes solien manifestar majoritàriament les demandes i les crítiques en relació als elements expressius de l'escola tal.

4.2.2.- Actituds i valoracions davant del professorat.

Un altre dels temes analitzats en aquest centre i que pot resultar d'interès és l'actitud que mostren els joves davant dels professors, com i què valoren de les relacions amb aquests. Les opinions respecte dels professors és molt variada, depèn de quin professor es parli, de quina assignatura imparteixi, de quines qualificacions adjudiqui als estudiants, etc. De forma general, hem homogeneïtzat les descripcions de les relacions estudiants/professors, i les hem agrupat en dues: *antagonisme* i *antipatia*, (tot i haver l'existència d'una excepció que definiria les relacions amb el professorat en termes de cordialitat i amiguisme). Alguns alumnes, especialment els que es mostren més desafiants amb l'escola, veuen la relació amb bona part del professorat com una

relació de poder i jerarquia. Els professors són vistos com els encarregats d'aplicar sancions, executar normatives i de practicar un discurs moralista que anul·la les possibilitats expressives pròpies dels estudiants.

M: I amb els profes tens bona relació?

C: Con pocos. Porque hay profes que van, van a su bola y...nunca les puedes decir nada. Yo se que si ellos dicen esto pues esto es y esto va a misa. No me encuentro profes con los que puedas bromear y cosas de esas.

C: Con mas de uno me he tenido alguna. Que bueno hay un profe que viene y te mira y coje y ya a lo mejor no has hecho los deberes y empieza ya a soltar el rollo, que si te pasas de listo, que no se qué...y uno intenta aguantar pero al final acaba explotando y alguna vez he ido a dirección por eso.M: Tens problemes i mals entesos amb els professors?

M: T'han amonestat mai?

C: Me han llegado a poner partes, me han castigado a quedarme de 5 a 6, pero de ahí a expulsarme unas cuantas semanas no.

M: Normalment per que tens enfrontaments, per lo dels deures o altres coses?

C: Osea, ellos (els profes) se ponen en sus casillas y de ahí no hay quien los saque! Ellos se quieren poner mas chulitos que otro. Yo por ejemplo, yo me quedo callao, nada he hecho, me callo, y te dicen que si te pasas de listo que nunca haces los deberes, y quieras o no pues esto te molesta. Acabas explotando.

C: Bueno si, alguna vez que otra si que lo han dicho. Te dicen que nunca piensas, tonto, payaso, y claro eso entre amigos pues vale pero un profe, así...pues te cabrea.

A: Cuando es de todos,...por ejemplo, mi tutora nos lo dijo bien claro, y me dio muchísima rabia!! Que ellos, osea la directora siempre le iba a dar la razón a ella, porque ella es la tutora y manda sobre todos nosotros. Tanto si era mentira, verdad o lo que fuese, siempre iba a estar con la directora (fent-se suport).A mi me dio rabia: ahora me hace una cosa que a mi no me gusta, me voy a la directora y encima me voy a llevar yo la bronca, no! Así siempre tiene razón...

M: És una qüestió de poder?

A: Si, yo soy mas que tu y siempre lo seré.

Aquests alumnes manifesten la falta de respecte per part d'alguns professors, i sovint perceben una persecució personal que expressen a través d'un discurs victimista: "van a per mi" o "m'han agafat mania".

M: Penses que el tracte és bo (en general dels profes cap als alumnes)?

Al: Depèn, algunes vegades et falten al respecte.

M: Què us diuen?

Al: De tot. No de tot sinó que...no servim per, alguna vegada, que fem el que ens dóna la gana, que així no aprovarem res.

M: I com responeu?

Al: Jo passo ja, jo sé el que sé i mira el que faig i tot i em dóna igual el que diguin.

M: Per què tens aquests problemes amb els professors?

A: Por que me tienen fichao, yo creo que van a por mi ya. Tengo 16 años...no tendría porque estar en el instituto, podría irme a trabajar ya, yo creo que van a por mi.

M: Tu penses que el seu objectiu és enviar-te al carrer?

A: Si.

L'altre element destacable de les actituds davant dels professors, és el què valoren dels professors aquests alumnes. Encara que tots coincideixen en dir que hi ha

professors que els “cauen millor” i d’altres pitjor, de les valoracions que hem vist, n’hem fet dos grans grups. Les que tenen a veure amb els elements expressius de l’escola: actituds i valors (elements afectius i morals dels professors); i les relacionades amb els elements instrumentals: continguts i habilitats que aquests professors transmeten. Primer, cal assenyalar que els professors ben valorats ho són bàsicament pels seus trets psicològics i de personalitat. Es valora que els professors els respectin, que siguin capaços de fer broma en un moment donat, que siguin comprensius, que no s’excedeixin en l’exercici del poder i l’autoritat, que siguin justos amb tots/es els/les alumnes i per tant, que no hi hagin favoritismes per a ningú.

M: Tots els profes són iguals?

C: No, todos no. Mas que nada el de inglés ese, osea, hay un día que hay por ejemplo fiesta o falta un grupo mayoritario de clase (falta molta gent) y te dice de ver una película, o de hacer algo.

M: Quines altres diferències hi ha entre els professors?

C: Bueno la diferencia mas que una la diferencia de edad, porque hay unos que son más jóvenes y otros ya más mayores y se van por...son más serios y cosas de estas. El de inglés, ese tendrá veinte i pico de años y es joven, le va la juerga y tal.

M: Aquest és millor?

C: Claro, me cae mejor.

M: Creus que pots parlar amb ell i els altres..

C: Si, me caen mejor los que te dicen esto, los que puedes hablar con ellos, puedes jugar, bromear. Porque hay algunos que con solo dibujar ya te han echado la bronca y te dicen vete fuera que ya tienes un parte. En cambio este otro te dice, para ya, se ha acabao la broma, haz los deberes y tal. Yo prefiero el de inglés que antes por ejemplo la de química. Porque ella coje y a lo mejor hay un grupito no que ahí estamos siempre todos y ella viene, coje y siempre “tu, tu que si estáis siempre liandola, haciendo el vago, no sé qué”... y eso es lo que me da mas rabia, porque estas ahí ella coje y dice que has sido tu y cosas de esas y no tiene razón.

M: Y todos los profesores son iguales para ti?

S: Algunos mejores y otros pues...

M: Los mejores como son?

S: Cuando no hay nada que hacer en clase, vienen y te hablan, y te dicen “como estás?”, “todo bien?”...no sé. Se interesan por ti, por como estás.

S: Y los otros pasan, llegan se sientan en su silla y empiezan a dictar.

M: Valoras positivamente que se interesen por vosotros? Que os dicen?

S: Pues vienen y te preguntan como estás, como te va la vida, te cuentan cosas...tú les cuentas...no sé.

Segon, les valoracions per la resta de professors estan bàsicament centrades en els aspectes expressius. El grau d’autoritat i poder del professor/a, la disciplina que imposa, la forma de relacionar-se amb els i les alumnes, el grau de proximitat i llunyania que demostra, etc.

Al: Quan em criden l’atenció, si tenen raó pues em callo i ja està però si no tenen la raó pues ho dic!

M: I com ho dius?

Al: Bé, i si em contesten malament doncs jo també malament.

M: I sempre són els profes els que contesten malament?

Al: Depèn com tinguin el dia també. Si la classe ja està molt esverada, ja comencen a... Si està molt... alborotada, ja comencen a ratllar-se.

El que per a nosaltres és realment significatiu, és l'absència, en la majoria de discursos dels alumnes, d'algun tipus de valoració del professorat pel que fa l'element instrumental. No hem vist pràcticament cap resposta, ni positiva ni negativa que avaluï o qüestionï la tasca docent, l'explicació, el contingut, la forma d'avaluació, etc.

4.2.3.- Processos d'alteritat escolar

En aquest punt volem destacar alguns dels processos que, agrupats sota el nom d'alteritat escolar, posen de manifest la distància d'aquests estudiants respecte l'espai escolar, i les conseqüències que aquesta distància comporta. En primer lloc, trobem discursos de reïficació relacionats amb el món escolar (més endavant podrem veure de forma comparativa, quin pes té la reïficació en les diferents posicions socials dels alumnes, per ara ens centrem a veure a quins altres processos acompanya). A través dels discursos dels alumnes analitzats observem com la *reïficació escolar*, entesa com la naturalització dels fenòmens socials, té conseqüències en d'altres processos que es donen a l'interior de l'escola, com per exemple, la construcció de les *expectatives futures* dels alumnes. Per la major part dels alumnes entrevistats en aquest centre, les expectatives de futur són més aviat incertes, i en el cas que es troben més o menys construïdes, s'observa una tendència a la baixa poc qüestionada per ells mateixos. En aquest sentit, observem discursos força contradictoris on es combina un desig poc realista sobre el què els agradaria fer en un futur no massa llunyà, amb una visió acrítica, naturalitzada, però més realista -si tenim en compte que la immensa majoria dels estudiants entrevistats estan en situació de "fracàs escolar" o tenen un rendiment acadèmic molt baix- del què acabaran fent un cop acabin l'ESO. En algun cas es veu com la *referencialitat de l'inserció sociolaboral* familiar actua com un fort element estructurador d'expectatives.

M: I si no fas batxillerat, què faries, un mòdul?

C: Lo mas seguro es que modulo, pero no sé, si no me pondré a trabajar.

M: I llavors programador informàtic?

C: Hasta luego! (riu).

M: I què faries?

C: Trabajar de herrero también. Es algo que de pequeño mi padre siempre ha trabajado de herrero y yo siempre he estado ahí mirando...

M: I t'agrada?

C: Sí, algun fin de semana voy ahí donde el trabaja, le digo "déjame ir contigo" y me lleva. Me deja alguna herramienta y me pongo a hacer tonterías.

M: De la universitat diuen algo...

A: No, millor que no. Diuen que si jo vulgues podria però jo dic que millor que no.

M: I per què no?

A: Pff! És molt estudiar i no sé...té més futur però no ... és molt dur, i jo no...

M: Penses que no...

A: És difícil i fa mandra.

S: Lo primero es que... no le he echao muchas ganas a los estudios y eso cuando me enteraba ya la suspendí y no podía hacer nada.

M: Y si te pones a trabajar de que te gustaría trabajar?

S: De chapista. Mi tío trabaja... aquí en C.(nom ciutat), me gusta el trabajo.

E: Pues m'agradaria, però primer lo que vull fer és el curs... bueno, em vull treure el títol del meu pare, calefacció i tot això, per a poder treballar, perquè és lampista el meu pare, i llavors ell m'ha dit que després d'estudiar algo més...

M: De la universidad te han dicho algo o piensas algo?

S. Está bastante lejos.

{Entrevista amb un professor a on es desprèn l'element estructurant de la família}

A: No, és que en aquest... no, no hi ha cap problema, jo penso que els fills dels pares que estan interessats en que estudiïn i tal i veuen que realment estudiar té algun sentit, llavors estan interessats. I els que tenen un ambient familiar, que realment el què es valora és el treball i no es valoren els estudis i tal, aquesta gent, per ambient social familiar directament no estan familiaritzats amb l'estudi ni volen estudiar, volen posar-se a treballar amb el seu pare o... Sobretot observo que molts dels que no volen estudiar són gent que saben que el seu pare, la seva família, els contractaran, com passa en la majoria de casos. O sigui, que si no aproven "da igual" perquè es posaran a treballar amb els seus pares.

El procés de reïficació també s'observa a les famílies quan pressionen els seus fills a deixar els estudis si el rendiment acadèmic no és satisfactori, naturalitzant així la irreversibilitat de la (mala) situació acadèmica, i la inexistència de segones opcions; un procés semblant es dona a través del professorat al contribuir eficaçment a la construcció de les expectatives de l'alumne. En el cas que mostrem a continuació, clarament encarades a la transició cap al mercat laboral.

M: Qué te dicen sobre el año que viene? (els seus pares).

S: Que si me saco el graduado me van a dejar estudiar, si no, te vas a trabajar.

M: Y el bachillerato, para qué te va a servir?

S: No sé, ahí se aprende...Según me ha dicho la directora, con el bachillerato ya puedo irme a trabajar. Pero me ha dicho que lo mas importante es que tengo que sacarme el graduado.

{Entrevista amb un professor}

A: Amb això hi ha més varietat, hi ha més varietat. Hi ha pares que no, que senzillament es plantegen que saben que el seu fill no vol estudiar, que ho tenen clar, i que no poden estar aquí un any més perdent el temps. I diuen que si suspenen aquest curs el fill s'anirà a treballar amb ells. Hi ha altres pares que diuen que sí que ho valoren més, com el del S. ... Però, sí, hi ha alguns que sí que ho valoren més, però tampoc... No ho sé, ho valoren relativament. No volen que facin carrera universitària ni res d'això, no. Perquè ja coneixen els seus fills i ja no, no s'ho plantegen.

Lligat encara a la construcció d'expectatives i a la reïficació escolar, observem processos com *l'acceptació de l'autoritat pedagògica* i *l'assumpció del fracàs escolar* que es donen en bona part dels alumnes analitzats. Hem vist que aquesta acceptació es dóna en dos sentits: 1) la que no posa en qüestió els coneixements i habilitats que s'encarrega de transmetre l'escola, i 2) la que no posa en qüestió l'avaluació (per exemple els resultats acadèmics). Aquest darrer cas és el que sovint va acompanyat de l'assumpció del fracàs escolar.

M: Què és per tu treballar aquí a l'institut, fer feina aquí a l'escola?

S: Aprender, pues me están enseñando y tengo que aprender.

A: Yo no tengo porqué quejarme, yo me lo he buscado, las notas que tengo me las he buscao yo, osea, no sé.

M: Hasta ahora tu trayectoria escolar como ha sido? Des de que empezaste el instituto...

S: Los exámenes en el primer trimestre muy baja, he suspendido mucho...

L'acceptació del fracàs com a propi per part d'un alumne, pot ser una de les formes més comunes de reïficació, sobretot quan es tracta de casos en que es dóna una important inversió en estudis i esforç personal. Però en el nostre cas, com ja hem comentat, els i les alumnes no fan una inversió forta en estudi, i en algun cas accepten sense més ni més els seus mals resultats acadèmics. Aquest tipus de respostes, tot i tenir uns resultats reproductius, d'alguna manera erosionen el discurs legitimador de l'escola i neutralitzen qualsevol acció pedagògica .

M: Quan t'han donat les notes, n'has suspès alguna?

A: Totes.

M: I el curs anterior com et va anar?

A: Igual.

M: I fins ara, des que ets a l'institut sempre t'ha anat així de malament?

A: El principi sí, estudiava algo, segon...però lo que és tercer ja vaig repetir i ja són totes.

M: I per què creus que et va així?

A: Perquè no faig res.

Observem també en els estudiants que menys sentit veuen a l'escola, aquells que no s'identifiquen amb aquesta de cap de les maneres, una actitud de *no acceptació de l'autoritat pedagògica*, com una crítica general als coneixements impartits a l'escola. Aquests alumnes produeixen un qüestionament explícit del valor dels coneixements i les habilitats ofertes per l'escola des d'un punt de vista força realista del que possiblement sigui el seu futur social i laboral. Aquest tipus de crítica resulta minoritària però qualitativament important; dels casos analitzats es dóna entre aquells alumnes que mostren més actituds d'oposició activa amb l'escola.

C: Hombre sí, la química mas que nada pues yo no le veo sentido. Pues eso de que, como se llama, tienes que sacar el adverbio, el verbo (M: análisis sintáctico), eso!! A eso yo no le veo sentido a esas cosas. No servirán para nada! En sociales eso de la prehistoria, que si el renacimiento, cosas de estas. Yo creo que no me va a servir par nada.

C: Pues es ponerte ahí por perder el tiempo! Si, hay algunas cosas que si que te servirían pero son pocas.

L'últim dels processos associats a la reïficació és el que hem anomenat la *cultura de l'esforç*. Aquest és un element present en alguns dels discursos dels estudiants entrevistats i també dels professors. Concretament, s'identifica el fracàs escolar o el baix rendiment amb la manca de dedicació, i es relaciona l'esforç personal amb la consecució efectiva d'objectius.

M: Y como es que has bajado tanto?

S: No sé, las vacaciones yo creo, (riu).

M: Te despistan?! (riem).

M: Que ha pasado, no estudias tanto?

S: No tengo mucho tiempo, no practico mucho en casa. Cada día no me esfuerzo, solo cuando ponen deberes.

A: El año pasao tenia un profesor que decía que era igual que yo. Yo siempre procuro tener la libreta a punto, limpia, la letra bien echa, todo limpio pero el tema de estudiar pues nada. Y el me demostró que él era igual. Es un profesor de tecnología! Me trajo la libreta de cuando era estudiante, de pequeño, me trajo una libreta bien pulida y bien trabajada y me decía que a el se le daba todo bien pero que no hacia nada, nada y que luego apuntes apuntes y se pasaba los fines de semana para sacarse lo que se ha sacao, y es profesor ahora. Y eso, el profesor, si que...cualquier cosa, a demás que estaba estudiando temas de pistones...ahí si que era el primero y sin estudiar ni nada.

M: Crees que te lo vas a sacar?

S: Bueno, según estoy hiendo, creo que si, porque estoy aumentando mucho la nota.

M: Penses que com més estudiïs...

Al: Millor treball podré...

Més endavant reprendrem algun dels aspectes analitzats en aquest punt, però tenint en compte els altres espais d'experiència (família, grup d'iguals) de forma que ens permeti veure l'articulació dels tres espais i el pes que té cada un d'ells sobre les actituds i accions dels i les alumnes estudiats.

4.3.- La família com a espai d'experiència

Hem de començar aquest punt advertint una de les limitacions d'aquesta recerca. Així com quan parlàvem de l'espai escolar ho fèiem directament a través dels discursos dels alumnes i professors, els actors socials que viuen en primera persona les relacions a l'interior de l'escola, no passa el mateix amb les famílies. No hem entrevistat

directament els familiars de cada un dels estudiants de la mostra, la informació sobre aquest àmbit l'extraïem principalment de les entrevistes fetes als alumnes. Com ja hem explicat, les entrevistes estaven dividides en tres grans blocs, i un d'ells estava dedicat exclusivament a l'àmbit familiar. Encara que això suposi una limitació, pensem que per realitzar una aproximació a l'experiència que tenen els i les joves a l'interior de les seves famílies, i com aquestes es relacionen amb els altres espais (grup d'iguals i escola), els i les joves eren informadors/es privilegiats/es per explicar-nos quines relacions viuen amb els seus pares i mares i com les viuen. El nostre objectiu tampoc és el d'aprofundir en les tipologies de famílies, ni en les seves formes de socialització diferenciades per l'origen social. El que ens interessa és captar l'experiència dels i les joves entrevistats/des a l'interior d'aquest espai, i com aquesta experiència produeix unes distàncies i unes proximitats amb la resta d'espais considerats.

4.3.1.- Control familiar i inserció escolar

Amb el mateix procediment que en el punt anterior, hem intentat categoritzar i classificar les respostes dels i les alumnes per tal de captar la tendència general, en aquest cas, del control que exerceix la família en relació a l'escola. Novament, hem diferenciat dues dimensions: la *dimensió discursiva*, on hi incloem els discursos que trobem més destacats relacionats amb l'escola (preocupacions dels pares per l'escola, consells del pare i la mare sobre el futur dels fills...), i la *dimensió pràctica*, on destaquem les relacions materials (pràctiques) que realitzen els pares envers l'escola (bàsicament ens referim al tipus d'ajut acadèmic). Pel que fa al nivell discursiu, si tenim en compte els consells que donen pare i mare sobre el futur del seu fill/a (futur escolar, laboral), observem que es donen dues respostes més o menys dominants. Primera, la major part dels alumnes responen que els seus pares donen prioritat a les seves preferències, i això és viscut pels joves com una situació de llibertat d'elecció. La segona resposta més destacada és que tots els pares dels entrevistats tenen una sèrie de preferències relativament clares pel que fa al futur del seu fill/a, tot i la llibertat d'elecció que molts semblen concedir. Per les respostes emeses, alguns d'aquests pares s'identificarien instrumentalment amb l'escola, de forma molt semblant a l'expressada pels seus fills. En aquest sentit, les preferències de bona part d'aquests pares són que els seus fills i filles continuïn estudiant, posant èmfasi en la inversió de futur que això suposa, inversió que no s'ha d'entendre com l'inici d'una carrera, sinó com un mínim per inserir-se al món laboral. Tot i això, bona part dels pares semblen mantenir una

postura “pragmàtica” pel que fa l’activitat del seu fill, és a dir, no volen “que perdin el temps”, “si s’ha d’estudiar, estudiar, si s’ha de treballar doncs a treballar”.

J: I què et recomanen sobre l’any que ve?

E: Hombre, jo li he dit al meu pare que treure’m el quart que a lo millor però que no crec. Ells em recomanen que quan surti treballi i quan... i una amiga meva pues es va acabar de treure el quart de la ESO en una altra escola i per la nit, i se la va treure amb uns mesos i, sí pues que faci lo mateix i després pues, segueixi estudiant per tindre algo i treballar

M: Que te dicen sobre el año que viene?

S: Que si me saco el graduado me van a dejar estudiar, sino te vas a trabajar.

M: Y de estudios y trabajo que prefieren?

S: Que estudie. Dicen que depende de mi, lo que me guste a mi. Del trabajo que iré con mi tío y mi padrastro. Porque estaré mejor con ellos que con otros.

A: Si consigo sacármelo e irme al EMI me ayudarán y si hago eso me ayudaran a buscar curro por las mañanas y a lo mejor me voy con mi padre por la mañana, a la empresa, me saco un dinerillo para la gasolina de la moto y estas cosas. Ellos que haga lo que yo quiera.

M: Què pot passar?

C: No me dicen que me pase algo, sino que no suspenda muchas.

M: I amb les notes del primer trimestre, què t’han dit?

C: Bueno me cayó una bronca gordísima. Que para que voy al cole solo a calentar la silla que si sigo así mejor no vaya al cole, y...

M: “I això de mejor no vayas al cole”, què vol dir?

C: Que me quede en casa, hasta que tenga la edad y que me ponga a trabajar o ya verá lo que haga.

Tot i no ser una dada molt destacable, observem una certa tendència pel que fa els consells sobre el futur, on els pares mantenen una postura més rígida en la tria d’opcions del fill i les mares, en canvi, es mostren més flexibles en aquest aspecte.

Pel que fa el nivell pràctic, el més destacable és el tipus d’ajut acadèmic que obtenen dels seus pares. Les respostes dominants les hem classificat en: *inexistència d’ajuda en les qüestions escolars*, i *poca ajuda o ajuda esporàdica en les qüestions escolars*. Pel que hem vist a les respostes, la implicació dels pares, en el cas que n’hi hagi, es dona en forma d’un ajut esporàdic, centrat especialment en “fer els deures” o en el control del compliment d’aquests.

M: T’ajuden a estudiar o fer els deures?

Al: No.

M: Y te están mucho encima con los deberes?

S: A veces. No todos los días. Pasan unos dos días y dice enseñame la libreta y eso.

M: T’ajuden a fer els deures y t’estan molt a sobre o...

C: Cuando estoy haciendo algo y les pregunto pues si me ayudan pero de ahí...a...no. Normalmente me preguntan entiendes esto, entiendes li otro, digo, si, y ya está.

M: I ho fas sovint (demandar ajuda pels deures)?

C: Pocas veces.

J: I t’ajuden a fer els deures, a estudiar...

E: Si jo els hi demano sí, però no...

La segona qüestió destacable és la participació dels pares en els temes escolars. Les entrevistes amb els professors i professores del centre assenyalen que l'interès i la participació és baixa. Les trobades amb els pares no són freqüents, i quan es donen normalment es fan a petició del centre i no dels mateixos pares. Tot i això, el testimoni de l'equip directiu difereix en dir que les trobades són molt més freqüents, trobades que en aquest cas es donen com a equip directiu i no com a tutor/a d'un grup classe. Els temes pels quals se'ls crida són bàsicament dos: motius disciplinaris, i rendiment acadèmic.

{Entrevista amb una professora del centre}.

M: De trobades amb els pares, en tens moltes?

T: A veure, ells no m'han...amb tot el que portem de curs, cap pare s'ha dirigit a mi excepte una noia que va rebutjar l'aula des de fa temps, i la mare va venir-m'ho a dir. Però cap més. Ni per coneixements ni per actitud m'ha vingut cap pare. I a alguns a l'agenda he enviat unes quantes notificacions i no me les han contestat, dos o tres m'he quedat aquí esperant-los, i ells cap a mi, poc interès. I jo més o menys he parlat amb la meitat dels pares, bàsicament he intentat parlar amb els més conflictius... Vaig rebre dos o tres al primer trimestre, llavors vaig esperar a les notes que com van anar més o menys com esperava, després de l'avaluació vaig intentar parlar amb els possibles repetidors, amb els que anaven pitjor, si algu havia funcionat fins ara i aquest curs no... Però ells no han donat el pas, i ja et dic, moltes vegades ni convocant-los moltes vegades han vingut.

M: El tema que et motiva a avisar-los és més acadèmic (notes...) o disciplinari?

T: Els dos. Moltes vegades van lligats, la gent que distorsiona els hi agrada pràcticament tot (ironia) i els dos temes penso que són prou importants perquè els pares se'n assabentin.

4.3.2.- Control sobre el lleure.

Hem classificat les formes de control sobre el lleure que exerceixen els pares d'aquests nois i noies i les hem valorat com a *control dèbil* i *control mig*. Encara que algunes d'aquestes famílies intenten establir certs controls en els horaris, la roba, i les activitats dels seus fills i filles, si prenem l'oci dels i les joves com a referència, és clar que no sempre ho aconsegueixen. Sí que podem observar certs nivells de comprensivitat per part dels fills, però tot i això s'observen discrepàncies en alguns aspectes (en alguns casos el pare exerceix un rol més flexible i en altres la mare, normalment lligat al sexe/gènere del o la jove).

M: Normalmente te dan hora de vuelta?

S: Si me lo dice mi madre. A veces me paso 15 minutos y ahí me echan la bronca.

M: Que no te dejan hacer?

S: Beber ni fumar. Beber a veces si lo hago, algun cumpleaños, xibeca, champán...Me dice que no está bien que soy menor de edad. Si me pilla la poli pues...

*M: Cuando seas mayor de edad te van a dejar?
S: Supongo que no, pero ya soy mayor de edad, no?*

S: Cuando me dicen algo si. Depende de las cosas. En eso de beber, coincidimos, yo la comprendo a mi madre y a mi padrastro también porque me dice a veces las cosas. Me dice que no está bien, le digo vale, le comprendo.

*M: Penses igual que ells o diferent amb les coses?
C: Diferente. Mucho. Por ejemplo, a mi me gusta estar todo el día de broma, y a mi padre no, mi padre es más...no todo es la broma, hay que pensar más...o sea él, él piensa más las cosas, yo las pienso....hago antes de pensar!
M: Tens bona relació amb ells?
C: Con mi padre no tan buena, no es que me ande todo el día con él. Lo típico, no es que me enfade con el, pero el es muy serio, el es un tipo de persona y yo soy otra. El es muy serio, yo soy mas de la broma y no hablo mucho con el.*

{En referència al control sobre les formes de vestir}.

Al: Abans sí, abans el gòtic i vestia "ancha", però ara ja no. A casa no volien que anés així, deien que "parecia ir de luto", i no els hi agradava.

A: No sé, mi padre y yo somos cabezones, él dice una cosa yo digo otra y ya...pique y al final siempre lo que él dice, siempre.

*M: Amb què pots tenir problemes amb els teus pare, què no et deixen fer?
C: Bueno mas que nada porque dicen que soy muy loco, que siempre hago locuras. Pues coger las motos, osea, tengo permiso y tal pero voy muy loco.*

Els i les alumnes expliquen que, en general, parlen poc amb els pares i realitzen poques activitats conjuntament. Aquests manifesten la seva preferència a estar amb els amics i amigues durant el temps d'oci. Podem interpretar que la visió que té algun d'aquests joves és la d'associar el fet d'estar amb els pares i fer activitats amb ells, amb un tipus d'oci més controlat, més infantilitzat, que s'esforcen a rebutjar i defugir.

*M: I quan tens algun problema, amb qui parles d'ells?
A: En todo este tema yo soy muy independiente, yo hago las cosas yo y como las quiero yo .
M: No parles amb ells de res?
A: Ahora me voy a tal sitio, ahora me voy con un amigo...Osea las únicas veces que los veo es a la hora de cenar y a veces ni eso y a la hora del medio día.
M: I quan tens algun problema, amb qui parles d'ells?
A: En todo este tema yo soy muy independiente, yo hago las cosas yo y como las quiero yo .
M: I a part d'això feu alguna cosa com anar de vacances, al cinema...
A: Como tengo un hermano chillín, yo me voy con mis amigos y ellos se van con el chillín.*

*M: Fas coses amb els teus pares?
C: De vez en cuando, algun fin de semana me dicen quédate y nos vamos por ahí. A casa de tus tíos, al cine, a la maquinista, en Barcelona. Pero normalmente no, estos últimos días he ido mas a mi bola, la discoteca, de fiesta por ahí...*

*M: Hi parles sovint amb ells?
Al: Molt poc. Em pregunten què he fet el dia...
M: Fas coses amb els teus pares, activitats...?
Al: Si, els ajudo a casa, anem a comprar o no sé, lo normal.
Al: Si, anem al poble, a cases rurals per aquí per Catalunya...*

M: Haces cosas con ellos, vais algun sitio...?

S: Si a veces, a Barcelona. El otro día fuimos al zoológico, a veces estamos hablando los cuatro, tengo un hermano pequeño también.

Tot i percebre cert control o coacció familiar, en alguns cassos (no en tots) els i les entrevistades mostren tenir un grau de poder que els permet negociar el lleure més o menys còmodament, o fins i tot saltar-se les mateixes normatives que els imposa la família. Els joves (en aquest cas, especialment els nois) que mostren formes d'oci més informals mostren uns nivells força baixos d'interiorització de les normes familiars. D'aquí que els temes més problemàtics, i que poden derivar a discussions i conflictes familiars, són bàsicament el lleure i aspectes relacionats amb aquest, com per exemple les hores d'arribada i sortida, activitats que els pares no veuen amb bons ulls, baralles i aspectes relacionats amb el rendiment escolar.

M: Fas cosas que pienses que no les entendrien si sabessin que les fas?

C: Sí, bastantes. Bueno...a veces que...lo típico, te vas a la discoteca, ya vas un poco bebido, cosas de esas.

M: I ells et veuen?

C: No, me meto en la habitación (perquè no el vegin) i hasta mañana.

C: Pues normalmente me preguntan de donde vengo y con quien he estado. Y de allí hasta "ya está la cena", "ven a comer"...y ya está.

A: No sé...con tema moto me dicen ten cuidado ten cuidado. Muchas veces quedo con gente para hacer piques (amb la moto). Tu sabes lo que es O. (nom d'un poble)?

M: El poble d'O.?

A: Sí. Las curvas que hay des de la R(poble) hasta O(poble), que es montaña, bajada...pues en esas curvas nos hacemos ahí los piques y a veces me se ha hido la moto de detrás, he tenido que levantarla...

M: Has "pinyat" algun cop?

A: Alguna vez sí, una vez me quedó la moto debajo del guarda rail y yo también.

M: I aquest perill t'agrada?

A: Sí.

J: Però per quins motius us discutiu? A l'hora d'arribar, a l'hora de sortir...

E: Sí, a l'hora d'arribar, o lo que faig, o lo que em deixa fer el meu pare.

{En referència a la resposta dels pares després d'una baralla}.

M: Te metieron mucha bronca?

S: Sí, la poli fue a mi casa a... Mi madre me dijo que si me cogían otra vez con uno de estos me llevaban para mi país.

M: Y tu no quieres ir?

S: No, porque ya voy a ir para allá por las vacaciones. Vivir aquí porque se gana mucho mas dinero que allá. Se vive mejor aquí.

4.3.3.- Referent familiar en la construcció d'expectatives.

Aquí volem destacar com els estudiants entrevistats construeixen les seves expectatives futures i el seu imaginari prenent com a referència el propi model familiar. Molts dels i les entrevistats/des, al ser preguntats sobre com s'imaginien el seu futur (en

termes generals), emeten respostes que les hem classificat com a *reproducció del model familiar*. Trobem dues tipologies de respostes que justifiquen aquesta categorització. La primera seria la *referencialitat de la inserció sociolaboral familiar*. Bona part dels estudiants reproduïxen quasi mimèticament el referent laboral (sobretot el patern) familiar a l'hora d'explicar com s'imaginen la seva vida d'aquí a uns anys, quina feina tindran, quin nivell econòmic tindran, etc. És més, alguns d'ells (com ja hem vist en l'espai escolar), mostren certa confiança en incorporar-se a la feina del pare o d'algun familiar proper en el cas (més que probable) que els estudis no tinguin l'èxit com a resultat. Tots ells auguren un nivell de certa estabilitat pel futur, encara que algun d'ells manifesta "la duresa de la vida" com a preu a pagar per aconseguir aquest nivell de vida més o menys estable. En algun cas concret, on el pare ha aconseguit un èxit relatiu en la seva professió (especialment un treballador autònom que ha tirat endavant una petita empresa), l'adolescent mostra una confiança absoluta en acabar fent aquella feina que li agrada, assumint així el discurs meritocràtic de l'escola, i una identificació instrumental amb la institució escolar:

M: Pensant en el futur, com t'he l'imagines, com creus que viuràs?

A: Yo normal. No sé, al cabo del tiempo, tiempo, trabajando de mecánico, un pisillo, una familia, lo típico pero trabajando con lo que me gusta.

M: Penses tenir una família en el futur?

C: Si la verdad es que si.

M: Com t'ho imagines?

C: (riu) No sé, viviendo en una casa ni muy grande ni muy pequeña, con una mujer, dos hijos y una vida normal. Trabajo y nunca tener apuros ni na.

M: Això és el que t'agradaria?

C: Si.

M: I penses que serà així?

C: Esto se puede conseguir pero tiene su dureza.

J: I penses tenir una família en el futur? Com la veus?

E: Sí, jo vull tindre fills i

J: I com te l'imagines, amb parella, vivint junts?

E: Amb la parella, amb una casa, en un pis no m'agradaria, sempre he viscut en una casa. I sí, parella i fills.

{En referència a les expectatives de futur i la referencialitat a la inserció sociolaboral familiar}.

C: Trabajar de herrero también. Es algo que de pequeño mi padre siempre ha trabajado de herrero y yo siempre he estado ahí mirando...

M: I t'agrada?

C: Si, algun fin de semana voy ahí donde el trabaja, le digo "déjame ir contigo" y me lleva. Me deja alguna herramienta y me pongo a hacer tonterías.

M: Y si te pones a trabajar de que te gustaría trabajar?

S: De chapista. Mi tío trabaja... aquí en C. (nom poble), me gusta el trabajo.

E-: Jo tenia decidit treballar... el meu pare treballa a una empresa i jo pues també, portar els papers i tot...

M: Quasi res et serviria menys tecnologia i mates, pel que vols fer. I si no acabessis fent això de mecànica? Si fessis alguna cosa que no fos de motos i fos una altra cosa? I haurien coses de l'institut que et servirien o no?

A: (Riu) Jo crec que no em serviria de molt. Perquè a mi m'agradaria estudiar això de mecànica, però si tot això no em surt, el meu pare té una empresa de construcció i crec que allà aniré a parar.

A partir de la segona resposta observem una situació força paradoxal, els i les alumnes que es mostren més hostils a la pràctica d'activitats "en família" (i a l'escola), i viuen la seva condició juvenil com un "estil de vida", alhora de plantejar-se les seves expectatives futures i fer explícit el seu imaginari familiar, tots ells expressen un horitzó que reproduceix en bona mesura el model familiar en el que viuen i en el que s'ha socialitzat.

4.4.- L'oci i el grup d'iguals com a espais d'experiència.

Per orientar-nos a l'hora de processar la informació obtinguda sobre aquests espais d'experiència hem partit d'una sèrie d'eixos descriptius (Bonal et al. 2003) que ens permetran entendre els contextos en l'oci i les vivències dels i les joves amb el seu grup d'iguals.

La totalitat dels i les entrevistats/des mostren una xarxa de relacions amicals força àmplia, tots identifiquen un grup d'amics dins de l'escola. En força casos coincideix amb el mateix grup d'amics de fora de l'escola, encara que també n'hi ha alguns en que els amics de dins i fora l'escola són diferents.

M: Tens algun grup d'amics aquí a l'institut?

A: Jo com tinc tot això de la moto, doncs tinc pena de molts llocs. Tan d'aquí de l'institut, que hi ha els amics de sempre, visc a la R. a una urbanització i allà som 5 comptats i un ja no te moto, ja te cotxe i allà també estem junts. De G. tota l'escola X (nom de l'escola) la conec, molta gent, C., la G...

M: Tens un grup d'amics aquí a l'institut?

Al: Sí. Sempre anem junts. Gent de la classe, de tercer...més a quart.

M: I fora de l'institut també tens amics?

Al: Sí però la majoria són aquests. Però també...

M: Tienes un grupo de amigos en el instituto?

S: Sí.

M: Y fuera?

S: Gente de aquí del cole que ya se salió. Porque los conocí el año pasao.

Majoritàriament els i les alumnes practiquen i valoren especialment el tipus d'oci *fora de casa*. Aquest els proporciona un tipus de vivència que associen amb "l'experiència de la llibertat" ja que és l'espai on poden desplegar les potencialitats expressives en tant que joves. Aquest fet pren especial rellevància quan l'oci fora de casa va acompanyat d'una mínima i sovint *inexistent presència d'adults* en les seves activitats, a més de un oci majoritàriament *informal* com a extrem oposat a un *oci regulat*. Aquesta darrera categoria inclouria totes aquelles activitats "no regulades" per adults, on els i les joves són els "autèntics" protagonistes alhora de definir els límits i les regles del joc en funció dels seus interessos. Així, de les diferents activitats narrades, la discoteca, les "aventures amb les motos", l'establiment de relacions afectives i sexuals, o simplement "estar amb els amics", són les més valorades i practicades. És pràcticament inexistent l'oci regulat i amb presència d'adults: el cas de dues noies que practiquen un tipus de ball com activitat extraescolar al mateix institut, i el cas d'un noi que juga a l'equip de futbol de la mateixa població, en són els únics exemples.

C: Normalmente cojo y vuelvo a salir. Osea, llego a casa y ya directamente pues salgo a la calle otra vez, por ahí con los amigos. Y vuelvo a eso de las nueve y media, diez, ceno, me ducho, me hago un poco de deberes y me pongo al "messenger" hasta...

M: I durant el temps lliure què feu? Sortiu?

A: Pues vamos a la discoteca. Es que es depende. Yo me voy alguna noche, que me gusta mucho es el "Pont Aeri", y con los de la R. y gente del Vallés, bueno cuando voy al Pont ya voy con gente grande, vamos en coche para allá y to...Luego está las "raves", porque yo vivo en la R. y en la R. hay muchas "raves". El hermano de un colega de allí la urbanización es quien monta las "raves", que es una asociación que se llama "Tecnosets", y con estos(els de l'institut) no sé por aquí cerca, el "S".(nom discoteca), el "A (nom discoteca)"...

M: De què parleu quan us trobeu amb els amics?

A: És depèn, el tema de la moto, motos, amb aquests d'aquí (referint-se als companys de classe i institut) hi ha un company que te moto, els altres no però sempre que quedo amb ells deixem les motos i ens anem de festa: que si botellón, que si quedamos para ir a cenar a tal sitio...Siempre estamos por ahí dando vueltas.

M: I de què parleu quan esteu junts?

A: No sé depende, por ejemplo si hay dos del grupo que están tonteando: este se liará hoy, este no se liará...Luego viene el otro y si ...cualquier cosa de motos vienen a mi a preguntármelo:" que este cilindro cuando vale, que este cilindro me lo montaré azul que..." cualquier cosa, o cuando nos picamos de cachondeo, de todo.

M: I els caps de setmana què feu?

A: Pues...discoteques o a casa d'algú a estar allà, veure pel·lícules, anar al cinema...

M: Fas alguna altra activitat com esports...

A: Si "batuca" aquí a l'institut, amb l'E.

M: Batuca?

A: És com un ball, com airobic però més mogut.

Per últim, l'eix *oci "lícit"/ oci "il·lícit"*, defineix una categoria un tant polèmica per la relativitat del seu contingut "en la mesura que es refereix a l'exploració d'uns límits normatius més o menys contestables, que en definitiva depenen d'allà on cada individu o cada grup acaba establint on es troben aquests límits i la forma de violentar-los" (Bonal et al, 2003:28). Dit això, hem classificat algunes de les activitats practicades pels joves com a activitats d'oci il·lícites. Aquí ens referim a "determinades dinàmiques d'ocupació del temps lliure amb caràcter de contestació i transgressió", activitats que, des del punt de vista adult, acostumen a caracteritzar-se com d'il·lícites o incorrectes, (2003:28). Els exemples narrats pels nostres entrevistats van des de pràctiques de risc amb les motos, pràctiques relacionades amb l'alcohol com el "botellón", i la violència, concretament les baralles entre grups de joves.

C: Si algunos más que otros, más que nada los sábados. Normalmente los fines de semana es botellón. Se queda se dice oye vamos todos a hacer botellón y vamos todos.

M: I a la disco?

C: Si, cada fin de semana es esto.

M: A Barcelona amb una de 49?

C: Ya pero vamos por la nacional, o caminos de tierra, carreteras de montaña. Vamos, quedamos a las tres y volvemos a las doce, una.

M: Que os gusta o os junta?

S: Todos los del grupo tiene su "pelá", su novia, y todos los días después de clase quedamos ahí en el parque ese.

M: Lo que os junta es que todos tenéis una novia?

S: Quedamos todos con la novia ahí!

M: Me has dicho que algun problemilla tienes con gente del instituto, los heavies...y con gente de fuera?

S: No. Me conoce casi todo el mundo en la discoteca, vamos casi todos los fines de semana.

M: Hay alguien que consideras tu enemigo?

S: Enemigo...bueno si me pegué el otro día, no hace mucho, el jueves que pasó...

M: Lo que pasó con los heavies y eso...

S: No, con un latino.

M: Te peleaste con el? Es de otro grupo....

S: Si, era de otro grupo...Comenzó a estar con todas las chavalas y eso...

M: Haces cosas que podrían enfadarse si supieran que las haces?

S: He hecho, pero ya no.

M: Por ejemplo?

S: Pues...no sé...cuando me pillaron en ese pito me cogieron con un puño americano. Ya lo saben y se han enfadado mucho. Me dicen que eso no se lleva, que para que lo llevas. Y yo le he explicado las cosas, que los de bachillerato llevaban pinchos y puños americanos también.

L: Doncs, potser estar amb els amics, no? Jo què sé... Depèn el moment i el lloc i amb qui estiguis... No sé, la veritat que ara passo més temps a Barcelona amb el nòvio que no pas amb els amics. Perquè clar, ell viu lluny i tal, però si no doncs... no sé, estem a Sant Andreu, anem a alguna casa okupa o jo què sé, o fent un tomb o no sé... Ara que fa fred sempre estem a llocs on no faci gaire fred.

Quan definim i classifiquem les formes d'oci dels i les alumnes a partir de les categories utilitzades, no volem dir en cap cas que aquests joves, sempre i només realitzen pràctiques “il·lícites”, informals i fora de casa. Afirmar això seria no atendre a la realitat expressada pels joves (a més de semblar un intent de criminalització d'aquests absolutament injustificat). De les seves explicacions en podem extreure la conclusió que bona part d'ells practiquen força aquestes activitats, a més de valorar-les molt positivament com a espais viscuts en forma “d'alliberament” i plaer, per això n'hem prioritzat la seva descripció. Tot i això, no podem oblidar que aquestes activitats ocioses són combinades amb d'altres que no entrarien dins dels paràmetres d'aquestes classificacions. Aquest és un fet interessant des del punt de vista de l'habilitat que tenen alguns d'aquests joves de, si no adaptar-se, de moure's amb relativa facilitat en diferents contextos on els codis normatius i de sociabilitat són diferents. Això ens mostra certa autonomia i control a l'hora de gestionar les xarxes relacionals en l'oci i amb el grup d'iguals.

Un dels fets que il·lustra prou bé aquesta autonomia i la capacitat de control i gestió de les xarxes de relacions és el cas dels alumnes que tenen grups d'iguals diferents a dins i a fora de l'escola. En alguns casos hem observat que aquest fet implica dues qüestions importants. La primera fa referència a les activitats que els estudiants entrevistats realitzen amb el grup d'iguals de fora l'escola. Els i les alumnes que porten més a l'extrem l'experimentació i la transgressió en l'àmbit de l'oci, acostumen a compartir aquest fet amb el seu grup d'iguals extern a l'escola. És habitual que la composició d'edats del grup d'iguals extern a l'escola sigui més elevada i faciliti algun tipus de pràctiques i activitats que marquin la diferència amb la resta de companys de l'institut. Anar a discoteques reservades als majors de 18 anys, utilitzar el cotxe per sortir a les nits, anar a llocs que comporta cert risc, etc. Aquestes experiències sovint són narrades com un “anar més enllà” en l'experimentació, el plaer i la transgressió, respecte de les activitats més aviat “normaletes” que desenvolupen els companys de classe. A la cita següent es pot veure com anar a la discoteca o fer un “botellón” no és suficient per aquest alumne, ell busca quelcom més:

M: I durant el temps lliure què feu? Sortiu?

A: Pues vamos a la discoteca. Es que es depende. Yo me voy alguna noche, que me gusta mucho es el “P.A.(nom discoteca majors d'edat)”, y con los de la R. y gente del Vallés, bueno cuando voy al P.A.(nom discoteca majors d'edat) ya voy con gente grande, vamos en coche para allá y to...Luego está las “raves”, porque yo vivo en la R. y en la R. hay muchas raves. El hermano de un colega de allí la urbanización es quien monta las “raves”, que es una asociación que se llama

“Tecnosets”, y con estos(els de l’institut) no sé por aquí cerca, el “S.(nom discoteca amb horaris per menors d’edat)”, el “A.(discoteca amb franja horaria per a menors d’edat)”...

M: I fas el mateix amb uns i altres, els de l’institut i els de fora?

A: No, porqué no son de salir mucho. Osea ellos van a un botellón y a una discoteca y ya se lo han pasao bien.

M: I tu necessites alguna cosa més?

A: PF!! Me gusta la tralla y cuando vas al P.A. (nom discoteca per a majors d’edat) pues...yo. .. Si yo, tal y como soy ya cuando fué allí ya me “rilé” (agafar por) de las pintas que me llevaba la gente y de cuando entras como ves todo aquello, pues estos se tienen que quedar flipando (referint-se als companys de l’institut).

M: Qui hi ha allà al Pont?

A: De todo! Peladillos (cap-rapats)...

M: Tu ets “peladillo”?

A: No, llevo las rastas y to.

M: Què et diuen els del Pont, et diuen algo?

A: No, cuando voy a las “raves” las rastas triunfan porqué allí en las “raves”... todo el mundo. I en el P.A. (nom discoteca per a majors d’edat) hay que hacer el sistema (amagar-se les rastes sota el jersey pera poder entrar a la disco). Te las pones debajo i con la braga, allí en StC. hace frío, te pones la braga y no te ven nada, y vas con la “Alpha” (jaqueta bomber) o cualquier cosa de esas y ya pasas.

M: Amb els amics de l’institut i els de fora feu les mateixes coses o coses diferents?

C: Cosas diferentes. Como todos tienen moto pues dicen vamos pa Barcelona, a Mataró.

M: Què fas de diferent amb uns amics i altres?

C: Con los del cole estoy mas de...quedarse en un sitio y ya está, mas tranquilamente. En cambio los de fuera pues vamos de arriba abajo a ver una amiga, en casa una amiga...

La segona qüestió té a veure amb la *referencialitat de la inserció sociolaboral del grup d’iguals* extern a l’escola. Pensem que també és una qüestió destacable el fet que els alumnes amb grup d’iguals fora l’escola, sovint més grans en edat, tenen com a referència l’activitat laboral (en aquest cas, en d’altres poden ser els estudis) dels seus amics. Igual que amb les seves famílies, algun d’aquests joves explica que té i coneix amics, joves com ell, que han acabat l’educació obligatòria, i que s’han inserit en el mercat laboral més o menys satisfactòriament. Aquest punt de referència pot actuar com a incentiu pels joves a mantenir una certa identificació instrumental amb l’escola. La prova en són els companys que, des del seu punt de vista, se n’han sortit: “fan el que els hi agrada i a més a més cobren per fer-ho”. El cas que utilitzem per exemplificar aquesta reflexió, present en el discurs d’algun dels nostres entrevistats, mostra clarament com aquesta referència pot ser una via que porti a l’alumne/a a creure en l’obtenció d’una credencial per inserir-se al mercat laboral o plantejar-se uns estudis d’orientació professional.

M: Què penses fer l’any vinent quan acabis l’ESO?

A: Si em trec el graduat vull anar a l’EMI (institut) i (escola de mòduls de G.) a fer dos anys de mòdul. Jo tinc uns amics que se’l van treure d’allà i ara estant treballant a un taller. Tinc un amic que va començar a la Hyundai, va passar a la Ford i ara està a la Volvo. I s’està portant calers!

M. En treu un bon sou?

A: Si.

M: I a tu lo del sou t'interessa.

A: Clar. Però a veure, ell primer va començar per cadena (cadena muntatge-treball en cadena), i ara està a un taller com la Volvo on només són tres mecànics. Què passa que aprenen més perquè l'altre és cadena i si tu saps fer una cosa bé sempre la faràs aquella cosa, però són molts, seran 20 o 30 a la ford però aquí a la Volvo aprèn. Té que fer de tot. S'ho ha buscat tot perquè fa menys hores, guanya més i aprèn més, li ha sortit bé.

M: i tu voldries algo semblant?

A: Si.

M: I parlu de l'institut o sobre l'any que ve...

A: No! Eso ya...tanto yo como mis amigos si nos sacamos el graduao nos gustaría irnos todos pa l'E.(nom institut) (a fer el mòdul de mecànica). Tengo tres amiguillos que quieren venir y si podemos nos iremos los tres para allá.

4.5.- Anàlisi i interpretació

En aquest darrer punt dedicat al primer centre, intentarem analitzar i interpretar, mitjançant el marc teòric que ens proporciona la teoria de les resistències, els aspectes més destacats dels tres espais d'experiència dels i les joves entrevistats que hem comentat fins aquí.

Els diferents treballs realitzats per Fernández Enguita ens proporcionen un magnífic marc interpretatiu de les actituds, accions i estratègies dels alumnes. Tal i com vèiem en el marc teòric, per l'autor les contradiccions situades a l'interior de l'escola s'expressen en la mesura que aquesta està situada dins de l'esfera de l'Estat i, per tant, basada en els drets de la persona. Simultàniament, l'escola ha de preparar els i les alumnes per la inserció al mercat laboral, basat en els drets de propietat. Així, l'escola ofereix, per una banda, un nivell d'igualtat formal (la igualtat d'oportunitats per a tots i totes les alumnes) i, per altra, ha de dividir i jerarquitzar la força de treball (els i les alumnes) d'acord amb la jerarquia de la producció i els drets de propietat (Fernández Enguita, 1986b). Des d'aquest punt de vista, afirmarem que l'escola prepara els seus alumnes per una combinació de llibertat i obediència, on aquests viuen l'experiència de la igualtat formal: tots els alumnes (en teoria) són tractats per igual, tenen les mateixes oportunitats, són avaluats per igual, inclús es "compensen" les desigualtats que provenen de fora l'escola. Però, a la vegada, els mateixos alumnes viuen, dins l'escola, l'experiència de l'autoritat aliena: els alumnes no poden decidir què aprendre, a quin ritme, no poden organitzar-se per ells mateixos el seu espai, ni el seu temps, ni les seves activitats, ni les de la classe, l'escola, etc. (Enguita, 1986b:6). En definitiva, l'experiència escolar, o el que és el mateix, la vida interna de les aules, que és el que nosaltres hem analitzat en aquest treball, són primordialment, relacions d'autoritat, jerarquia i control.

És des d'aquest marc interpretatiu que proposem llegir les actituds, accions i estratègies dels alumnes observats. El centre en qüestió no n'és una excepció, constitueix un espai on els i les alumnes no només tenen molt poques capacitats d'intervenció pel que fa la transmissió del saber, les formes d'avaluació i les formes d'organització, sinó que, a més, aquesta s'encarrega d'organitzar materialment la vida dels alumnes, en quan a organització i significats a la manera dominant. En aquest sentit, l'escola esdevé el context més procliu a la resistència material i cultural i, per tant, totes les actituds i formes d'oposició i rebuig a l'escola, mencionades en els punts anteriors, han de ser enteses i interpretades com a lluites concretes (més o menys explícites, més o menys conscients, amb uns resultats o altres), conseqüència de les contradiccions inherents a la mateixa institució escolar. Però com que no és or tot allò que llueix, per tal de donar un tractament analític als elements que hem presentat anteriorment i no associar cegament totes les actituds i accions dels alumnes amb formes de resistència, intentarem filar més prim, de tal manera que, aplicant el marc teòric, puguem analitzar i interpretar quins d'aquests elements poden constituir (i quins no) formes de resistència escolar. A continuació ens centrem en l'anàlisi i interpretació dels tres aspectes més destacats d'aquest primer centre.

4.5.1.- L'oposició a l'escola com a forma de "resistència parcial"

De les actituds, accions i estratègies dels alumnes que hem vist al llarg dels punts anteriors, n'identifiquem un grup que poden constituir formes de resistència. A l'inici de l'anàlisi del centre, hem vist com algun dels estudiants entrevistats mostrava un tipus de rebuig i oposició a l'escola associat a les categories de *no acceptació dels elements de control i autoritat, desenvolupament actiu i col·lectiu* de la oposició escolar, a més d'incloure tant la *dimensió pràctica* com la *discursiva* en les seves actituds de rebuig. Tot això, des del marc de la *no identificació, ni expressiva ni instrumental* amb la institució escolar d'aquests alumnes, posa de relleu com aquests viuen l'experiència escolar sense compartir els valors, la cultura, el llenguatge, i les conductes acceptades i refusades amb la institució educativa. Aquest rebuig total a l'escola posa de manifest una de les contradiccions que pot constituir font de resistència escolar. Allò que dóna legitimitat a l'escola -l'obtenció de credencials acadèmiques que possibiliti un lloc millor a la societat- per a aquests alumnes és absolutament irrellevant i, per tant, la legitimitat de l'escola en aquest sentit queda totalment invalidada.

M: T'agrada venir a l'institut?

C: No.

M: Com és això?

C: A ver si me gusta porque aquí están todos mis amigos y tal... pero... no es que me mole venir al cole.

M: I què t'agrada o valors de venir a l'escola?

C: No.... De vez en cuando me lo paso bien con los amigos, en clase.

M: I de les assignatures i això hi ha alguna cosa que t'agradi?

C: La química, es lo peor!

M: Penses que en trauràs alguna cosa del teu pas per l'institut?

C: Si yo creo que si. Pues...primeramente lo dura que es la vida y que tienes que aguantar muchas cosas para estar bien. Y bueno los amigos.

{ Ironitza sobre les obligacions escolars i l'estudi. }

M: Fas deures, estudies pels exàmens...

C: No. Es que si estudio la semana antes del examen, luego se me olvida.

M: I les classes normalment com són?

C: Ua! Muy aburridas, tienes que estar todo el día cogiendo apuntes...que si...entra el profe y hasta que llega el cambio de clase...

M: No feu alguna cosa mes?

C: Depende de con que profe. Vemos películas pero pocos son los que te hacen eso.

M: Us agrada quan us fan això?

C: Si porque estas poco acostumbrado y prefieres que te pongan una película a estar ahí sentado a que te suelten el rollo.

C: Se que es imposible pero también que dejen mas tiempo libre, o sea que no estén todo el día machacandote que si sociales, química, que te dejen un poco mas de libertad.

M: Creus que hi ha coses de l'institut (assignatures, activitats) que penses que no et serviran de res?

C: Hombre, la química mas que nada pues yo no le veo sentido. Pues eso de que, como se llama, tienes que sacar el adverbio, el verbo (M: análisis sintáctico?), eso!! A eso yo no le veo sentido a esas cosas. No servirán para nada! En sociales eso de la prehistoria, que si el renacimiento, cosas de estas. Yo creo que no me va a servir par nada.

M: I allò que us expliquen a les assignatures penses que te a veure amb la realitat o és en plan "roillo apunts"...

C: Pues es ponerte ahí por perder el tiempo! Si, hay algunas cosas que si que te servirían pero son pocas.

Si analitzem triangularment els tres espais d'experiència presentats, observem que les actituds d'aquests alumnes es veuen reforçades i en bona part explicades pel distanciament considerable que existeix entre aquests espais socials. El cas d'un dels alumnes entrevistats ens serveix per exemplificar com el distanciament entre espais provoca un trasllat o desplaçament de pràctiques d'un espai social, del grup d'iguals i l'oci, a l'altre, l'escola. Com hem vist, bona part dels alumnes d'aquest centre practiquen un tipus d'oci informal, fora de casa, amb poca o nul·la presència d'adults, i on sovint es posen en pràctica activitats "il·lícites". El cas concret d'aquest alumne mostra aquests processos:

M: Sempre aneu junts..., sou com una penya?

C: Sí, bueno las dos chicas que has entrevistado antes, no sé, somos bastantes, unos veinte. Ahí todo el mundo tiene sus amigos, con uno tienes mas confianza y así.

M: I de fora l'institut tens amics?

C: Si bastantes por ahí hay!

M: I de què parleu quan us trobeu?

C: Normalmente lo típico de los rolletes que has tenido el fin de semana. De tías, si has ido a la discoteca con cuantas te has enrollao, no se que.

M: Tu t'enrotlles amb moltes?

C: Hombre ahora tengo novia (riu). La que ha venido antes? Eso. Últimamente, desde que estoy con ella nada pero yo me enrolla con muchas. Y ahí si siempre que voy a la discoteca con alguna hay algo.

M: I a les nits sortiu?

C: Si algunos mas que otros, mas que nada los sábados. Normalmente los fines de semana es botellón. Se queda se dice oye vamos todos a hacer botellón y vamos todos.

M: I a la disco?

C: Si, cada fin de semana es esto.

M: Cada..?

C: Si, bastante.

M: Amb els amics de l'institut i els de fora feu les mateixes coses o coses diferents?

C: Cosas diferentes. Como todos tienen moto pues dicen vamos pa Barcelona, a Mataró..

M: A Barcelona amb una (moto) de 49?

C: Ya pero vamos por la nacional, o caminos de tierra, carreteras de montaña. Vamos, quedamos a las tres y volvemos a las doce, una.

{ Fent referència a baralles tant dins com fora de l'institut. }

M: Amb gent de fora?

C: Si. Normalmente porque te buscan, te empiezan que si esto que si lo otro...

M: Qui?

C: Aquí en el instituto he tenido algunas cuantas...

Per l'alumne en concret (i d'altres en aquest centre), el punt central de la construcció de la seva subjectivitat i identitat és a l'àmbit de l'oci i el grup d'iguals. Per aquest motiu, el jove fa prevaler uns interessos relacionats amb el plaer, la diversió, l'experimentació, el risc i la transgressió, que xoquen frontalment amb les exigències de la cultura escolar i els interessos lligats amb aquesta. En altres paraules, aquest cas concret mostra una considerable "inversió en joventut" (com a estil de fer i ser), en contra d'una gairebé inexistent "inversió en estudi".

Si ens fixem en l'espai familiar, observem un procés similar. Abans ja hem assenyalat que el control sobre el lleure dels pares de la majoria d'alumnes entrevistats és dèbil o mig. Aquesta "manca" de control, més que per voluntat pròpia o despreocupació dels mateixos pares, és conseqüència de les estratègies que activa (en aquest cas) el jove per saltar-se les restriccions familiars. Amb les cites següents observem algunes situacions de tensió i conflicte viscudes a l'interior de la família que mostren no només l'habilitat del jove per eludir els controls familiars relacionats especialment amb les seves activitats de lleure, conseqüència d'una grau d'interiorització mínim de les normatives familiars, sinó cert nivell d'autonomia en les

formes de fer i de ser amb que es desmarca (actualment) del model de socialització familiar.

M: Fas coses que penses que els teus pares no les entendrien si sabessin que les fas?

C: Si, bastantes. Bueno...a veces que...lo típico, te vas a la discoteca, ya vas un poco bebido, cosas de esas.

M: I ells et veuen?

C: No, me meto en la habitación (perquè no el vegin) i hasta mañana.

M: Amb què pots tenir problemes amb els teus pares o, què no et deixen fer?

C: Bueno mas que nada porque dicen que soy muy loco, que siempre hago locuras. Pues coger las motos, osea, tengo permiso y tal pero voy muy loco.

M: Penses igual que ells o diferent amb les coses?

C: Diferente. Mucho. Por ejemplo, a mi me gusta estar todo el día de broma, y a mi padre no, mi padre es mas...no todo es la broma, hay que pensar mas...osea el, el piensa mas las cosas, yo las pienso...hago antes de pensar!

M: I té alguna conseqüència això de "hacer antes que pensar", t'ha portat algun problema?

C: Algunas que otras me he llevao algun problema. Una vez me llegaron tres partes seguidos, del cole. Uno porque la profe dijo que...bueno la lié mucho y me puso un parte y que me quede hasta la hora del patio (castigat), no me acordé de ir y me puso otro parte, y luego por reclamar que se me olvidó de ir, me puso otro. (riu).

M: Fas coses amb els teus pares?

C: De vez en cuando, algun fin de semana me dicen quédate y nos vamos por ahí. A casa de tus tíos, al cine, a la maquinista, en Barcelona. Pero normalmente no, estos últimos días he ido mas a mi bola, la discoteca, de fiesta por ahí...

Si només tenim en compte el control que té o deixa de tenir la família sobre el lleure no podem veure quin trasllat de pràctiques s'activa realment. Des d'aquesta perspectiva del control, tant la família com l'escola funcionen com institucions que exerceixen formes de control i autoritat sobre l'adolescent. Així, quines són les pràctiques (o discursos) que es desplacen de la família a l'escola? Pensem que, d'acord amb una perspectiva materialista (Fernández Enguita, 1986), les relacions socials materials, en aquest cas viscudes fora de l'escola, tenen més pes que les relacions de comunicació que es puguin donar entre els membres de la família. Hem observat que en el cas de l'alumne al que ens referim (però també bona part dels altres), els pares, a diferència del fill, s'identifiquen instrumentalment amb l'escola, donen a l'escola la legitimitat d'atorgar credencials i, per tant, volen que el seu fill segueixi estudiant, i ell mateix així ho manifesta a les entrevistes. És més, articulen un discurs amb cert contingut meritocràtic que els fa confiar en l'escola com a possibilitadora d'un futur millor pel seu fill. Al mateix temps però, i aquí és on pensem que actua la força estructuradora de les relacions materials, i la que realment construeix un *hàbitus* de classe, la realitat que viuen és la d'una família de classe treballadora, on el pare realitza un treball manual a un taller com a manyà, i la mare no treballa fora de casa. Pensem

que tot i els consells i els missatges explícits que els pares envien al fill, sobre aquest pesa més allò amb que es relaciona quotidianament: què fan a casa seva, a què es dediquen, quina relació tenen aquestes activitats amb allò que es fa a l'escola, etc. Aquest punt de vista pensem que és vàlid per explicar i entendre la interiorització de pràctiques (i no de discursos) de l'àmbit familiar i com aquestes condicionen la presència del jove dins l'àmbit escolar.

M: Y ho fas sovint preguntar sobre els deures?

C: Pocas veces.

M: Què et diuen sobre l'any que ve?

C: Ellos quieren que haga bachillerato y bueno dicen que te sacas una carrera, una mejor vida.

M: Què penses que esperen de tu els teus pares?

C: Mi padre quiere que sea médico, y mi madre no me dice que sea esto o lo otro, si quieres ser médico o lo que quieras ser, yo te apoyaré en lo que quieras ser.

M: El teu pare et diu que siguis metge?

C: Si porqué a veces vamos con el coche los dos solos y le digo: "tu que quieres que sea de grande", y me dice "la verdad, médico".

M: Però sap que...

C: Sabe que no me gusta a mi eso, no me gusta nada. Pero si yo quiero ser otra cosa, dice, "bueno ya pero me gustaría que fueras médico".

M: I què faries?

C: Trabajar de herrero también. Es algo que de pequeño mi padre siempre ha trabajado de herrero y yo siempre he estado ahí mirando...

M: I t'agrada?

C: Si, algun fin de semana voy ahí donde el trabaja, le digo "déjame ir contigo" y me lleva. Me deja alguna herramienta y me pongo a hacer tonterías.

M: Què pot passar?

C: No me dicen que me pase algo, sino que no suspenda muchas.

M: I amb les notes del primer trimestre, què t'han dit?

C: Bueno me cayó una bronca gordísima. Que para que voy al cole solo a calentar la silla, que si sigo así mejor no vaya al cole, y...

M: "I això de mejor no vayas al cole", què vol dir?

C: Que me quede en casa, hasta que tenga la edad y que me ponga a trabajar o ya verá lo que haga.

El distanciament entre espais d'experiència que es produeix en el cas d'aquest noi crea un context idoni pel desenvolupament d'actituds d'oposició i rebuig a l'escola, i efectivament, això és el que succeeix. En la mesura que aquest jove no comparteix amb l'escola ni els continguts ni les formes, en bona part pel seu *hàbitus* de classe (familiar), que potencia fortament aquest distanciament entre esferes socials, i en bona part per la construcció lleurocèntrica de la identitat, respon a través d'un plantejament d'oposició a alguns (no tots) dels elements i processos escolars que li són aliens. És a dir, tant els elements estructuradors (establerts a través de la família i el grup d'iguals), com les accions i estratègies pròpies del jove, reafirmen la distància d'aquest respecte

l'escola, però des d'un *hàbitus* i cultura diferents, alternatius, que deriven de la crítica o de la inversió de la lògica dominant de l'escola. Per tant, la deslegitimació a la institució escolar que se'n desprèn, tant dels discursos com de les accions d'aquest alumne (i d'algun altre), pot constituir una forma de resistència escolar.

M: Per tu estudiar no és prioritari?

C: A ver, si es importante pero yo no le doy mucha importancia.

M: Llavors és important perquè et diuen que és important, no perquè tu...

C: Si, siempre te sueltan el rollo de que eres grande, de que servirá, no se que...

M: Penses que en trauràs alguna cosa del teu pas per l'institut?

C: Si yo creo que si. Pues...primeramente lo dura que es la vida y que tienes que aguantar muchas cosas para estar bien. Y bueno los amigos.

C: No sé, te haces mas grande, ya estas por otras cosas.

M: S'acaba l'ESO!?

C: Si se acaba la ESO y necesitas que te den el graduado y todo esto.

M: I com es que aquest any no...

C: No sé, te haces mas grande, ya estas por otras cosas.

M: I tu com a estudiant com et defineixes?

C: Bueno...no de los mejores...me gusta liarla, como quién dice, me gusta la broma...no de los mejores. Ni de los malos ni de los mejores.

M: I amb els profes tens bona relació?

C: Con pocos. Porque hay profes que van, van a su bola y...nunca les puedes decir nada. Yo se que si ellos dicen esto pues esto es y esto va a misa. No me encuentro profes con los que puedas bromear y cosas de esas.

M: Tens problemes i mals entesos amb els professors?

C: Mas de uno me he tenido alguna. Que bueno hay un profe que viene y te mira y coje y ya a lo mejor no has hecho los deberes y empieza ya a soltar el rollo, que si te pasas de listo, que no se qué...y uno intenta aguantar pero al final acaba explotando y alguna vez he ido a dirección por eso.

M: A vosaltres si us posen males notes us es igual, o no?

C: En parte, algunos. Osea todos prefieren sacar excelentes notables, pero hay gente que es mejor para estudiar y gente por otras cosas.

M: Tu per que ets millor?

C: Me dicen mucho que para el deporte. Me gusta bastante.

Si atenem el procés opositor protagonitzat per aquest alumne, veurem que té una clara limitació, i és la conseqüència reproductiva d'aquesta forma d'oposició. Aquí ens torna la pregunta plantejada al marc teòric, són resistència les pràctiques amb resultats reproductius? És bastant clar que, a jutjar per tot el que hem explicat fins ara sobre aquest cas concret, i pel rendiment acadèmic del jove ("l'alumne que ha suspès més" segons la seva professora), el resultat de la oposició a l'escola serà reproductiu. Ara bé, si recuperem les distincions que aporta Viegas Fernandes (1988), ens permetran definir les accions i discursos d'aquest noi en termes de *resistència parcial*. La deslegitimació de l'escola en tots els seus aspectes, la no acceptació de l'autoritat pedagògica com a crítica i qüestionament a l'oferta de coneixements i habilitats que proposa l'escola, lligat

al futur sociolaboral que preveu el jove, porten a desafiar i qüestionar l'escola en el nivell de la inculcació de la ideologia dominant. L'important per a nosaltres de l'actitud d'aquest jove és que trenca amb el mecanisme de legitimació escolar per excel·lència, que és el traspàs de responsabilitat als individus. Els alumnes, des del punt de vista dominant de l'escola, són els responsables individuals (i no col·lectius) del seu propi rendiment. Per contra, el discurs de l'alumne comporta la capacitat de "tornar-li la pilota a l'escola", traspasar la responsabilitat a l'escola, "retornar-li" allò que l'estudiant no assumeix com a propi. Aquest tipus d'actituds desarmen el professorat i la institució escolar en general, i en aquest sentit, constitueixen una forma de *resistència parcial*, que amb les distincions introduïdes per Viegas Fernandes (1988), aquesta (només) es dona en l'àmbit de la inculcació ideològica.

{ A l'entrevista amb una professora es veu la incapacitat, per part de l'escola, de respondre a la deslegitimació de la institució que exerceix l'estudiant. }

M: Lo que no valores o el que valores negativament (dels estudiants)?

I: A nivell de comportament, la mala educació, algú que està molestant algun company, el distorsionar l'aula, el no voler-se esforçar. El que passa que, el no voler-se esforçar d'aquests nanos és que al darrera hi ha una història, llavors...aquest és el problema. Quan un adolescent no se't vol esforçar, alguna cosa està passant al darrera i clar no sé quina és.

M: I per què penses que és així, per què tot i posar-ho en safata, no...

I: Perquè no volen...no no, no ho ser...

M: És desinterès...

I: Si, es que jo crec que alguna cosa està passant a la gent que no vol fer res o perquè no volen els estudis, o perquè no creuen que estudiant millorin la seva vida, o perquè no saben el que és estudiar, o perquè molts ja estan treballant, a quart d'ESO molta gent d'aquesta ja treballa i el treballar, aquest treball de quatre duros...o que el pare els té de criada: es que darrera de cada un hi ha un món. La mare els té ajudant a casa, o s'utilitza per altres coses.

M: Aquesta sèrie de coses: avorriment, desinterès...

I: És normal que estiguin avorrits perquè no se'n enteren de res!! Clar es que si a primer d'ESO tu no te'n enteres d'unes operacions matemàtiques, què has de fer a física i química a quart. Què has de fer allà si no saps ni dividir, ni han fet cap mena d'estructura lògica de res. Aquí és un esforç, un s'ha d'esforçar!!! Per aprendre un s'ha d'esforçar!!! Estudiar és un esforç, és posar-te davant d'una cosa que no entenen (els alumnes) i buscar un mecanisme perquè allò s'entengui i després d'alguna manera ho puguis explicar o puguis demostrar que ho saps. I és entendre, interioritzar una sèrie de conceptes, això és difícil. I conceptes molt abstractes que només...a socials mira, pots encara "empollar", aprendre com un lorito: aprendre una sèrie de coses que no entens, i tens la sort que te les han preguntades, doncs te'n surts, però amb altres assignatures no!

Tot i això, aquestes actituds disten de ser formes de *resistència global*, és a dir, quan es donen tant al nivell ideològic com al nivell de la divisió social i sexual del treball. Aspectes com el baix rendiment acadèmic, la referencialitat sociolaboral familiar i del grup d'iguals, i la mateixa construcció d'expectatives de futur, juguen un paper reproductiu pel que fa el nivell de la divisió social del treball. Des d'una posició

menys pessimista però, ens podríem aventurar en l'afirmació que aquesta forma de resistència parcial del jove, centrada en l'aspecte ideològic, escapa a la imposició ideològica que defineix l'hegemonia, i al trencar els límits d'allò pensable (no tant possible), planteja l'obertura a una possible "crisi hegemònica", condició "sine qua non" per definir actituds i accions d'oposició com a formes de resistència escolar.

4.5.2.- Resistència o contestació?

Trobem un segon grup d'alumnes, més nombrós que el que acabem d'analitzar, que també mostren actituds d'oposició i rebuig. A diferència del primer, aquests alumnes s'identifiquen instrumentalment amb l'escola, encara que tampoc ho fan expressivament. El que caracteritza el discurs d'aquests alumnes és la confiança amb l'escola com a mecanisme de mobilitat social, l'acceptació d'aquesta com un mitjà o instrument vàlid per aconseguir alguna finalitat, principalment credencials acadèmiques. Aquest grup, igual que el cas anterior, tampoc s'identifica amb la cultura i valors de l'escola. Alguns autors han anomenat a aquestes actituds i estratègies dels alumnes com d'*acomodació*; però aquesta categoria implicaria una renúncia dels alumnes a la cultura i l'*hàbitus* propis, per passar a assumir la cultura i *hàbitus* escolars, i pensem que aquest procés no es dona en el nostre cas. L'estratègia d'acomodació també comportaria una sèrie de pautes i conductes de tipus individual, que tampoc es donen de forma prevalent: quan hem parlat de l'espai d'experiència escolar, hem fet breu menció a algun tipus d'estratègies individuals que protagonitzen alguns dels joves entrevistats, especialment relacionades amb aspectes com l'avaluació, però pensem que aquest tipus d'estratègies disten de ser la tònica dominant dels alumnes analitzats. Pensem que tampoc es tracta d'un cas de *dissociació*, ja que aquesta categoria comportaria el contrari del que ens trobem, una identificació expressiva amb l'escola, i una incapacitat d'ajustar-se o acceptar les exigències instrumentals d'aquesta. La següent cita mostra perfectament el discurs de resignació amb que viuen l'experiència escolar aquests alumnes, l'únic sentit d'anar a l'escola és l'instrumental:

A: Si quiero salir algun sitio, si quiero ir a parar en algun modulo, cualquier cosa, necesito el graduado y....por lo tanto...

El que més ens crida l'atenció, i ens proposem analitzar i interpretar, és la disparitat entre les pràctiques i els discursos d'aquests alumnes. Dèiem que els i les

joves en qüestió, solen participar en les accions de rebuig i desafiament a l'escola, juntament amb els que ja hem anomenat com de resistència parcial. Tot i no protagonitzar els casos de més espectacularitat, sí que es mostren proclius a afegir-se fàcilment a les pràctiques opositors. De fet, el seu paper és primordial des del punt de vista de la oposició i el rebuig: depèn d'ells (grup relativament nombrós, gairebé tots els nois i part de les noies) que les accions i actituds desafiantes tinguin continuïtat o quedin arraconades a un o dos "elements aïllats". Així, entre tots desenvolupen unes pràctiques primordialment col·lectives, (re)creant un sentiment de col·lectivitat i pertinença al grup que afavoreix notablement l'activació d'aquestes pràctiques desafiantes.

{Sobre l'autopercepció d'un dels alumnes, i l'explicació de formes de rebuig escolar: }

M: Alguna cosa més?

A: Sóc una micael gamberro.

M: Per què?

A: perquè a classe ens juntem uns quants i al final l'acabem liant. No sé una anècdota ...que si boli amunt, que si boli avall, que si ara el ruidito, que si un es posa a cantar: no sé què "mamadu" bueno la que vam liar...L'altre dia estàvem a la guàrdia i estàvem tots els nois a un costat i totes les noies a l'altre i les noies escoltant. I nosaltres fèiem qualsevol parida i la profe estava sobre nosaltres. No ens vam callar i al final la vam acabar liant: "que si las niñas porque son niñas, porque nosotros estamos aqui...porque porque soy negro"... i jo que sé.

M: I t'agrada liar-la a la classe.

A: Siii(riu).

A: Hi ha un amic que està a classe i que estudia i intenta fer les coses però a la que li dones una mica salta molt i ja li han posat dos o tres parts per fer això, s'esvera i no hi ha qui el calmi.

M: I què fa?

A: L'altre dia em sembla que era a música, es va aixecar i em va dir: "no sé què" i el profe de música li va dir: "ja saps el que tens, no sé què", i ell (l'alumne): "que esto és una mierda que no se què..."!!! bueno la lió bastante. I l'A (professor) li va dir: ves-te'n cap a fora" i ell: "que no, que no", no li feia cas i al final es va anar.

M: Només fas merder o també expresses alguna queixa?

A: Cualquier cosa, osea...algo con mis compañeros, vale, nos avisan la tensió 3 o 4 veces, a la quinta es de mala manera y yo voy, y me reboto.

Al: Quan ens avorrim o aquest tema l'hem passat ja o... no sé. Comencem a parlar i tal i tal i així amb tots els companys i...la classe per nosaltres és parlar només.

M: Per què ho feu?

Al: Per això, perquè ens avorrim.

M: Si t'interessa, si dius que el cole és important pel futur, llavors què...

Al: Si també però no sé. Pensem que hi haurà curs hi haurà curs i al final...ens posem les piles i s'ha acabat el curs.

Pel que fa el discurs, la identificació instrumental que els alumnes demostren a través del seu desig d'obtenir el títol de la ESO, la possibilitat d'inserir-se al món laboral, o de començar uns estudis de formació professional, xoca amb les pràctiques de rebuig que desenvolupen. La manca de coherència entre pràctiques i discursos els porta

a una mínima inversió en estudis, acompanyada d'uns rendiments acadèmics baixos o molt baixos (depenent del cas), que els allunya de les possibilitats reals d'obtenir el graduat que molts d'ells desitgen. Hem observat que aquests casos són els que exemplifiquen bona part dels processos d'alteritat assenyalats anteriorment. De nou, la distància entre esferes socials que viuen aquests joves facilita que s'activen processos com l'acceptació de l'autoritat pedagògica i la delegació de diagnòstic -s'accepta tan el currículum, com l'avaluació dels professors-, l'assumpció del fracàs escolar com a propi, la presència d'un discurs centrat en la cultura de l'esforç, etc.

M: Què penses que en trauràs del teu pas per aquí a l'escola?

A: Doncs que em doni un treball que estigui bé i no sé, companys, amics...

E: Home, jo crec que algo ens servirà, però jo crec que tots venim aquí per tenir el graduat i poder treballar.

M: Per tu treballar aquí a l'institut què és?

Al: Portar deures contínuament, fer deures contínuament, treure bones notes i tal...yo que sé.

M: I tu ho fas això, o no?

Al: Més o menys... A vegades si i a vegades no. Em poso però es que em costa una mica, em fa mandra.

S: Que estudeie. Dicen que depende de mi.

M: Què és el que més t'agrada o el que més valores?

Al: Doncs que això em servirà per quan sigui més gran agafar un treball que m'agradi i que estigui bé.

J: Clar, tu no saps l'any que vé si, si ara tu suspens 4rt... Tu tens l'esperança d'aprovar 4rt? De treure't l'ESO?

E: Hombre, jo voldria i... alguna cosa intento, però no sé, és que no... no m'agrada estudiar...

M: Què és per tu treballar aquí a l'institut, fer feina aquí a l'escola?

S: Aprender, pues me están enseñando y tengo que aprender.

E: Home, jo crec que algo ens servirà, però jo crec que tots venim aquí per tenir el graduat i poder treballar.

J: Tots? Tots els de la teva classe?

E: Jo crec que sí, jo crec que els de la meua classe sí

J: I d'altres classes?

E: A les altres classes, pues a lo millor els interessa més perquè la seva forma d'estudiar els hi sembla més fàcil, però...

Els elements estructuradors dels joves, viscuts a la família i amb el grup d'iguals, són força semblants als descrits en el cas anterior. Joves estudiants que posen per davant la seva condició de jove a la d'estudiant, i famílies distanciades de l'escola però amb una relativa confiança en aquesta com a sistema de mobilitat social. Aquest context, exerceix una doble pressió de signe contrari, que explica, en bona mesura, perquè aquests/es alumnes produeixen un rebuig més controlat que el grup de nois anterior. Aquí la correspondència entre *intencions* i *efectes* en la oposició a l'escola és

menys clara i més contradictòria. Les accions de rebuig a l'interior de l'escola es veuen reforçades per la força col·lectiva que exerceix el grup d'iguals: el fet que bona part dels i les joves entrevistats/des pertanyin a un mateix grup d'iguals, comparteixin espais d'oci i vida (pobles i barris similars) i, especialment, estils presencials semblants, crea un context i unes condicions molt favorables a la construcció d'identitats basades en contraposició a l'escola i tot allò que aquesta significa. L'espai familiar, per contra, exerceix un paper viscut contradictòriament pels i les joves: per un costat, com a poder neutralitzador de les pràctiques d'oposició, actuant com a contra-força i articulant un discurs poc crític amb l'escola i, per altre, la distància a nivell expressiu que viuen els i les joves i les seves famílies respecte de l'escola, dificulta l'adequació i compliment de les actituds i valors que la institució escolar promou -motivació, participació, implicació familiar, interès per l'aprenentatge-, fet que reforça les pràctiques oposidores que protagonitzen nois i noies. Tot i les distàncies socials que separen les famílies i l'escola, sobretot en els nivells expressiu-cultural, sí que es dona la ja esmentada confiança amb la institució escolar com a possibilitadora de certa mobilitat social i com a element imprescindible per la inserció al mercat laboral. Aquest discurs, sumat als referents, també vistos anteriorment, de pares, germans i amics que s'han inserit al món laboral, situa els i les alumnes entrevistats/des en un conflicte que explica aquesta disparitat entre pràctiques i discursos, i que té com a conseqüència la incapacitat de deslegitimar la institució escolar, tot i les pràctiques d'oposició que aquests protagonitzen.

J: Clar, tu no saps l'any que ve si, si ara tu suspens 4rt... Tu tens l'esperança d'aprovar 4rt? De treure't l'ESO?

E: Hombre, jo voldria i... alguna cosa intento, però no sé, és que no... no m'agrada estudiar...

S: Pues eso, cuando me enterao que he suspendido seis, me tengo que poner...

M: Què penses que en trauràs del teu pas de l'institut, si es que penses que en trauràs alguna cosa?

A: Treure, el graduat, poca cosa més. Tu a la que et treus el graduat, tot això ja fora. A la que et poses a estudiar lo que vols allà si que curres, perquè és el que t'agrada.

M: A qui si no curres és perquè ni penses que et servirà, ni t'agrada?

A: Que pot ser que em serveixi però...no crec.

S: Lo primero es que... no le he echao muchas ganas a los estudios y eso cuando me enteraba ya la suspendí y no podía hacer nada.

M: Com et va el curs?

A: Malament.

M: Quan t'han donat les notes, n'has suspès alguna?

A: Totes.

M: I el curs anterior com et va anar?

A: Igual.

M: I fins ara, des que ets a l'institut sempre t'ha anat així de malament?

A: El principi sí, estudiava algo, segon...però lo que és tercer ja vaig repetir i ja són totes.

M: I per què creus que et va així?

A: Perquè no faig res.

M: I com és això?

A: No sé, no m'agrada, sé que ho tinc que fer però no m'agrada i...

E: Pues, tantes normes... Que a vegades els professors es passen. Ells diuen que sí, que vénen aquí a que aprenem i tot això, però jo crec que no...

J: Però clar, de normes n'hi ha a tot arreu, no?

E: Sí... No sé, això és posem un parte, un expedient, que si et trec del cole...

S: No sé, si me dan una oportunidad pues sigo aquí, si no a trabajar.

Podríem interpretar les actituds d'aquest alumnes, basades en la disparitat entre unes pràctiques d'oposició i uns discursos favorables a la instrumentalitat de l'escola juntament a la presència d'elements de reificació, com a formes de *contestació*, i no pas de resistència, en els termes de Viegas Fernandes (1988) i d'Aggleton i Whitty (1985). Aquests alumnes no presenten, com en el cas anterior, una deslegitimació de la institució escolar, no produeixen una confrontació entre un discurs o una visió alternativa pròpies, a la de l'escola, ni tan sols inverteixen, especialment pel que fa l'aspecte instrumental, el discurs escolar. Quan els i les alumnes assumeixen la responsabilitat dels seus rendiments, o accepten l'autoritat pedagògica, els coneixements i habilitats que ofereix l'escola com a vàlids, no confronten res a la ideologia "dominant" de l'escola, i accepten les regles del joc que imposa la mateixa institució escolar. En aquest sentit, podríem dir que existeix una disparitat o desajustament entre unes pràctiques d'oposició a l'escola, i un discurs legitimador de l'escola, fet que ens permet parafrasejar a Poulantzas (1977)²⁴ quan diu: "...els alumnes (dominats), sovint viuen la seva rebel·lió contra la dominació de l'escola (sistema) en el marc de referència de la legitimitat de l'escola (dominant)". Aquest grup d'alumnes, malgrat les accions de rebuig i oposició, no són capaços de trencar els límits d'allò pensable i possible i, per tant, des d'aquest punt de vista no sembla que plantegin cap "crisi a l'hegemonia", raó per la qual hauríem d'identificar les actituds d'aquest grup com de *contestació* i no pas de resistència. En el cas d'aquest grup, seguint amb les aportacions de Viegas Fernandes (1988), les conseqüències de la confrontació amb l'escola molt probablement seran reproductives i, per tant, no podrem parlar de *resistència global*; per altra banda, tampoc erosionen la institució escolar a nivell discursiu i ideològic i, per tant, tampoc podrem parlar de *resistència parcial*. A continuació entrem més detingudament a veure les pràctiques d'oposició d'aquests

²⁴ Therborn, G. (1994) cita a Poulantzas (1977) *Clases sociales en el capitalismo contemporáneo*, Madrid, s.XXI a "Las nuevas cuestiones de la subjetividad" a Zizek, S (comp) *Ideología un mapa de la cuestión*, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires.

alumnes per fer-ne una (re)lectura menys pessimista sobre les possibilitats transformadores associades a les formes d'oposició que aquests/es joves desenvolupen.

Per últim, doncs, analitzarem les actituds i estratègies que de forma eminentment col·lectiva porten a termes els i les alumnes d'aquest centre. Ens fixarem particularment en les contestacions, ja no resistències, del grup d'alumnes al que ens acabem de referir. L'objectiu d'aquest darrer punt, és el de caracteritzar i interpretar les actituds d'oposició per tal d'explorar les possibilitats i limitacions que aquestes actituds tenen en tant que *contestacions*.

De quin tipus d'oposició i rebuig estem parlant? Contra qui o contra què es donen aquestes actituds desafiant dels i les alumnes? Per tal de respondre aquestes qüestions, hem categoritzat la informació extreta de les entrevistes amb els alumnes, agrupant les actituds de rebuig i oposició més explícites, i les demandes, queixes, propostes o reclamacions que aquests protagonitzen a l'escola, a més de comptabilitzar els canvis que s'havien produït, si es donava el cas, com a conseqüència de l'activació de dites demandes. Pel que fa les entrevistes dels professors, també hem agrupat les diferents formes i tipologies de rebuig dels alumnes que aquests perceben. En termes generals, hem observat que les accions i estratègies de confrontació que protagonitzen els alumnes de forma col·lectiva, allà on es donen més queixes de forma manifesta i explícita, és enfront dels aspectes *expressiu*, *organitzatiu* i *normatiu* de l'escola. Les estructures organitzatives i normatives de l'escola, que estructurin materialment la vida dels alumnes, impliquen una actitud de submissió que aquests no sempre estan disposats a acceptar, per això es produeix un enfrontament entre els elements expressius dels alumnes, lligats a la seva condició de joves, (i, en part, a la cultura familiar), i el que en termes de Bernstein s'anomena l'*ordre expressiu* de l'escola (actituds i valors).

Així, l'experiència escolar es basa primordialment en relacions d'autoritat, jerarquia i control, i els alumnes entrevistats així ho viuen.

A: Cuando es de todos,....por ejemplo, mi tutora nos lo dijo bien claro, y me dio muchísima rabia!! Que ellos, osea la directora siempre le iba a dar la razón a ella, porque ella es la tutora y manda sobre todos nosotros. Tanto si era mentira, verdad o lo que fuese, siempre iba a estar con la directora (donant-li suport). A mi me dio rabia: ahora me hace una cosa que a mi no me gusta, me voy a la directora y encima me voy a llevar yo la bronca, no! Así siempre tienen razón...

M: És una qüestió de poder?

A: Si, yo soy mas que tu y siempre lo seré.

J: Però aquestes serien, més que normes serien com càstigs, però de les normes que hi ha, per exemple, si tu vas amb el cotxe pel carrer també hi ha normes, no? I bé que se segueixen normalment. Quines diferències creus que hi ha? Per què no t'agraden les normes del cole?

E: Perquè les decideixen entre els professors o qui sigui, i no entre tothom.

J: Creus que estaria bé poder decidir. S'ha intentat o hi ha hagut alguna vegada que...

E: No.

D'acord amb el funcionament del currículum a l'educació secundària a l'estat espanyol, podem afirmar que, tot i els canvis ocorreguts a partir de la reforma educativa (implantació de la ESO), els currículums en els contextos espanyol i català són *currículums agregats*, on les variables de classificació i emmarcament queden definides com a fortes: es dona una clara separació entre continguts, i una baixa participació dels alumnes en el què i el com se'ls transmeten aquests continguts. Podem constatar, a través de l'observació i les entrevistes realitzades a alumnes i professors, que el centre el qual ens referim no és cap excepció. Utilitzant la mateixa denominació de Bernstein, hem categoritzat com a classificació i emmarcament forts, les formes de transmissió educatives del centre.

{Entrevista amb una professora que explica com són les seves classes}

T: Jo normalment dedico mitja o tres quarts a fer una mica el rotllo, no, amb exemples, a vegades llegim coses del llibre, a vegades poso exemples d'altres llibres, de l'experiència...i llavors un quart d'hora o vint minuts dediquem a fer problemes i potser els últims cinc minuts els hi poso exercicis per casa i deixo pensar-los una mica.

M: Els alumnes més enllà de participar en les respostes d'algun exercici, participen més o menys activament alhora de...el hi fas preparar temes concrets, els hi deixes fer propostes temàtiques, que desenvolupin ells la lliçó?

T: Això no ho fem gaire. Hi ha cursos inferiors que sí. Vaig donar una vegada segon i fèiem naturals i sí que els hi feia preparar algun tema i exposar-lo en grup. Però a quart el ser física i química és una assignatura molt de problemes. Llavors la part aquesta més de participació en aquest aspecte no. A no sé que sigui que muntem una setmana cultural que participin una mica amb coses de medi-ambientals.

{Entrevista professora}

I: Objectius de la classe de 4rt E, evidentment no són els mateixos que els que demano a 4art A, perquè allà se suposa que els nanos tenen més capacitat i més...un nivell d'aprenentatge més ràpid que aquests que són més lents, i aquí de cada unitat selecciono els objectius que a mi m'interessen, a nivell de conceptes. I moltes vegades els objectius es treballen des del departament: toca treballar mapes, fent esquemes, fent resums, fent comentaris, els hi faig exposicions orals, però molt a la classe de gent tant gran, fer treball en equip, això no perquè això és xerrar, xerrar i xerrar. Molts deures a classe tampoc perquè s'avorreixen: són gent gran, jo crec que als 16 anys poden escoltar i la resta la poden entendre i han de fer coses a casa si és que les volen fer. Però d'entrada quan era un 4art normal bàsicament fèiem l'explicació de la classe, ells feien algun petit exercici i de seguida es corregien aquells exercicis. No era deixar una hora per fer exercicis...això és xauxa.

I: Moltes vegades els objectius es treballen des del departament: toca treballar mapes, fent esquemes, fent resums, fent comentaris, els hi faig exposicions orals, però molt a la classe de gent tant gran, fer treball en equip, això no perquè això és xerrar, xerrar i xerrar.

Aquesta sistema de transmissió educativa, requereix d'una praxis determinada, centrada en el "mètode simultani", a vegades portat a l'extrem amb les "classes magistrals". En aquests casos, el professor (el qui se suposa que sap), transmet als alumnes (els qui se suposa que no saben) el contingut d'una assignatura, reduint l'activitat d'aquests a quotes mínimes i controlades de participació. És més, els alumnes depenen del ritme que marca el professor i/o les unitats didàctiques, queden impossibilitats alhora d'aportar formes de coneixement i representacions del món pròpies, veient així la seva activitat reduïda a la mera execució. En conseqüència, el treball escolar per aquests alumnes és quelcom aliè, és el professor qui encomana i qui avalua el treball que ells han de realitzar.

M: Descriu-me una mica com és una classe: arriba el profe i...

A: La classe de naturals quan entrem ja comencem a apuntar i tot el rato així. Apunts...igual que la de socials també, lo que passa es que la de socials posa....mmm com ens diu ara...les fotos...

M: Diapositives?

A: Si, si. I nosaltres, hi ha esquemes i els hem de copiar. Hi ha un dibuix, ens l'explica una mica què és això, si volem agafem apunts i tornem a un altre tema. I Naturals és el mateix però sense esquema, només va dictant.

M: I les classes normalment com són?

C: Ua! Muy aburridas, tienes que estar todo el día cogiendo apuntes...que si...entra el profe y hasta que llega el cambio de clase...

M: Prefereixes altres formes...

C: Si porque estas poco acostumbrado y prefieres que te pongan una película a estar ahí sentado a que te suelten el rollo.

S: Empieza a explicar, da ejercicios para hacer, luego tienes que hacerlos, luego los corregimos. Primero empieza a explicar, está media hora y luego ya pone ejercicios para hacer.

D'aquesta manera entenem que les formes d'autoritat i disciplina escolars són essencialment part de les relacions educatives relacionades en com està organitzat el sistema escolar i el funcionament d'una aula en particular, "són el derivat necessari de l'ensenyament simultani" (Fernández Enguita, 1997:135). Les conseqüències d'aquesta estructura organitzativa són l'oposició explícita, però també el desinterès i l'avorriment. Trobem altres exemples sobre l'exercici d'aquest control en la "imposició" de normatives i disciplines per part del centre que els alumnes tampoc veuen amb bons ulls. Prohibicions en l'ús d'instal·lacions, la rigidesa dels horaris, normatives dirigides contra les capacitats expressives dels joves, etc.

A: Tema lavabo. Ens tanquen el lavabo i no pots anar al lavabo, eso me da tope rabia. Llevas tres clases haciendo y a media clase dices quiero ir al lavabo y no te dejan, qué pasa? Pues que no puedes! y de ahí a liarla, viene de eso!

M: I què passa amb el cap d'estudis?

A: *Pues que és el que més busca.*

M: *El que més busca? Què vol dir això?*

A: *Qualsevol tonteria que facis....gorra: gorra fora, t'ho treu tot. Per exemple l'MP3, jo el porto quasi sempre, i en quan em veu, m'ho treu fora. No sé, molta gent ja ho diu.*

M: *Què canviaries de l'escola si ho poguessis canviar?*

C: *El levantarse tan temprano. Que los profes no te pongan tantos partes por pequeñas cosas.*

M: *Et posen molts partes?*

C: *Bastantes. Pues alo mejor te levantas para ir a la papelera y el profe se lo toma mal y luego te pone un parte y te expulsa...*

Al: *Perquè...la classe és allargada, no, i darrera de tot no es veu gairebé la pissarra i ni res. I només volia fer dos files el tutor. I no ens semblava bé i ens vam queixar tots, volíem fer tres files i que la gent estigués més endavant. I no volia (el tutor).*

Quan hem preguntat als professors quin tipus d'accions de rebuig perceben habitualment a l'escola, el tipus de rebuig dominant des del seu punt de vista és el que hem classificat com a *expressiu-normatiu*, és a dir, aquelles formes de rebuig dirigides contra els elements d'autoritat i control presents a l'escola (coincidint, així, amb el que hem observat a través dels alumnes i l'observació). Les cites que vénen a continuació reproduïen perfectament les demandes dels alumnes relacionades amb les formes jeràrquiques i autoritàries de l'organització escolar.

{Entrevista amb una professora}

T: *Es queixen una mica sobretot en...el que passa és que les reivindicacions són una mica, bastant pobres no. Es queixen de que no els tenim en compte, que això és una presó, això aquest rebuig eh. Que aquí no es pot fer res, que no els tenim en compte per res, que aquí només manem nosaltres, que fem les coses a la nostre manera...aquests són una mica els missatges que donen. A vegades intentes combatre'ls una mica, abans jo dedicava hores... no a tutoria, no era ni tutora, sinó a classe pues parar la classe i fer un discurset mitja hora servia d'algú no, però ara, després dels anys el paro el mínim possible. L'altre dia vaig estar xerrant amb aquests del 4artE, faltaven 4 o 5 alumnes i un va sortir una mica: "bueno y esto, -aquesta pregunta és reiterativa, hi ha anys que potser no la fan però hi ha anys que surt en diferents moments i classes tres o quatre vegades-, y esto para que sirve". Jo realment canviaria els currículums i a aquesta gent aquesta assignatura no els hi donaria, perquè veig que els hi serveix per ben poc. Llavors s'ha d'anar i intentes fer-ho de la millor manera possible i els missatges són una mica...no sé el rebuig per això no:" perquè no els hi serveix, tot és molt dur, molt difícil, no tenim en compte el que no saben, l'any passat vaig tenir un profe que això no m'ho explicava i"...una mica això, intentes dir que la vida també és dura que aquí han de seguir una autoritat, que quan surtin el dia de demà a trobar una feina, també tindran una autoritat, i hauran de ser responsables i hauran d'arribar puntual i hauran de...perquè lo d'arribar puntuals en aquests grups també és difícil. Te'ls trobes per l'escala i: "eh vaig al lavabo", pues aquest no entres o ...*

T: *Si una mica això i el dir "aquí mandais los profes i no podemos hacer nada". Hi ha moltes queixes perquè tanquem els lavabos, perquè no els respecteu, cada cop que els hem deixat oberts hi trobem de tot, coses a dintre, embussats, aixetes obertes, perquè no respecten les coses. Si que en el centre intentem que hi hagi una consciència de respecte de ecologia, d'estalvi energètic, i són coses que ells no tenen no. Guixen les taules, el profe aquest de després quan hi ha variables, desdoblaments, quan es comparteixen aules... Hi ha una aula assignada però entren altres alumnes allà, doncs sempre ens ha de comunicar si la taula està guixada i intentem esbrinar...vull dir que aquests temes s'intenten...estar molt a sobre d'ells. Diuen (els alumnes) que no es pot fer res, sobretot quan tanques un lavabo, hi ha follons al passadís i es prohibeix que certs alumnes surtin al passadís, que normalment són els petits, però bueno amb els*

variables i tot surten eh!! i com a mínim intentem que quan els profes entrin estiguin a l'aula. Hi ha profes que ho aconsegueixen i altres no.

{Entrevista amb una altra professora}

M: Quin tipus de rebuig...

I: De vegades destrossaven coses, ara els tenen una mica controlats, però abans destrossaven coses, pinten, no se si ho has vist...pintar, guixar...

M: En general són de tipus diguem-ne disciplinar-hi, de mal comportament (control)?...

I: Si. Plantar a cara a algun professor, estar castigats i no fer-ho...

Vist això, observem el que havíem avançat quan presentàvem els aspectes més destacats de l'espai escolar: les actituds de rebuig i oposició d'aquests/es joves estan dirigides primordialment a les estructures expressives, normatives i organitzatives que acabem de comentar. També volem destacar que, per contra, no observem en termes generals, accions i actituds de rebuig dirigides al currículum formal, als continguts que imparteix l'escola, i a l'ordre instrumental (continguts i habilitats) en general. Aquests aspectes de les relacions educatives no són presos en consideració pels alumnes analitzats, no hem observat cap mena de qüestionament en aquest sentit, més enllà del discurs deslegitimador de l'escola del reduït grup d'alumnes que ja hem tipificat de resistència parcial. Probablement els processos d'alteritat escolar que defineixen la distància social que viuen aquests alumnes respecte de l'escola, expliquen en part perquè les estratègies d'aquests joves no passen per un qüestionament dels elements instrumentals. Les actituds i estratègies d'oposició vistes fins ara plantegen desafiaments als elements de control i autoritat de l'escola, mostren formes d'intervenció no previstes (pel professor) a l'interior d'una aula, provoquen canvis, tensions i conflictes a la fórmula imposada i dominant de l'educació: l'educació "simultània". Afegim que aquests desafiaments van dirigits cap algun dels aspectes que entrarien dins del concepte d'emmarcament escolar, com ara la interacció alumne-professor controlada pel docent, la organització de les activitats escolars basades en l'execució individual, el ritme i planificació dels continguts organitzats només pel professor, etc. i, per tant, atempten contra els principis de control i autoritat de l'escola, seguint les aportacions de Viegas Fernandes (1988). Si això és així, ens trobaríem davant d'un conjunt d'accions que, seguint l'autor, no poden identificar-se com a resistències: no ataquen a la classificació escolar, no debiliten la classificació entre categories socials i, per tant, no debiliten les relacions de poder dominants. En aquest sentit, hem de recórrer de nou al concepte de contestació per caracteritzar i interpretar aquest tipus d'accions i actituds.

Valdria la pena, però, recuperar la crítica apuntada al marc teòric, que qüestiona la validesa de jerarquitzar les actituds i accions d'oposició en funció de si aquestes es dirigeixen als principis de classificació o d'emmarcament. Per què “la modificació d'allò que s'ensenya (la modificació del currículum), és una acció més transformadora (més contra-hegemònica) que la modificació de les formes d'interacció a l'aula (participació dels alumnes)?” (Bonal, 1998:147). Si ens mantenim amb el plantejament de Viegas Fernandes (1988), les accions i actituds dels alumnes analitzats en aquest centre, que dirigeixen el rebuig i oposició cap a l'orde expressiu (actituds i valors que defensa i promou l'escola: interès, esforç, etc.), l'estructura organitzativa (on hi podem incloure aspectes que formen part de l'emmarcament escolar, rutines i processos preestablerts, etc.) i l'estructura normativa (que implicaria tots els elements disciplinaris), han de ser enteses com a formes de *contestació*, la qual cosa implica certes limitacions teòriques en relació les resistències. No obstant, ens plantegem la possibilitat d'entendre aquestes accions com a potencialment resistents perquè es dirigeixen a la materialitat de l'organització escolar i, per tant, poden ser degudament articulades per esdevenir efectivament accions de resistència. Un primer pas cap a un canvi en les relacions educatives, seguint a Fernández Enguita (1986), és un canvi a les relacions socials materials a l'interior de l'escola, no ja tant sols els continguts curriculars, objecte de canvis constants i poc útils, sinó dels sistemes organitzatius i normatius de l'escola, allà on precisament es dirigeixen les accions i actituds de rebuig d'aquest grup d'alumnes analitzats.

Sigui dit de passada, l'organització escolar existent avui no és l'única forma d'organització possible, sinó la forma que històricament se li ha donat –fortament relacionada amb les relacions de producció capitalistes- entre moltes d'altres. Això ens suggereix que els canvis en les formes d'organitzar l'ensenyament, faran prescindibles l'autoritat, l'ordre i el control a les aules com a formules principals del funcionament escolar.

5.- Una aproximació al centre II

Per tal d'abordar l'anàlisi del centre II, seguirem un procediment semblant a l'emprat a l'anàlisi del centre anterior. En primer lloc intentarem entendre i orientar l'àmplia casuística d'actituds, experiències i discursos que manifesten els i les alumnes estudiats a través de l'ús de categories analítiques, i deixarem pel final un anàlisi més interpretatiu a través dels elements teòrics presentats.

5.1.- Introducció al centre II

Les raons que obeeixen a la tria d'aquest centre han estat principalment dues: per una banda, es tractava d'un institut format per alumnes de diverses procedències socials, sent la "classe mitjana" la procedència social majoritària; i en segon lloc, comptàvem amb un *gatekeeper* que ens podia facilitar molt l'accés a l'institut i tirar endavant la investigació. A la primera trobada formal, al despatx del director amb aquest i una de les tutores de quart d'ESO, vam presentar el projecte de recerca posant èmfasi en el que això implicaria pels alumnes i pels professors. Com de fet ja esperàvem, la resposta va ser positiva, i de seguida ens vam posar d'acord amb la periodicitat aproximada d'anades i vingudes al centre, el nombre d'entrevistes que volíem fer, etc. Igual com ens ha passat als demás centres, el tema que els plantejàvem analitzar -el rebuig i l'oposició escolar- també semblava suscitar força curiositat, fet que va facilitar la implicació d'una de les tutores en la tria d'alumnes per entrevistar. Un element remarcable -que no ens ha passat a cap altre centre- era el compromís al que vam arribar amb el director i la tutora el dia de la primera trobada: nosaltres havíem de ser els encarregats de passar pels cursos de quart d'ESO, d'on havíem d'escollir els nois i noies a analitzar, per presentar el projecte de recerca que els estàvem proposant. Lluny de ser anècdotes sense importància, pensem que són elements, petites informacions que ens poden donar "pistes" del tarannà del centre, del tipus de nois i noies que hi van a estudiar, així com de les maneres de fer i de ser de les seves famílies.

5.2.- L'escola com a espai d'experiència

5.2.1.- Actituds, respostes i estratègies dels alumnes davant l'escola

Utilitzant de nou les categories d'identificació instrumental i expressiva, en l'estudi d'aquest segon centre hem observat la presència d'un grup d'alumnes que

s'identifiquen expressivament amb l'escola, viuen l'experiència escolar compartint els valors, la cultura, el llenguatge, i les conductes acceptades i refusades amb la institució educativa. Però per altra banda, també hem observat un altre grup menys nombrós, on aquesta identificació expressiva no es dona o és menys clara. Tot i així, pel que fa a la *identificació instrumental*, tots els estudiants entrevistats mostren una actitud de certa confiança en l'escola com a mitjà per a la consecució d'una finalitat, sigui aquesta l'obtenció immediata del títol i la inserció al mercat laboral, o com una forma de promoció en una carrera acadèmica de més o menys llargària. Les diferències entre aquests models d'identificació, relacionades en com influeixen els altres espais socials sobre els joves, les anirem veient al llarg de l'anàlisi d'aquests/es alumnes. De moment, ens centrem en les particularitats que presenta el grup d'alumnes que s'identifica expressivament amb l'escola.

Hem observat una actitud profundament crítica davant dels elements de control i autoritat de l'escola en bona part d'aquests joves. Una actitud, però, en alguns moments contradictòria, que se situa entre l'*acceptació* i la *no acceptació* d'aquests elements d'autoritat i control. Els i les estudiants analitzats elaboren discursos i arguments contra les normatives del centre, algunes percebudes com excessivament rígides per a ells, i es mostren força crítics amb el professorat i els aspectes curriculars. Tot i això, en termes generals, no podem dir que aquests alumnes desenvolupin accions i estratègies d'enfrontament actiu i directe contra l'escola. A nivell d'estratègies *pràctiques*, desenvolupen formes d'*acceptació passiva*, tant davant de les normatives com de l'exercici de l'autoritat dels professors. Bons exemples són la "desconnexió" en hores de classe, que es produeix en formes més o menys problemàtiques per a ells com xerrar amb els companys, realitzar activitats i "deures" d'altres assignatures mentre el professor explica la lliçó, o mostrar una actitud absolutament passiva davant de la classe i tot allò que s'hi està fent. Aquests realitzen com a formes més actives de desafiament, activitats no permeses al centre com ara la utilització d'aparells electrònics (MP3) per escoltar música dins de l'institut, en algun cas a la classe i d'amagat del professor, l'ús d'expressions grolleres dins de l'aula, petites interrupcions del funcionament de la classe no previstes pel professor/a, etc. Encara que aquestes són estratègies habituals dels alumnes entrevistats, no vol dir que les realitzin contínuament, simplement volem emfatitzar que són les formes pràctiques que manifesta aquest grup com a "oposició" a l'escola. A través de les entrevistes hem vist que, majoritàriament, aquest tipus d'accions, ja siguin més passives o més actives, no creen conflictes i distorsions

generals a l'interior de la classe i, per aquest motiu principalment, les hem anomenat estratègies d'acceptació passiva, en el sentit que no es dona un enfrontament a nivell pràctic, actiu, manifest i constant contra l'autoritat i el control que exerceix el professor i l'estructura normativa en general. Hem d'afegir, és clar, que en algunes ocasions l'exercici de l'autoritat per part d'un professor pot activar conflictes i confrontacions directes, encara que, repetim, aquestes disten de ser la tònica dominant. Només trobem el cas d'una noia que durant l'estada a un altre institut, mantenia enfrontaments actius i directes amb els professors, juntament amb d'altres companys. La seva actitud, segons explica, ha canviat molt, i el seu relat ens serveix per exemplificar unes formes d'oposició que mantenen les característiques que hem explicat fins aquí.

O: Perquè... he viscut molt a altres centres i si no m'agrada aquest centre doncs no m'agrada, i lo que no m'agrada no ho consenteixo. No m'agraden moltes coses... no si hi ha coses que t'agraden més o menys però s'han de fer però hi ha coses, per exemple que et fiquin un parte sense raó, no penso complir un parte que per mi no té raó. Em van ficar un parte l'últim cop aquí per treure'm l'MP3 i guardar-lo a la motxilla, no vaig fer res! Només el vaig treure de la butxaca per guardar-lo. Em van ficar un parte i vaig dir que no era just. Que si no l'estava fent funcionar i era per guardar-lo, perquè m'havien de posar un parte?

B: Escoltar música, quan vas pel passadís que no pugui escoltar música ho trobo molt... i a la classe si és un moment que tots estem treballant amb lo nostre, amb l'MP3 lo que sigui també... abans ho fèiem i no hi havia problemes.

M: Què fas normalment a l'institut? A dins de l'aula per exemple?

B: Fins que no ens fiquem a fer... no ve el profe pues estic tot el rato parlant o... escoltant música d'amagat o algu així. Quan arriba el profe és quan es parla més, entre que treu les coses i tot tothom aprofita el rato que li queda, hi ha més moviment hi ha de tot. Jo estic com tothom, parlant i... A mitja classe ja estic escoltant. Al principi de curs prenia apunts, ara ja no.

O: No feia res, és a dir res! Segons quina assignatura poder portava el llibre, feia alguna cosa. Hi havia cops que ni portava el llibre, portava una llibreta per dibuixar i prou.

O: Per exemple aquest no l'he tingut com a assignatura però en altres moments que me l'he trobat he pensat: "e tio eres tonto", perquè està pirat. Tenia un "casco" de l'MP3 per fora i diu: "la próxima vez te meto un parte" i jo em vaig quedar: "que tal si m'avises..." i em diu: "que no te quiero volver a ver el casco fuera", i jo: "guay...", però no, no: "venga un parte!", "pero que dices!?" (pensa la O).

M: Que organitzes molt merder?

B: Segons el professor sobretot i... bàsicament quan el professor se'n va de classe. Lo més fort és no passem d'insultar i de cridar. Home a lo millor si que li fiquem algo a la cadira del professor però fa temps que no. Ho faig amb els que surto més i els que sé que no diran res de lo que faig ni res. Quan hi ha el profe lo típic de fer sorolls, allò del paper que el fas petar...ell diu: calleu o el pròxim se'n va al punt de guàrdia! O us fico un parte coses així. (M: amenaces de càstigs ...), Si, aquest curs encara no m'han castigat.

{La cita següent mostra perfectament el nivell de rebuig pràctic que aquests alumnes porten a terme}.

M: T'han castigat o amonestat, no sé si aquí ni dieu "parte"?

B: Partes mai però càstigs si. El parte és quan ja et portes malament i el càstig és si crides o rius molt pues et fan fora de l'aula i coses així.

M: I normalment et passa?

B: Si. Perquè no puc estar-me quiet tant de rato, sense... fent tot el rato lo que em diuen.

B: Fins que no ens fiquem a fer... no ve el profe puesestic tot el rato parlant o... escoltant música d'amagat o algu així. Quan arriba el profe és quan es parla més, entre que treu les coses i tot tothom aprofita el rato que li queda, hi ha més moviment hi ha de tot. Joestic com tothom, parlant i...A mitja classe jaestic escoltant.

La no acceptació dels elements d'autoritat i control, que constitueix també formes d'oposició o de contesta, es dona fonamentalment a partir de la dimensió *discursiva*, que es produeix sense sobrepassar en excés els límits normatius i disciplinaris que els mateixos alumnes coneixen i sovint comparteixen. És a través del discurs i no de la pràctica, vista anteriorment, com aquest grup expressa de forma més explícita les crítiques i demandes a l'escola. Les crítiques se centren, no tant en els elements expressius entesos com a actituds i valors, sinó en 1) aspectes estrictament normatius i d'organització (què es pot fer i què no dins l'escola), i en el què pensem que és d'una importància notable; 2) un nivell important de queixa i crítica dirigits als aspectes instrumentals de l'escola. Per contrarestar els elements normatius i de control (punt 1), aquests alumnes elaboren arguments que poden descol·locar o deixar fora de joc el discurs escolar. Trobem exemples en el cas d'un noi que dirigeix el seu discurs contra l'estructura normativa del centre, universalitzant el "principi de responsabilitat" que s'erigeix des de l'escola com a valor absolut però només aplicable en contextos particulars. En aquest cas, el jove descontextualitza l'imperatiu escolar de la "responsabilitat davant dels estudis" per aplicar-lo a l'estructura normativa i aquells aspectes no permesos a l'escola.

M: Què és el que menys t'agrada, el que menys valores...?

B: La disciplina i tot això ...

M: I per què?

B: Perquè si representa, si som grans per tenir algunes responsabilitats amb els estudis, també ho som per fer coses que no ens deixen fer.

Un altre exemple és l'anàlisi autocrític d'una alumna sobre el moment difícil que viuen els estudiants com a adolescents i la paciència com a necessitat i virtut que han de tenir els professors per desenvolupar la seva feina, a més de mostrar certa apatia vers el caràcter obligatori de l'assistència al centre. Observem altres queixes al voltant de "l'etiquetatge" que posen en pràctica els professors a partir de certs elements estètics dels i les alumnes. En aquest cas, alguns alumnes veuen atacades les seves capacitats expressives i assenyalen el caràcter absurd de certes normatives (per exemple prohibicions en l'ús d'ornaments estètics). En algun casos, fins i tot, els discursos

emesos van lligats a missatges d'una radicalitat considerable en l'exaltació de la llibertat, l'autonomia i l'autocontrol personal, encara que aquests no es corresponguin amb les relacions socials pràctiques que activen aquests alumnes a l'interior de l'escola, les pràctiques que desenvolupen acostumen a ser fortament pautades. La cites següents exemplifiquen els diferents discursos que acabem de mencionar:

O: Jo crec que sí. La gent que ho fa (de professor) ha de tenir paciència. Estem a una edat difícil i jo que sé, a part venim aquí obligats i tampoc tant contents per fer això hi ha vegades que...

{Grup de discussió moment on es parla de l'etiquetatge que practiquen alguns professors:}

N: Però es passen molt també a l'ESO et classifiquen per les pintes que portes. Una companya meva portava un collar d'aquests de punxes, vale, normal, o sigui, a més estaven llimades les punxes, o sigui no et podies fer res. I bueno, va agafar el de matemàtiques, l' O.(profesor), i va dir "dame esto y me lo quedo" i s'ho va quedar, i encara no l'hi ha tornat eh.

B: Un amic meu que portava anells rodons en els dits i ell deia que era un puny americà.

N: Per les pintes que portes et classifica i diuen "aquesta com que va de negre pues toma és una rebelde és una mala persona no sé què" i no té res a veure.

B: A vegades com més normes fiquin més intentes tu trobar la manera de saltar-les de manera que puguis fer lo que tu vols. Que hi hagin més normes servirà perquè tu te les saltis de maneres diferents. Lo que estaria bé seria que hi hagués, o sigui poder fer servir les coses tenint control tu mateix, que quan ho fas malament doncs castiguin aquella persona.

El més interessant d'alguns d'aquests discursos (vistos a partir dels exemples anteriors) contra la normativa, l'autoritat i el control que exerceix l'escola i particularment els professors sobre els alumnes, deixant de banda que aquests siguin més o menys elaborats, és que impliquen un reconeixement dels codis i els valors escolars, i dels elements presents a la cultura escolar com el respecte, la responsabilitat, el ser pacient, la capacitat d'autonomia, etc., i la capacitat de recontextualitzar-los i donar-ne un ús i sentit propis de manera que juguin en favor dels seus propis interessos.

Les formes de discurs que hem descrit, especialment les que hem categoritzat com a formes de no acceptació dels elements de control i autoritat –i, per tant, deixant a banda els elements instrumentals-, sovint es veuen neutralitzades per uns nivells considerables d'interiorització de la normativa escolar, i posen de manifest les contradiccions que acompanyen els propis discursos d'oposició dels alumnes que, amb tot, dificulten la pràctica d'estratègies de rebuig i oposició més actives. Trobem casos d'alumnes que es qüestionen el possible funcionament de l'institut i de les classes sense l'existència d'una estructura normativa i l'exercici de certa autoritat per part del professor. En un sentit similar, observem l'autocrítica d'una alumna en autodefinir-se ella mateixa com a "persona no fàcil", deixant a entendre la necessitat d'unes

normatives que regulin el seu comportament. Cal apuntar que en el context d'aquest centre una "actitud difícil" no li suposa un plus d'estatus –com si podia passar en el centre anterior-, ni tan sols dins del grup d'iguals amb el que es troba a l'interior de l'institut. Els i les alumnes que presenten actituds de desafiament constant dins del context escolar no són ben valorats per la majoria de companys.

B: No, es que si és d'una altra manera no funcionaria...pues si el professor no tingués tot el... les possibilitats que té d'aplicar normes no funcionaria res.

M: Per què?

B: Perquè la gent es desmadraria i no farien lo que tenen que fer.

M: Els alumnes? I que és el que han de fer...

B: Si, treballar i estudiar. Fer el que tens que fer, que és lo que diu el professor.

O: No sóc fàcil eh! Amb els professors no sóc fàcil. No sóc una alumne de les que dius: "li dic algo i ho faig".

Encara dins de la dimensió discursiva dels elements de crítica i de no acceptació, hem de destacar el segon punt que avançàvem més amunt: els elements instrumentals (coneixements i habilitats) que ofereix l'escola com a blanc de crítiques dels discursos d'oposició. Pràcticament la totalitat d'aquest grup d'alumnes que mostren nivells més aviat alts d'identificació expressiva i instrumental, expressen les queixes en aquest sentit, tant durant les entrevistes individualitzades, com a través del grup de discussió. Sense dubte, aquest és un dels elements més destacats de les formes d'oposició a l'escola que protagonitzen els alumnes analitzats d'aquest centre. Pensem que aquests discursos crítics amb els continguts, habilitats, currículums, metodologies usades per part del professorat, entre d'altres aspectes, estan estretament relacionats amb el que avançàvem tot just a l'inici d'aquest apartat: la forta identificació instrumental d'aquests estudiants amb l'escola. Dèiem, però, que les formes d'identificació instrumental es donen de distintes formes en els diferents alumnes, especialment amb aquells que no s'identifiquen expressivament amb l'escola, dels quals ens n'ocuparem més endavant. Per ara ens fixem amb els que s'identifiquen instrumentalment amb l'escola en tant que aspecte necessari i inicial per l'obtenció futura de credencials acadèmiques, que és el grup amb el que ens hem centrat fins aquí. Com dèiem, observem multitud de demandes, queixes i crítiques dirigides als elements instrumentals de l'escola. En primer lloc, els alumnes qüestionen alguns aspectes del currículum des del punt de vista de l'especialització. Tots els alumnes d'aquest grup tenen expectatives de seguir estudiant, almenys batxillerat, i bona part d'ells anomenen la universitat com a una opció entre les possibles. Des d'aquesta perspectiva, i amb la mirada posada a la futura carrera, posen

en qüestió la utilitat de certes assignatures que ofereix el currículum escolar. Alguns passen per davant aquelles assignatures que “se’ls donen bé”, deixant en segon terme i qüestionant la utilitat amb les que no tenen tantes facilitats. Altres, des d’una perspectiva d’especialització extrema, defensen la divisió dels alumnes entre “si són de ciències o de lletres” tot just al començar l’ESO, i altres, defensen “la cultura general” com una base necessària “per anar per la vida”.

{ Grup de discussió: }

MB: I... de totes les coses que estúdieu a l’institut, què en penseu del que us fan estudiar.

N: Pues que hi ha moltes assignatures que podrien ser, o sigui, de lliure elecció, perquè és que per exemple a mi la tecnologia o la plàstica no em serviran per res. O sigui, bueno, tecnologia, posar una bombeta, no és tant complicat, però no sé, jo crec que després de quatre anys fent tecnologia obligada, pues...

B: És per tenir una base de cultura...

N: Ja, però... vale, una base de cultura però, per exemple tecnologia jo si no m’hi vull dedicar, tenir que seguir fent tants anys no està servint de res, o sigui jo tinc que...

B: Però a lo millor hi ha una... necessites una cosa de tecnologia o per qualsevol cosa, si no ho has estudiat no et surt o...

N: Ja però, a plàstica, a veure, si no em vull dedicar a dibuixar o a fer d’arquitecte o algo així, a mi la plàstica...

JM : Igual que música...

N: Home, jo veus la música en canvi...

B : La música sí...

N: Perquè m’agrada

JM : És innecessària...

JM: Seria millor que des de petit ja t’inculquessin cap a un costat o cap a un altre, és a dir, o cap més números, o ciències, o llengua... És a dir, per exemple hauria de començar a la ESO, que és quan ja t’has de començar a plantejar què vols fer.

Noia: Però és que per exemple a primer i segon jo volia lletres, només literatura i això, no m’agraden a mi les mates...

Cal recordar que els discursos a favor de l’especialització, tot i defensats per algun dels alumnes, formen part de la ideologia i la cultura escolars -quasi tots els sistemes d’ensenyament inclouen una educació obligatòria (per a tothom) que després es divideix en diferents branques: post-obligatòria (més especialitzat com més elevat en la jerarquia), i professional -fet que demostra la proximitat entre els discursos dels alumnes i el funcionament i cultura escolars.

Per altra banda, hem observat crítiques a l’escissió entre treball manual i treball intel·lectual. L’escola sovint combina importants dosis de teoria sense pràctica o petites porcions de pràctica sense teoria (Fernandez Enguita, 1997:146). Aquesta desconexió entre “teoria” i “pràctica” porta a algun dels alumnes entrevistats a manifestar la falta d’equilibri en aquest sentit.

B: Pues el professor això, ens ve ens diu lo que hem de fer però després no ens ho ensenya a aplicar. Que a tu t’ensenyin una cosa i que no et diguin perquè fer-la servir ni res, només explicar-te allò...després tu no la pots aplicar a res ni trobar cap sentit.

En relació a les crítiques de com està organitzat el currículum, realitzen propostes de currículums i formes d'organització alternatives, fonamentalment basades en la llibertat d'elecció, la pròpia autonomia a l'hora d'escollir allò que més els interessa pensant en el futur, formes pròpies d'organitzar-se el temps, etc. Com a justificació de les crítiques emeses i les propostes realitzades, argumenten que aquestes formes d'organitzar una escola o un curs, on els estudiants puguin triar aquelles assignatures amb les que tenen predilecció, afavoriria notablement l'interès dels alumnes –que farien allò que volen fer-, i de retruc el comportament i el mateix rendiment acadèmic.

{Grup de discussió}

MB: Però hi ha coses que us ensenyin a l'institut que no serveixin per res?

O: A veure, no és que no serveixin per res, però per exemple, hi ha coses obligatòries que si a tu no t'agraden i tu creus que no et serveix a tu per a lo que tu vulguis fer o per lo que sigui. Jo sé que estic perdent el temps, estic fent una hora que no em serveix de res, estic asseguda en una cadira sense fer res. Física? A mi no m'agrada gens, i estic una hora asseguda aquí sense fotre res, és que no estic fotent res i llavors, a lo millor és una hora que podria aprofitar i fer una altra cosa.

B : Tindrien que donar les mateixes que ara però tu poder triar quina vols, quina vols desenvolupar més.

JM :A mi la plàstica no em servirà de res

B: Suposo que la gent que no estaria bé en una classe aniria en una altra i llavors la gent que quedés en aquella classe estaria realment interessada en la matèria.

O: Jo crec que la gent així prestaria més atenció. Perquè es queixen molt de que els alumnes no parem atenció però és que és normal. O sigui, si a mi no m'interessa la classe que estàs fent i jo considero que per a mi no em serveix, i no tinc perquè prestar-te atenció. O sigui, et presto, no? Però...

MB: O sigui, pot ser un punt de conflicte a la classe això, estar en una assignatura que penseu que no us ensenyarà res pot crear que us avorriu, que us sentiu incòmodes

O: Jo crec que sí.

N: Si comencem a fer el tonto o a cridar o a parlar, saps que això, encara que tinguis un to de veu bastant baix, pues, vulguis o no molesta, saps? Però clar, si t'estan fent sentar-te a una classe, per exemple a plàstica et diuen "comença a dibuixar" i tu "vale", però, saps? Si no t'agrada l'assignatura vens sense ganes amb aquesta assignatura i dius vaya rollo perdre una hora de classe, estar aquí assentat, és que t'avorreixes. En canvi, si et deixessin escollir les assignatures... les bàsiques, català, castellà, mates i això, s'han de fer, saps, és bàsic a tot arreu, però no sé, si et deixessin escollir... Per exemple a mi l'anglès me la rapatea, em fa un... no, no puc. L'anglès ara és, per anar a qualsevol lloc si no saps anglès...

També realitzen comparacions utilitzant exemples d'altres estudis, com els horaris partits (de matí o de tarda) que fan els Mòduls Professionals, a partir d'altres instituts amb horaris diferents al seu, a més d'agafar models de països estrangers amb formules d'organització de l'ensenyament diferents, com a alternatives possibles i realitzables dins del seu propi centre.

{ Grup de discussió }

O: Però és que jo què sé... és que a més és que són molts dies. Molts dies moltes hores. Jo per exemple el què he vist que a mòduls que fan només per la tarda i el matí el tenen tot per estudiar...

B: No sé a quin país, a Anglaterra o un altre, fan quatre setmanes de classe i una de festa. És perfecte per descansar, recuperar lo que t'has endarrerit, tot...

JM: A Alemanya fan fins les dues, classe.

N: A Barcelona hi ha escoles que entren a les 9 i a les 2 ja pleguen i a la tarda ja no han d'anar a classe.

O: Jo faria classe a la tarda i el matí lliure.

És clar que el què menys interessa aquí és la viabilitat o no de les propostes i crítiques que fan els estudiants. El què volem destacar són les capacitats discursives que posen en pràctica aquests alumnes a l'hora de qüestionar els continguts del coneixement i les formes de transmissió que ofereix l'escola. Observem que bona part de les crítiques i dels discursos d'oposició posen l'atenció en la manca de control dels afers educatius que els incumbeixen directament i, en conseqüència, reivindiquen formules d'autonomia personal a l'hora de decidir sobre els temes acadèmics. Això indica que en termes generals, aquests alumnes, tal i com dèiem, comparteixen i s'identifiquen amb molts elements de la cultura escolar, no tan sols en el sentit d'entendre aquesta etapa com a necessària i legítima que contribueix a la seva formació i promoció social, sinó en tant que sabedors i coneixedors dels recursos materials i simbòlics que la mateixa escola els proporciona, i la capacitat de fer-ne un ús favorable pels seus interessos.

Encara dins d'aquest grup d'alumnes que comparteixen valors i cultura amb l'escola, observem dues formes d'articular un discurs crític o de demandes dirigit a l'escola: la primera, una estratègia *individual*, i la segona, una estratègia *col·lectiva* a on s'hi veuen implicats diferents membres d'un grup, per exemple d'una mateixa classe. Pel que fa les estratègies individuals, observem que normalment fan referència als aspectes normatius i organitzatius de l'escola, com els que hem vist anteriorment, i els que tenen a veure amb aspectes instrumentals, concretament amb el rendiment acadèmic (notes, resultats d'una prova, etc), i problemes de tipus personal entre alumne/a i professor/a. Sobre aquest darrer aspecte, trobem casos com el d'una alumna que transforma un problema de tipus individual i passa a definir-lo en termes col·lectius per tal de legitimar-se en la seva posició. Aquest tipus d'estratègia és comuna en d'altres estudiants del centre, a diferència del cas que presentem a continuació, que exemplifica una oposició d'enfrontament directe amb el professorat. Aquesta darrera tipologia d'oposició, on es visualitza un tipus de relació quasi antagònica amb el professorat, tot i

no ser la tònica dominant del centre, també n'existeix algun cas. La disparitat de formes d'oposició que es veu en alguns (pocs) dels alumnes concrets que hem entrevistat, probablement respondrà a les distintes relacions d'aquests dins de les altres esferes socials (família i grup d'iguals). Del pes que tenen, i l'apropiació que se'n fa de cada una, dependran les actituds i accions del jove en qüestió (en tot cas, són aspectes que abordarem més endavant). A continuació presentem els exemples comentats:

M: Organitzes “merder” a les classes?

N: No, només amb els profes que...per exemple l'any passat amb aquest... no em feia cas i li deia: “no ho entenc”, i doncs quan passava de mi, cridava més i quan em va començar a agafar mania, llavors ja ens teníem mania mútuament, ja ens picàvem mútuament.

M: I era una cosa teva o de tot el grup?

N: No...era tot el grup. Érem dos o tres que li dèiem: “no expliques bé!” i ens feia callar i després també mentre els altres parlaven doncs...

N: El de l'any passat. Bueno... feia moltes coses que a la classe no ens agradava no, i com normalment la classe ens callàvem i a mi no m'agradava el que ens feia, llavors jo suspenia perquè no entenia res saps. Llavors jo suspenia i li deia que no ho explicava bé i s'enfadava, perquè jo deia que no ho explicava bé i tota la classe deia: és veritat, és veritat! I em va agafar mania i pues em va...deia alguna cosa, pues tu fora, deia alguna cosa la del costat meu, doncs jo fora, sempre es pensava que era jo la culpable i sempre anar fora sempre anar fora!

M: A algun cop l'enfrontament ha portat a algun acord o negociació?

O: No. Mai hi ha acords entre un professor i un alumne, mai hi ha acords! Hi ha algú que guanya i és el professor perquè te més autoritat que tu, té més valor pels professors. És com la frase que em va dir una professora: “yo soy la profesora y te voy a ganar siempre!”.

M: I tu penses que és així?

O: Sí.

M: Però no hi estàs d'acord?

O: Que no hi estigui d'acord que tinguin sempre que guanyar no vol dir que no sigui així.

Si ens fixem ara amb les formes d'oposició (discursiva) de tipus col·lectiu, observem que els aspectes instrumentals són els que apareixen més sovint a les entrevistes amb els i les alumnes. Col·lectivament protesten contra les males explicacions dels professors, la falta d'experiència d'alguns docents, les metodologies a l'hora d'impartir una assignatura, la quantitat de feina encomanada, etc. Pel que fa als aspectes normatius i organitzatius, les queixes col·lectives són minoritàries. Un dels aspectes a destacar és l'ús, per part dels alumnes, de canals institucionalitzats que ofereix el mateix centre a l'hora de realitzar les queixes o demandes. Un bon exemple és la redacció d'una carta a l'equip directiu per part d'un grup-classe en motiu de les valoracions negatives dels alumnes de la funció docent d'un professor. L'ús d'aquests canals institucionalitzats i la relativització de les queixes per part d'alguns dels alumnes, posen de manifest uns *hàbitus* pròxims a l'escola que els permet conèixer i utilitzar els mecanismes que ofereix (i legítima) l'escola com a formes pròpies d'expressió i queixa.

O: Si. Aquest any s'han queixat del profe de matemàtiques que s'explica fatal, no entén res i...no aprenem res i clar si no aprenem res i suspenem els exàmens la culpa no és nostre! Perquè si fos de tres o quatre dies vale pot ser, però es que tota la classe...Si fóssim menys (els suspesos) encara però...

M: Però us heu queixat no?

O: Sí, la meva tutora diu que parlarà amb ell i...érem tota la classe! Ella diu que si tenim algun problema amb algun professor li anem a comentar i ja està. Li vam dir que si podia explicar millor, que no tirés tantes indirectes... I va dir que val, que parlaria amb ell i ja està.

M: Alguna protesta "massiva" de tota la classe?

B: Sí, pues era un professor nou que no havia ensenyat mai, ens ensenyava les coses que tretes del llibre, ell ho intentava ensenyar bé i tot bé però no ho aconseguia. La gent era molt cruel perquè jo veia que tampoc era per tant, feia mala lletra i no se'l entenien i quan parlava no parlava molt alt, si es estaves molt de rato amb la mà aixecada no t'ho deia de seguida i llavors la gent es queixava molt, van anar a direcció i tot però jo crec que va ser algo no pel professor sinó perquè pensaven que tenien més drets que obligacions. Algunes coses tenien raó però a vegades si hi ha una mínima excusa per ficar-se amb el professor pues tothom ho fa, encara que no tinguin raó, perquè en moltes coses no tenien raó (els alumnes). El que va passar va ser que ens havia ficat l'examen per un dia i aquell dia no va venir i el dia següent tornem a tenir tecnologia i va dir que fèiem l'examen i tothom va dir que no podia, que no el fèiem perquè no ho havia dit, i és lògic que si tu estudies per un dia no se't haurà oblidat per l'altre. Llavors tothom va sortir de l'aula ningú volia entrar ningú va fer l'examen i uns quants vam veure que no tenien raó i si ho vam fer

J: Heu fet mai alguna protesta massiva que fes canviar algun aspecte de l'institut?

JM: Una vegada vam enviar una carta a direcció per queixar-nos d'un professor que no feia bé les classes i que a nosaltres no ens feia cas.

Tot i l'ús de formes institucionalitzades, a l'hora d'articular les crítiques o demandes, els i les estudiants mostren poc entusiasme en els canvis aconseguits a través d'aquest tipus de queixes col·lectives. Davant d'això mostren certa resignació, ja que saben que els canals que ofereix l'escola són els que més els poden beneficiar; l'activació de pràctiques d'oposició més explícites ja no entren a formar part de les possibilitats que els mateixos joves es plantegen.

M: I després d'aquest "acord", penses que ha millorat alguna cosa?

O: Jo crec que no, jo crec que aquest professor porta molts anys ensenyant i la seva ensenyança és així.

M: I com ho hauria de fer?

O: No sé, suposo que...comparant-ho, ficant exemples...ell fot el "rollazo y ala, a ver si te lo aprendes".

M: I en situacions així heu aconseguit mai canviar alguna cosa? A l'aula o alguna assignatura...

B: Si ho parlem bé, si comencem malament no. Si comencem cridant i dient que no ho pensem fer no ho canviarem de cap manera i ho empitjorem a vegades. D'aquella manera que ho tenim que millorar i ho vam empitjorar, de manera que el professor ens va agafar mania i...vam anar amb la cap d'estudis, vam parlar amb el professors tots ben organitzats... volíem tontaries com que escrivís bé a la pissarra i coses així, i llavors ell va dir que si però que a canvi llavors nosaltres havíem de fer algunes coses perquè nosaltres provocàvem més coses que ell, érem pitjors nosaltres. Llavors nosaltres no les complíem i exigíem que ell ho fes i es va acabar que va venir la cap d'estudis i no es va acabar de solucionar mai.

Com hem dit, entre els alumnes analitzats d'aquest centre, trobem un segon grup que, tot i identificar-se instrumentalment amb l'escola, s'allunya d'aquesta pel que fa als elements expressius (actituds i valors). Aquest grup, més reduït que l'anterior (que s'identificava tant instrumentalment com expressivament amb l'escola), presenta una sèrie de particularitats pel que fa al model d'identificació instrumental respecte les que presenten els i les alumnes del grup anterior. Sense entrar gaire a fons en aquest aspecte (el tocarem més endavant), trobem el cas de dos alumnes que exemplifiquen aquesta situació: entenen l'escola estrictament com a un mitjà que els permetrà seguir amb algun tipus d'estudis professionals i/o que els facilitarà la inserció al mercat laboral en un breu espai de temps. En aquest sentit, per aquests alumnes l'escola és quelcom valorat com a positiu només des de la perspectiva que els pot proporcionar coneixements i habilitats útils pel futur. Les expectatives d'aquests dos joves disten considerablement de les expectatives més o menys formades de la resta d'estudiants que tenen clar que el curs següent volen començar els estudis post-obligatoris del batxillerat i en molts casos veuen la universitat com una opció entre les possibles. En l'aspecte expressiu, dèiem, no mostren una clara identificació amb la cultura de la institució escolar, semblen no compartir ni els codis ni els valors escolars, tampoc valoren la cultura "en si mateixa" tal i com fan els altres companys; en termes generals, anar a l'escola no els agrada. Alguns exemples d'aquesta distància els mostren mitjançant el rebuig a certs discursos paternalistes que emeten els professors, o amb les crítiques al fet que a l'escola es facin activitats (esportives, culturals) que no els serviran de cara al futur, pensant que "fora l'escola les podran aprendre millor". Discursos com aquest no els hem de confondre amb el discurs de "l'especialització", pronunciat per l'altre grup d'alumnes quan feien referència a la divisió entre els estudiants "de ciències o de lletres". En aquest cas hem de destacar la presència d'una forta instrumentalitat en el discurs, d'on se'n desprèn que "l'escola ha d'estar reservada a les coses útils, que serveixin d'alguna cosa" –probablement pensant en el futur laboral o els estudis professionals-. Tot i el distanciament que existeix entre aquest grup de joves i la institució escolar, aquests mostren una opinió molt clara de què ha de ser l'escola i el paper que li tenen reservat: com a expenedora de títols que els possibiliti tant estudis professionals, com una mínima mobilitat social ascendent.

J: Y qué es lo que menos te gusta del instituto?

JC: No sé... Ni me gusta ni me deja de gustar, sabes lo que te voy a decir? Qué...

J: Y que es lo que no te gusta que te exijan?

C: Por ejemplo, hay un profesor que no nos deja llevar esto en las manos (muestra una especie de braçalet que dona la volta pel dit mig de la mà) porque dice que podemos llevar chuletas. Yo creo que eso es una tontería porque yo te hago así y te enseño que no llevo chuletas, punto. O que nos dice que no podemos decir ni una palabrota en clase o nos expulsa una semana. Claro eso es demasiado, a mi no me digas cómo tengo que hablar porque no. No sé, por ejemplo, la de sociales va super del buen rollo. Te explica las cosas, tiene... no sé, saber hacer de profesora, no es un padre. Aquí no hay ningún padre, son profesores todos, punto y ya está.

J: Hablando ya más de la escuela, te gusta venir al instituto?

C: No, para nada. Pero vengo porque si no, si no, no tendría nada, no sería nadie. No sé, algo hay que tener.

J: Y qué crees que no te servirá de nada de la escuela? De lo que aprendes aquí, de lo que te enseñan que es lo que no...

C: Hombre, todo me sirve, no? Pero la educación física no me sirve de nada, porque tampoco hacemos nada. Te enseñan a botar la pelota y hacer toques con la pelota y eso, pues mira, aprendo en la calle si quiero, sabes?

J: Y de lo otro tu crees que te puede servir todo

C: Sí, claro, sí. Algun variable hacen que también es una pena, pero... Ball de bastons, todo esto, a mi no me sirve de nada bailar con los bastons

J: Y lo otro crees que sí te puede servir, las otras asignaturas y eso

C: La asignatura en si sí, pero hay veces que te explican unas cosas que dices dónde vas, si eso no me sirve para nada. Depende de lo que quieras hacer luego más tarde, pues te servirán más unas cosas que otras...

J: Y tu por qué crees que a ti no te gusta la escuela y a otra gente sí? Cómo ves tu la escuela, por qué crees que existe?

JC: Claro, para aprender. Por eso este año estoy estudiando.

J: Y crees que es importante lo que se enseña en la escuela?

JC:- Claro.

J: Y te va a servir después para el trabajo o para...

JC: Claro, si no tienes la ESO ahora a donde vas a trabajar, de basurero? De basurero no necesitas la ESO.

J: Pero, tu solo estudias para después tener un trabajo...

JC: Claro...

Tot i aquesta manca d'afectivitat amb el món escolar, en el context d'aquest centre –tots dos expliquen experiències més conflictives en el passat- no mostren unes actituds de rebuig i oposició actius com els que hem vist al centre I. Comparteixen amb el grup anterior les formes d'acceptació passiva dels elements d'autoritat i control, estratègies passives dirigides a combatre "l'avorriment" -forma com defineixen les classes-. També es produeixen formes de no acceptació quan algun dels professors exerceixen l'autoritat en un nivell que ells pensen que és excessiu. Llavors es produeixen situacions de tensió i conflicte normalment a nivell individual i discursiu. La dimensió pràctica tampoc és comuna en aquests alumnes, probablement la falta d'identificació i la forta diferenciació que existeix dins del grup-classe impedeix l'activació d'estratègies col·lectives d'oposició. A nivell col·lectiu, se solen afegir al tipus de demandes, queixes i crítiques que protagonitzen els seus companys, especialment en referència als elements instrumentals.

{ Alumna explicant una protesta col·lectiva. }

C: Ah no, yo no dije nada, yo dije “pues yo no entro en clase”, entonces empezaron todos “pues yo tampoco, pues yo tampoco”. Y cómo yo era la única que tenía un poco así más de... de huevos pa decir las cosas pues yo les dije que no entrábamos porque si a ella no le daba la gana de explicar a mi no me daba la gana de entrar, y punto.

{ Diferenciació forta que neutralitza les actituds d'oposició }

J: Pues eso, si haces jaleo o...

C: No... Si me aburro, si la clase empieza a ser así coñazo pues mira, pues sí que la sigo, pero como en general la clase no hay nadie que... (pasa un noi xiulant) te puedes callar un momento? Pues en la clase como tampoco hay nadie que la líe ni nada pues fff, tampoco tengo la tentación de seguirla.

J: Si hubiera otra gente a lo mejor...

C: Entonces sí que ya sería una tentación eso...

{ Formes de rebuig comentades anteriorment }

J: Y qué es lo que no te gusta de los profes?

JC: Que me chillen

J: Te chillan, pero...

JC: Tampoco es que me chillen, no me chillan, pero... Cuando alguno me chilla, el otro día casi me como a uno... Porqué estábamos y le dije, empezó así con la bulla y me dijo, me soltó una, y le dije “te pareces al hombre del futuro, eres clavao”

J: Al hombre del?

JC: Al hombre del futuro, de regreso al futuro. Era clavao el pavo ese. Y estoy y me empieza decir no sé qué y se va a ir, va a salir por la puerta y yo le digo “ei, a ver si vas a salir por la puerta y te vas a ir al futuro” y el tío se pone de una mala folla, y me viene y me empieza a chillar aquí al oído “ue ue ue!” y yo cada vez veía la mano más cerca y yo pensaba “uy uy uy que me va a pegar una ostia”. Heché la mesa palante, me levanté y le digo “sht, quita la mano” y me dice “siéntate” no sé qué o si no no sé qué, y le digo “mejor quítate las gafas porqué te van a volar” no sé qué y ya me empezó a chillar ahí...

J: Pero las protestas por qué son?

C: Mira el año pasao fue porqué la profesora no explicaba nada y nosotros le decíamos que explicase más en vez de poner ejercicios a saco y exámenes a saco, sinó... porqué lo suspendíamos todo porqué no explicaba. Pues entonces decidimos no entrar en clase. Punto. Hasta que vino el cap de estudis, se subió.

J: O sea la protesta era por algo...

C: Porqué, claro. Hombre, si no no vas a decir nada. A lo mejor no nos explicaban, llegaba a clase, se sentaba y decía “ahora hacéis esto, esto, os leéis de aquí a aquí” pero no explicaba nada

J: Ni se esforzaba ni...

C: No, nosotros le decíamos “oye, nos puedes explicar esto” y nos decía “ya tendrías que saberlo eso tu... si lo lees lo sabrás”.

J: Y porqué crees que hacía ella esto?

C: Porqué no sabría dar clases digo yo... No sabría cómo hacernos entender las cosas. O a lo mejor es una vaga...

J: O vosotros no empezasteis a...

C: No, no, tenían bastantes quejas de otras clases también ya.

Un altre aspecte observat és l'ús i gestió que fan aquests estudiants de l'espai i del temps. Veiem que tots els i les alumnes analitzats/des es mouen entre les categories d'ús *normatiu controlat* i *ús vigilat coaccionat*. La classificació dels comportaments a

través d'aquestes categories respon a les pràctiques força normativitzades que desenvolupen els i les alumnes a l'interior de l'institut. Demostren uns nivells alts d'interiorització de les normatives escolars, les pràctiques que desenvolupen normalment solen entrar dins d'allò permès pel centre. En diverses ocasions es donen petites transgressions com les que hem comentat a l'inici d'aquest punt, però sempre estrictament controlades pels propis alumnes. Lluny de l'espectacularitat de l'enfrontament directe amb els professors, aquests/es alumnes aposten més per una actitud on la broma "acceptable" forma part de les petites distorsions del funcionament d'una classe, a més d'eludir el control dels professors quan fan activitats no permeses a l'interior del centre, a vagades amb d'un grau important d'infantilització (l'ús d'estris pensats per la broma com "bombes fètides"). Hem d'aclarir que aquest tipus d'estratègies menys conflictives i aquest ús "raonable" de l'espai i del temps (des del punt de vista de l'escola), són les dominants entre els i les estudiants analitzats. Amb això no volem dir, però, que es donin sempre, si més no, són les més freqüents entre aquest grup d'alumnes estudiat. A través de l'observació, hem vist que no hi havia alumnes que arribessin excessivament tard a classe i sense cap justificació, quan entrava el professor a l'aula bona part dels alumnes ja eren dins i els que no hi eren tardaven poc a entrar. L'inici de la lliçó en els casos que vam observar es donava entre cinc i deu minuts màxim més tard de l'hora d'inici, i no es produïen incidents destacables. Segons expliquen els alumnes, la participació a classe, especialment en les activitats acadèmiques, la posen en pràctica seguint els codis escolars. Saltar-se'ls no és quelcom freqüent en aquest centre, encara que tampoc impossible. Volem ressaltar que alguns dels entrevistats expliquen diferents experiències en temps passat, susceptibles de considerar-se com a formes més descontrolades en l'ús de l'espai i del temps, encara que aquesta no és l'experiència que tenen del curs en qüestió. El caràcter formal i regulat de les pràctiques de la majoria dels alumnes neutralitzen les possibilitats de portar a terme pràctiques més descontrolades a l'interior de l'escola per part dels alumnes que es mostren més distanciat de la institució escolar. La cita següent il·lustra a la perfecció aquest fet.

J: Pues eso, si haces jaleo o...

C: No... Si me aburro, si la clase empieza a ser así coñazo pues mira, pues sí que la sigo, pero como en general la clase no hay nadie que... Pues en la clase como tampoco hay nadie que la líe ni nada pues fff, tampoco tengo la tentación de seguirla.

J: Si hubiera otra gente a lo mejor...

C: Entonces sí que ya sería una tentación eso...

M: Normalment participes a classe, almenys amb allò que saps, t'agrada...
B: Si, si m'agrada... aixeco la mà i... si una cosa em va passar i està relacionada pues...
M: I compleixes les obligacions que et demanen els profes?
B: Si, ho intento.

M: Normalment participes a la classe?
O: Ara si. Amb allò que sé contesto i ja està. Lo típic, aixecar la mà i si et donen la opció de parlar pues ho dius, sinó pues...

J: O sea, eres tú a lo mejor que haces algun comentario así o os juntáis unos cuantos que decís ostia pues...
JC: No sé... Yo cuando suelto algo, lo suelto y ya está.

{Dos alumnes expliquen una experiència passada que s'aproxima a un ús descontrolat de l'espai i del temps.}

O: Abans si, sempre. Abans arribava tard perquè em donava la gana i deia: "me dejas en paz?" si arribava tard sempre.

M: I quan et fotien bronca per arribar tard?

O: Deia: "pues ya estoy aqui no, pues ya está". No deia res mes: " que quieres que me vaya fuera pues ya está, pero a mi no me taladres, si quieres me voy fuera.

JC: Claro, yo antes no venía ni al cole. Antes se me iba la olla y a lo mejor estaba por allí y suena el timbre, esto del cambio de clase, y estaba por ahí andando y me apetecía irme y me iba... Pero no me iba por la puerta, me iba por ahí, pegaba un bote a las vallas y saltaba por ahí (rialles).

5.2.2.- Actituds i valoracions davant del professorat.

Un altre dels temes analitzats que ens pot resultar d'interès és l'actitud que mostren els joves estudiats davant dels professors, com valoren les relacions amb aquests i què valoren. Les opinions respecte dels professors és força variada, depèn de quin professor es parli, de quina assignatura imparteixi, i de quines qualificacions adjudiqui als estudiants. De forma general, hem homogeneïtzat les descripcions de les relacions estudiants/professors, realitzades pels alumnes entrevistats, i les hem dividit en dues categories generals: els estudiants que s'identifiquen amb l'escola, tant expressiva com instrumentalment, mostren un tipus relacions de *respecte i cordialitat* amb els professors en general; mentre que el segon grup d'alumnes, més distanciat expressivament de l'escola, mostra unes relacions *d'indiferència i llunyania*. Tot i haver-hi algun tipus de particularitats dins de cada un dels grups que hem establert -dins del grup amb relacions de respecte i cordialitat trobem algun dels alumnes que defineix les relacions amb algun professor en concret des de *l'amiguisme*, i dins del grup que es mostra més hostil amb el professorat trobem relacions pròximes a *l'antipatia*- el què més ens interessa és que el primer grup defineix un tipus de relacions més aviat de proximitat i fa una valoració generalment positiva d'aspectes com l'accessibilitat del

professorat; en canvi, el segon grup mostra una relació distanciada que en conseqüència es valora menys positivament.

{Proximitat amb el professorat}

B: Bueno, algunas millor que d'altres però la majoria dels profes estan bastant bé.

M: A part de donar classe, la relació amb ells?

B: Està bé, fora de la classe són com amics més, bueno no la mateixa relació de paraules i tot però no són mala gent.

N: N'hi ha alguns que expliquen millor i alguns que expliquen pitjor. Si ens ho passem bé i aprenem i ens ho passem bé a la mateixa hora, i els que fan la classe un rotillo, saps.

B: Suposo la de tecnologia. És que el professor és com un amic i ens ensenya molt bé també. El professor ho explica tot igual, ho apunta a la pissarra, va fent bromes, tothom ho copia i et diu que facis les coses i tot però no ens dóna les obligacions de callar i tant estrictament com el de matemàtiques.

B: Si algú li diu una cosa a algun company ell se'n riu també i coses així. Això a vegades molesta a algú però si veu que li ha molestat o algu llavors li demana perdó i no li fa res i ja està i si algú se'n torna a riure el renya i tot. Nosaltres li podem dir a ell coses i ell també...Quan hi ha molt si que diu que calleu. Un amic se'l va trobar pel carrer i va estar un quart d'hora parlant amb ell i tot...

{Llunyania amb el professorat}

J: Los otros a lo mejor no tienen...

C: No. Se dejan más guiar por lo que les dirá el profesor, si se quejan o algo...

El què més crida l'atenció dels i les alumnes d'aquest darrer grup és la valoració que fan dels professors principalment en termes expressius i de personalitat. Durant les entrevistes fan referència a la disciplina imposada per alguns docents, a l'excessiva rigidesa d'algunes normatives del centre, el respecte que a vegades no tenen alguns professors amb els mateixos alumnes, entre d'altres aspectes. La indiferència que mostren aquests alumnes serveix a vegades com a font d'estatus per la resta de companys de classe. Seguidament mostrem l'exemple d'una de les entrevistades que ha estat escollida delegada de curs pels seus companys, només perquè "ella pot dir les coses a la cara" a un professor. (En aquests casos els alumnes tenen la capacitat d'assumir càrrecs o funcions de certa responsabilitat dins l'estructura organitzativa de l'institut, típics d'alumnes amb "èxit escolar", sense haver de patir per les provocacions i estereotips lligats als alumnes que sovint assumeixen aquests càrrecs.)

C: Sí, porqué cómo yo también era delegada. Pues entonces...

J: Ah sí? Cómo se elige? Quién se ofrece, quién lo votan?

C: No, quién... Cómo nadie quiere ser delegada, pues se hace una votación, y el que sale sale. Y siempre salgo yo.

J: Y te gusta tener...

C: No me gusta, pero me hace gracia, sabes? (rialles) Mira, saben que yo puedo decir las cosas a la cara, y a mi me da igual decir... si estamos en contra de algo, pues yo lo digo y punto.

J: Los otros a lo mejor no tienen...

C: No. Se dejan más guiar por lo que les dirá el professor, si se quejan o algo...

J: Ya pero, alguna cosa concreta, no sé que dices “esto me toca los cojones” o...

JC: A mi los profes

J: Y otros no.

JC - Algunos, algunos profes na más. No sé.

J: Y qué es lo que no te gusta de los profes?

JC: Que me chillen

J: Te chillan, pero...

JC: Tampoco es que me chillen, no me chillan, pero... Cuando alguno me chilla, el otro día casi me como a uno... Porqué estábamos y le dije, empezó así con la bulla y me dijo, me soltó una, y le dije “te pareces al hombre del futuro, eres clavao”.

En general, mostren actituds de certa apatia en les relacions amb el professorat, lligades a la possibilitat de convertir-se en enfrontaments més directes quan l'exercici de l'autoritat es dóna “injustificadament”, des del punt de vista de l'alumne/a. En aquest tipus de casos se solen activar estratègies negociadores, posant de manifest el rol “d'alumne desafiant”, que en determinats contextos pot ampliar el marge de negociació d'un conflicte davant dels professors. Pel que fa els aspectes de la personalitat, valoren els professors no només per si són més o menys “enrotllats”, sinó per les característiques físiques dels mateixos professors/es, mostrant actituds explícitament masclistes i homòfobes.

J: Y ahora tienes problemas con los profesores, has tenido alguna bulla...

C: No, porqué todos más o menos saben cómo soy yo y saben que sí, que soy muy contestona pero que soy buena estudiante, pero hay uno de matemáticas que ffffff cansino de la vida, muy plasta, no sé. Yo creo que es porqué es gay, pero no lo sé.

J: Porqué és?

C: Gay, y como todo el mundo se ríe un poquito más en clase, porqué tiene muchísima pluma y tal, entonces pues mira...

J: Y tu te mofas un poco...

C: No no, si es que yo no digo nada, si es que es el problema ese. Y dice que le ataco, y yo no le ataco, yo soy muy contestona pero yo no ataco a nadie y yo y ffffff y es el típico que tienes que hacer lo que él diga, si él te dice “cámbiate de sitio” pues tienes que cambiarte de sitio, y yo si veo que no tengo que cambiarme de sitio porqué yo no he hecho nada, pues yo le voy a decir que no me cambio de sitio y punto, que se cambie otro que sí haya hecho algo, sabes?

C: No sé, des de siempre me he llevao bastante bien con la cap d'estudis y saben cómo soy yo y siempre me han dicho que... me han hecho a veces “nosotros te retiramos el parte pero tú tienes que demostrar que te vas a comportar mejor” y así, sabes? Y cómo sabían que era yo, que era muy contestona y tal, ya me dijeron que saldría perdiendo yo, que la profesora nunca va a salir perdiendo. Y me dijeron, “pues convence a tu clase y nosotros a cambio hablamos con la profesora y le decimos que se implique un poco más”. Y yo hablé con la clase y les dije que a partir de ahora iba a explicar mejor y que nos controlásemos un poco. Ya está.

J: Y... algun profesor que te caiga bien o que digas, pues este pues guai?

JC: Una profe que está muy buena, la M (profesora) de castellano.

J: Pero sólo porqué está buena?

JC: Porqué está buena y encima es buena pava, pero está tremenda eh... Tiene una peazo de tetas (rialles)

J: Pero es buena profe además? O sea, te trata bien, no te chilla...

JC: Claro, es joven... Bueno, a veces sí que me chilla, pero como está buena...

Pel que fa el grup que manté unes relacions categoritzades com de respecte i cordialitat, fan una valoració general positiva dels professors, especialment pel que fa als aspectes expressius i de personalitat, contràriament al grup anterior. El més destacable d'aquest grup són les ja esmentades crítiques i desacreditacions del treball docent dels professors, és a dir, dels elements instrumentals: mètodes pedagògics, formules d'explicació, avaluació, etc. Així com en el grup anterior les valoracions es feien especialment a partir de les actituds i valors dels professors (manca de respecte als i les alumnes, prohibicions injustificades, etc.), en aquest cas es fan, sobretot, com a professionals de la docència. En l'ordre de valoracions, aquests alumnes situen en primer lloc i com a més important que el professor sigui un bon ensenyant, "que expliqui bé", deixant en segon terme l'accessibilitat i la bona relació amb els estudiants. També donen una importància cabdal a la qüestió dels límits, valoren positivament el bon humor i la broma però sempre sabent "fins on es pot arribar": coneixent els límits i els codis del comportament, la resta "és cosa de l'alumne".

{Grup de discussió}

MB: I què és el que més valoreu d'un profe?

Tots: La manera d'explicar.

{En referencia un profesor}

MB: O sigui, sabeu, us marquen...

N: Unes pantes. Fins aquí jo arribaré amb vosaltres, faré la broma i tot lo que tu vulguis...

B: Ens ensenya molt, tot el que no entenem ens ho explica, i és molt estricte i ens marca sempre "fins aquí podeu arribar".

N: Però és molt camaleònic aquest home.

B: Ens passem una mica i ens castiga molt, per això sempre fem el què hem de fer, i ens ho passem bé igual

Les crítiques esmentades van des de les formes d'explicació que tenen els professors, fins als estats d'ànim amb que aquests imparteixen les classes. Expliquen que les classes avorrides i poc amenes són causa directe de situacions de conflicte i desinterès. Col·lectivament reivindiquen "noves formules" d'impartir les classes, que incorporin elements -des del seu punt de vista-, atractius, l'ús de materials didàctics com vídeos, fotografies, la realització de treballs pràctics, etc. En general rebutgen les classes monòtones i la falta d'entusiasme de certs professors. Aquest grup d'alumnes demanen

no només una bona capacitat pedagògica en quan a la transmissió dels coneixements, demanen una actitud entusiàstica, i fins i tot vocacional. En aquest sentit, l'última de les tres cites següents mostra l'entrevista amb una professora que expressa perfectament el que ella anomena "el procés de canvi social que viuen les escoles", lligat a les demandes realitzades per aquests alumnes.

{ Grup de discussió. }

N: Pues per exemple el professor t'està explicant un tema que és super dens i dius jo no l'entenc. Doncs al final de la classe, quan sigui, dius "mira, tal, que això que has explicat avui no ho he entès, que si ho pogués tornar a explicar i t'ho torna a explicar de la mateixa manera, igual de dens que ho ha fet a la classe...

JM : Igual d'avorrit...

N: Però és que jo d'aquesta manera no ho entenc. Sé el què m'estàs dient, però no entenc com arribar a aquesta conclusió. I no hi ha manera, hi ha molts profes que tornen a explicar quaranta vegades el mateix, de la mateixa manera i dius...

B: És que en el moment que hi ha monotonia, sempre lo mateix sempre lo mateix i no canvia res, és quan la gent s'avorreix i passa de tot. Si algo és diferent...

MB : I això també pot portar problemes, la monotonia....

JM : Si la classe és entretinguda, no hi ha problema. Si la classe és avorrida, la majoria farà l'imbècil, o alguns, però ja aquests...

MB : I perquè és tan avorrida la classe?

Tots : Per la forma d'explicar

N: Explicant anècdotes, per exemple, un crèdit que vam fer sobre els egipcis, bueno, sobre la mitologia, pues ho va explicar, pues explicant les històries dels Déus... i t'agafava i pues "he portat avui la llegenda de tal"

B: Amb vídeos

N: Amb vídeos o no sé què. Vulguis o no, les classes se't queden, o...

MB: Són formes vàlides de treballar?

N: Jo crec que hi ha molts profes que vénen, o sigui que són profes per càstig o algo, perquè és que vénen a classe amb desgana o sigui, no vénen "vinga, vaig a explicar això", no, diuen "vaia merda, vinc a passar-me aquí tantes hores explicant-li a la gent, que no m'està fent cas". Si tu ja vens pensant això és que els alumnes no et faran cas.

B: Es pot entendre de que sigui difícil d'explicar-ho, però que fagin un esforç de fer-ho més divertit, llavors aquest problema se n'anirà.

JM: Si el professor fot mala cara ja, ens falta... No és lo mateix fer classe amb un professor que està somrient que amb un que està així sèrio tota l'estona amb cara de cabrejat.

MB : Això és veritat, és molt dur, però no són màquines tampoc els professors... Poden tenir un mal dia...

Tots: Ja, però... Un dia vale, però cada dia cada dia la mateixa cara de mala llet.

{ Entrevista amb una professora }

F: Llavors el professor s'ha d'adaptar a aquest nou model d'ensenyament, el professor no pot entrar actualment, entrar i explicar la lliçó, no ho pot fer, ha de buscar unes estratègies unes metodologies diferents perquè els alumnes puguin anar treballant, anat aprenent tenint en compte que no poden mantenir l'atenció durant una hora, per exemple. Això és impensable actualment, ni de primer d'ESO ni de segon de batxillerat. Aleshores a mi aquesta dinàmica de canvi ja m'agrada, tot i que sóc una professora que ja hi porto trenta anys i estic cansada també ja...a vegades estic cansada i ho veig amb més pessimisme però normalment com que m'agrada la feina i la relació amb els alumnes, els adolescents, això m'aguanta.

És interessant veure com els i les estudiants sovint articulen queixes contra les explicacions dels professors externalitzant les responsabilitats de la “mala comprensió” d’una temàtica o matèria concreta. Els alumnes solen culpabilitzar els docents i els seus mètodes de les dificultats que els poden representar les matèries de complexitat més elevada; sovint mostren queixes i desacords pel que fa l’avaluació, en alguns casos no accepten el diagnòstic del professorat, posant en dubte l’autoritat pedagògica del docent.

M: Dels profes que no t’agraden per què ho dius?

N: T’expliquen les coses com ells volen saps, no les entenc gaire perquè per ser borde tots els profes pensen igual que tu, tots es poden enfadar. Normalment em cau bé quan expliquen bé.

N: El de l’any passat. Bueno... feia moltes coses que a la classe no ens agradava no, i com normalment la classe ens callàvem i a mi no m’agradava el que ens feia, llavors jo suspenia perquè no entenia res saps. Llavors jo suspenia i li deia que no ho explicava bé i s’enfadava, perquè jo deia que no ho explicava bé i tota la classe deia: és veritat, és veritat! I em va agafar mania i pues em va...deia alguna cosa, pues tu fora, deia alguna cosa la del costat meu, doncs jo fora, sempre es pensava que era jo la culpable i sempre anar fora sempre anar fora!

5.2.3.- La construcció d’expectatives, la inversió en estudi i elements de reïficació escolar

En aquest punt volem destacar les distintes opcions que prenen els i les alumnes entrevistats/des d’aquest centre pel que fa el present i futur com a estudiants, a més de mostrar la presència de reïficació en alguns dels discursos referents a l’escola.

Repetim que el més nombrós dels dos grups en que hem dividit els estudiants a l’inici del capítol tenen la certesa -equivocada o no-, que el curs vinent començaran els estudis de batxillerat. Aquesta expectativa, centrada en donar continuïtat als estudis, és una actitud compartida pràcticament per tots/es, i se centra principalment en una actitud d’*inversió en els estudis*. Durant les entrevistes i el grup de discussió, els i les joves en diverses ocasions expliquen que han mantingut un comportament relaxat en quant als estudis i el rendiment acadèmic al llarg de la seva trajectòria en l’ESO. Fins i tot en alguns casos emfatitzen la posada en pràctica d’actituds pròximes al passotisme, a la transgressió, i a la indisciplina dins del context escolar. Expliquen que durant un temps determinat els estudis no han estat l’element de preocupació més important per a ells i elles. Tot i això, tots/es coincideixen en que aquest curs les seves pràctiques en relació als estudis han canviat, pensen que han arribat a un curs on “no hi ha segones oportunitats”, on l’esforç i la inversió en l’estudi és quelcom necessari quan les expectatives, com és el cas, passen per l’opció dels estudis post-obligatoris. En alguns casos observem que la continuïtat en els estudis és viscuda com a quelcom

imprescindible sense la qual difícilment s'imaginem un futur alternatiu o diferent. En el plantejament d'aquest grup de nois i noies, passar de curs a quart d'ESO i obtenir el títol és viscut en termes de necessitat per la qual val la pena invertir temps i esforç en l'estudi, encara que això suposi petites o grans *renúncies* –depenent del cas- a altres interessos lligats, per exemple, al temps d'oci. Cal deixar que clar, però, que es tracta d'una inversió a llarg termini: per aquests/es alumnes l'obtenció del títol de l'ESO és una condició necessària però no suficient per tal de poder iniciar una carrera ja sigui acadèmica o professional.

{Grup de discussió}

M: Que els altres cursos havíeu fotut merders, havíeu passat de tot, havíeu suspès o tret males notes, havíeu tingut una actitud així més passota, segons vosaltres. Llavors tots heu coincidit que aquest curs, aquest any, el quart, doncs us ho preneu o us ho penseu prendre més en serio. Podríeu explicar-me una mica per què això és això? O sigui, per què el quart us el preneu més en serio? Comencem per... tu mateix B.

B: Perquè no hi ha més oportunitats...

M: Què vols dir?

B: Que si s'acaba quart i ho fas malament o repeteixes i t'ho tornes a prendre en sèrio o si categes, pues ja està.

N: Quart és el curs escombra. O sigui, serveix perquè és l'últim curs de la ESO. Si vols fer batxillerat pues aquest curs te'l prens en serio i si no pues t'ho prens pel sac i ja està, te'ls treus encara que siguis amb un cinc i ja està i te'n vas a treballar. El quart és el curs que dius "bueno, ara què vull fer? Vull fer el batxillerat? Pues, posa-li canya i fes-ho bé, perquè t'estàs jugant la teva vida, o sigui, la teva carrera i tot".

J: Perquè també... de quart a batxillerat hi ha bastant canvi, i si no ens posem les piles ja, després sortirà malament.

Les expectatives d'aquests/es alumnes, motivades fonamentalment per la influència familiar, com veurem en l'apartat següent, també realitzen un anàlisi força crític del mercat laboral. És destacable que nois i noies valoren profundament el fet de tenir una feina que "els agradi", que "els ompli", per aquest motiu valoren més positivament els continguts del treball que no pas els sous que s'hi puguin pagar, "per molts diners que es guanyin". Les expectatives d'aconseguir "bones feines" poden xocar, en el futur, amb una realitat mancada de credencials que els impedeixi accedir a determinats espais de privilegi dins del món laboral, i en aquest sentit pensen en la necessitat de l'obtenció del títol de l'ESO i de la perllongació dels seus estudis com un bon antídoto contra un futur laboral precari. Tot i els elements de crítica al mercat laboral amb els que reforcen la seva aposta per l'estudi, observem elements de contradicció quan els joves emeten discursos meritocràtics i on expressen, malgrat tot, la confiança en les "oportunitats que realment existeixen". En aquest aspecte concret es veuen diferents postures, unes més optimistes que altres, probablement lligades a les experiències de familiars o persones pròximes, on es plantegen la durada del temps de

transició entre la vida com a estudiant i la “definitiva” estabilització social i laboral. En alguns casos es pregunten si la incorporació “definitiva a la feina que un vol” s’allargarà més o menys, però sense posar en dubte que aquesta finalment arribarà.

{ Grup de discussió }

M: O sigui que tots esteu, diguem-ne, com n’hi podríem dir... fent una inversió en l’escola, en l’institut. O sigui esteu invertint hores i temps en l’estudi.

Tots Sí...

M : I penseu que val la pena?

N: Sí... Home, si vols anar a treballar a qualsevol lloc, si no tens la ESO, o alguns llocs si no tens batxillerat, et diuen “no, adéu”... Saps? Pues, jo crec que sí, que és una inversió que dius “aquest any estudio, m’ho aprenc tot, intento aprovar-ho tot i ja està”. Així pots dir “ara podré treballar en un lloc bé”, o sigui, fins i tot per ser caixer del súper tens que tindre la ESO ara, saps? No sé...

B: Ara que pots, pues fer-ho i no haver de més endavant de tornar... Si més endavant... no te l’has tret ara, pues no podràs, tindràs que estar preocupat per trobar feines que no necessitis batxillerat i et farà molt curta la llista de coses per poder treballar.

MB: I el tema feina, quines expectatives de feina teniu? O més que expectatives, quins ideals, quins objectius teniu? A què aspireu, què us agradaria?

N: Jo treballar en un súper segur que no, ja t’ho he dit. Ni de conya, jo no treballo en un súper.

B: Que treballis perquè puguis viure, no viure només per treballar. I si... si has d’estar tota la vida pendent de la feina i de... el treball és perquè tu puguis tenir els diners i apart puguis fer altres coses que a tu t’agraden.

Tots : Sí...

JM: Estudiant pots accedir a llocs de treball superiors, en els quals normalment guanyes més diners i tens més privilegis.

N: Ja no és només per treballs superiors, o sigui, l’altre dia ho estava mirant al diari, per qualsevol feina ja et demanen ESO i, alguns, batxillerat. Fins i tot per fer d’escombriaire et demanen que tinguis la ESO. Ja no és allò de “ah no, jo deixo d’estudiar i me’n vaig a escombrar el carrer”. No, o sigui, et demanen que acabis la ESO i una mica més, saps? Ja no és per dir “pues sí, faig la ESO, faig el batxillerat i així guanyaré tants euros al mes i oh estaré forrat”. No, és per a treballar a qualsevol lloc.

{ Diferents punts de vista (amb diferents graus d’optimisme) en les expectatives laborals durant el grup de discussió }.

MB: O sigui que ara esteu passant una etapa dura, però que penseu que val la pena perquè en un futur a lo millor... Si sou tots optimistes en el futur, que tots penseu que si invertiu ara en l’escola...

N: Jo crec que hi ha sortides i... aconseguir, potser no el què somiem, però crec que si estudiem i ens esforcem podem arribar on vulguem

MB: I coneixeu d’alguns cas que no hagi estat així? Suposo que, de vegades passa que quan... més estudis no sempre va acompanyat d’una bona feina o d’uns bons ingressos o...

B : Sí, jo quan hagi acabat d’estudiar tot lo que vulgui, entre que trobi feina podré estar tres anys o més i tindrè que treballar de coses, com per exemple en el súper, per poder viure fins que no trobi la feina que jo vull. Però perquè quan trobi la què jo vull tindrè els estudis suficients per poder entrar.

Pel que fa el segon grup d’alumnes d’aquest centre, observem, com ja hem dit anteriorment, que les seves expectatives futures no passen pel batxillerat –en un cas, més clar que l’altre-, i s’encaren més aviat a l’inici d’uns estudis professionals (Mòduls

Professionals) o l'inscripció directa al mercat laboral. Observem un cas concret en que la construcció d'expectatives és menys clara i en ocasions contradictòria. És un cas en que la presència de l'alumne a dins la institució respon estrictament a motius instrumentals, sap que "per treballar s'ha de tenir l'ESO". Tot i això, en certs moments mostra una actitud de poca predisposició cap als estudis, posant de manifest la importància del moment en que viu, "la joventut", i la relació d'aquesta amb el temps del lleure com a espai central de realització. Aquest jove es mou entre la voluntat de poder marxar de l'institut i dedicar-se a treballar, en el millor dels casos, iniciant uns estudis que l'acostin directament a una professió, empès també pel fet de ser repetidor, i una actitud hedonista centrada en l'oci, que l'allunya de l'escola i de la inversió en l'estudi.

J: De qué te gustaría trabajar?

JC : De soldador.

J : Tener tu propio negocio o trabajar para alguien o...

JC :No sé, primero tengo que aprender... cuando lo tengapués ya veré lo qué hay. Yo no me lo voy a sacar y me voy a poner a trabajar ya, sabes? Yo me tomaré too el año ahí de relax (rialles)

J : Sí?

JC : Claro, y después ya si viene el trabajo... (rialles) Si no después, de grandes, tienes hechos polvo los músculos... El joven es pa la fiesta.

J : Pero también te deja hecho polvo la fiesta, no?

JC : La fiesta tienes que saber controlarla. Voy yo en fin de semana y entre semana...

J: Y por esto decidiste estudiar el ESO, o sea...

JC: Claro, me iba a ir a hacer un curso formativo de estos... Por qué yo llevaba tres años sin estudiar y yo no sabía que podía estudiar ni de coña... Yo flipo, no sé ni cómo me lo estoy sacando. Me lo estoy sacando bien y... yo digo "la puta, cómo me voy a sacar esto si llevo tres años". Inglés, el primer año que estoy haciendo inglés y no me va mal. Había tres folios en un exámen y hice dos folios y dejé un huevo de preguntas, y las que hice, todas bien. Un cuatro coma no sé cuantos, y me faltaba un folio, si llevo a hacer la tercera ya podría haver tenido un cinco, a la próxima.

Sobre l'altre cas destacat d'aquest segon grup d'alumnes, observem una formació d'expectatives poc clara i fortament influenciada pel que seran els seus resultats acadèmics. En aquest sentit, tot i que explica que aquest curs s'ha decidit a "estudiar", a "posar-s'hi" i, per tant, a invertir més temps en estudi, sembla que la creació d'expectatives es produeix *ad hoc*, sempre en funció d'allò que pensa que pot aconseguir "realment". El seu interès central aquest curs és el de treure's el títol de l'ESO per poder desplegar el ventall de possibilitats que existeixen. L'estratègia d'aquesta alumna pot implicar a una visió realista: en funció dels resultats acadèmics, les expectatives aniran cap una o altra banda, i això li permet jugar amb un ventall d'expectatives força ampli, que van des del batxillerat fins a la inserció laboral. Si realitzem una mirada més atenta, però, observem que la distància amb que viu l'estada a

l'escola (ja comentada anteriorment) activa processos de reïficació escolar que creen una reducció a la baixa del ventall de possibilitats futures. Aquest procés reïficador també el podem veure en l'inevitabilitat com són viscuts els (mals) resultats acadèmics de la mateixa alumna el curs passat: tot i l'esforç, el canvi d'actitud i predisposició davant del treball escolar, "ja no s'hi podia fer res".

J: Y no hiciste algun día tu, o pensaste alguna reflexión, un día que te marcaste tu o es más que poco a poco te has ido acostumbrando...

C: En el último trimestre ya me vine apretada muy mal y ya me dijeron que no podía hacer nada, que ya tenía los otros dos trimestres suspendidos y por mucho que hiciera... se lo dijeron a mis padres que habían notao un cambio muy grande, que lo había intentado mucho, pero ya no podían hacer nada, ni yo ni ellos.

J: Tu qué quieres...

C: Si me saco bien la ESO intentaré hacer bachillerato y me lo sacaría, si yo quisiera...

No lo sé... Y... no sé, bachillerato y si no un ciclo superior para poder hacer puericultura o algo así.

J: Lo tienes más o menos, es decir, te lo has mirado...

C: Sí, en G. hay bastantes sitios que te hacen ciclos superiores. Mientras tenga la ESO, sí, puedo acceder.

J - Y qué te recomiendan que hagas, que continúes estudiando, que trabajes...

C - Que estudie que estudie... Mi padre quiere que sea "mossa de esquadra", y mi madre dice que quiere que sea periodista (rialles), pero a mi no, yo a mi me ffff lo veo muy lejos, sabes? No me gustaría quedarme ahí estudiando cinco años una carrera... A mi me da mucho palo.

En relació els processos de reïficació escolar en el primer grup d'alumnes al que ens hem referit, són menys visibles. La seva relació amb l'escola, viscuda en termes de proximitat, disminueix en certa mesura la presència d'elements de naturalització en els processos relacionats amb l'escola. Tot i això, en trobem algun exemple com podria ser la *naturalització del ritme d'aprenentatge* present en el discurs d'algun dels alumnes. Aquestes situacions poden deixar fora de joc les capacitats crítiques dels i les alumnes més identificats amb la cultura escolar quan no troben respostes per contrarestar el ritme imposat pel professor/a. Per altra banda, tal i com ja hem dit, les expectatives a l'alça d'aquests/es joves podrien ser també formes reïficades de construir i interpretar un discurs sobre el seu futur, encara que la proximitat cultural amb l'escola els permet contrarestar aquests processos amb respostes crítiques a la institució escolar com per exemple la *no acceptació de l'autoritat pedagògica* en els continguts que ofereix l'escola en clau d'especialització (com hem comentat a l'inici), i en algunes ocasions la *no delegació de diagnòstic* en algunes avaluacions.

B: Es que seguir el ritme costa molt, llavors potser el principi si ho faig tot i faig els deures sempre i això però a mesura que avanço el curs em canso i fem tantes hores i estem tant temps a

l'institut pues no aguanto. És que és molt llarg el dia no tinc temps per res més i llavors em canso i no... no puc continuar.

N: A vegades si i a vegades no. Es posa molt "borde" a vegades. Es posa molt estricte i vol que fem les coses molt ràpid i no tothom té el mateix ritme!

{ Grup de discussió }

J: Pots saber, però no és necessari. Per exemple, analitzar frases! Jo perquè ho vull saber, és innecessari per tot, o la gran majoria.

B: Però a lo millor ara no vols, però després vols estudiar lletres.

JM: Tècnic informàtic...

N: No, però per exemple imagina't, tècnic informàtic que comences la carrera. Primer any dius "bueno he tret algun cinc, joder que malament", el següent any dius "pues a la merda, aquesta carrera no m'agrada", per exemple. I dius mira, pues vull fer lletres, pues per fer lletres et demanaran saber analitzar frases, que llegeixis un text i sàpigues buscar pues...

JM: A mi això...

B: I has d'anar amb una base que puguis anar triant tu lo que necessitis...

MB: Però hi ha coses que us ensenyin a l'institut que no serveixin per res?

O: A veure, no és que no serveixin per res, però per exemple, hi ha coses obligatòries que si a tu no t'agraden i tu creus que no et serveix a tu per a lo que tu vulguis fer o per lo que sigui. Jo sé que estic perdent el temps, estic fent una hora que no em serveix de res, estic asseguda en una cadira sense fer res. Física? A mi no m'agrada gens, i estic una hora asseguda aquí sense fotre res, és que no estic fotent res i llavors, a lo millor és una hora que podria aprofitar i fer una altra cosa.

B : Tindrien que donar les mateixes que ara però tu poder triar quina vols, quina vols desenvolupar més.

JM : A mi la plàstica no em servirà de res

5.3.- La família com a espai d'experiència

En aquest punt, igual que en el centre anterior, el que ens interessa és captar l'experiència dels i les joves entrevistats/des a l'interior d'aquest espai per tal de veure com aquesta experiència produeix unes distàncies i unes proximitats amb la resta d'espais considerats.

Amb el mateix procediment que en el punt anterior, hem intentat categoritzar i classificar les respostes dels i les alumnes per tal de captar la tendència general, en aquest cas, del control que exerceix la família en relació l'escola. Novament, hem diferenciat dues dimensions: la *dimensió discursiva*, on incloem els discursos que pensem més destacats relacionats amb l'escola (preocupacions dels pares per l'escola, consells del pare i la mare sobre el futur dels fills...), i la *dimensió pràctica*, on destaquem les relacions materials (pràctiques) que realitzen els pares envers l'escola, (bàsicament ens referim al tipus d'ajut acadèmic). Pel que fa el nivell discursiu, si atenem als consells que donen pare i mare sobre el futur del seu fill/a (futur escolar, laboral), observem que la llibertat d'elecció a l'hora de decidir si estudiar o no, i què estudiar, juntament amb la preferència per part dels pares i mares a que s'estudii, són els discursos dominants. A partir de les entrevistes amb els i les alumnes, hem observat que

la majoria de pares i mares s'identifiquen instrumentalment amb l'escola, i per això insisteixen en que el seu fill/a segueixi estudiant. Com passa amb els mateixos/es alumnes, la forma que pren aquest identificació instrumental varia en funció de la família, la proximitat d'aquesta amb la institució escolar juga una influència important en la creació d'expectatives de cara als/les fills/es. Per algunes de les famílies, les més identificades i pròximes a l'escola, la superació de l'ESO i el pas cap al batxillerat suposa un pas "necessari" per la trajectòria posterior dels fills i filles. Alguns casos observats exemplifiquen aquesta importància a través "d'amenaçes" o "sancions" per tal d'incentivar el fill en la inversió en els estudis. En d'altres casos, però, la pressió és menor i es valora en primer lloc la superació de l'ESO, deixant l'inici del batxillerat i la universitat com a possibles opcions.

M: I de l'institut es preocupen?

B: Si, bueno m'espanten. Que com no em tregui l'Eso ja em puc oblidar de tot, i coses així. (M: que vol dir oblidar-te de tot?), pues quedar amb els amics, tenir ordinador, tenir tele, anar al cine, coses així.

M: I sobre l'any que ve et diuen algo?

B: Si sempre m'està avisant que estudiï, perquè em veu fent coses que no ho són però jo ho estic fent. Ells són partidaris de només estudiar. Diu me mare que està molt contenta de que vulgui fer batxillerat.

M: Què et diu sobre l'any que ve dels estudis, la feina...

O: M'ha dit que no em preocupi, que estudiï ara que no em preocupi, que em tregui l'ESO i a partir d'allà ja... Tranquil·litat i... L'important és com a mínim la ESO, sense la la ESO no vas enlloc, es que és normal ara a tot lloc on vagis et demanen la ESO. Sobre el batxillerat em va dir que si volia estudiar batxillerat que el faci però si no que... que faci el que m'agradi.

M. I de la universitat t'ha dit alguna cosa?

O: Home clar és normal per la teva filla volts sempre lo millor...(M: anar a la universitat és lo millor)O: si, però diu que faci lo que m'agradi que mentre jo estigui bé ja està. Sobre anar a treballar em diu que no tingui pressa, lo primer és lo primer.

J - Y qué te recomiendan que hagas, que continúes estudiando, que trabajes...

C - Que estudie que estudie... Mi padre quiere que sea "mossa de esquadra", y mi madre dice que quiere que sea periodista (rialles), pero a mi no, yo a mi me ffff lo veo muy lejos, sabes? No me gustaría quedarme ahí estudiando cinco años una carrera... A mi me da mucho palo.

Pel que fa el nivell pràctic, el més destacable és el tipus d'ajut acadèmic que obtenen els fills/es dels pares i mares. Les respostes dominants les hem classificat en: *poca ajuda* o *ajuda esporàdica* en les qüestions escolars, *ajuda més o menys continuada*, i *ajuda inexistent*. Pel que hem pogut observar a les respostes dels i les alumnes, existeix en general per part dels pares, voluntat d'implicació ens els afers escolars dels fills/es, però el que més ens ha cridat l'atenció és que si no es dona amb més freqüència un nivell d'ajuda continuada és per la negativa dels i les fills/es a ser ajudats. Tot i això, aquests saben que existeix tant la possibilitat de ser ajudats a casa

(pels pares), com la possibilitat de trobar un suport a l'estudi extern a la família com pot ser un professor particular, tal i com passa en diversos casos. Nois i noies saben que a casa disposen d'un mínim de recursos materials i simbòlics que podran ser utilitzats al seu favor quan ho necessitin: les famílies coneixen els codis, els hàbits necessaris, coneixen què és allò que demana l'escola, i tenen els coneixements i les habilitats per posar-ho a la pràctica. A banda de l'ajut escolar aquí comentat, també observem dos casos extrems on el primer l'ajuda és continuada, no només en portar un control dels deures, sinó en donar consells pels exàmens, suport en les formes i tècniques d'estudi, etc; i en canvi, l'altre extrem, que es caracteritza per un control mínim, quasi inexistent, dels temes escolars. (Aquest últim cas, sigui dit de passada, és el mateix alumne que no s'identifica amb l'escola en cap dels sentits).

M: I els teus pares estan per casa també?

B: Si però mai demano ajuda als pares ni res.

M: T'ajuda a fer els deures...

O: No m'ajuda primer perquè mai li demano ajuda i ja vaig a un lloc on m'ajuden a fer deures, no bueno no m'ajuden a fer deures, m'expliquen coses difícils com la química i tal que no se'm dona gaire bé.

J - Y se preocupan por tus notas, por el instituto?

C - Sí, no son de los que están todo el día encima "haz los deberes" o lo que sea, pero cuando llego a casa pues siempre me preguntan "tienes deberes?" o cuando llegan las notas pues, si voy bien no me dicen nada, ni me felicitan ni nada porque dicen que es lo que tengo que hacer. Si voy mal pues ya me cae el puro de la vida.

J - Y te ayudan o eso en los deberes?

C - Que va... eso ya no.

L'altra qüestió destacable és la *participació dels pares en els temes escolars*. A partir de les entrevistes amb els i les professores del centre, hem vist diferents tipus d'implicació per part dels pares. És interessant veure que, tot i que les trobades entre tutors/professors i pares/mares es dona més sovint a petició del centre que no pas dels pares, i tant per *motius acadèmics* com *disciplinaris*, existeixen comportaments que rebel·len formes d'hàbitus pròxims a la cultura escolar. Destaquem les respostes dels pares dirigides a defensar i justificar el seu fill/a tant en els temes acadèmics com en els conflictes de tipus disciplinari. El què és important per a nosaltres és la negativa d'alguns pares d'acceptar certs diagnòstics fets per l'escola sobre els seus fills i filles, i la capacitat, -probablement deguda pel seu capital cultural-, de confrontar i criticar les opinions i valoracions emeses per l'escola, especialment quan es tracta de avaluacions. Observem altres tipus de pràctiques que caracteritzen alguns d'aquests pares i que es centren en la "sobrepocupació" per l'escolarització del seu fill/a. Segons els

professors, són abundants “els pares que es preocupen però sense que els fills tinguin cap tipus de problema ni en coneixements ni en quan a actituds”. Per últim, hem d’apuntar que aquestes actituds expressades pels professors responen a les actituds més comunes en aquest centre i que dels alumnes entrevistats, corresponen especialment als més pròxims a l’escola.

{Les cites següents de les entrevistes amb professors/es del centre ho exemplifiquen}

M: Hi ha tipus de pares diferents? Quin tipus de pares abunden més?

T: El pare que vol donar la imatge i que intenta molt cuidar l’educació del fill i pell l’educació del fill és principal però justifica sempre o intenta justificar el fill com si fos ell mateix. Si el fill ha fet alguna cosa en comptes de donar la raó al centre i intentar trobar una solució perquè això no torni a passar, mmm li dóna les culpes una mica al centre, defensa al fill. Tant amb disciplina i amb notes, si. Els seus fills sempre treballen i sempre fan la feina i clar “ales tardes treballen molt, els caps de setmana fan deures...estudien, llegeixen...”, ho fan tot i no entenen quin és el problema acadèmicament. I de disciplina igual, de disciplina: “si bueno es que el meu fill si que és veritat que protesta molt o xerra molt, te la veu molt alta però bueno és que és així” i dius bueno es que...els justifiquen molt!

M: Quan passen coses d’aquest tipus hi ha alguna reacció dels pares?

T: El tema dels pares ja també és un món així una mica... Hi ha pares que si que es preocupen. El problema es que hi ha pares que es preocupen però són d’alumnes que potser acadèmicament no tenen problema dic acadèmicament perquè si poden tenir problemes amb els companys evidentment. Però normalment a nivell de respecte són alumnes que es comporten bé, treuen bones notes... i aquests pares venen, es preocupen, truquen i potser són els que menys necessites parlar amb ells. Els que tenen més problemes, hi ha qui s’esforça i que el fill el desborda, no sap com tractar-lo i hi ha qui justifica el fill sempre. Si l’han castigat sempre defensarà el fill abans que el professor.

J: Dic el resultat de tenir un contacte professor, pares...

T2: Ah! Sempre és positiu. Jo no m’he trobat aquest any a aquesta tutoria cap pare o mare que em vingui a dir que això va molt malament i que...la crítica que a vegades també hi és, aquest any no m’hi he trobat. Sol passar més quan hi ha notes pel mig, encara no hi ha hagut notes (rialles).

5.3.1.- Control sobre el lleure.

Hem classificat les formes de control sobre el lleure que exerceixen els pares d’aquests nois i noies i les hem valorat com a *control dèbil* i *control mitjà*, sent aquest últim el predominant. Exceptuant el cas d’un alumne concret, la resta de famílies intenta imposar amb més o menys èxit un conjunt de *restriccions a les activitats de lleure* dels fills/es. Les formules són diverses: restriccions en els horaris, prohibició en l’accés a certs espais com poden ser concerts o discoteques, especialment si es troben fora del poble, restriccions en la quantitat de diners que perceben els fills dels pares (la paga setmanal), el “look” o indumentària dels seus fills (prohibició de “peercings”) etc. En alguns casos observem com aquestes restriccions i formes de control poden ser font de

conflicte i tensions dins la família. El cas concret d'una noia explica que l'edat avançada del seu pare és especialment problemàtica per poder-s'hi entendre, sense que es donin, però, símptomes de trencament generacional total. Altres casos mostren una capacitat, tant de negociar com de defugir del control, i en altres observem un grau important d'interiorització de les normatives familiars. En la majoria de casos la mare juga un paper mediador que a vegades pot funcionar per negociar o flexibilitzar les rigideses del control que imposa la figura paterna.

M: Sortiu a les nits de concerts?

B: No, no ens deixen. Concerts com a molt i ja està. Si és aquí a (al poble) si, puc està com a molt fins les 3 si és a fora ja m'han de portar els meus pares, han de conèixer tots els amics i tenir els telèfons dels pares i tot, i això impedeix molt.

B: Per exemple no em deixen fer-me un "peercing" això si, ni dur els cabells llargs, avui vaig a tallar-me'ls (riu) i no...diu que quan sigui més gran, quan tingui 18 anys...i jo no li veig la relació que sigui un número més o un número menys.

J: Y los motivos de discusión que más salen?

C: Pues a lo mejor porque a veces no hay bastante dinero y yo quiero más dinero y no hay más dinero o porque... no recojo mi cuarto, cualquier tontería así. Si alguna vez suspendo alguna asignatura pues me puede caer algun purillo en casa.

J: Y los entiendes a ellos cuando te echan bulla?

C: Sí, pero ellos tampoco me entienden a mí. Yo los entiendo y hay cosas que no entiendo porque también se flipan un poco, pero bueno... sí que me entienden más o menos... mi padre no tanto, es más mayor.

J: Cómo?

C: Que mi padre no tanto porque es más mayor

J: Ah, y eso influye, que sea más grande influye que te entienda o no...

C: Claro. Mi madre tiene cuarenta años y mi padre cincuenta y cuatro. Mi madre pues entiende que yo puedo salir a la calle, que a mi me gusta la ropa, que a mi me gustan las cosas, y mi padre pues a lo mejor... no sé.

M: Hi ha alguna cosa que no et deixi fer la teva mare?

O: Que jo sàpiga no. No em deixa fer lo típic, comprar-me una moto coses així, li fan por les motos. La por que tingui ella no és el mateix que pugui fer jo perquè no sóc cap perill amb una moto, tot el contrari.

M: La mare et deixa "via lliure"...

O: Sí, no tinc hora per tornar...me mare diu: "donde vas i jo:"por ahí", me mare: "a que hora volveràs" i jo: "tarde", "bueno llamame", "vale"! I si em truca em diu:"se te hace tarde eh!" i jo li dic:"bueno ja volveré".

El grup d'alumnes amb un control familiar débil, afirmen que *els agrada poc parlar amb els pares* i explicar els problemes que tenen, al mateix temps, diuen *que tampoc els agrada fer activitats amb els pares* i de fet expliquen que no en fan mai. Per aquests alumnes és relativament fàcil saltar-se els controls que imposa la família, el *poder de negociació és força alt*, i relaten poc interès en estar en família, optant per passar més temps amb el grup d'iguals. Tot i això, observem que el grup més ampli d'alumnes amb un control mitjà, *fan activitats amb els pares*, explicant que la realització d'activitats conjuntes com anar de vacances als estius, anar al cinema,

esquiar, etc., no suposen una renúncia a desenvolupar les pròpies capacitats expressives, no suposa cap sacrifici, sinó al contrari, moltes vegades la valoració que se'n fa és positiva. (Sobre les formes d'oci dels i les joves hi tornarem més endavant).

M: Quan tens algun problema amb qui parles normalment (dels pares)?

B: Mai parlo amb ningú, perquè no m'agrada que la gent sàpiga moltes coses de mi. Home si hi ha algú que és així greu i necessito molta ajuda pues si a lo millor a algú però als meus pares no els hi explico mai res. Parlo amb ells però no aprofundeixo. Parlo sobre què podria ser i fer més endavant, i parlo de coses que estic en desacord del món en general i ells m'ho expliquen perquè són així i coses així.

M: Fas coses, activitats amb els teus pares?

B: Si, si ens agraden a tots pues si, si m'agrada a mi pues vaig sol o amb un amic. Al meu pare li agrada molt esquiar i si que ho faig amb ell, tocar la guitarra també ho faig amb el meu pare, als dos els hi agrada molt cuinar, tenen un restaurant, i també m'agrada molt i ho faig amb ells dos, anar al cine, parlar de cine, sobretot parlar.

J: Y con tus padres haces algo, vas de compras, viajes o... alguna actividad que hagáis juntos o así?

C: Vamos a buscar bolets (rialles). De vacaciones en verano sí que me voy con ellos, en un apartamento o lo que sea... A ver a mi hermano jugar a fútbol pues a veces también voy alguna vez. Cuando me compran ropa pues también voy, alguna vez a comprar al súper o lo que sea sí, les acompaño.

J: Y te llevas bien con tus padres?

C: Con mi padre... qué quieres que te diga, si nunca está en casa pues... Cuando viene el fin de semana o me castiga o me deja hacer lo que quiera, pero entonces... Es más mi madre, pero... Me llevo bien con ella.

M: La vostra relació no...

O: Home és bona però no de...no sé és una relació com qualsevol. No parlo molt amb ella i si pregunta que pregunti i ja està. No sé no tinc ganes de parar-li de la meua vida.

M: I quan tens algun problema?

O: Me'l menjo per mi sola, si. Jo sempre he considerat que els problemes són cosa meua i si els puc solucionar jo, pues els soluciono jo.

5.3.2.- Referent familiar en la construcció d'expectatives

Aquí volem destacar com els i les estudiants entrevistats/des construeixen les seves expectatives futures i el seu imaginari prenent amb més o menys distància el referent del propi model familiar. Novament, la disparitat de respostes ens permet agrupar en dos els discursos emesos pels alumnes: un fa referència al que hem classificat amb el nom de *reproducció del model familiar*, i el segon, per contra, on la reproducció no es veu tant clara, respon a un model amb certes *discontinuitats* respecte el referent familiar propi. Igual que passava amb el centre anterior, aquí es percep una paradoxa interessant de comentar. Els discursos dels i les alumnes que plantegen un *continuum* respecte els propis referents familiars són els que expressen formes més autònomes de viure la joventut i els que plantegen menys acceptació de les restriccions i del control familiar. Aquests casos mostren la “pressa” per deslligar-se de la família o

les tensions amb que a vegades són viscudes les relacions dins de la institució familiar, ahora que es construeixen un imaginari ple de referents de la família actual. En alguns casos els referents laborals familiars o de persones pròximes influencien clarament la construcció d'expectatives i, en d'altres, especialment si es tracta d'un cas femení, la mare juga un paper central com a model en la configuració de l'imaginari, donant per suposat que el futur passa per una estructura familiar tradicional. Definitivament, aquests casos entenen la joventut com un parèntesi vital, que tard o d'hora s'acabarà, optant pel model familiar amb el que s'han socialitzat

J: Y crees que vas a... como madre vas a ser como tus padres o qué cosas...

C: A ver, intentaré entenderlos un poquito más, no? No darles tanta libertad, porque tampoco quiero que sea un macarra, no, mi niño. Pero, sí, entenderlos, ser un poco mi madre. Cómo mi madre sí que me gustaría ser.

J: Tú crees que si das libertad te vas a convertir en un macarra?

C: Hombre, sí le puedes dar una libertad, pero si le dejas hacer lo que quiera va a ser lo que él quiera, no? Y, claro, hoy en día, si le dejas al niño que esté todo el día en la plaza, tendrá doce años y estará todo el día fumando porros, si es lo que pasa (rialles) Se acostumbra, cogen malas compañías y esto no puede ser, hay que preocuparse un poco por las compañías y tal.

C: Lejos de mis padres viviré seguro, porque yo quiero tener mi vida. Y no sé, pues tendré mi trabajo, supongo que tendré estudios. Espero tenerlos, no sé. Mi familia sí que quiero tener y... claro, lo que tiene todo el mundo, lo que quiere tener todo el mundo.

{A partir les cites següents observem la disparitat entre formes autònomes i poc controlades de viure la joventut, i el model tradicional familiar que es planteja implícitament pel futur}

J: Y el futuro, crees que tienes una imagen de lo que harás, dentro de dos o tres años o cuatro o cinco o más, yo qué sé...

JC: Yo creo que voy a coger y voy a alquilar un piso con un amigo mío y me voy a vivir ahí. Cuando me ponga a trabajar voy a vivir con un amigo mío.

J: Aquí en C. (nom del poble) o fuera?

JC: Aquí en C. (nom del poble) o fuera. En Barcelona no, no me gusta la ciudad... me gusta el pueblo. Pero C. (nom del poble) tampoco, porque esto lo tengo más visto... No sé, me iría a la costa... a la costa es que ffff, ahí hay una fiesta que... o yo qué sé...

JC: Que haga lo que quiera... No es que yo haga lo que quiera, no. Como mi madre quería que yo hiciese carrera y no sé qué pollas. Yo, antes no quería ni sacarme la ESO, quería pirarme del colegio y irme a trabajar, pero... Ahora ha cambiado, ya no... Tas flipando, como trabajas así como que... después te quedas... vaya, cobrar mil doscientos euros, lo que quieras cobrar, cuando tienes 17 años, 18, no te digo que no esté mal, pero cuando quieras tener una mujer y un hijo, vas a estar cobrando esa mierda? Con qué vas a mantener eso a tu familia? Tas flipando o qué? Con eso no mantienes ni al perro.

El cas contrari presenta discontinuïtats entre els referents familiars actuals i el seu imaginari futur. Els alumnes que exemplifiquen aquest cas, tant nois com noies, es plantegen models de vida més autònoms i més individualistes que els que acabem de veure, centrats en models familiars més tradicionals. El que crida l'atenció igual que passa amb el cas anterior, és que alguns d'aquests/es alumnes són els que viuen una

joventut menys autònoma en relació els controls dels pares, l'escola, i les actituds i valors que, en el context en que ens movem aquí, aquestes institucions socials promouen. Les cites que presentem a continuació mostren com el futur d'aquests alumnes no passa per la família nuclear, refusant el casament (encara que no l'aparellament), i els fills, com a símbols clars del model de família tradicional.

M: Com t'imagines el teu futur, amb una família...?

B: Pues sense família...(M: sol?) no, amb algú però no em vull casar ni res.

M: Penses tenir una família en el futur? Com t'ho imagines?

O: No vull fills, de moment no en vull! Vull treballar, vull viure bé, i quan visqui bé ja parlarem.

Volem aclarir que fins aquí hem establert l'existència de dos grups diferenciats en les vivències i experiències dels i les alumnes dins la família. Aquest dos grups es corresponen aproximadament amb els dos grups que hem diferenciat quan parlàvem de l'espai escolar; en aquests casos doncs, els i les alumnes amb noms i cognoms coincideixen: el grup amb baixa identificació expressiva es correspon aproximadament amb el grup que té una presència familiar menys controlada, tan escolar com en el lleure, i els i les alumnes que s'identifiquen en tots els sentits amb l'escola, corresponen també aproximadament amb el grup mitjanament controlat per la família en el temps del lleure. Si parlem d'aproximacions és perquè no es poden fer sumes i restes amb les categoritzacions de les actituds dels i les alumnes, hi ha casos en que la correspondència entre els grups fets al primer punt i els fets al segon punt no coincideixen totalment.

5.4.- L'oci i el grup d'iguals com a espais d'experiència

Per tal d'entendre els contextos i les vivències en l'oci i amb el grup d'iguals dels i les joves entrevistats/des, farem ús dels eixos descriptius ja utilitzats en l'anàlisi del centre anterior. Podem començar doncs per les diverses xarxes relacionals que aquests/es joves tenen a dins i/o a fora l'escola. Homogeneïtzant l'àmplia variació de relacions existents, hem observat que alguns dels alumnes identifiquen un grup d'iguals més o menys estable dins de l'institut i un altre fora de l'institut (coincidint en alguns casos el de dins amb el de fora). Uns altres, en canvi, manifesten no tenir cap grup d'amics al centre, i mostren un grau de diferenciació important respecte dels companys d'institut, en algun cas fins a l'extrem de confessar unes "males relacions" amb els companys/es de classe. Aquest segon grup identifica el grup d'iguals fora del centre.

{ Grup d'iguals dins i fora del centre }

J: El teu grup d'amics és de gent de dins de l'institut o de fora?

JM: Tinc amics tant a dins l'institut com a fora

J: I amb qui t'hi sents millor o t'agrada més estar?

JM: Els amics de classe, perquè els conec de fa més temps, hi tinc més confiança.

M: Fora de l'institut i tens amics?

B: Sí, es que en tinc molts, fora també. Gent que conec, gent que coneix altra gent que me'ls presenten llavors el primer dia ja són amics per mi.

M: Quan surts, ho fas amb els amics de l'institut o amb amics de fora?

B: Es que estar amb amics de l'institut també porta estar amb altra gent que ells coneixen, no només surto amb gent de quart, també amb gent de batxillerat, amb gent de tercer, i aquests coneixen gent de 18 de 20...

{ Grup d'iguals fora del centre }

C : Claro, aquí son más que nada compañeros. Mis amigos, pues, la verdad, están fuera. Aquí, pues me ajunto, sí, tengo amigas y tal, pero luego... son amigas del instituto, y luego el fin de semana cada uno va por su lado, a sus discotecas con sus amigos y tal. Pero con las de aquí, pues a lo mejor para tomar algo o eso sí.

C: Pero es que aquí, en este colegio tampoco es que nos juntemos todos, porque... Con los que más voy es con todos los repetidores que son con los que empecé desde primero, pero claro, luego cada uno se va por ahí con sus amigas, otro se va con sus amigos... Cada uno tiene su grupo de amigos...

J: Y no hay ningún problema?

C: No, nos llevamos todos súper bien. En el colegio es con los únicos que vamos porque los demás más o menos son calladitos y no son de nuestro... no sé, nosotros vamos más juntos y luego pues a las cinco y media cada uno se va con su grupo de amigos. Que si uno es de G.(nom ciutat), que si el otro es de por ahí, pues tampoco... Sólo quedamos para ir a un cumpleaños, cuando hay algo que nos gusta a todos, pues...

M: Surts amb gent de l'institut?

O: Surto amb gent de fora.

M: Veus diferències amb els de l'institut?

O: Si perquè els de la meva classe són molt infantils, molt! Per això sempre surto amb gent més gran que jo. Es tiren voles de paper!! I es comencen a fotre amb regles! I jo: "què haces?" i es comencen a fotre "collejas", es que!! Jo no sortiria amb gent així; que de sobte es fotin a córrer al "pilla pillla" ohoh!! Siusplau es que no puc!! Em faria molta vergonya, jo no puc anar amb gent que corre al pillla pillla por ahí.

JC: No... A mi tampoco me van mucho los de mi clase. Yo no me hablo con nadie del insti. No es que no me hable, es que paso de hablarles. Son todos unos pesos, unos friquis. Me caen mal.

J : Pero te dicen algo, te hacen algo?

JC: Qué va, qué me tienen que decir. Si me dicen algo... (rialles)

Les diferències entre ambdós grups es posen de manifest en les formes i els continguts d'oci que tenen un i altre. Sobre el primer grup, identifiquem un tipus d'oci que es troba *entre l'oci a casa i l'oci fora de casa*. Tant nois com noies valoren positivament el fet de poder combinar les dues modalitats en funció dels seus interessos, però també en funció de les restriccions i controls imposats des de la família. Sense que la *presència d'adults* en el temps de lleure sigui una constant, sí que es dona en casos en que els i les joves desenvolupen activitats amb els pares o realitzen activitats extraescolars (en casos com aquest trobem la presència de professors, monitors,

entrenadors, etc.) La característica central d'aquests joves és el viure l'oci en un equilibri entre formes esporàdiques *d'oci més informal* com anar de tant en tant a alguna discoteca o algun concert, encara que sempre amb cert control i permís dels pares, i *formes més regulades* i més habituals com la pràctica d'esports, classes de repàs, anglès, etc. El tipus de pràctiques en l'oci d'aquest grup, classificades com a "lícites", no acostumen a ser problemàtiques ni conflictives. En suma, aquests joves no expressen la necessitat d'experimentació ni de transgressió, però no viuen les pràctiques d'oci i les relacions amb el grup d'iguals amb gran resignació. La interiorització de les normes familiars és important, i encara que en alguna ocasió es puguin produir malentesos familiars fruit de les negociacions d'aquestes normatives, aquests nois i noies "escullen a consciència" aquestes "presències d'entreteniment" (Bonal *et al.*, 2003).

M: Què fas durant el temps lliure, els caps de setmana, quan surts de classe...

B: Hi ha dies que tinc ganes d'estar-me a casa i està amb la família, però quan tinc ganes de sortir vaig amb els amics a Barcelona, al carrer Tallers a mirar música i coses així o jo què sé, al cine a sales recreatives.

M: Fas activitats extra-escolars?

B: Sí, a la tarda faig una art marcial així rar "hapkido", és coreà (riu) faig classes de repàs, vaig a córrer, vaig amb bici...El que més m'agrada és no tenir res a fer(riu). Jo ho faig perquè si no faig algun esport o algú no desconnecto de l'institut i no puc està amb energia nova pel pròxim dia, esbargir-me...

B: M'agradaria molt poder patinar. Fa un anys quan tenia temps, constantment estava al "half" (espai per practicar skate) patinant amb l'skate i tot i ara que no puc sempre tinc somnis de coses que vull fer però que no tinc temps per aconseguir-les, ni diners. O he d'estudiar o fer els deures o he d'ajudar als pares.

J: Què feu quan quedes amb els amics?

JM: Anem a donar una volta.

J: Aneu a alguna discoteca?

JM: No.

J: A un bar?

JM: Tampoc.

J:- A algun parc?

JM: Sí, al parc.

J: On l'acostumes a escoltar la música?

JM: A casa.

J: Has anat mai a algun concert?

JM: A un.

L'altre grup, en canvi, practica i valora més positivament l'oci fora de casa. Aquests/es joves realitzen unes pràctiques més informals, sense les determinacions físiques (escoles, instal·lacions esportives) i temporals (compliment d'horaris) que hem vist amb el grup anterior. En aquests casos la presència d'adults és menys freqüent, i fins i tot valorada en negatiu. Tot i haver-hi força diferències en la tipologia d'oci practicada pel grup anterior, no es tracta d'unes formes d'oci absolutament descontrolat;

els pares, amb menys èxit que en els casos anteriors, també intenten posar uns mínims normatius (alguns casos més que en d'altres). Aquest grup de joves es caracteritza, igual que el grup anterior, per saber mantenir un equilibri entre les formes d'oci informals i regulades, però a diferència d'aquells que tendien més cap a una tipus de “presència d'entreteniment”, aquests es situen més pròxims a viure el lleure com una “presència d'experimentació”, vivint “l'espai de lleure com un espai privilegiat de recerca d'”alliberament”, experimentació, plaer i transgressió”, (Bonal et al, 2003:30). En un d'aquests casos crida l'atenció l'equilibri i convivència del tipus de pràctiques amb el grup d'iguals que desenvolupa una de les alumnes: pràctiques classificades com a “il·lícites” com el consum d'alcohol, baralles a discoteques, entre d'altres, i la pràctica d'activitats altament regulades com el voluntariat i el reforç escolar. Les cites següents exemplifiquen el tipus d'activitats que aquests/es joves practiquen: la violència en forma de baralles és una constant en cada membre d'aquest grup, el consum de drogues toves, l'assiduïtat a les discoteques, etc.

J: Y os discutís mucho por el fútbol o así?

JC: Qué va. Nosotros somos diferentes. Tú nos ves y quedas fff pillao, sabes?

J: Sí? Por qué?

JC: Yo qué sé, nosotros no jugamos como juegan los niños, nosotros jugamos diferente.

J: Pero jugáis cómo?

JC: Pues diferente.

J: Y qué es diferente?

JC: Pues yo qué sé, jugamos a peleas, pero fuertes, y eso. Pero en la cara no vale dar. Pero fuerte...

J: Y de qué habláis?

JC: Yo qué sé... Depende. A lo mejor vamos al bar, a tomarnos una cerveza...

J: Y problemas, yo qué sé, peleas con gente dentro del instituto, tienes o has tenido...

C: Antes... Me he peleado sí (riallas) Me he peleado con bastantes, pero son más grandes, de bachillerato y entonces ya, ya no las veo casi. Ahora me llevo bastante bien con algunas.

J: Entonces, con los amigos y colegas con quién te haces más, de qué habláis o que hacéis o...

C: Pues fumar porros (rialla) Pues no sé, nos vamos de fiesta o al cine o a tomar algo, no sé... En invierno, pues mira, más que nada nos quedamos en casa mirando pelis o al cine... sí, es que cada fin de semana vamos al cine. Y luego, pues de fiesta por las noches... si me dejan salir, si no tengo exámenes. Si tengo exámenes pues me quedo ya más en casa. Que tampoco... no sé...

M: Feu coses juntes amb la teva mare o la teva germana?

O: No, m'agovio molt quan estic amb elles. No sé sóc més d'estar amb els amics i tal o encara que sigui estar a casa, estar a casa no sé, fent qualsevol cosa, no m'agrada sortir amb ella em posa nerviosa.

M: Hi ha alguna cosa que fas i que creus que s'enfadaria si ho sabés?

O: Bueno alguna cosa poder...Que em barallo molt. Em barallo amb qualsevol persona. Es que tinc molt de geni, no m'agrada que em vacil·lin, no suporto que em vacil·lin, que m'aixequin la mà.

M: Qui te l'aixeca la mà?

O: Pf, qualsevol persona, a lo millor a una discoteca et portes malament amb alguna tia i ja t'aixeca la mà i jo uuuu!! No sé no m'agrada que em “xulegin.”

M: Tens problemes amb gent de l'institut o de fora?

O: De fora sí. Amb gent de C.(nom del poble).Gent que bueno...és C.(nom del poble). Res, que es creuen que per ser de C.(nom del poble) poden anar per sobre una persona. Potser tens amics que, jo que sé, tinc un amic que és noia i aquesta noia li agrada un noi pues ja no ti pots ajuntar!? No, jo m'ajunto amb qui em dóna la gana! Les de C.(nom del poble) estan "pirades" aquestes. Es creuen que per sé de C.(nom del poble)són més xungues o el que sigui i jo penso: "de què? Tu de C.(nom del poble) i jo de C.(nom de seu poble), que bien no?!" A mi tant se'm en fot. Ens barallem sempre que ens veiem, a qualsevol lloc a qualsevol discoteca.

M: Quines activitats més fas a part de la discoteca?

O: Esports, sobretot esports. I ara començaré a treballar com a voluntària a un centre d'animals, d'acollida d'animals. Amb els amics a vegades donar una volta amb moto..

Per últim, comentarem les tres formes com els i les alumnes prenen de referència el seu grup d'iguals i el paper d'aquest en cada una d'elles. Hem anomenat a les formes d'oci i les relacions amb el grup d'iguals del primer dels dos grups diferenciats, com a "presències d'entreteniment". L'ús d'aquesta categoria hem vist que implica una proximitat a la pràctica d'activitats regulades, la presència d'adults (en alguns casos), pràctiques majoritàriament "lícites", amb elevats graus d'interiorització de les normatives, i cert control institucionalitzat. Encara que bona part d'aquests/es alumnes identifiquen un grup d'amics tant a dins com a fora de l'institut –que en alguns casos coincideix i en altres no-, i per tant les xarxes relacionals són amplies, aquestes mantenen un nivell d'homogeneïtat important. Si atenem a la *composició per edats* dels grups d'iguals d'aquests nois i noies, observem que, tret d'alguna excepció, les edats són similars a les seves, i el que també és important, l'*activitat principal desenvolupada pels amics* està relacionada amb els *estudis*, siguin aquests obligatoris, post-obligatoris o de formació professional. En aquest sentit, volem assenyalar que per aquest grup de joves, el grup d'iguals i l'experiència viscuda en el temps de lleure, amb les característiques descrites, juga primordialment un paper de *continuitat* amb els altres dos espais considerats, l'escolar i el familiar. Amb tot, aquests joves mantenen una xarxa d'articulacions entre espais que, en termes generals, els manté afins a les normes i valors familiars i escolars, (sense impedir però que aquests activin les formes d'oposició discursiva a l'escola, -especialment elements instrumentals-, vista anteriorment).

En segon lloc, trobem l'altre grup d'alumnes que, tal i com hem dit, s'aproxima a la "presència d'experimentació", que implica una pràctica d'activitats en el temps de lleure de tipus informal, sense la presència d'adults i amb algunes activitats "il·lícites". Dins d'aquest grup diferenciem dos casos que pensem que són importants tant per la funció que juga el grup d'iguals, com per l'apropiació que en fan els i les joves. El primer cas es tracta d'una alumna que no només no identifica cap grup d'iguals dins

l'institut, sinó que defuig de mantenir cap mena de relació amb els companys de classe. El seu grup d'iguals l'identifica fora del centre. Si atenem novament a la composició per edats dels amics de l'alumna, observem que són d'edats més avançades, en alguns casos amb carnet de cotxe o moto. Aquest fet és rellevant, com ella mateixa reconeix: "la diferència d'edat és el que porta a fer coses diferents amb gent de l'institut i gent de fora", des del punt de vista que li dóna la possibilitat de realitzar activitats que segurament no faria si el seu grup d'iguals fos de característiques diferents. Sense renunciar a moments d'oci més regulat, el grup d'iguals que aquesta alumna manté fora de l'institut li permet mantenir una xarxa de relacions socials força heterogènia, en comparació amb els nois i noies del grup anterior, i construir un espai propi amb capacitat d'autonomia respecte les altres esferes socials (família i escola).

M: Fas coses diferents amb amics diferents?

O: Si (riu). Amb els amics de .(nom del poble) i coses així que són de la meua edat vaig a discoteques de tarda i amics que ja són més grans pues vaig a discoteques de nit, amb el DNI de me germana però...(riu), si, clar són discoteques a les que no puc entrar amb 16 anys.

M: Per què creus que fas unes coses amb uns amics i unes altres amb els altres?

O: Per l'edat.

El segon cas, en canvi, es tracta d'un noi que tampoc s'identifica amb cap grup d'iguals a l'institut i expressa no tenir bones relacions amb els companys de la seva classe. Aquí, el més destacat no són tant les característiques d'oci que el jove desenvolupa amb el seu grup d'iguals, encara que en bastants aspectes coincideix amb la noia anterior, sinó la *força compensatòria* que pot exercir la referencialitat sociolaboral del grup d'iguals. Les amistats més properes al jove es troben inserides en el mercat laboral. Si en altres casos, com passava amb l'anàlisi del centre I, la referencialitat sociolaboral del grup d'iguals jugava un paper que reforçava les pretensions de l'alumne a deixar els estudis, el cas que ens trobem aquí presenta una lògica contradictòria. Per una banda, el fet que la major part del seu cercle d'amistats estiguin inserits laboralment i guanyant un sou, incentiva el jove a acabar com abans millor l'institut. Al mateix temps, el jove reconeix que la situació de precarietat laboral que viuen els seus amics el motiva a treure's el títol de l'ESO per així poder iniciar uns estudis de formació professional. D'aquesta manera, la referencialitat del grup d'iguals del jove pot exercir un paper de *mecanisme d'aproximació* a la institució escolar perquè aquesta jugui un paper que compensi -obtenint una titulació que li permetrà iniciar uns estudis de formació professional- la precarietat que ofereix el mercat laboral, i la incompatibilitat, manifestada pel mateix jove, d'una situació laboral precària amb unes

expectatives familiaristes com a futur a llarg termini, (en el punt següent reprendrem més detalladament aquesta qüestió).

J : Pero tú conoces gente que trabaja, tus colegas trabajan, no? Y a ellos les gusta trabajar o te dicen...?

JC : Qué dices (rialles)

J : No?

JC: Me dicen “ojalá yo estuviese otra vez en el “insti”

J: Ah sí? Pues entonces tú dices “pues yo estoy en el” insti”

JC : No tiene ninguno la ESO... Uno trabaja de camarero, otro trabaja de paleta, otro trabaja en una fábrica de papeles y el otro trabaja montando toldos. El camarero trabaja por la mañana en una inmobiliaria d'esas... y después tengo dos mas que... uno va aquí a la “M (nom d'escola profesional)”, una cosa de aquí al lao, y el otro va a G.(nom ciutat), a l'E.P. (nom escola) no sé qué pollas... una escuela que te enseñan talleres d'estos, que no sé si es un ciclo formativo...

JC: Que haga lo que quiera... No es que yo haga lo que quiera, no. Como mi madre quería que yo hiciese carrera y no sé qué pollas. Yo, antes no quería ni sacarme la ESO, quería pirarme del colegio y irme a trabajar, pero... Ahora ha cambiado, ya no... Tas flipando, como trabajas así como que... después te quedas... vaya, cobrar mil doscientos euros, lo que quieras cobrar, cuando tienes 17 años, 18, no te digo que no esté mal, pero cuando quieras tener una mujer y un hijo, vas a estar cobrando esa mierda? Con qué vas a mantener eso a tu familia? Tas flipando o qué? Con eso no mantienes ni al perro.

5.5.- Anàlisi i interpretació

En aquest darrer punt dedicat al segon centre posarem en comú els aspectes més importants dels tres espais d'experiència dels joves estudiats, per veure els contextos socials a partir dels quals els i les alumnes posen en pràctica les actituds i estratègies que a continuació ens proposarem interpretar. Hem vist a les característiques generals dels tres espais d'experiència, la presència de dos (sub)grups d'alumnes diferenciats; a l'espai escolar els hem diferenciat perquè uns s'identificaven tant expressiva com instrumentalment amb l'escola, mentre que els altres, hem dit, que només ho feien instrumentalment; a la resta d'espais cada (sub)grup mantenia unes actituds, accions i presències, relativament homogènies que ens ha permès identificar-los com a grups diferents. Així doncs, en primer lloc, veurem la triangulació dels tres espais en relació a les posicions socials que ocupen el grup de joves que es mostra més allunyat de l'escola, intentant explicar perquè les actituds de resistència opositora queden pràcticament neutralitzades, a més de plantejar una interpretació de les actituds i estratègies que els joves acaben prenent. En segon lloc, analitzarem i interpretarem el que al nostre entendre és el més destacat de les formes d'oposició d'aquest centre: els discursos crítics, -emesos per l'altre grup d'alumnes-, dirigits especialment als elements instrumentals de l'institut, coneixements, habilitats, organització del currículum, metodologies emprades pels docents, etc.

5.5.1.- La neutralització de l'oposició i l'estratègia de compensació

Durant la nostra explicació, hem vist com aquests joves, concretament un noi i una noia, mostren diferències tant en les posicions com en les actituds, respecte els seus companys. En relació a l'escola, mantenen certa llunyania respecte l'ordre expressiu (actituds i valors) que aquesta promou, alhora que s'identifiquen instrumentalment amb la institució: aquesta és valorada en tant que expenedora de titulacions que els ha de possibilitar una inserció més o menys precoç al mercat laboral o a uns estudis d'orientació professional, d'acord amb les seves expectatives. La crítica als elements instrumentals (continguts i habilitats), encara que existent, no és tant freqüent com en els companys de l'altre (sub)grup diferenciat, ni tampoc ho són les elaboracions discursives que aquests últims desenvolupen. Vèiem també que mantenen una relació de distància i llunyania en relació al professorat, ja que aquest és més valorat pels trets físics i de la personalitat que no com a professional de la docència. En quant a la família, hem vist que en termes generals es dona un control escolar esporàdic en un dels casos, mentre que en l'altre és pràcticament inexistent. El control en l'oci l'hem definit entre dèbil i mig, amb un poder de negociació força alt de les normatives familiars, i amb baixos nivells (un cas més que l'altre) d'interiorització d'aquestes. Tots dos alumnes coincideixen també en la construcció d'un imaginari futur amb clares influències del model familiar en que s'han socialitzat, un model familiarista tradicional: família nuclear, fills, separació de rols, etc. Pel que fa el grup d'iguals, tots dos joves identifiquen el seu fora de l'institut i (un cas més que l'altre) es mantenen pròxims a una "presència d'experimentació", on el lleure és viscut com un espai central – encara que momentani- d'expressió, plaer i en força casos transgressió.

Vist això, podríem hipotetitzar que el distanciament entre els espais viscut pels joves podria activar formes de resistència o contestació a l'escola, però tot i la distància amb que viuen l'escolarització, aquests no activen habitualment actituds o estratègies d'oposició i rebuig actius, explícits i directes, tal i com passava amb els i les alumnes del centre I. Pensem que hi ha dos elements clau que neutralitzen les pràctiques oposidores en forma de resistència explícita. El primer és la desafecció que tenen tots dos alumnes respecte el grup d'iguals de l'institut. Tots dos joves posen de manifest, com hem mostrat en cites anteriors, que no tenen bones relacions (en un cas més exagerat que l'altre) amb els companys de l'institut, o, si més no, no és amb aquests

companys amb qui comparteixen l'espai central de l'oci a partir del qual construeixen la seva identitat. Si ens fixem en les actituds i estratègies engegades per la resta de companys, incorporen unes formes d'*hàbitus* molt pròxims a l'escola amb qui difícilment es poden veure vinculats. Bons exemples són les pràctiques de lleure de la resta de companys de classe (salvant algunes excepcions), vistes com a excessivament formals, previsibles i infantilitzades en comparació amb les pràctiques d'"experimentació" que tots dos desenvolupen. Amb tot, la falta d'un grup d'iguals amb unes presències en l'oci similars, uns nivells de distanciament entre espais socials semblants, i amb valors i actituds compartides amb qui confrontar col·lectivament normes i exigències a l'escola, entenem que són elements que actuen, en aquest cas, com a neutralitzadors de les pràctiques d'oposició.

El segon element clau es troba en la identificació instrumental amb l'escola. És justament el fet de creure en l'escola com a mecanisme de mobilitat social el que anul·la la possibilitat de posar en pràctica actituds i estratègies de resistència. Tots dos alumnes expliquen que durant el passat han mantingut en moltes ocasions actituds de rebuig i oposició a l'escola a través de formes més explícites que en l'actualitat, però que ara l'urgència que suposa l'obtenció del títol de l'ESO per poder inserir-se al mercat laboral o començar uns estudis professionals, explica també, en part, (recordem les referències sociolaborals familiars i del grup d'iguals) el canvi en les seves actituds davant dels estudis. Aquest punt de vista instrumental no només neutralitza les possibilitats de resistència, sinó que legitima el discurs escolar a través de l'intercanvi d'obediència per obtenció de credencials. Per tant, des d'aquest punt de vista, les estratègies que activen aquests alumnes disten de ser estratègies d'oposició resistents, tant a nivell pràctic com a nivell discursiu.

Les raons que acabem d'explicar, per les quals pensem que les actituds i estratègies d'oposició directe o d'enfrontament amb l'escola queden neutralitzades com a opcions vàlides pels dos estudiants (potser sí van ser-ho en el passat), il·luminen amb més o menys fortuna i en sentit negatiu el perquè no s'activen estratègies de rebuig explícit a l'escola, però no ens expliquen, en sentit positiu, per què tot i la distància existent entre els diferents espais socials dels joves, aquests, -segons expliquen- sembla que han decidit apostar per l'objectiu d'obtenir unes credencials escolars. Per interpretar les actituds dels joves proposem l'estratègia o mecanisme de *compensació* que proposa Fernández Enguita (1988) com "l'altra resistència". Aquesta forma de resistència dista de ser la pràctica col·lectiva de rebuig i oposició basada en contradir i refusar les

exigències i promeses de la institució escolar, tal i com l'hem considerat en aquest treball. Aquesta estratègia de compensació seria “el mecanisme pel qual l'individu es defensa de la seva posició subordinada en una esfera social (o institució), aferrant-se a una posició més avantatjosa en una altra esfera social” (1988:29). Aquesta és una forma de resistència menys visible però potser més comú, ja que consisteix en acollir-se a les formes socials i ideològiques dominants. La interpretació que suggerim és que tots dos joves, com hem vist, s'enfronten a esferes socials que els plantegen situacions de certa subordinació: la precarietat laboral en tots dos casos, més un plus de subordinació (de gènere) reservat al cas de la noia, relacionat amb el futur paper de mare/esposa que ella mateixa imagina. En conseqüència, els dos joves opten per aferrar-se a l'esfera que els ofereix una posició menys desavantajosa: l'escola. El context de subordinació laboral i familiar, afegit a la falta d'un grup d'iguals a l'interior de l'escola amb qui identificar-se, i sumat als “reforços” que juguen el referent sociolaboral del grup d'iguals extern a l'institut en el cas del noi (que aquí juga un paper paradoxal, és a dir, en favor d'un aplaçament de l'abandonament escolar com vèiem en el punt anterior), i les relacions afectives de la noia amb el seu xicot com a avantsala del model familiar, semblen activar aquesta estratègia “menys dolenta” basada en restar a l'escola i obtenir-ne alguna credencial. Tots dos joves semblen voler deixar endarrere la infància, associada a les relacions viscudes a l'interior de l'escola –de fet la institució escolar està organitzada també entorn a la condició adulta i infància- per adherir-se a uns rols més madurs relacionats amb la independència econòmica i l'autonomia respecte de la família d'origen. Són casos, però, que presenten certa dosis de realisme pragmàtic en la lectura que fan del procés de transició cap a una joventut adulta, ja que en comptes de produir-se un abandonament immediat de l'escola, precedit d'actituds oposidores, que els portaria possiblement a una situació força vulnerable (almenys a l'esfera del mercat laboral), opten per un procés de producció cultural de compensació que, en aquest cas, implica perllongar (no en excés) l'estada en una esfera social desigualitària com és l'escola, però menys desigualitària que el mercat laboral (o la família en el cas de la noia), que els hi ha de possibilitar un camp d'oportunitats de futur. Un altre qüestió serà si l'escola és eficaç o no per invertir o almenys obrir el camp d'aquestes oportunitats.

Per acabar, caldria apuntar que les estratègies de *resistència de compensació*, tal i com assenyala el mateix Fernández Enguita (1988), “no posen en qüestió la reproducció global de la societat com a societat dividida en classes, gèneres i ètnies;(…)

qüestionen els fins oficials i manifestos de l'escola però no els seus objectius "reals" i latents de reproducció social" (1988:34).

5.5.2.- "Oposició" a l'escola com a mecanisme de reproducció social: els discursos crítics dels alumnes de les "classes mitjanes"

En aquest segon punt ens proposem abordar el tema de les actituds i estratègies d'oposició protagonitzades pels alumnes més pròxims a la institució escolar, que dirigeixen la oposició, especialment en forma de discursos crítics i demandes, als elements instrumentals de l'escola. Entenem que aquest és un aspecte destacable en el sentit que constitueix una forma diferencial d'actituds d'oposició que contrasta, tant en el contingut com en el continent, amb les estratègies oposidores vistes en el centre anterior, a més de ser la forma dominant d'aquest centre. Aquí ens proposem analitzar la relació entre les posicions socials dels alumnes i l'estructura dels tres espais socials considerats, amb les actituds i estratègies que els i les alumnes desenvolupen.

En primer lloc hauríem de destacar les continuïtats que presenten les posicions dels i les joves en els tres espais socials: escola, família i grup d'iguals. Abans, però, hauríem d'aclarir que aquestes continuïtats es donen de distinta forma en cada un/a dels i les alumnes amb les seves particularitats; estem lluny d'afirmar que els rendiments acadèmics, les inversions en estudis, i les vivències que tenen del món escolar, siguin totalment homogènies. Cadascun dels i les joves presenten certes variabilitats i diferències en aquests aspectes. La línia de continuïtat doncs, ve marcada per l'equilibri entre esferes socials que permet als alumnes conjugar amb certes dosis d'harmonia –en uns casos més que en d'altres- les formes de socialització familiar i les seves expectatives de futur, amb la cultura institucional de l'escola, i unes pràctiques de lleure que en termes generals tampoc contradiuen aquesta continuïtat. Ens interessa especialment ressaltar la proximitat amb l'escola de les formes de socialització familiar en termes expressius i instrumentals. En aquest sentit, el que per a nosaltres és més important és el coneixement, per part de les famílies, dels codis, hàbits i objectius de l'escola, -què és el que l'escola demana i perquè ho demana-, juntament amb la possessió dels recursos materials i simbòlics, i la capacitat de posar-los en pràctica. Aquesta proximitat és viscuda pels alumnes en termes de coneixement del funcionament escolar a partir del qual se'ls obre la possibilitat de desplegar les pròpies habilitats per tal de treure el màxim profit de la institució. Per altra banda, alumnes i famílies

reconeixen el valor instrumental de les credencials que l'escola proporciona, entenent la situació actual –a punt d'acabar la secundària obligatòria per tant l'obtenció del títol de l'ESO- com a requisit necessari i inicial amb la vista posada a l'adquisició futura de credencials educatives superiors. Hem repetit diverses vegades que aquest grup d'alumnes té clar que volen iniciar els estudis de batxillerat, i que per a molts d'ells la universitat entra dins del seu univers de possibilitats. Aquest fet ens mostra com la referencialitat sociolaboral familiar juga un paper destacat en la construcció d'expectatives educatives, laborals i de futur. Els referents d'aquest grup d'alumnes són famílies amb nivells de capital cultural mig i elevat (pares i/o mares amb estudis universitaris o estudis professionals especialitzats), i d'una posició socioeconòmica mitjana. Aquestes posicions socials ens permeten entendre, no només la proximitat d'alumnes i famílies amb l'escola en termes expressius (cultura, valors), sinó el fet que aquestes també comparteixen la ideologia meritocràtica que entén la institució escolar com un mecanisme de mobilitat social ascendent, o si més no de manteniment o reproducció de les posicions socials familiars. En relació l'àmbit de l'oci, podem recordar el que ja hem explicat sobre la notable interiorització de les normatives familiars en el temps de lleure, i la proximitat a un "estil presencial d'entreteniment": les experiències dels i les alumnes en aquest espai no són viscudes com una renúncia i una total resignació, sinó com un equilibri entre l'obligada però assumida inversió en estudis, i la realització d'activitats de lleure formalitzat, sense que això signifiqui entrar en cap mena de contradicció amb la realització del treball escolar.

Fins aquí hem vist que alumnes i famílies no només entenen els objectius i valors de l'escola, sinó que també els comparteixen, fet que els aproxima i els situa, paradoxalment, en posició i capacitat d'oposar-se, criticar i contradir algunes (o moltes) de les actuacions, avaluacions i diagnòstics que fa la institució escolar. I és aquest el punt de vista que pensem més vàlid per entendre i interpretar les actituds i estratègies d'oposició del grup d'alumnes en qüestió. Els discursos crítics vistos anteriorment, dirigits a la reivindicació de més autonomia i capacitat de decisió sobre les qüestions escolars, el reclam de l'especialització, la introducció de formes pedagògiques més actives i renovadores, i el fet de posar en qüestió –més o menys sovint o amb més o menys raó- els diagnòstics dels professors (per exemple en les avaluacions), responen a unes formes d'*hàbitus* de classe familiar, propi de les "noves classes mitjanes", i a la construcció d'expectatives futures d'aquests alumnes (també estructurades a partir del mateix *hàbitus*) que es tradueixen a uns horitzons escolars relativament elevats. Les

actituds i estratègies d'aquests alumnes, doncs, no fan altra cosa que interioritzar amb realisme les seves oportunitats socials, a més de valorar en funció d'això en quin grau l'escola mereix l'esforç i les renúncies que requereix. Hem d'afegir que el procés pràctic d'organització escolar té un paper important com a desencadenant d'aquestes actituds i estratègies. Com ja hem repetit en diverses ocasions, a l'escola els i les alumnes no poden decidir sobre què aprendre, a quin ritme, i tampoc es poden organitzar per ells mateixos, ni en el temps ni en l'espai, ni en les seves activitats, ni en les de l'escola. En aquest sentit, la sociologia crítica de l'educació ha posat de manifest en diverses ocasions els paral·lelismes entre les relacions socials de l'educació i les relacions socials del món del treball. També és ben sabut que no tots els llocs de treball són iguals, existeix una jerarquia de posicions laborals, en funció del control i autonomia del treballador/a en el seu lloc de treball. Doncs bé, els referents laborals que tenen aquest grup d'alumnes responen a unes posicions socials de "classe mitjana", on bona part d'ells no decideixen ni controlen l'objecte del seu treball però tenen certa autonomia a l'hora de determinar com aconseguir-lo, i per tant, d'organitzar el procés de treball. Pensem que les crítiques dels alumnes i les seves reivindicacions d'autonomia i llibertat d'elecció en els afers escolars, i especialització en el currículum en funció dels seus interessos futurs s'han de vincular tant amb els referents laborals familiars com amb les expectatives educatives i laborals que els mateixos alumnes tenen. Com vèiem, encara que els joves mantenen cert discurs crític amb el mercat laboral per les dificultats de trobar feina, alguns d'ells mostren una confiança "cega" en l'obtenció de feines relativament qualificades que s'allunyen de les formes més rutinàries del treball manual. I en aquest sentit, el seu imaginari educatiu i laboral apunta a posicions mitges i altes en les jerarquies educatives i laborals, estretament vinculades a feines on es requereix iniciativa, exercici de l'autonomia personal, internalització dels fins de l'organització, etc. Per tant, hem d'entendre aquestes formes de crítica al funcionament escolar, com a estratègies d'ascens o reproducció social.

En resum, l'*hàbitus* de classe familiar proporciona els recursos materials, culturals, discursius i simbòlics, a partir dels quals els i les alumnes construeixen unes expectatives futures i prenen uns referents laborals que activen unes formes d'oposició i crítica a l'escola, –dirigides als elements instrumentals especialment– com a estratègies d'ascens o reproducció social. Per aquest motiu, no podem entendre les formes d'oposició d'aquest grup d'alumnes com a formes de resistència escolar.

Recuperant de nou les aportacions teòriques de Viegas fernandes (1988), aquestes actituds i estratègies crítiques -ja no opositors amb l'escola-, que responen a finalitats reproductores no confronten res a l'escola, ni a nivell global de la divisió social i sexual del treball, ni tampoc a nivell ideològic. Així, hem d'entendre aquestes actituds i discursos com a *contestacions*? (en tant que estratègies de reproducció social emprades per alumnes de les "classes mitjanes") O, per contra, acceptem la posició de Viegas Fernandes (1988) i Aggleton i Whitty (1985) que afirmen que les resistències tenen la intenció de debilitar els principis de classificació (delimitació entre categories), i que tenen capacitat contra-hegemònica, i podem, així, interpretar les accions i actituds d'aquests alumnes (centrades en alguns casos en la reivindicació de canvis dins del currículum i l'organització escolar en general) com a formes potencialment resistents?

Podríem dir, en forma de resposta eventual, que els canvis en els processos educatius fruit de les estratègies de les "classes mitjanes" -com és el cas que ens ocupa: estratègies opositors a nivell microsòcial de l'aula- han de ser entesos com una forma d'expressió de les relacions de poder en el camp del control simbòlic, i com a domini d'aquestes faccions de classe. D'aquesta manera, les actituds crítiques que activen els alumnes en qüestió, i els canvis que plantegen a l'organització i funcionament escolar, es porten a terme des d'unes posicions socials determinades -les de les "classes mitjanes"- que reivindiquen canvis curriculars (per exemple flexibilitat curricular, autonomia en el treball escolar, etc.), pensats des dels propis models de socialització familiar, a partir d'unes expectatives educatives i sociolaborals molt concretes que, molt probablement, no afavoriran els individus que vinguin d'altres estaments socials amb (sub)cultures de classe diferents²⁵.

²⁵ Algunes crítiques dirigides al model educatiu de la LOGSE apunten a que la flexibilitat curricular i pedagògica afavoreix a les formes de socialització familiar de les "noves classes mitjanes", en les que es fomenta la iniciativa i la originalitat personal, (Bonal, 1998).

6. Una aproximació al centre III

En la nostra búsqueda de tres centres educatius que es diferenciessin entre ells per l'origen de classe del seu alumnat, vèiem totalment necessari entrar en una escola privada-concertada amb alumnat provinent de famílies amb un elevat poder econòmic i social. Tot i ser conscients que algunes d'aquestes famílies (i els centres educatius on escolaritzen els seus fills) tendeixen a salvaguardar la seva intimitat i que són més aviat reticents a ser observats i analitzats, vam tenir la fortuna de posar-nos en contacte, a través de l'ajuda d'un *gatekeeper*, amb un centre que reunia les característiques que buscàvem. Així, el fet de presentar-nos com a amics d'aquest *gatekeeper*, una persona que havia realitzat tota la seva educació primària i secundària en aquesta escola i que actualment hi tenia escolaritzats els seus dos fills, va facilitar molt el primer contacte amb el centre.

Es tracta d'un centre privat-concertat no religiós que es troba ubicat a la zona alta de Barcelona, aïllat de concentracions urbanístiques o de trànsit, i rodejat de natura i espais oberts. A l'entrada del recinte un guarda ens demana el nostre nom i el de la persona amb qui tenim una cita, i després de caminar uns 5 minuts per un caminet rodejat d'arbres i d'instal·lacions esportives, arribem a la secretaria, un recinte que dista molt dels passadissos on havíem esperat els professors dels altres dos centres estudiats. En aquesta àmplia habitació, amb vuit còmodes butaques i una tauleta amb tots els diaris del dia al damunt, esperem el coordinador de quart d'ESO, que, després de saludar extensament un pare que també està esperant una entrevista amb un altre professor, ens rep amablement i ens dirigeix al seu despatx. En aquest primer contacte expliquem l'origen, les motivacions i la metodologia de la nostra investigació, arguments que el tutor enten i accepta, però amb un sol matís: no podrà constar el nom dels alumnes en els qüestionaris que se'ls reparteix per emplenar, si no que escriuran el número que ocupen en la llista de classe, i el tutor ens facilitarà a nosaltres un llistat amb la relació de números i noms; una primera metàfora en forma d'estranya estratagema per tal de demostrar una falsa privacitat.

A partir d'aquí les facilitats amb les que comptem per al treball de camp són totes les argumentades i pactades anteriorment.

6.1.- L'escola com a espai d'experiència

Per tal d'abordar l'anàlisi del centre III, seguirem un procediment semblant a l'emprat a l'anàlisi dels centres anteriors. En aquest cas, per tal d'entendre millor les relacions, dinàmiques i característiques del centre i els seus alumnes, creiem necessari presentar el seu discurs de manera no lineal. Així, en un primer sub-apartat presentarem les actituds de crítica que els alumnes manifesten cap a certs elements de la institució educativa; a continuació, farem un recull de les mostres de rebuig i les estratègies de negociació que aquests alumnes duen a terme per donar a conèixer el seu descontentament; i, finalment, presentarem tots aquells elements d'*adhesió* a la institució escolar que els alumnes demostren (elements que prenen especial força i significació en aquest centre).

6.1.1.- Discurs de crítica a l'escola

El principal focus de tensió i de crítica dels i les alumnes vers el seu centre gira al voltant de dos eixos actitudinals: el rebuig a determinats *elements de control i autoritat* del centre i del professorat, i la *percepció que certs aspectes del treball escolar* són quelcom inútil i avorrit. En quant a les actituds de rebuig als elements de control i autoritat, són varis els comentaris de queixa dirigits als elements expressius i normatius del centre; l'obligat compliment dels horaris fixats, el fort control sobre la presència i mobilitat entre els diversos espais del centre, o la rigidesa de les sancions que efectua el centre quan aquestes normes no es compleixen.

[Sobre el control al centre educatiu]

Mo: Al pati estem vigilats per monitors i l'única cosa que fas és: estem a la rampa i sempre venen pares a veure l'escola i coses així, i com que ara fas sol pues ens estirem per...hi ha com un tros i estem allà estirats. Després els monitors: "no no podeu estar allà estirats"! perquè diuen que per l'estètica del cole no és bo. És com si vinguéssim pares a portar els seus nens al cole i si estan estirats aquí, si els hi deixen fer això, pues no els portem! Llavors no ens deixen, són molt així.

M: Digue'm coses que canviaries si poguessis fer-ho de l'institut.

Mo: [...] Després al pati també són molt exigents. Aquí al costat hi ha una esplanada, un pati molt gros i no ens hi deixen anar, no sé per què. Diuen que és pel batxillerat, no sé què...diuen que hem d'estar a la rampa assentats i parlant, no ens deixen fer una altra cosa. I també hi ha música al pati, ni cartes, ni res per jugar, perquè diuen que si no parlem amb la gent, que ens excloem o no sé què, des sempre de tota la vida no ens han deixat. I si ens ho veuen ens ho treuen, com el mòbil també. Si sona a classe te'l treuen. Si tu el treus depèn de quin professor també te'l treu. Tu el mòbil l'has de portar a dintre la motxilla i no treure'l d'allà.

C: Perquè no ens deixen fer coses que t'agradaria fer. A mi lo que no m'agrada és això: no pots estar a dins les classes a l'hora del pati, o coses que t'agradaria fer i no pots fer perquè hi ha unes normes...però tampoc són moltes, algunes...és que molt negatiu no és.

M: Què canviaries de l'escola si ho poguessis fer?

Mi: Una mica el sistema: les normes els professors...

M: Què faries?

Mi: Que sigues més liberal, que no fos tant estricte per coses que són irrelevantes que tampoc tenen tanta importància. Les normes que hi ha d'haver i ja està.

J: I llavors què canviaries de l'escola, si ho poguessis fer?

M: El cap d'estudis

J: Canviaries el cap d'estudis?

M: Sí, sí... no, però, està bé com a persona i professor, però la política que tenia la Montse Teixidor, que era l'antiga cap d'estudis, pues, era com menys restrictiva. L'Herminio potser li mana el director o això, però amb la Montse Teixidor anaves i mai no hi havia conseqüències de res.

Però l'expressió més recurrent i evident de crítica a les normes es troba en la polèmica de l'estètica dins del centre. Tot i ser un centre que no exigeix portar uniforme, sí que en els darrers anys estan adoptant una política de control del vestuari (pantalons estripats, samarretes curtes, etc.) i els complements (gorres, piercings, etc.) que han comportat crítiques per part de molts estudiants. Aquests no entenen l'arbitrarietat amb la qual es decideixen aquestes normes i normalment només les qüestionen de forma *discursiva* (és a dir, les critiquen, però, a la pràctica, compleixen la prohibició).

M: I el que menys t'agrada o el que menys valors de l'institut?

MO: Doncs el haver de fer exàmens o que no sé, hi ha coses d'aquesta escola que són una mica així... No sé per exemple si hi ha un noi de la nostra classe que s'acaba de posar una arracada i el professor li va dir que se l'havia de treure doncs perquè sí, perquè els nois no poden portar arracades (riu expressant perplexitat per l'absurd de la norma). És una cosa que si els pearcings perquè et fan un favor es suposa perquè si no, no te'n deixen portar, ni que siguis noia.

M: A ningú li deixen portar pearcings?

Mo: No, ningú, i els nois per exemple tampoc poden portar pantalons curts. Les noies sí. Si no són molt curts, sí, però els nois no.

M: Us donen algun motiu?

Mo: Un professor va dir que era perquè es veien els pels (dels nois), però un noi es va depilar per fastidiar al professor però li va dir que tampoc podia portar-ho, que no sé perquè però no...T'has de anar a casa a canviar-te i després tornar a l'escola..

M: Quin problema hi ha amb les normes?

Mi: No sé, sempre hi ha normes que mai acabes d'entendre. Per què són així.

M: Posa'm un exemple.

MI: No puc portar un pearcing, me l'he de treure cada vegada que entro aquí.

M: I us donen alguna explicació?

Mi: No, no, perquè són les normes!

Pel que fa referència a la percepció del treball escolar, els alumnes mostren una crítica general al nivell d'exigència del centre i a la manera de presentar les classes d'alguns professors, tot i afirmar que hi ha assignatures que els resulten molt interessants (alguns valoren les explicacions que relacionen la matèria amb temes

d'actualitat, altres prefereixen un aprenentatge basat en el treball reflexiu, i els demés veuen amb bons ulls una actitud quasi bé paternal del professor). Sí que es posen d'acord, en canvi, en el rebuig que els provoquen les assignatures que plantegen un treball mecànic o rutinari.

[Tipus de pedagogia mal valorada]

M: El ritme de treball és intens o no?

Mo: Sí, normalment diuen que aquesta escola és molt estricta. Encara que els professors diuen que no, tothom ho diu.

J: En el sentit de... les classes és seure i callar? O és pensar i reflexionar...?

D: No. És seure, callar, escoltar i rebre ordres. Perquè... aquest cole s'ha tornat com molt pesat, molt estricte... Abans ens ho passàvem molt bé, és el que t'he dit, ens ho passàvem molt bé, aprovàvem molts, passàvem de curs molts, i en canvi porten dos anys sent molt estrictes...

[Tipus de pedagogia valorada]

M: Quin tipus de classe fan els que t'agraden?

Mi: No sé, intenten explicar el concepte d'una manera... pel llibre, per definició, que ni et va ni et ve, t'ho apuntes i ja està, sinó que et fan que t'imaginis algo, que et facis el dibuix d'una cosa, per exemple un poema a veure què en penses, què creus que t'està explicant aquell poema, després ho has d'explicar i quan acabes tot el procés has entès molt millor el poema i surt més ràpid i tot.

J: I les assignatures que fas tenen a veure amb la realitat? És a dir, es presenten les assignatures d'una manera interessant? O normalment és plan rollo?

M: Bueno, és que parlem molt de les assignatures. Sobretot socials, la professora és com així d'esquerres i això i clar, se li nota molta i va com... s'accelera molt quan explica, i jo crec que quan era jove cremava cotxes...

J: Com com?

M: Que quan era jove cremava cotxes i anava a manifestacions i tal...

J: Ah si?! Això us ho ha explicat?

M: No, però clar, se la veu molt amb el tema. No, sempre està bé tenir gent així.

J: A tu t'agrada que hi hagi una persona que ho visqui o que...

M: Sí, sí, perquè hi ha gent que la veus com per obligació explicant. I també n'hi ha un altre que és el professor de física i química, el Clavé, que també se'l veu interessat i això, i sempre fa conyes... Se'l veu bona persona.

Tot i valorar positivament el treball escolar de tipus intel·lectual, i tenir la creença que la cultura és un element indispensable per al creixement personal, poques vegades consideren que el treball acadèmic tingui un valor per si mateix, si no que el realitzen en tant que condició per, en un futur, poder encarar els estudis posteriors (no es marquen cap altra possibilitat a curt termini) amb un cert avantatge respecte els alumnes dels demés centres.

J: Què penses que en treuràs del teu pas per l'escola?

A: No sé... Coneixements bàsics, cultura o no sé... És que hi ha moltes coses que jo no crec que quan sigui gran me'n recordi. Jo, és que de l'any passat no ens en recordem de quasi bé res, eh.

Però res. I les professores estan fins als ous perquè diuen “ya está bien, lo hicisteis el año pasado”...

J: I així doncs què, alguna cosa que et quedi, o que no sigui estrictament de dins la classe, què en treuràs?

A: És que... no sé... És que depèn de cada persona, si hi ha coses que t'agraden clar que et quedaran, però si hi ha coses que t'interessen una merda i només les estudies per aprovar i no per aprendre, pues... No, no se't quedaran.

M: Per què ho fas? (les obligacions que demanen els professors)

C: Perquè és la meva obligació i és lo que m'anirà bé pensant en el futur, per això ho faig. És molt important, ara sobretot que estàs a un curs decisiu.

És interessant observar com els alumnes disposen del suficient capital cultural per tal d'articular un discurs reflexiu i elaborat (tot i que també contradictori) a l'hora de respondre sobre les raons per les quals no els agraden certs tipus d'assignatures, i quines són les causes del seu mal rendiment acadèmic. En la majoria dels casos *no deleguen el diagnòstic* que l'escola fa del seu rendiment en la forma d'assignatures suspeses *ni assumeixen la responsabilitat del mal rendiment com a pròpia*, sinó que ho atribueixen a diversos factors externs: l'increment del nivell d'exigència del centre, l'existència d'assignatures per les quals no val la pena estudiar, un relaxament “controlat” de les tasques acadèmiques a principi de curs, etc.

M: I per què creus que t'ha anat així? Com expliques que el 4art t'hagi anat així...

Mo: L'any passat quan fèiem els exàmens hi havia una norma que deia que en un dia no podies tenir tres exàmens, te'ls havien de repartir. Es repartien en dos o tres setmanes i de tant en tant pues hi havia un examen. En canvi, aquest any ens han fet globals i en tres dies et posen tots els exàmens, cada dia són tres exàmens. I clar, jo estava acostumada a estudiar just dos dies abans, saps, després estàs un o dos dies sense estudiar i tornes a estudiar a l'altre...I en canvi ara has de començar a estudiar dos o tres setmanes abans perquè després són tres dies allò que estàs super cansat i quasi no dorms...i clar jo no estava tants exàmens així acumulats.

J: Però quan estàs com és que no et fa cosa suspendre, o com és que no estudies per aprovar?

M: Bueno sí, per aprovar sí, però sempre surt algo malament i això... I bueno, per exemple, hi ha assignatures que ja no les estudio, bueno, una, que és música, que són rotllos perquè després et curres tot un curs i després a l'exàmen extraordinari t'està fent un regal de preguntes de “sí o no”, i clar, no val la pena...

J: No estudies i esperes a l'extraordinari...

M: Clar, o al tercer trimestre. Música és l'única, perquè les altres més o menys

J: I perquè creus que vas fer aquest baixón? Ha continuat aquest curs?

M: No, no... He fet tres, tres, i clar sempre el tercer trimestre pues, més per obligació i per... amb les notes, que es reflecteixen per passar de curs ja... I sempre les acabo aprovant totes.

J: I es repeteix una mica el patró aquest curs, que n'has anat suspent algunes, però el tercer trimestre recuperes... I perquè creus que hi ha aquest patró?

M: Perquè jo sota presió rendixo més. I clar, hi ha la presió de repetir i pues, treballa més

6.1.2.- Estratègies de negociació i de rebuig

Davant aquestes situacions puntuals de descontentament amb la institució educativa, els alumnes prenen, principalment, dues vies a l'hora d'exterioritzar el seu descontentament. Per un costat hi ha les *actituds de rebuig i boicot a classe*, i per l'altre les *negociacions col·lectives* que els alumnes mantenen amb els professors. En quant a les actituds de rebuig a classe, aquestes són relativament poc freqüents i amb una intensitat molt baixa. Les actituds *discursives* consisteixen en accions com parlar en veu baixa, fer algun comentari graciós a mitja classe o portar la contrària al professor. Les actituds de rebuig *pràctiques* (tirar-se material escolar entre els alumnes, desplaçar-se per l'aula o pel centre sense permís explícit dels professors, molestar els companys, etc.) són portades a terme per petits grups, formats majoritàriament per nois. Són actituds que han de ser considerades com a *individuals* ja que no es tracta de pràctiques col·lectives de la majoria del grup classe, sinó que fins i tot són criticades per les mateixes companyes de curs, fet que evidencia una poca cohesió de grup.

[Actituds de rebuig a la classe]

M: I els professors que són més... que no tenen tant criteri, com dius tu, que arriben i xerren...

Mi: És molt avorrit, mig t'adorms, simplement has d'anar apuntant i ja està.

M: Davant d'aquesta forma de donar classe els alumnes feu alguna cosa, reaccioneu?

Mi: No, suposo que no. És lo típic que et poses a parlar, et distreus...

Mi: Lo típic que pel pati fa alguna cosa que no ha de fer-ho que el professor...li comencen a portar la contrària a un professor i mica en mica es va escalfant. Amb qualsevol cosa; o perquè ha dit/fet qualsevol tonteria: "això no em sembla bé", el professor s'enfada, el fa escalfar.

M: Et consideres dels que fan més jaleo de la classe?

Mi: Bueno, jo sóc el que fa sempre el típic comentari de gràcia.

M: El graciós?

Mi: (riu) sí una mica.

J: Ah sí? I quin és el causant, o com comença el merder?

M: Bueno, o jo o el Joan, però bueno, normalment ho comencen bastants... Perquè a més tenim dos hiperactius que sempre la lien, TDA i coses d'aquestes, que aquests s'exciten i ja no hi ha qui els pari.

J: Què és TDA?

M: Tendència al Síndrome d'Atenció o algo així. I clar, pues aquests si els molesten es rabien enseguida, i ja...

J: I clar, tu que ho saps, els molestes i...

M: No, no... Jo no... Però si la vols liar pues els molestes una mica i es munta... No, no, ara lo que fem és tirar-nos plastilina a la classe

J: I amb els professors has tingut problemes o t'han expulsat mai de classe?

A: Sí...

J: I per exemple, la última vegada?

A – Ahir.

J: I per què?

A: No sé, perquè la de francès, que no sé què estava explicant, em vaig quedar dormida, em va fotre la bronca, li vaig dir "lo siento lo siento", súper del pal bon rotllo, però és que aquesta em té fixxada i jo, anava del pal molt bé, perquè no volia sortir de classe, ja m'havien fet fora de

classe a l'hora anterior, i dic "no, no, altre cop no". I anava de bon roillo, no sé què, em va començar a cridar no sé què i... no sé se'm va escapar algun comentari borde "a mi no me levantes el tono de voz" no sé què no sé quantos, "a mi no me hables así" no sé què... Em va fer fora de classe... Avui, aquesta tarda, tinc tutoria amb el tutor, hem de quedar... I no sé....

J: I queixes? Fas algun tipus de queixa que diguis "osti, amb això no hi estic d'acord" o...

A: Sí, però és que jo ho faig sense voler, o sigui, jo molts cops, m'estan explicant algo i si penso "menuda mierda", sempre se m'escapen en veu alta els comentaris, sempre. Tot el què penso ho dic eh. I pot ser que estigui escoltant no sé què, estigui escrivint i de repent pensí "menuda mierda", i és que estic escrivint, la classe està en silenci i jo no m'entero i jo dic "menuda puta mierda". I clar, lo típic et sent la professora, jo "mierda se me ha escapao un comentario en voz alta" i...

[Percepció d'una alumna sobre les actituds dels nois]

C. Normalment són els tios que la lien més. Sí, els nois. Per això hi ha vegades que fan paridetes que...

M: Què fan?

C. Es tiren l'estoig, fan boles de paper i les tiren...coses així. O a vegades interrompen molt la classe... No sé, fan comentaris que no toquen, estas al mig de la classe i fan comentaris que no toquen perquè molestes a més gent que vol treballar. Són els típics que van a la broma, tot el dia estan a la broma, hahah i saps.

En quant a les negociacions entre alumnes i professors, les de *caràcter col·lectiu* (queixes massives) són poc habituals i, generalment, es produeixen per tractar temes organitzatius, com canviar les dates dels exàmens. En aquests casos, la negociació es planteja des de posicions desiguals ja que el professor és qui marca les pautes i els límits d'aquesta. Pel que fa a les *negociacions col·lectives relacionades amb els elements expressius de l'escola*, aquestes són poc freqüents, els alumnes no s'atreveixen a qüestionar col·lectivament l'estructura normativa del centre com ara les normes de disciplina i comportament, normatives que regulen els elements estètics o ornamentals dels alumnes (que abans hem comentat), els horaris que marquen les diferents activitats acadèmiques, etc.

M: Quan esteu en desacord amb alguna cosa que us diu, poseu en dubte o qüestió el que està dient?

C. A vegades podes un examen a una data, vale, i llavors la classe diu: no estic d'acord perquè aquí tenim aquest examen també, llavors li diem al profe si ens ho pot canviar, per la següent setmana o així, i a vegades ho aconseguixes i a vegades no. Sobretot hi ha aquest tipus de queixes, d'exàmens la gent és quan es queixa més.

M: Us queixeu de les explicacions del professor? De com explica, de què explica...

Mi: No, sovint no, solament ens callem i deixem que expliqui. A vegades si que diem: no hi entenem... o lo que sigui.

M: I a vegades no us queixeu del contingut...

Mi: Si, si, si creiem que no és correcte doncs sí, però molt sovint no passa.

Aquestes actituds i estratègies de rebuig, en cap cas són percebudes pels professors com a desgastadores de la legitimitat dels valors i normes escolars. Com

veurem a continuació, els mateixos professors reconeixen que, a diferència d'experiències en altres centres educatius, poques vegades han de negociar l'ordre a classe, fet que els permet concentrar els seus esforços a "fer de professors amb normalitat".

J: I el principal problema que creus que hi ha dins de l'aula? Quin és el principal problema que has de resoldre?

H: Falta de trabajo continuo. Cierta constancia en el trabajo. Yo creo que es un problema, pero que no es de ahora, lo he visto toda la vida. Es decir, es complicado hacerles comprender que ante un cierto volumen de trabajo, a ellos y a cualquier otra generación, lo mejor es aplicar aquello que tú has comprendido con muchos años, que es "véte trabajando poco a poco y al final irás más tranquilo". Sigue siendo ése el problema. Con lo cual tenemos gente, que el sistema lo permite por la evaluación continua, que puede despegar trabajando mucho al final, sacarse los cursos, pero acabas viendo que todo eso va generando lagunas, que esperas que no haya problemas, pero el principal problema es ése. Después, pues bastante lejos lejos, que hay días que cuesta hacer una clase entera. Un chico hablando, pero claro, yo eso no lo veo demasiado problemático porque nunca he tenido problemas de disciplina en clase. A ver, "cállate, marcha fuera un momento...", pero no hay lo que conozco que pasa en otros sitios que "no me dá la gana, véte tú, etc". O sea, este tono no existe. Que no diga que sean mejores o peores centros, pero ese tono no existe, y por lo tanto te sientes bastante arropado. Pero no por la escuela, sino porque las familias colaboran. Si ya lo has visto, si citas a unos padres es muy raro que los padres no vengan. Y yo, por la experiencia que tengo de hablar con otra gente, pues o no pueden o el horario, claro, que un padre pueda estar aquí a las 10 de la mañana... Bueno, ojo, que también tenemos compañeros que viven en Gràcia y, si tienen hora a las 10, pides permiso y vas, no?

J: Aquesta situació és força diferent a altres instituts que dius que has anat i pots comparar?

JC: Sí, sí, el nivell d'atenció amb el que estàs a les classes és diferent. Podem dir que hi havia alumnes que no volien estudiar, no volien estar allà, estaven esperant tenir 16 anys, en algun cas ni això per buscar una feina, buscar altres sortides, llavors és clar, tenir a la mateixa aula uns quants, que no és el mateix que tenir-ne un, uns quants alumnes que no volen estar a l'aula i que el seu objectiu és passar-ho bé, passar el temps i que arribi pues això les 5 de la tarda per sortir amb els amics, que tenir tot un grup que té uns objectius comuns.

J: I aquí d'això ni te'n hi trobes...

JC: Un cas molt aïllat però que bueno...vol dir que no arrossega a la resta de la gent. El comportament de un no modifica la manera de treballar, en canvi, a altres instituts si que havies de modificar la manera de treballar perquè distorsionaven molt, llavors clar, és complicat.

J: I el problema principal que has de resoldre dins l'aula, els moments que...?

JC: Cridar l'atenció vols dir? Són problemes puntuals d'atenció, que moltes vegades estan motivats perquè tu mateix fas una activitat que la distracció sigui present també, en el sentit de dir: esteu resoleu problemes, estàs parlant amb el del costat per resoldre un dubte...De mica en mica el to de veu va pujant perquè primer comença parlant un, després són dos, quatre, això va incrementant-se, i en aquell moment tu (com a profe) has de recuperar la classe, (has de fer de professor a la classe?). Aquests són els problemes més greus que em puc trobar aquí, lògicament, de tant en tant alguna vegada que al taller algú que intenta fer alguna cosa que és inadequada amb les eines...

6.1.3.- Discurs d'adhesió a l'escola

M: Què canviaries de l'institut?

Mi: Que sigúés més liberal, que no fos tant estricte per coses que són irrellevants que tampoc tenen tanta importància. Les normes que hi ha d'haver i ja està.

M: Quines són les que hi ha d'haver?

Mi: No sé, una mica de comportament, respecte pel material de l'escola i això.

M: Aquestes normes són el que menys t'agrada no?

Mo: Sí, sí, a vegades penses "m'agradaria anar a una altra escola, que fossin més normals en això..." Però, en al fons, m'és igual.

Aquests dos fragments ens exemplifiquen de manera molt clara la contradicció en el discurs d'aquests alumnes: en un primer moment sembla que es realitzi una crítica directa a les estructures normatives del centre, però a mesura que hi entrem amb més detall s'entreveu que aquests tenen molt integrat un clar discurs de comprensió i "adhesió" als valors escolars. D'aquesta manera, observem com aquests alumnes s'identifiquen expressivament amb la institució educativa, comparteixen gran part dels valors i normes bàsiques del centre i, en general, afirmen sentir-s'hi a gust.

M: Alguna altra cosa a part de les normes?

Mo: No, es que a mi en general m'agrada aquesta escola. Hi ha gent que diu que no però a mi sí. A més estàs a un lloc que és bonic, i quan ets petit el pati és molt gros i tens molt lloc per jugar i així... i a més les instal·lacions estan molt bé.

M: Si poguessis triar demà vindries a l'institut?

C: Sí, a veure, jo no estic descontenta, a mi m'agrada venir aquí, si que vindria. L'únic que voldria canviar lo que t'he dit abans, el nivell, m'agradaria anar a un altre nivell més baix, normal, no molt baix

D: En realitat m'agrada venir a l'institut perquè a primer i segon d'ESO van ser els millors anys de la meua vida, perquè m'ho vaig passar molt bé a la classe, reia moltíssim, em treien de classe, m'ho passava molt bé... Però van arribar les males notes, i llavors arribaven els càstigs, i llavors relaciones les notes amb el cole, i llavors comences a odiar el cole perquè et castiguen per culpa del cole... I ara ja no m'agrada, però que tampoc és això de "s'acaba la setmana santa, comencem el cole, quina..." El meu germà és que no pot, arriba el diumenge a la nit i ja es mor, en canvi a mi m'és igual. Igualment penso que sense cole m'aburriria, o sigui que no passa res...

La gran majoria d'alumnes entrevistats/des han fet tot el recorregut escolar en aquest mateix centre i coneixen en profunditat tant el seu funcionament com les seves dinàmiques. Més enllà d'actituds i discursos puntuals que hem apuntat en els anteriors subapartats, no existeixen clares i sistemàtiques accions d'indisciplina ni de transgressió de les obligacions escolars. D'aquesta manera, el seguiment estricte dels horaris d'entrada i sortida de classe, l'atenció que posen a les classes, i el tracte directe, amical i respectuós que tenen amb gran part del professorat són clares mostres de la seva integració dins la institució escolar. El següent resum d'una observació a l'aula és prou clara:

11:45

Arribo a classe. El professor i el tutor em presenten de manera amable i simpàtica. El professor resulta simpàtic i no sembla nerviós per la meua presència. Els alumnes es giren una mica cap a mi, però de seguida es giren i no fan gaires comentaris.

11:50

Comença la classe. Tothom és assegut i en silenci. Avui toca encetar un nou tema: Funcions (Geometria). Disposen d'un projector tàctil, amb un programa d'ordinador especial per fer exercicis de matemàtiques. El professor ho té tot preparat i comença de seguida.

Presenta un problema i l'explica. Fa una pregunta a l'aire i molts alumnes es posen a parlar, però tots en referència al problema exposat. És un problema abstracte, sense tenir un anunciat pràctic o "real". A través de les icones es pot moure per diverses pantalles: taules, representacions gràfiques, etc.

12:00

Els alumnes parlen entre ells, però tranquils. Callen automàticament quan el professor es posa a explicar.

Per comprovar el resultat, el professor va a internet des de la pantalla tàctil.

Explica la proporcionalitat inversa entre la base i l'altura d'un rectangle. Tots estan callats.

Explica que aquesta proporció es pot representar com a funció.

La noia del meu costat explica a una amiga seva que li han dit que no porti aquests pantalons (tenen un estrip a la cuixa).

Tots callats, algú parla tímidament

Va avançant l'explicació, de més simple a conceptes més refinats. De manera bastant clàssica, però somrient, es fa alguna petita conya entre professor i alumnes.

"Si escric la pregunta a la pissarra és que és important, si no la diria de paraula només"

Quan fan una pregunta, el professor posa exemples nous.

12:18

Parlen, però fluix.

No s'han girat cap a mi cap vegada.

Veuen la representació gràfica d'una funció complicada i exclamen: "uaha, que guapa"

Ara fan exercicis: "Els tenim a l'intranet". Deixa una estona, fins que acabi la classe, per fer els exercicis.

Per fer callar la gent en té prou amb un "ei" o un picar de dits.

12:30

S'acosta el professor i comentem el fet de disposar d'un projector tàctil. Diu que ell mateix està sorprès, que és molt novedós i que el tenen de fa poc. La pissarra tradicional ni la toca.

Els alumnes fan els exercicis parlant, però van fent feina.

Alguns pregunten al professor.

Corregeixen els exercicis. Hi ha una mica de xivarri, però sempre en referència als exercicis.

12:35

Alguns pregunten, altres segueixen xerrant. Entenen la feina i la fan de manera més o menys interessada. El professor no sembla preocupat perquè parlin

Fa una mica de "sht" i tots callen, corregeixen l'exercici.

12:40

S'acaba la classe. S'acosta el professor i em pregunta si ha anat bé. Comenta que les classes sempre van més o menys igual, i que, sens dubte, és molt més fàcil fer classes aquí que en altres instituts públics on ha estat.

Aquesta identificació expressiva també queda palesa quan se'ls pregunta sobre el tipus de relació que valoren i que mantenen amb els professors. Tots ells coincideixen en valorar una actitud extrovertida i de diàleg, tant dins com fora l'aula. Així, aquells professors que es guanyen el seu respecte dins l'aula a través d'actituds tant de proximitat amb els alumnes (simpatia, tracte carinyós, etc.) com de cert compromís professional en l'activitat docent (originalitat en l'explicació de la lliçó, ajudar quan es té un dubte, interès en el que s'explica, etc.) també mantenen, en algunes ocasions, la

seva confiança fora d'aquesta. Aquesta relació fora de classe, però, no és aprofitada pels alumnes per activar estratègies de negociació sobre els elements criticats dins l'aula, sinó que es veu justificada la posició de poder del professor dins l'aula i la relació de cordialitat fora d'aquesta, naturalitzant, d'aquesta manera, ambdós rols.

Mi: Sempre veus el professor que dius: buà! Aquest tio és intel·ligent no! Després també hi ha l'altre que simplement s'ho apren de memòria i t'ho va explicant de la pissarra. És com si ell mateix no ho entengués. Hi ha un professor (per posar un exemple) que va més lliure que els altres i els altres professors que fan més o menys lo que diu un dels professors.

M: Quin prefereixes?

M: Els que són més lliures, pensen diferent, no fan classes aborrides, intenten...

M: Quin tipus de classe fan els que t'agraden?

Mi: No sé, intenten explicar el concepte d'una manera... pel llibre, per definició, que ni et va ni et ve, t'ho apuntes i ja està, sinó que et fan que t'imaginis algo, que et facis el dibuix d'una cosa, per exemple un poema a veure què en penses, què creus que t'està explicant aquell poema, després ho has d'explicar i quan acabes tot el procés has entès molt millor el poema i surt més ràpid i tot.

M: Què és el que més t'agrada i el que més valores de l'escola i de venir-hi?

Mo: Perquè estàs amb els amics i els professors pues, depèn de quins estan bé perquè pots parlar amb ells encara que hi ha alguns que són una mica així... i no et cauen bé, però si està bé.

M. I quins prefereixes?

C. A mi la de socials m'agrada molt per moltes coses, per com explica...Mai tindrà un problema amb ella, crec jo, perquè és molt d'aquestes, és super normal. La que més m'agrada és la de socials, la que em porto millor i ens relacionem bastant bé. Hi ha alguns que si que van de que yo soy mejor que tu amb el que vaig tenir el problema, soy profesor y me siento... lo típico, amb aquest va ser això. Amb els altres no... són bastant normalets.

Per altra banda, com hem vist anteriorment, els alumnes tot i afirmar que moltes de les assignatures que cursen no tenen cap tipus de sentit pràctic i que obliden ràpidament tot el que han après, tots ells creuen en la forta utilitat que té l'escola com a institució que ofereix credencials per a l'obtenció de més credencials i, en conseqüència, d'una millor posició en el mercat laboral, mostrant així una forta identificació instrumental amb l'escola. També valoren positivament el fet de "tenir cultura en general", ja que creuen que és una condició necessària per tal d'enfrontar-se amb el món adult.

M: Hi ha coses d'aquí a l'institut que creus que no et serviran de res?

Mi: Si, com a tot arreu. La majoria de coses no et serviran de molt. Assignatures com educació física, o música, bueno música si perquè és cultura, no sé. No és la matèria en general sinó coses que expliquen que tampoc...

M: Penses que hi ha coses que no et serviran de res pel futur?

Mo: Si, religió. És una assignatura que dius, bueno per saber algo de cultura però és que l'any passat vam fer uns treballs que eren sobre totes les religions i ara em preguntes algo i es que no en tinc ni idea. No em va servir de res. O no sé, depèn al que et vulguis dedicar però si no té relació amb plàstica, el dibuix...saber dibuixar...si hi ha gent que està traumatitzat perquè no sap dibuixar, perquè sempre li han suspès plàstica doncs saps, no sé, és una tonteria. O esport,

que vale que si, que així fas exercici, però tampoc et serveix de res l'esport per quan siguis gran, no sé.... Lo altre, per exemple diuen que tenim un nivell bastant bo de mates o d'anglès, doncs això sí, dius, bueno si pot servir. Però es que nosaltres hem d'escollir obligatòriament francès o alemany, però això també et serveix perquè si no: a mi no se'm acudiria apuntar-me a una acadèmia a fer francès. Per depèn de quina feina tinguis al futur pues et pot servir tenir una altra llengua. O la informàtica, a mi no es que m'agradi però tampoc no està de més saber servir un ordinador, encara que fem coses més rares (a classe) però bueno.

M: Hi ha coses que feu aquí que creus que no et servirà de res pel futur?

C: Jo crec que sí que em servirà tot. Perquè et preparen molt bé, jo crec que em servirà tot.

M: Pensant en què?

C: Sí, estudis posteriors, feines. Fem a vegades activitats així com el dia de la ciència, que no són amb horari d'escola i venim aquí i fem activitat als nens petits i...relacionat amb la ciència i sí també et serveix per saber més coses.

M: Què penses que en trauràs pel teu pas per l'institut?

C: Moltes coses, no sé... Poder anar a fer una carrera bàsicament.

J: I els empollons estan ben vistos o mal vistos?

D: A veure, lo que és... un empollon normal o sigui una persona normal i corrent que l'únic que fa és estudiar, està ben vista, almenys per part meua està ben vista, a mi em sembla molt bé que estudiï. Però hi ha gent que és molt empollona, i que és una nena que si treu un 6 se't posa a plorar i que li pugin la nota i que... a mi aquestes nenes em fan molta ràbia, sincerament...

J: Només a tu o en general...

D: No, a mi i en general. Perquè hi ha una a classe, que sempre treu unes notasses, que si nous que si deus, i el dia que et treu un sis se't posa a plorar, quan la gent que treu un sis sí plora, plora d'alegria... Jo sí trec un sis ploro d'alegria, no de pena, no sé. I clar, fan molta ràbia aquestes nenes.

J: Així, en general, t'agrada venir a l'institut?

M: Home, preferiria no tenir que venir...

J: Si no hi hagués cap conseqüència negativa, si no passes res si no haguessis de venir, vindries o no vindries?

M: Bueno, si la societat no estigués així, necessitessis tants estudis i tot, pues, jo potser em posaria a treballar o algo...

M: Tenir cultura és important?

Mo: Sí, que després me'n recordi del que hem fet no ho sé però sí.

En quant al rendiment acadèmic, cap d'ells disposa d'un expedient brillant però en cap cas podem parlar de fracàs escolar. Tots ells coincideixen en explicar que van notar un canvi de nivell molt fort a l'inici de l'ESO i, a mesura que han anat passant els cursos, el rendiment acadèmic ha decaigut. Tot i així, al preguntar sobre les dinàmiques de cada un dels cursos acadèmics, observem com existeix una patró força marcat que s'ha repetit des de primer d'ESO fins al curs actual: un primer trimestre molt relaxat que porta a suspendre varies assignatures, i una conscienciació al tercer trimestre que fa que acabin aprovant-ho tot. Així, aquesta pauta s'ha convertit ja en una estratègia deliberada (ja que en són perfectament conscients i en tenen comprovada la seva utilitat), no tant sols a l'hora d'encarar els cursos acadèmics sinó també a cada una de les assignatures. Pel que fa al seu futur acadèmic, tots els i les alumnes entrevistats/des tenen unes expectatives molt clares, cap d'ells es planteja un escenari que no sigui fer el batxillerat,

i l'únic dubte amb el qual s'enfronten és negociar amb la família quina de les especialitats cursar.

M: Em podries explicar la teva trajectòria escolar (des de primer d'ESO).

Mo: A primer d'ESO era horrorós, quan érem petits quan arribaves a casa jo mai recordo posar-me a estudiar. Al arribar a primer d'ESO va ser: "ai que he d'estudiar!" i els exàmens els vaig trobar bastant difícils, no havia estudiat prou i no sabia com s'havia d'estudiar. I em van quedar em sembla que dos. El màxim que m'han quedat aquests quatre anys han sigut dos.

D: Els dos primers trimestres sempre em van molt malament i el tercer faig un esprint i em queden tres com a màxim, llavors me'n vaig a extraordinaris, que són els exàmens per passar de curs, n'aprovo un i passo justeta... Cada any lo mateix...

J: I tornant a les classes i professors i això, compleixes amb els deures, amb les obligacions que et demanen els professors, fas deures, estudies...

M: Jo sóc més d'estudiar els últims dies... L'últim dia.

J: I els deures els fas?

M: No, no... És que no serveixen...

En quant a la relació entre els seus companys de classe, existeix una forta disparitat d'opinions a l'hora de valorar el grau de cohesió intern i els factors que porten a crear els diversos grups que existeixen dins l'aula. Tot i que tots coincideixen en subratllar la gran diferenciació per sexe que hi ha en la formació d'aquests grups, uns afirmen ser una de les classes més unides, i els altres diuen que la relació entre els diversos alumnes és molt dèbil. Així, existeixen dos tipus d'actituds a l'hora de crear, mantenir o dissoldre una relació d'amistat amb els demés companys de classe. Per una banda observem un grup d'alumnes que tenen una visió "optimista" sobre la cohesió del grup classe i una voluntat oberta per tal d'establir-hi una bona relació. Però per l'altra, existeix un grup amb una clara actitud de diferenciació amb la resta de la classe, i amb un discurs molt crític i exigent a l'hora d'escollir quins són els companys amb els quals es vol establir una relació d'amistat.

Mo: Si es que la nostra classe és la que diuen que està més o menys més unida

M: Amb els companys d'aquí de l'institut, quina relació tens?

C: Bueno, tinc un grupet bastant gran, les meves amigues. Amb totes em porto super bé. Som tres línies de classe (tres 4arts) i els conec a tots però em porto bé amb el meu grup diguéssim que és el que vaig sempre. Es que hi ha una relació aquí al cole entre nois i noies que no ens fem junts. És com una cosa molt rara perquè els nois van a la seva bola i nosaltres anem al nostre rotllo. I clar això mai ho he entès perquè normalment això no passa; als altres cursos no passa. Normalment veus la gent que es relaciona amb tothom i el nostre curs no, és molt raro. I això és lo que no m'agrada, l'ambient que hi ha aquí que fa que no puguis relacionar-te amb tothom.

M: Defineix els teus companys de classe. Hi ha grupets a classe?

Mi: Si., si hi ha grupets. Depèn de com pensem i tot això. Com que és una edat així molt ... hi ha gent que encara no ha crescut i tal, és més infantil, i hi ha gent que sempre està amb els altres amb les seves tontaries, i altres que van junts i pensen altres coses.

M: Com els identifiqués? Quins grups hi ha...

Mi: Els que no tenen com ment pròpia, van amb el ramat, són com ovelles: hi va un i van tots. Sempre estan amb les mateixes coses.

M: I tu ets d'aquests o no?

Mi: No, no m'agrada. Si vaig a la meua, som autònoms.

M: Què més us distingeix?

Mi: Els gustos, la mentalitat també, sempre hi ha la persona que pensa... No sé, aquí hi ha molt niño de papà i tot això: "que el meu pare no se què, que el meu pare no se quantos..." I altra gent que és més oberta de ment.

M: A tu no t'agraden els niños de papà?

Mi: És que porten tota la vida amb aquest rotllo: "que el meu pare no se què, que te una empresa de no se què, ara vaig a la casa de la Cerdanya o no se què", tots tenen tres cases com a mínim.

J: I els altres grups, perquè... segons quin criteri es fan?

M: Per qui et cau millor i això. Però van variant els grups. Jo he canviat de grup ara.

J: Però què és, per estils musicals que us agraden o per manera de pensar?

M: Per manera de pensar, caràcter i... bueno, sí, perquè t'ho passes millor amb ells, perquè són més rebeldes.

J: I per què creus que tens més amics a fora de l'institut que a dins?

A: Perquè a mi no m'agrada molt l'ambient que es respira en aquest cole... la veritat, sempre, o sigui, hi ha molta gent, sobretot els nois, sobretot en el meu curs, que són... que només parlen de si el físic, que si qui té més diners, qui no sé què... temes que no... van de que saben molt i no tenen ni idea de res... No sé, i m'agrada molt més la gent d'altres escoles, però altres escoles que no siguin com aquestes, o sigui, de gent de barris d'aquests de per allà baix, no sé, per plaça catalunya o... tota aquesta gent que sí que és d'un altre ambient molt molt diferent... gent que aquí en aquest cole, per exemple, els hi dirien yonquis o cumbas o coses d'aquestes...

6.2.- La família com a espai d'experiència

En aquest apartat intentarem observar les relacions i dinàmiques que els alumnes mantenen en el seu espai de socialització familiar. Més concretament ens centrarem, en primer lloc, en el seguiment que els pares fan de la inserció escolar del seu fill, més endavant en el tipus i el grau de control que articulen al voltant de les seves activitats d'oci, i finalment farem un breu comentari al voltant del marc familiar com a referent en la construcció d'expectatives de futur de l'alumne.

6.2.1- Control familiar en la inserció escolar

Com hem fet en els dos centres escolars anteriors, hem cregut convenient classificar les estratègies que duen a terme els pares a l'hora de controlar la inserció escolar dels seus fills en dues grans dimensions: la *discursiva* i la *pràctica*. A nivell *discursiu*, observem com tots els pares tenen una forta creença en l'escola com una institució útil i necessària per la correcta inserció ja no tant sols en el món laboral sinó en la societat en general. En aquest sentit, la preocupació verbalitzada vers el rendiment acadèmic és una constant, fet que arriba a molestar els joves, ja que, tot i no poder parlar d'alumnes amb fracàs escolar, els seus resultats acadèmics disten bastant dels esperats, sobretot tenint en compte la inversió econòmica i d'expectatives que els pares realitzen.

Precisament les expectatives acadèmiques que els pares demostren cap als seus fills en forma de consells sobre el seu futur és l'altre element que hem tingut en compte. I en aquest cas el resultat és prou clar: cap dels familiars es planteja un escenari que no sigui continuar l'educació post-obligatòria, ja no tant sols a nivell de batxillerat, sinó de carrera universitària. Aquest discurs tant clar fa que els propis alumnes interioritzin totalment tals expectatives, i que l'únic punt de discussió es derivi cap quina branca acadèmica decantar-se. En aquest sentit, ens trobem alguns pares que marquen estrictament quin tipus d'estudis han de fer els seus fills i d'altres que ofereixen un ventall més ampli de possibilitats, tot i que, amb major o menor subtilesa, tots deixen clar que la millor opció és una, i és la que ells tenen en ment.

M: Què penses que esperen de tu?

Mo: Pues que estudiï, que vagi a la universitat, que tingui un bon treball i que també sigui un treball que m'agradi. Perquè el meu pare i me germana, com que els hi agrada molt les mates, pues han agafat aquest treball. A mi pues m'agraden però també em diverteixo, però em diu que he de fer algo que m'agradi. Jo prefereixo no algo que dius, pues guanyo molts diners però després és super avorrit i no t'agrada gens pues tampoc. Són ganas d'amargar-te la vida, perquè, per diners?! Vale, que està bé que em guanyi la vida però que sigui algo que m'agrada.

M: De cara l'any que ve què et diuen?

C: Que faci batxillerat i que me'l pugui treure, que passi de curs i que em tregui el batxillerat.

M: Et parlen de la universitat?

C: Si, bueno, ja m'han buscat algunes amb lo que vull fer, les públiques, quines hi havia, on puc anar i tot. Però de la universitat no em diuen...encara no (no en parlen molt).

M: I de la universitat et diuen alguna cosa?

Mi: No, bueno però com que vull fer això...(les carreres que ha dit abans).

M: Hi estan d'acord?

Mi: Sí, diuen que depèn. Ciències del mar diuen que no té gaire futur.

J: I sobre l'any que ve, dius que et recomanen que continuis estudiant...

D: No em recomanen, m'obliguen.

J: I no els has dit mai "i si no estudio què passa?"

D: No, no, és que no hi ha un "si no", és que és "sí". Repeteixi o passi. Que m'han dit mil cinc-cents cops que encara que tingui 25 anys farà batxillerat i la carrera. M'obliguen.

J: I ells què et recomanen sobre l'any vinent?

M: Bueno, jo vaig dir de fer l'artístic, però no volien ells

J: Ells no volien...

M: No, perquè no entenen que l'artístic també és un batxillerat igual que els altres i que tens les mateixes possibilitats i tot això, però no volien que fes l'artístic i si no volen ells, pues... Paguen ells i clar...

J: Però tu la teva voluntat era de fer l'artístic

M: Bueno, l'artístic, el social...

J: I el social els agrada més?

M: Sí, clar, el social els agrada molt perquè...

Pel que fa a la dimensió *pràctica*, disposem de dos indicadors: el tipus d'ajut acadèmic que els pares mantenen amb els seus fills i el tipus de relació que els pares mantenen amb el centre educatiu. Pel que fa al primer, observem dues posicions força

diferenciades: per una banda un seguiment continu i efectiu no tant sols dels treballs i exàmens sinó també de la relació expressiva amb l'institut, procés que no és vist pels alumnes com una pràctica de control, sinó com un acte d'ajuda necessària i positiva; i per l'altra, un control insistent, però esporàdic i poc efectiu del treball escolar, procés que és experimentat, per part dels fills, com un acte de nula utilitat pràctica i al qual no posen cap interès.

M: Quan tens algun problema amb qui parles d'ells dos?

C: Amb la meva mare, si és més comprensiva, t'ajuda a afrontar els teus problemes, m'aconsella, m'ajuda, em diu que va has de parlar amb el profes, digues-li el problema que tens, tu segueix, estigues amb el professor, no t'allunyis d'ell, ves a consulta... Per exemple, amb les notes: pensava ara tinc por de repetir no sé què, és lo típic, i llavors deia va què puc fer. Me mare em deia ves a consulta cada dia, si tens dubtes ves amb els professors a parlar i llavors et sens més...

M: T'ajuden a fer els deures?

Mo: Amb coses de mates per exemple, el meu pare i me germana treballen del mateix, són auditors, i les mates els hi van super bé saps. I lo típic, dius ai ara no em surt això!, o expliquem lo altre (li demana al pare per ex.). La mare que fa classes de música, llavors alguna cosa de música o d'història que li agrada molt, i també fa classes d'història. Va haver-hi un trimestre que estàvem fent els reis catòlics i em va deixar un arbre genealògic que tenia ella i tal saps, per aclarir-me les idees pues em deixa coses, o algun llibre de la meva germana quan anava al cole.

J: I t'ajuden a fer els deures, estudiar o..

D: Sí, però són una mica... Tenen un altre sistema... Que quan els dic "preguntame esto", m'agafen, em llegeixen la primera línia, que la primera línia per exemple és "el sol és bonic" i et pregunten "com és el sol?". No vull que em preguntin... No sé, tenen una altra ment.

J: I t'estan molt a sobre pel tema dels estudis...

D: Moltíssim.

J: I t'ajuden a fer els deures, a estudiar i això?

A: La meva mare sempre em diu "sí, luego te pregunto", i es fa molt pesada, però sempre s'oblida.

J: I a tu ja t'està bé

A: Sí, de puta mare. I ara, com que ara vaig a les classes de repàs, pues ja més o menys es pensen que...

En el que sí sembla que no hi hagi fisures és en el tipus de relació que es manté entre la família i el professorat respecte l'educació del jove. Segons el professorat una de les pedres angulars sobre la que es fonamenta una òptima socialització escolar dels alumnes és que, en possibles situacions de conflicte entre l'escola i l'alumne, el discurs familiar de cara l'alumne sigui el de recolzament total a la institució educativa, i que posteriorment, i sense que el jove en tingui coneixement, es discuteixin i negociïn amb l'escola les causes i solucions de la "problemàtica" observada.

J: I per què és degut? Per què creus que en aquí no es produeix tant?[en referència a actituds de rebuig explícit a l'escola]

H: Yo creo que es que los padres se ponen bastante de nuestro lado. Al menos como se tiene que hacer, que es de cara a ellos. Pero que después esos padres, y eso es aparte de presión, después

de haber parao al niño y ponerse de parte del profesor, pide una entrevista y viene aquí y pide explicaciones. Y eso es como yo creo que tiene que funcionar. Que tú veas que no tienes patente de corto, cómo antes, que el profesor llegaba, te daba un reglazo en la cabeza, y llegabas a casa y decías “me han dado un reglazo en la cabeza” y a lo mejor te daban un zapatillazo, no? Pero tampoco creo que haya que acabar, eh. Yo no conozco el caso más que por los titulares en que el padre le dá un zapatillazo a una niña que ya no tiene control sobre ella, o a un niño, y acabó seis meses con separación a quinientos metros de la familia. Yo creo que... que se lo revisen los jueces también, no? Pero dices joder macho, te lo empiezas a mirar y digo “mi madre en la cárcel, mi padre en la cárcel, mi tía del segundo tendría que estar en la cárcel, mi primo mayor también... todo el mundo!” Y dices, a ver... Yo creo que por una parte, haces una convocatoria de reunión, haces un... lo que sea, viene bastante gente, sesenta setenta por ciento. Y después, cuando tienes realmente problemas con un chico, que se te está escapando, que ya no trabaja... empiezas a detectar frases que dice el chico que son frases de “los padres han estado hablando con él”. El niño dice “es que la profesora de betania me tiene manía”, “ai sí, hijo mío, ya he oído que la no sé qué...” Esas frases yo creo que son muy destructivas. Sin embargo si el padre le dice “mira, escucha, déjate de tonterías, no sé qué...” pero luego con otro padre, con no sé qué, y acaban viniendo y dicen “oye”... Esto claro, aquí somos muy sutiles todos, cuando ves una cosa de éstas tienes que ponerte a trabajar... Bueno, aquí y supongo que en todos lados. Creo que en cualquier sitio que la cosa funcione es porque los padres de cara a los chicos dan esa impresión y después colaboran con la escuela. Porque ojo, un padre viene a quejarse y hace justo lo que la escuela necesita, que se queje cuando ven que algo no funciona. Porque sería muy triste que los padres ni se quejasen, tú tiras por un lao, y de repente dice un niño “mira, es que no nos entendemos ni sabemos de qué hablamos ni nada”

6.2.2.- Control familiar sobre la inserció en el lleure

L'espai d'oci dels joves és molt *negociat* amb els seus pares, a causa del *fort control* que aquests mantenen sobre el seu temps lliure -control que, com veurem a continuació, no sempre pren forma de norma explícita, sinó que també es transmet a través de dinàmiques d'activitats i comportaments invisibles que els joves de vegades interioritzen. Per un costat observem l'elevada quantitat d'activitats *regulades* que aquests porten a terme, ja siguin en forma de sortides familiars com en cursos o esports extraescolars.

M: Feu coses tots junts? [amb la família]

Mo: Si quan anem a jugar a golf anem amb els meus pares. Menys me germana que no ens sap i tal, si. O anem a esquiar tots junts.. de viatge, cinema. A vegades estic avorrida i les meves amigues una està aquí, una allà i mira anem a veure la mateixa pel·lícula pues va anem (tots) al cine.

M: Fas coses amb ells?

C: Si, al cap de setmana.

M: Què sols fer?

C: Pues si anem a la Cerdanya hi anem tots junts i...perquè allà també tinc la meva família i tot. I si a vegades anem a fora doncs també vaig amb ells. Home no, de moment no em deixen allò molta llibertat: em puc quedar a casa sola un cap de setmana...vaig amb ells. Normalment vaig amb ells a tot arreu.

C: Arribo a casa, em fico a berenar, miro un rato la tele i després em poso a fer els deures, la feina, si he de fer un treball, pues vaig a l'ordinador i vaig a fer el treball i diàriament intento repassar lo que he fet durant el dia i repassar les matèries i tot, sobre tot durant aquest trimestre que és el definitiu. Normalment faig això, però també faig extra escolars. Dilluns i dimecres vaig al CIC, l'acadèmia d'anglès, i vaig allà estic una hora i mitja i llavors vaig a casa. Llavors vaig

a casa d'una amiga, em queda una hora perquè casa meva està molt lluny i no tinc temps per després anar cap al CIC i em quedo amb ella que viu al costat del CIC. Després agafo el bus i me'n vaig a casa. Em poso a fer la feina que tinc que fer. El dimarts tinc repàs de mates perquè em costen bastant les mates i em ve el profe i m'ajuda amb tot lo que haig de fer, els exercicis, i bé. Ve cada dimarts, una hora i mitja, i després segueixo fent la feina que tinc. I dijous em quedo aquí fent tutoria amb el meu profe, perquè les mates em costen molt i fem problemes, em soluciona els dubtes que tinc i després me'n vaig a casa.

M: Què fas d'extraescolars?

Mi: Tennis, anglès...

Pel que fa a l'oci que es realitza amb el grup d'iguals i "lluny" de la tutoria dels pares, aquests últims utilitzen altres estratègies, més o menys subtils, per tal de saber en detall quins són els espais en els que es mouran, quines seran les activitats que faran i quins seran els horaris en les que es desenvoluparan.

M. Amb què tens més problemes amb ells, o què no et deixen fer?

Mo: Hi ha amigues meves que pues ara anem a la disco i després poden tornar a casa a les 2 o 3 del matí. Jo els hi dic als meus pares i em diuen que ni boja. I a més per BCN, si fos un poble més petit encara però els hi fa cosa. Jo els hi dic: anem a la discoteca i després al sopar de classe i em diuen: bueno, pues torna cap a les 1, 1:30 màxim. Que em deixen saps. Si hi ha algun dia alguna cosa així super puntual... però allò de arribar divendres i dissabte a les 3 del matí no, no em deixen ni boja!

En alguns casos s'observa cert nivell de llibertat en l'oci dels alumnes, però aquesta aparent llibertat no prové d'una possibilitat real de negociar el lleure sinó que vé determinada, en alguns casos, per l'acceptació d'aquests marcs normatius per part dels fills i, en d'altres, per la possibilitat de *defugir* de les normes imposades.

Així, per un costat trobem un grup d'alumnes que es caracteritzen per una forta interiorització dels marcs normatius familiars. Aquests, entenen tals marcs com la naturalització del rol patern basat en la responsabilitat, la imposició de certes restriccions i normatives, i no com a una restricció de la seva llibertat de moviment i acció (que delimita, en definitiva, allò que és pensable del que no ho és).

M: Penses igual o diferent que ells?

Mo: Amb alguna cosa dius pues jo faria això... Però si et poses al seu paper, penses: pues és normal que no em deixin tornar a les 6 del matí perquè han de ser una mica responsables de que passa saps. És normal que no em deixin anar cada cap de setmana a no sé on amb unes amigues teves perquè també volen estar amb tu saps.

M: Penses igual o diferent que ells amb les coses?

C. Penso bastant igual. Coincideixo bastant. Amb la meva mare bàsicament, amb el meu pare hi ha coses que no, però amb la meva mare.

Però per altra banda, observem com també hi ha un grup d'alumnes que no mantenen una relació tant estreta amb els seus pares i que posen una mica més en dubte

aquesta naturalització dels marcs normatius. És en aquests casos quan es produeixen més discussions i s'activen estratègies per tal de defugir de les normes imposades.

J: I coses que et passin a fora, quan surts de festa o així, els hi comentes o no?

M: No, no, mai. Perquè llavors ja no em deixen sortir.

M: Fas coses que podrien no entendre i enfadar-se si sabessin que les fas?

Mi: Si. Sortir a alguns llocs, anar a qualsevol lloc que no saben que vaig. No sé, na discoteca que no saben que vaig... Ara mateix com que vaig tenir follon per aquests temes i això, intento explica'ls-hi tot, parlar-ho amb ells...

M: Què va passar?

Mi: No em deixaven fer el pearcing, bueno es que no ho sabien, i vaig aparèixer amb el pearcing a casa. No ho sabien i es van emportar una sorpresa.

J: I amb la teva mare, quan hi parles més és perquè ella t'ho demana o perquè tu vas a parlar amb ella?

A: És perquè... no, és perquè, és lo típic, que comences amb una conversació molt tonta, i estàs parlant des de la cuina... ella està cuinant i tu estàs allà estirada, i d'una conversació molt tonta i al final s'acaba enrollant... I a mi m'encanta parlar amb la meva mare. Quan parlem bé, és que puc arribar a explicar coses que després més tard m'arrepenteixo perquè dic "mierda, le he contao esto y después..." és que jo li menteixo molt. Però moltíssim, li dic "sí, me voy a tal sitio" i no s'ho creu però igualment em deixa sortir... I després les conversacions aquestes que tenim a vegades li dic "no mamá, es que te mentí ese día y en el fondo no sé què..." Que en aquell moment dius "qué bien, se lo puedo contar", però després penses merda, perquè ara no li podré a tornar a mentir...

6.2.3.- Referent familiar en la construcció d'expectatives

Creiem que les expectatives de futur que els joves expressen també formen part d'aquest control subtil que els pares aconsegueixen interioritzar en els seus fills. En aquest sentit observem com en tots els casos s'hi entreveu un clar fenomen de *reproducció del model familiar*. Per un costat, el seu futur a mig termini està íntimament relacionat amb els estudis, ja que tots tenen molt clar que la seva formació acadèmica no acabarà fins que, com a mínim, obtinguin una titulació universitària. Aquestes expectatives que els porten a dil·latar al màxim l'etapa estudiantil, comporta un enderrament deliberat que implica l'acceptació d'un rol de menor, és a dir, subjectes en formació que no són plenament autònoms de les pròpies famílies d'origen. Tot i així, també tenen molt clar els seus referents laborals, els tipus de feina que creuen que desenvoluparan en un futur es troben dins unes categories laborals molt similars a les dels seus pares, els què podríem agrupar com a professionals liberals: professors, publicistes, investigadors, empresaris, relacions públiques, etc. La credibilitat d'aquestes expectatives pren força ja que es tracta de relacions socials materials (els fills experimenten "materialment" les condicions de vida que els seus pares esperen que

assoleixi) amb uns resultats (viscuts com a) exitosos pel que fa el terreny socioprofessional.

M: Com creus que viuràs?

Mo: Home jo espero poder viure amb els meus fills la vida que m'han donat els meus pares. Poder guanyar-me bé la vida, que mai s'hagin de preocupar, ai! Saps... ai que no puc anar no ser a on perquè la meva família no te diners. No sé, que tinguin una bona vida i que estiguin feliços.

J: I en el futur com et veus?

D: Ni idea

J: Algo que t'agradi, que diguis "doncs a mi m'agradaria estar"...

D: A mi m'agradaria estar, acabar la carrera, poder anar en un pis jo sola o amb una amiga, treballar del que m'agradés, o sigui relacions públiques i publicitat, o algo de música també m'agradaria molt, discografia, algo així també, tenir el meu sou, pagar-me lo meu i ser independent.

J: Ser independent quan acabis la carrera o ja...

D: A mi m'agradaria molt més al començar la carrera, però el que passa és que no podré, els meus pares no em pagaran el meu pis i la meva carrera i tot, sé que no podré i que tindré que anar quan acabi la carrera, però a mi m'agradaria abans.

Així, mentre la majoria de joves confien explícitament en mantenir el mateix nivell de vida que els seus pares (i, fins i tot, aprofitar la seva condició de director per tal de poder entrar directament a l'empresa), d'altres rebutgen els possibles privilegis que puguin aportar-los la condició socio-laboral dels seus familiars.

J: Preferiries treballar? Tens idea de què?

M: Bueno, publicitat, màrqueting, relacions públiques... Aquest món.

J: Però per fer això potser s'ha d'estudiar algo...

M: Sí, per això, per això... Per això necessito... I clar, com que es necessita, pues...

J: I com és que ho tens tant clar que vols fer màrqueting?

M: No sé, sempre se m'ha donat bé, des de petit... I apart tinc facilitat i això... el meu pare em pot ficar per allà...

J: El teu pare coneix... treballa d'això?

M: No, bueno, és dissenyador, però clar, com que el món d'això, pues, segur que si les coses no van bé, pues em pot col·locar per allà. Però no, jo preferiria que no eh, muntar-m'ho jo pel meu compte...

J: I en el futur, com te l'imagines? Com creus que viuràs, o què...

A: Doncs ni idea... Jo tinc molt clar que als 18 anys me'n vull anar de casa i vull anar a un pis amb amigues. És que no tinc ni idea de... Jo és que vull viure molt a la meva bola... És que no tinc ni idea. No ho sé, perquè vull fer algo que m'agradi però també vull algo per aconseguir diners, perquè sé que el meu si vull m'ajuda, però és que no vull... No sé, saber que em puguin dir "no, tu estás bien y todo esto porqué te mantiene tu padre". No, no, és que no vull...

6.3.- L'oci i el grup d'iguals com a espais d'experiència.

En aquest apartat proposem exposar els diversos elements que configuren el *temps de lleure* dels alumnes entrevistats, és a dir, les activitats que es realitzen fora de l'horari escolar. I en aquest sentit resulta necessari (tot i que no suficient, com

comprovarem immediatament) observar quines són les relacions que es mantenen amb els seus *grups d'iguals*, això és, les amistats amb qui es comparteixen experiències d'una manera més o menys continuada.

Encara que pugui semblar que ambdós conceptes transmeten la mateixa informació sobre l'espai de socialització dels joves, resulta interessant observar que, tot i estar íntimament relacionats, el grup d'iguals no té perquè exhaurir la totalitat del temps de lleure dels joves; hi ha multitud d'activitats, especialment en l'estructuració de l'oci dels alumnes d'aquest centre que són realitzades amb la presència d'altres actors externs al grup d'iguals (la família, el professor de repàs, l'entrenador de tennis).

Parlem primer, doncs, de les característiques generals de les relacions amb el grup d'iguals. Observem que tots els alumnes mantenen una (relativament) extensa xarxa de relacions, tant dins com fora l'escola, i que les activitats que es realitzen amb uns i amb els altres no difereixen substancialment. Resulta interessant observar que tampoc sembla que hi hagi massa diferències en les característiques d'uns i altres en quant a edat, origen ètnic i classe social, fet que demostra una gran homogeneïtat entre els diversos espais de socialització que experimenten aquests joves. De fet, l'única diferència que s'observa en aquest sentit és que la presència de joves del sexe oposat en el grup d'amics dins l'institut ha anat disminuint any rera any fins que ha esdevingut inexistent, mentre que en el grup d'amics que es té fora sí que resulta normal relacionar-se de manera estable i amb absència de problemàtiques amb gent del sexe oposat.

M: I què fas amb uns (els amics de l'escola) i què fas amb els altres (els de fora l'escola)?

C. Pues amb les del cole, els divendres sortim, anem a dinar a fora i després anem al cine o anem a sopar a fora i després sortim un rato i després...o anem a casa d'alguna a escoltar música. Normalment això, no fem cap altra cosa. O anem de compres... I amb els de fora, com queestic a la Cerdanya i tinc una colla també, i lo que fem és donar voltes per allà perquè clar és un poble i tampoc podem fer res... I a vegades anem a Puigcerdà...allà tampoc es pot fer molta cosa, a vegades anem al cine de Puigcerdà, o anem a passejar o al polisportiu a jugar o fem sopars... I si estem aquí pues lo mateix quedem per anar al cine o quedem a plaça Catalunya per prendre algo o anem a sopar i després sortim.

J: I amb el grup d'amics, tant amb el de dins l'institut com el de fora, hi ha noies també?

M: En el de dintre no, en el de fora sí.

J: I com és que amb el de dintre no?

M: No sé, perquè les noies van amb les noies i els nois... De vegades parlem i això, però no estan com a grup d'amics...

En quant a les activitats que es realitzen en el temps de lleure, ens trobem amb dos grups bastant diferenciats. Per un costat hi ha un grup d'alumnes que tenen tendència a tenir un tipus d'*oci regulat* (classes extraescolars esportives o acadèmiques), amb *presència d'adults* (anar al cinema amb la família), "*lícit*" (jugar a golf, anar de

compres), sense conflicte i amb *poca necessitat de realitzar-se fora de casa* (parlar amb les amigues dins l'habitació). L'habitual regulació del temps de lleure per part de persones adultes acosta aquests joves a unes "presències d'entreteniment", que es caracteritzen per "la reduïda capacitat per a generar processos autònoms de creació normativa i expressiva, i per la dificultat de desplegar estratègies decidides de socialització en el context de la cultura adolescent" (Bonal et al, 2003: 29).

M: Fas alguna altra activitat?

Mo: Faig sevillanes, jazz, i pintura, i els caps de setmana a vegades faig golf i esquí si hi ha neu.

J: I què és el que més t'agrada fer durant el temps lliure, o quan t'ho passes millor, quan dius "ostia, això m'encanta"...

D: Anar a les discoteques i anar de compres.

C: Arribo a casa, em fico a berenar, miro un rato la tele i després em poso a fer els deures, la feina, si he de fer un treball, pues vaig a l'ordinador i vaig a fer el treball i diàriament intento repassar lo que he fet durant el dia i repassar les matèries i tot, sobre tot durant aquest trimestre que és el definitiu. Normalment faig això, però també faig extra escolars. Dilluns i dimecres vaig al CIC, l'acadèmia d'anglès, i vaig allà estic una hora i mitja i llavors vaig a casa. Llavors vaig a casa d'una amiga, em queda una hora perquè casa meva està molt lluny i no tinc temps per després anar cap al CIC i em quedo amb ella que viu al costat del CIC. Després agafo el bus i me'n vaig a casa. Em poso a fer la feina que tinc que fer. El dimarts tinc repàs de mates perquè em costen bastant les mates i em ve el profe i m'ajuda amb tot lo que haig de fer, els exercicis, i bé. Ve cada dimarts, una hora i mitja, i després segueixo fent la feina que tinc. I dijous em quedo aquí fent tutoria amb el meu profe, perquè les mates em costen molt i fem problemes, em soluciona els dubtes que tinc i després me'n vaig a casa.

Per altra banda, hi ha un grup d'alumnes que manté unes activitats d'oci amb unes característiques diferents, ja que hi trobem certs elements d'*oci informal* (creació d'un grup de música), *oci sense presència d'adults* (anar a la discoteca), *oci "il·lícit"* (fumar tabac), amb certes situacions de conflicte (petites baralles), i que es realitza *fora de casa* (donar una volta amb moto).

Mi: Anem algun lloc a l'hora de dinar (amb els del cole), sortim de festa, anem a assaig.

M: Que toqueu a un grup?

Mi: Si.

M: I què toqueu?

Mi: (riu) Pues no sé, rock, punk, ho intentem (riu)...

J: Bueno, en general, el teu temps lliure, quan tu realment estàs lliure i dius, osti és que això m'encanta, em sento de puta mare.

A: Pues, sortir amb els amics, m'encanta, però moltíssim, una passada, i ballar. Ballar, molt, molt, anar per l'ambient del carrer i veure la gent per plaça catalunya que ballen i no sé què, m'encanta. Anar a discoteques de les de Badalona i ambients súper diferents m'encanta, però és que... és que si fos per mi ara deixaria el cole i aniria a una acadèmia de ball i només faria allò.

J: I com us porteu? Fan les mateixes activitats que vosaltres, us discutiu per alguna cosa de manera especial o quina és la relació dins del grup d'amics?

A: No sé, jo sobretot, bueno és que els nois, les noies casi sempre són les mateixes, que som una amiga i jo, l'amiga és d'aquí del cole, que és com jo, i bueno, una o dos més també, i amb els nois que sortim, amb els del cole, és que no sé, és que tots... tots són, quan sortim fora del cole i

tal, tots són molt simpàtics i tots de puta mare, i tot... Però sí, és que fem les mateixes coses, parlem de les mateixes coses... Bueno no, amb els del cole no, amb els del cole són d'aquests que quan no saben què fer se'n van a jugar a la playstation i no hi ha qui els tregui d'allà. En canvi els de fora del cole te'n vas al parque, que si ells fumen que si no sé què, que si estem tots per allà... Els dius d'anar a la discoteca, a tots els hi va bé, d'anar a no sé què, tots lo mateix, anem a la platja, és com tot un grup, tot allà...

J: I problemes amb gent de l'institut, en tens?

M: No, ara ja no... Abans em barallava amb algú i això...

J: Per què?

M: Bueno, perquè no sé... anava com molt de sobrat i clar, alguns ens feien ràbia i bueno, va acabar una mica malament... Ens vam acabar pegant amb un i tot i em van castigar. I teníem que anar tota la classe a les 8 i 15 del matí per discutir els problemes de la classe i això.

Així doncs, cal entendre aquests dos extrems com un continuum en el qual cada alumne se situaria en un punt diferent. Tot i així, podem observar dos fenòmens generals que resulten interessants a comentar. Per una banda, s'observa que aquelles activitats menys regulades i sota el control patern resulten molt limitades, ja que es tracta d'activitats molt esporàdiques i d'intensitat molt dèbil. Tot i que realitzen activitats fora de casa, aquestes sempre es produeixen dins el barri de residència familiar; les activitats d'oci informal es veuen, moltes vegades, realitzades dins d'espais normatius familiars (l'assaig del grup de música es fa dins l'habitació d'un dels seus membres); les activitats d'oci "il·lícit" no acostumen a anar més enllà d'arribar mitja hora tard a casa o de fumar tabac algun cap de setmana.

L'altre fet a comentar és la gran força que prenen les "presències d'entreteniment" en uns joves que destaquen respecte els seus companys de classe per la seva poca adhesió als valors i normes escolars. I és que el tipus d'activitats que molts d'aquests alumnes realitzen en el seu temps de lleure tenen la mateixa càrrega d'elements de control, de regulació i de manca de processos autònoms de creació expressiva que aquelles que es realitzen dins la institució escolar o sota la tutela dels seus familiars (classes de tennis, classes de repàs, anar de compres, etc.).

6.4.- Anàlisi i interpretació

En aquest darrer apartat es procedirà a l'anàlisi dels elements desgranats fins al moment, utilitzant el marc teòric que ofereixen les teories de la resistència com a base interpretativa.

Com ja hem apuntat en varies ocasions, i per la qual cosa no ens extendrem de manera innecessària, les teories de la resistència observen la institució educativa com un espai íntimament relacionat amb l'estructura social, situada dins l'esfera de l'Estat i la

ideologia capitalista (Fernandez Enguita, 1986b). Així, les relacions que es produeixen en el seu interior, reproduïxen les estructures jeràrquiques de control i autoritat que sovint ens trobem en d'altres esferes socials com l'espai laboral, familiar o polític.

Les teories de la resistència escolar tenen l'objectiu d'observar les actituds dels alumnes que qüestionen aquestes relacions d'autoritat i que, potencialment, poden trencar les dinàmiques de reproducció social que condemnen les classes subordinades a perpetuar la seva situació de submissió i desigualtat. En el centre que ens ocupa, però, aquest enfocament perd cert tipus de sentit, ja que la reproducció social no és, per als alumnes que en formen part (i sobretot per les seves famílies), una dinàmica a la qual enfrontar-se i cercar d'invertir, si no tot el contrari, esdevé un valor a mantenir a qualsevol preu. Així doncs, com és que es produeixen actituds de rebuig a l'escola per part dels seus alumnes? Fins a quin punt aquestes actituds desgasten les estructures d'autoritat i control del centre escolar? Podem afirmar que alumnes provinents de les "classes mitjanes-altes" poden tenir actituds de resistència escolar?

Per tal de donar resposta a aquestes preguntes, primer veiem necessari observar les relacions, siguin aquestes de distanciament o de proximitat, que es produeixen entre els tres espais de socialització dels alumnes que acabem de descriure per separat.

6.4.1.- Família i escola

L'escolarització del fill és un dels processos més importants per a una família, tot i que no totes disposen del mateix capital econòmic i/o cultural a l'hora de valorar i escollir les diverses opcions educatives existents. En el cas dels alumnes del centre III resulta evident que les seves famílies han realitzat una decisió conscient i reflexionada. L'important despesa econòmica que suposa (es tracta d'un centre privat-concertat), l'excel·lent reputació que té l'ensenyament del centre (segons el discurs dels propis alumnes) i la homogeneïtat socio-econòmica de les famílies de l'alumnat escolaritzat²⁶ són només alguns dels elements que deixen entreveure que aquesta decisió no és el resultat d'un desconeixement de l'oferta educativa a la ciutat ni d'una delegació de responsabilitats cap a l'administració pública.

Per una banda, en el punt 6.2, hem observat tot un seguit de discursos i actuacions per part dels familiars amb l'objectiu de mantenir una relació estreta i continuada amb la institució escolar: un fort control en la inserció escolar dels fills (tant a nivell discursiu com pràctic), una clara valoració positiva vers la utilitat de

²⁶ Veure el quadre de l'apartat 3.1.3

l'escolarització, una implicació total pel que fa al funcionament quotidià i general del centre, i una forta coherència entre els valors, obligacions i exigències familiars i escolars. Per una altra banda, en el punt 6.1.3 hem observat com la majoria dels alumnes, tot i mostrar certes actituds de rebuig a l'escola, per un costat tenen una forta identificació instrumental vers la institució educativa (identificació que es veu corresposta amb les elevades expectatives acadèmiques i laborals que expresen), i a més de compartir la majoria de valors expressius que aquesta promou. Tot i així, a mesura que hem anat desgranant la informació, hem anat apuntant com ens trobàvem amb certes diferències entre dos grups diferenciats d'alumnes. D'aquesta manera, si en comptes de fer un anàlisi horitzontal fem una ullada vertical al discurs individual de cada un d'ells, veiem com aquells alumnes que mostraven una major *adhesió* als valors *expresius* i *instrumentals* de l'escola són també aquells que tenen més interioritzat l'*hàbitus* familiar. Aquests alumnes no senten el pes del control familiar en cap moment, tot i que els discursos que relaten i les activitats que realitzen demostren que la seva experiència familiar està totalment normativitzada (contínues activitats amb la família, control estricte dels horaris de sortida, seguiment de la inserció escolar, tria de les activitats extraescolars, etc.). Les dèbils i esporàdiques crítiques que aquest grup d'alumnes realitzen sobre certs tipus d'elements de control de l'escola poden venir donades precisament per l'estreta i íntima relació que mantenen amb la seva família. Com hem dit, aquests alumnes no tenen una clara sensació de control per part dels seus pares, sinó que ho experimenten en clau de "consells" o negociacions, i, en canvi, a l'escola sí que perceben amb més claredat l'arbitrarietat i la rigidesa d'aquelles normes més explícites, ja que en aquestes relacions no existeix el tracte afectiu existent en l'espai familiar.

Per últim, els alumnes més crítics amb el centre (rebutjant algunes normes i mètodes de treball escolar) són els que tenen menys interioritzats els discursos normatius i les pràctiques de control familiars (qüestionant alguns aspectes de l'autoritat i el control familiar, mantenint algunes discussions amb els pares i rebutjant realitzar activitats conjuntament). Es tracta de joves que mostren cert desacord amb la rigidesa de les formes de control i la disciplina escolars, però que, com veurem a continuació, són incapaços de deslliurar-se'n ja que no disposen d'un espai social alternatiu (unes formes culturals pròpies) al qual agafar-se per tal d'articular una actitud sòlida i continuada.

6.4.2.- L'oci i la família

Així, tot i observar algunes pràctiques d'oci menys regulades (és a dir, en contextos lliures de constriccions normatives institucionals), el tipus d'oci més present i predominant en els alumnes és aquell normativitzat i institucionalitzat, tant a nivell familiar (fer viatges per vacances, anar de compres, anar a la segona residència de la muntanya a esquiar, jugar a golf els caps de setmana, etc.) com extraescolar (fer classes de repàs, anar a acadèmies d'anglès, tenir un professor de guitarra, assistir a entrenaments de tennis). Les pràctiques més “radicals” que realitzen en el seu temps de lleure no són més que petites i esporàdiques dosis de llibertat (donar una volta en moto, passejar per “l'exòtic” casc antic de la ciutat, o fumar un cigarro al parc) que, en moltes ocasions, es veuen integrades dins un espai regulat (assajar amb el grup de punk dins l'habitació de casa). Així, aquestes activitats “alternatives” d'oci no resulten prou consistents com per crear unes estructures sòlides de comportament i actituds autònoms, si no que resulten absorvides i diluïdes per l'*hàbitus* familiar formalitzat.

6.4.3.- L'escola i l'oci

Precisament, observem com hi ha alguns joves que afirmen no sentir-se a gust amb el tipus de discurs (“materialista”, “infantil”, “de superioritat”) i de pràctiques (“seguir el ramat”) que, en general, comparteixen tots els seus companys d'escola. Així, en alguns moments són capaços de fer un exercici d'abstracció, prendre consciència del context social en el que es veuen immersos i entreveure que hi ha altres pràctiques i discursos que els poden resultar interessants. Però aquesta presa de consciència resulta dèbil i efímera a causa de la manca d'un grup d'iguals heterogenis en els quals recolzar-se i reafirmar la seva posició. Amb els companys de l'escola resulta molt difícil trobar aquesta complicitat ja que, a més de ser molt pocs els qui realitzen aquest exercici de reflexió, l'elevat nivell d'individualitat que hi ha impedeix una resposta col·lectiva a la situació. I pel que fa a les amistats realitzades fora de l'espai escolar, no aporten cap element de ruptura d'aquesta homogeneïtat, ja que es produeixen en espais de lleure institucionalitzats, on les activitats que s'hi realitzen tenen la mateixa estructura (i moltes vegades, fins i tot el mateix contingut) que aquelles realitzades dins la institució escolar.

6.4.4.- Actituds de contestació

En resum, en cap cas les actituds de rebuig que hem observat en els alumnes entrevistats poden ser considerades com a *resistents*. Per una banda, i com ja hem comentat, la privilegiada posició socio-econòmica en la que viuen aquests alumnes fa que perdi sentit parlar d'una actitud que inverteixi les dinàmiques de reproducció social, quan aquest és, precisament, l'objectiu desitjat. Observem com les mostres de rebuig a la institució escolar són actituds individuals, esporàdiques i de baixa intensitat que en cap moment desgasten la legitimitat de l'ordre jeràrquic i normatiu del centre (tal i com hem vist a través del discurs dels propis professors). D'aquesta manera, les actituds que aquests alumnes desenvolupen s'acosten més a estratègies de *contestació* (Aggleton i Whitty, 1985) que de *resistència*, ja que manquen molts dels elements imprescindibles per qüestionar i trencar amb l'hegemonia del discurs institucional de l'escola.

7. Conclusions comparades

Fins aquí ens hem dedicat a veure les diferents actituds i estratègies d'oposició a l'escola que prenen els i les alumnes dels tres centres estudiats. D'acord amb la nostra proposta, hem intentant mantenir-nos allunyats de les lectures individualitzadores i reduccionistes amb l'escola i la joventut, així com de les interpretacions fatalistes d'alguns dels "problemes socials" que apuntàvem a l'inici de la investigació, per tal d'aproximar-nos sociològicament als processos socials viscuts pels joves protagonistes dins i fora les aules. La "mirada" sociològica en clau de resistències escolars ens ha permès veure alguna de les dinàmiques lligades als processos de reproducció social, així com les contradiccions i alteracions inherents als processos de reproducció, posant de manifest la funció i els objectius reals i latents de l'escola, sovint no tinguts en consideració.

Podem concloure, responent a les hipòtesis inicials, que les actituds i estratègies de rebuig i oposició a l'escola, enteses aquí com a formes de contradicció i alteració, estan fortament influïdes per les variables estructurals "fortes" de classe i gènere, que ocupen els i les alumnes analitzats/des, però també per la gestió que cada alumne fa dels diferents espais socials tinguts en compte (escola, família i oci-grup d'iguals), i l'articulació entre uns i altres. Per tant, el rebuig i oposició a l'escola, tant en les formes com en el contingut, van estretament lligats a una praxis experiencial que constreny i habilita les accions individuals dels i les alumnes. I si diem en la forma i en el contingut, és perquè, com hem vist al llarg de la recerca, es donen diferents formes d'oposició en cada un dels contextos socials analitzats (en alguns casos hem vist que és difícil caracteritzar-les, fins i tot, com a actituds d'oposició).

Per tal d'entendre les relacions entre les posicions i accions socials dels i les joves, és útil pensar que aquests, en tant que estudiants adolescents, es troben en un moment d'intersecció vital de les seves biografies: un passat relativament sedimentat en forma d'identitat cultural, i un futur que es troba ja present com a projecte de vida. Com ens recorda el mateix Fernandez Enguita (1995:36), "el primer està estretament relacionat amb l'escola en termes expressius, el segon en canvi, ho fa en termes instrumentals". Aquestes relacions poden ser de més o menys proximitat, més o menys llunyania, contradicció i/o conflictivitat. Les actituds generals d'identificació amb l'escola –que ja hem comentat al llarg del treball– ens han permès veure la intersecció biogràfica, temporal i social, on es posen en relació el passat, present i futur del jove,

amb les formes d'identitat cultural lligades a les posicions de classe, i així hem situat les diferents combinacions d'actituds i estratègies d'oposició, rebuig o crítica a l'escola que els i les joves activen, juntament amb un anàlisi de contingut dels discursos, dins les dimensions de resistència, contestació, etc.

7.1.- Conclusions centre I

Pel que fa el centre I, hem identificat dos grups més o menys diferenciats a partir de les identificacions expressives i instrumentals. Vèiem que el més nombrós d'ells no s'identifica expressivament amb l'escola però sí que ho fa instrumentalment. Com també hem repetit diverses vegades, aquests alumnes no comparteixen amb l'escola la cultura, els valors i les conductes acceptades, però en canvi sí que comparteixen amb la institució una (relativa) confiança en ella com un mitjà o instrument per aconseguir alguna finalitat, ja sigui una feina, credencials acadèmiques, etc. El segon grup, minoritari però qualitativament destacable, dèiem que no s'identifica amb l'escola de cap de les maneres. Per part seva es dóna una negativa a l'acceptació de les promeses, objectius i exigències de l'escola. En termes generals el grup de joves d'aquest centre manté unes formes de ser i estar dins dels diferents espais d'experiència amb cert grau d'homogeneïtat. L'assiduitat en les pràctiques i discursos de rebuig i oposició a l'escola, juntament amb unes presències en l'oci basades en "l'experimentació" com a espai central de construcció de la subjectivitat, en són les característiques comunes més destacades. En allò que difereixen -la identificació instrumental-, ens ha servit per identificar dues actituds o estratègies per cada un dels (sub)grups que hem anomenat de *resistència parcial* i de *contestació*. Les primeres són les que desenvolupa el petit grup que es mostra més distanciat de l'escola en tots els sentits; la segona fa referència al tipus d'actituds que pren el grup més nombrós, que no s'identifica expressivament amb l'escola però sí que ho fa instrumentalment. El que distingeix un (sub)grup de l'altre, no són només les pràctiques d'oposició (el grup resistent en la majoria de casos, encara que no en tots, mostra més espectacularitat en les formes desafiantes), sinó la correspondència entre pràctiques i discursos per part del grup resistent. Aquest grup d'alumnes, tal i com dèiem, no ha adoptat ni assumit el "paradigma escolar" de l'intercanvi d'obediència per l'obtenció de credencials i, per tant, no accepten el sacrifici de passar per l'escola, no veuen cap rellevància a l'obtenció de títols acadèmics, i invaliden absolutament allò que dóna més legitimitat a l'escola. A més,

aquesta deslegitimació es dona en termes pràctics (comportaments) i en termes discursius, quan els alumnes trenquen amb un dels mecanismes de legitimació de l'escola, a saber, el traspass de la responsabilitat a l'individu. En l'exemple citat, l'estudiant no assumeix el fracàs escolar com a propi, tornant la responsabilitat a l'escola i invertint d'aquesta manera la lògica escolar, des d'un *hàbitus* i cultura propis a partir dels quals llegeix i interpreta la seva realitat i el que li ofereix l'escola.

Per altra banda, el grup que (en un primer moment) hem identificat amb actituds de contestació, tot i ser partícip del rebuig i la oposició a l'escola a nivell pràctic, a nivell discursiu observem algunes contradiccions relacionades amb la identificació instrumental amb l'escola. Aquesta alumnes, a diferència dels anteriors, creuen (relativament) amb l'escola com a mecanisme de mobilitat social, com a mitjà per aconseguir unes credencials mínimes i suficients, assumint així l'oferta de coneixements i habilitats que els ofereix l'escola, acceptant la responsabilitat dels seus (mals) resultats acadèmics i, per tant, legitimant el discurs dominant de l'escola. La contradicció entre pràctiques d'oposició i discursos amb certes dosis de legitimació escolar ens porta a afirmar que aquestes actituds i accions oposidores (només) van dirigides contra els principis de control escolar (elements expressius i normatius) interpretades com a contestacions seguint Aggleton i Whitty (1985) i Viegas Fernades (1988). Amb el propòsit de reinterpretar les accions i estratègies, - ara de contestació-, que acabem d'assenyalar, i contradient les posicions teòriques dels autors citats, hem proposat una relectura de les actituds d'aquest segon (sub)grup d'alumnes en clau de resistència. Entenem que les actituds i estratègies d'oposició van dirigides primordialment als elements expressius (actituds valors), normatius i organitzatius de l'escola, i seguint a Fernandez Enguita (1986) quan assenyala la importància dels canvis en les relacions materials de l'escola com a primer pas cap a la transformació de les relacions educatives, podríem entendre que aquestes, degudament articulades, poden esdevenir possibles formes de resistència al fer possible, o almenys pensable, canvis que alterarien l'emmarcament escolar (canvis en les rutines i els processos preestablerts, canvis en la interacció alumne/a-professor/a, etc) des d'unes posicions socials, i unes formes d'*hàbitus* comunes i compartides pels alumnes, que podrien erosionar o reduir la distància amb que és viscuda la cultura escolar.

La reinterpretació que hem realitzat de les actituds d'aquest grup d'alumnes posa de manifest els dèficits teòrics de la teoria de les resistències, i la necessitat d'avançar teòrica i empíricament amb l'objectiu de proposar criteris i/o formules que aportin cert

rigor analític i permetin distingir aquelles actituds que són o poden esdevenir formes de resistència escolar.

7.2.- Conclusions centre II

Dins del centre II també hem identificat dos grups diferenciats a partir de les identificacions expressives i instrumentals. En aquest cas, vèiem que el més nombrós d'ells s'identifica amb l'escola en tots els sentits, i en canvi el (sub)grup més reduït sembla que només ho fa instrumentalment. Això apunta a que el primer grup mostra una proximitat superior amb l'escola respecte del l'altre grup, que resta més distanciat (sobretot en termes expressius). En aquest segon centre, els dos grups diferenciats no mostren pautes de comportament i discursos tant homogènies com els i les alumnes del centre anterior. Aquí, per exemple, la instrumentalitat amb que entenen l'escola tots dos grups ja mostra diferències importants. Dèiem que pel grup més nombrós, la identificació instrumental s'ha d'entendre com una aposta necessària i inicial per l'obtenció futura de credencials acadèmiques, en canvi, la instrumentalitat escolar de l'altre grup l'hem d'entendre en termes de mínims, per l'obtenció de credencials acadèmiques que permetin la inserció al mercat laboral o l'inici d'uns estudis professionals. Hem trobat altres distincions destacades a la resta d'espais considerats, especialment a l'espai de l'oci i el grup d'iguals. El grup minoritari, força hostil a les relacions amb la resta de companys de l'institut, identifiquen el seu grup d'iguals fora de l'institut amb el que manté unes formes d'oci pròximes a "l'experimentació", mentre que la resta d'alumnes mantenen unes formes d'oci "d'entreteniment". El que possiblement és més destacable a propòsit de les diferències assenyalades, és que les actituds de rebuig i oposició a l'escola, tot i diferir en alguns aspectes en cada grup, no es donen de forma oberta, activa i manifesta com passava amb el centre anterior, sinó que agafa unes formes ben particulars.

A partir d'aquests dos grups hem identificat dues actituds o estratègies diferenciades respecte la oposició i crítica a l'escola: la primera anomenada *estratègia de compensació*, i la segona basada en la *crítica a l'escola com a forma de reproducció*. El (sub)grup més reduït i allunyat de l'escola és el que desenvolupa l'estratègia de compensació. Aquest cas ens serveix per exemplificar a la perfecció el caràcter sempre obert de les influències de les variables estructurals i la importància de l'acció i la gestió individual. Concretament es tracta dos joves (noi i noia) que, tot i viure amb un fort

distanciament les relacions entre espais socials (escola, família, oci-grup d'iguals), no mostren conductes d'oposició directa i explícita amb l'escola (sí certes formes de rebuig discursiu). Nosaltres hem apuntat dues explicacions que ajuden a entendre la neutralització d'aquestes formes més explícites de rebuig (que com expliquen, sí havien tingut en temps passats): 1) la desafecció que tenen tots dos alumnes amb la resta de companys del centre, i 2) la identificació instrumental entesa com "l'urgència del títol", que no només neutralitza les actituds d'oposició explícites, sinó que legitima el discurs escolar de l'intercanvi d'obediència per credencials, allunyant-se encara més de les formes oposidores de resistència a l'escola. Per acabar de completar l'anàlisi d'aquest (sub)grup, hem utilitzat el concepte de *resistència per compensació* de Fernandez Enguita (1988) per entendre quina ha estat l'estratègia presa pels alumnes. Hem suggerit que ambdós joves s'enfronten a esferes socials que els hi presenten contextos de certa subordinació: una precària inserció al mercat laboral que es durà a terme més o menys en breu, tenint en compte les expectatives dels dos joves, més un plus de subordinació en el cas de la noia relacionat amb el futur paper de mare/esposa que ella mateixa imagina. Així, d'acord amb el relat de les seves expectatives de futur, tots dos joves en comptes d'abandonar l'escola opten per un procés de producció cultural de compensació, allargant l'estada a l'escola –amb l'objectiu de aconseguir almenys el títol de l'ESO- com a esfera menys desigualitària que el mercat laboral. Cal recordar també que, com diu el mateix autor, les estratègies de *resistència de compensació*, "no posen en qüestió la reproducció global de la societat com a societat dividida en classes, gèneres i ètnies;(…) qüestionen els fins oficials i manifestos de l'escola però no els seus objectius "reals" i latents de reproducció social" (1988:34).

El segon tipus d'actituds i estratègies són les desenvolupades pel (sub)grup més nombrós d'aquest centre, el que s'identifica instrumentalment i expressivament amb l'escola i viu les relacions entre esferes socials amb certa proximitat. Les actituds "d'oposició" que mostren aquests/es alumnes, com hem vist, anaven dirigides als elements instrumentals de l'escola i es basaven principalment en formes de discursos crítics: reivindicació d'autonomia i capacitat d'elecció sobre les qüestions escolars, canvis en el currículum escolar (en forma de reclam a l'especialització del coneixement), introducció de formes pedagògiques actives i renovadores, crítiques als professorat per la seva activitat docent, no acceptació d'alguns diagnòstics (per exemple rendiment acadèmic) que fa l'escola, etc. Pensem que el més destacat dels discursos crítics –no tant actituds d'oposició- d'aquest (sub)grup d'alumnes és que van dirigits a

els elements instrumentals de l'escola (coneixement, habilitats), i que la raó que els fa possibles és en bona mesura la proximitat amb l'escola d'alumnes i famílies: no només entenen els valors i objectius de l'escola, sinó que en molts casos els comparteixen. En aquest sentit, les formes d'*hàbitus* familiar de "classe mitjana" (a la qual pertany aquest grup d'alumnes), les expectatives educatives i laborals d'aquests alumnes, han de ser enteses com a formes que, en primer lloc, capaciten els alumnes per activar aquest tipus de discursos i argumentacions crítiques i, en segon lloc, expressen les lluites de poder i domini en el camp del control simbòlic d'aquesta facció de classe. Per tant, les actituds crítiques amb l'escola que porten a terme aquests alumnes no les podem entendre pas com a actituds de resistència, aquests reivindiquen canvis curriculars pensats des d'uns models de socialització familiar i des d'unes expectatives educatives i sociolaborals molt concretes –pròpies de les "classes mitjanes"– amb l'objectiu de ascendir o reproduir-se socialment.

7.3.- Conclusions centre III

Podríem dir que, d'entre tots els visitats, el centre III és aquell amb un major grau d'homogeneïtat tant a nivell de les pràctiques educatives i normatives del centre (amb una clara intenció d'excel·lència acadèmica) com de l'origen social del seu alumnat (de posicions de classe elevades) i de les actituds que els alumnes mostren vers la institució educativa (amb una forta identificació amb el centre i amb la cultura que vehicula). En aquest sentit, hem vist com la totalitat dels alumnes entrevistats tenen un origen de classe elevat i que aquest fet condiciona tant les seves pràctiques quotidianes com el seu discurs.

Són alumnes amb una intensa activitat familiar (viatges a l'estranger per vacances, sortides a la segona residència els caps de setmana, etc.) i amb elevats nivells de comunicació entre pares i fills. En quant a les activitats d'oci, aquestes porten sempre el "segell" familiar, ja que la majoria es tracta d'activitats extraescolars escollides, mantingudes i imposades pels pares (tot i que ells no ho percebin com una imposició) i que tenen una estructura i un contingut quasi bé idèntic a l'activitat realitzada dins el centre escolar (classes d'anglès, de tennis, de repàs, etc.). Però el segell familiar també es fa present en la resta d'activitats realitzades en el temps de lleure, ja sigui en forma d'explícit control sobre els horaris i els espais freqüentats, com en la indirecta, tot i que potent, influència de les posicions socials en l'hàbitus del jove: el món que coneixen

acaba en els límits del barri residencial en el que viuen, i les amistats que en aquest espai (geogràfic i social) es realitzen aporten molt poc al descobriment de noves formes d'activitats i d'oci. El seu discurs és ple de referències a la importància de la cultura que s'adquireix a l'escola, i les elevades expectatives socio-laborals que es plantegen són reflex d'una fructífera socialització familiar i escolar.

Quin paper tenen les actituds de rebuig a la institució escolar enmig de tants elements que semblen potenciar-la més que desgastar-la? Podem diferenciar dues tendències en els alumnes entrevistats. Per un costat, un grup d'alumnes que es reafirmen en aquesta posició d'*adhesió* a la institució escolar, posició que es veu reforçada per la gran proximitat simbòlica i pràctica entre l'espai familiar, el temps de lleure i la vivència educativa. L'única crítica que aquests alumnes realitzen es dirigeix, per un costat, cap a certs elements de l'estricta normativa del centre (que prohibeix portar certes peces de roba o moure's per determinats espais del centre) i, per l'altre, cap a determinats nivells d'exigència dels professors en el treball acadèmic. Però, per altra banda, també ens hem trobat amb alguns alumnes que activen certes estratègies d'allunyament vers els espais familiar i escolar. Són joves que comencen a qüestionar aspectes que fins ara donaven per descomptat i que ho exterioritzen en els tres espais de socialització: no complint amb algunes tasques escolars, mostrant tímides actituds de rebuig a classe, realitzant algunes pràctiques d'escaqueig d'aquelles activitats extra-escolars imposades pels pares, discutint amb la família i els professors, etc.

Desgasten la legitimitat del discurs escolar hegemònic aquestes actituds? Tal i com afirmen els propis professors, es tracta de situacions que mai arriben a trencar el ritme "normal" de classe, ni en la forma ni en el contingut. I això és així perquè es tracta d'actituds esporàdiques, de molt baixa intensitat, individuals, i dirigides a elements normatius molt concrets. Així, observem com tals actituds no tenen una voluntat de contrarrestar o modificar col·lectivament les relacions (de poder, de comunicació, de coneixement) que es produeixen dins l'aula, sinó que cal interpretar-les com a tímides respostes d'afirmació de la seva individualitat.

7.4.- Elements comparats i implicacions de classe

Les actituds de rebuig, oposició i crítica a l'escola, com hem vist, estan relacionades amb les posicions socials dels i les alumnes, més en el "com", és a dir, en la forma i característiques que prenen aquestes pràctiques i discursos, que no pas en el

fet de les actituds oposidores en si mateixes. Aquestes podrien ser enteses en termes de possibilitat, no pas de necessitat. És clar que la procedència social d'un alumne influeix sobre les distàncies i proximitats amb que viu l'estada a l'escola i a la resta d'espais socials, de la mateixa manera que això està íntimament relacionat amb els graus d'identificació amb l'escola. Per sort, no es tracta d'una qüestió de sumes i restes: no podem sumar una posició social determinada, a un rendiment acadèmic concret i una particular identificació amb l'escola, esperant que per resultat ens surti una actitud o altra. A continuació volem apuntar alguns exemples d'actituds d'oposició i crítica a l'escola que pensem venen "determinades" per les posicions socials d'origen dels i les alumnes analitzats i ens permeten realitzar un breu anàlisi comparat entre les distintes posicions de classe.

En primer lloc, hem vist dues formes d'articular les actituds d'oposició i crítica a l'escola que difereixen considerablement i ens permeten hipotetitzar la relació d'aquestes amb els orígens socials dels alumnes i els contextos socials a on estan situats els centres. Els i les alumnes del centre I, provenint la major part d'ells/elles de famílies de classe treballadora (amb alguna excepció), desenvolupen unes actituds d'oposició actives, explícites, pràctiques i discursives. Es tracta, en alguns casos, d'un enfrontament directe amb la mateixa institució escolar. Ja hem vist que aquests alumnes dirigeixen l'oposició especialment vers els elements expressius (actituds i valors) de l'escola, i les estructures normativa i organitzativa. Per contra, els i les alumnes pròxims a l'escola del centre II, que majoritàriament provenen de "classe mitjana", destaquen especialment per la considerable elaboració de les seves argumentacions crítiques amb l'escola. Aquests alumnes, per les raons que ja hem apuntat durant l'anàlisi, no s'enfronten activament a l'escola, la seva crítica, més discursiva que pràctica, està centrada menys en els elements expressius i més en els elements instrumentals (coneixements i habilitats). Hem vist que aquests alumnes realitzen crítiques sobre què fa i com ho fa l'escola: currículum, metodologies emprades pels docents, formes d'organització del treball escolar, etc. Per últim, els i les alumnes del centre III, que provenen de "classes mitjanes-altes", pràcticament no desenvolupen actituds de rebuig i oposició. Les petites mostres de rebuig o crítica a l'escola van dirigides a la rigidesa de l'estructura normativa del centre.

Encara en relació a les actituds i estratègies d'oposició, hem vist com l'element de la col·lectivitat, i per tant del grau d'identificació amb el grup d'iguals, és

absolutament rellevant pel que fa l'activació d'actituds d'oposició i crítica. Allà on es veu de forma més clara és amb els i les alumnes del centre I. Hem vist com la cohesió de grup enforteix els llaços socials entre companys, i en determinats contextos pot exercir una funció d'element detonant d'actituds d'oposició. L'exemple contrari és el mostrat pel grup d'alumnes del centre II que estan més allunyats de l'escola, els que hem dit que activen l'estratègia de compensació. Aquest cas mostra com una diferenciació forta amb els companys (entre altres coses) pot desactivar i neutralitzar formes d'oposició a l'escola més directes i "conflictives". És destacable que el grup més proper a l'escola del centre II, tot i no mostrar-se tant cohesionat com en el cas del centre I, realitza sovint crítiques o demandes a l'escola de forma col·lectiva, encara que a través de formules institucionalitzades (carta al director). Pel que fa el centre III, el grau de diferenciació entre el grup d'alumnes analitzat és força important, la qual cosa dificulta més l'estratègia col·lectiva; sovint s'opta per les estratègies de tipus individual.

En segon lloc, trobem un altre element que pensem que val la pena comparar. Es tracta de les diferents formes que pren el discurs de no acceptació de l'autoritat pedagògica (en termes de coneixements que ofereix l'escola), present en bona part dels i les alumnes. El grup d'alumnes de resistència parcial del centre I qüestiona la utilitat d'alguns coneixements i habilitats que ofereix l'escola, però ho fa des d'un diagnòstic "realista" sobre el seu futur: les expectatives sociolaborals del jove passen per la incorporació precoç al mercat laboral i desenvolupar un treball manual. En canvi, els alumnes dels centres II i III també adopten discursos que posen en qüestió els coneixements, i fins i tot les avaluacions de l'escola i els professors. Aquests, però, centren els seus arguments en l'especialització ("jo com que sóc de ciències això no em serveix"), en l'externalització de les responsabilitats d'un baix rendiment escolar, etc. Les formes que prenen les diferents respostes sobre un mateix aspecte, observem que van fortament relacionades amb les expectatives i els imaginaris sociolaborals del alumnes, com hem vist molt lligades a les posicions de classe de les famílies.

Un tercer element que mostra també la influència de les posicions socials amb l'actitud que adopten els alumnes, és la diferència en les formes d'identificació instrumental. Tots els i les alumnes estudiats/des mostren un grau d'identificació instrumental amb l'escola en excepció del petit grup de resistents del centre I. Però aquestes formes d'identificació tenen les seves particularitats: pels alumnes més

allunyats de l'escola (no identificació expressiva), tant del centre I com II, que provenen majoritàriament de famílies de classe treballadora, es caracteritzen per valorar el caràcter instrumental de l'escola en tant que necessari i suficient per l'obtenció immediata d'un títol i així poder incorporar-se al món laboral. Els alumnes més pròxims a l'escola del centre II i tots els del centre III, que provenen de "classe mitja i mitja-alta", en canvi, valoren l'instrumentalitat de l'escola com a necessària però no suficient, amb la intenció d'iniciar una carrera educativa i/o professional més o menys llarga.

Pel que fa es processos de reificació, tot i no ser un fenomen exclusiu dels alumnes que provenen de la classe treballadora, sí que hi tenen un pes més important. Trobem algunes diferències entre uns i altres alumnes en aquests aspectes. Els i les alumnes del centre I mostren els processos de reificació en: la construcció d'expectatives a la baixa sense que aquesta sigui posada en qüestió; la referencialitat sociolaboral familiar i del grup d'iguals com a estructuradors forts en la creació d'expectatives; l'acceptació de l'autoritat pedagògica; el fracàs escolar (en el cas del grup que en primer moment tipifiquem de contestació); i la cultura de l'esforç. Pels alumnes dels centres II i III (en excepció del (sub)grup del II que viu més distanciat de l'escola) són menys visibles aquests processos de reificació, però tot i això en podem trobar indicis en la naturalització dels ritmes d'aprenentatge que imposa l'escola i que no són capaços de qüestionar. També la construcció d'expectatives (especialment amb els i les alumnes del centre III) a l'alça constitueix una forma de reificació "en sentit contrari": la consecució d'una carrera educativa i professional són elements inqüestionables per algun d'aquests joves.

Per últim, i no necessàriament vinculat a la posició social dels alumnes, hem observat en alguns dels casos, un element paradoxal entre les vivències dels alumnes en l'actualitat i les formes d'imaginari familiar futur. Els casos que els i les joves es mostren més hostils a la "vida en família", desenvolupen formes d'oci pròximes a "l'experimentació" a través de formes autònomes de gestió de les relacions socials, i viuen la joventut com "un estil de vida", sovint mostren un imaginari familiar que trenca amb l'experiència juvenil i mostra fortes continuïtats amb el model familiar d'origen, que acostuma a ser una estructura familiar tradicional. Per contra, els alumnes que viuen la joventut menys autònomament, amb més controls dels pares, són els que

expressen unes formes de vida més individualistes que trenquen amb els models tradicionals de la família nuclear.

7.5.- Què fer?

Tal i com advertim a l'inici de la recerca, aquesta no ha estat pensada des de la perspectiva de la investigació-acció, és a dir, no ha estat dissenyada per la posada en pràctica d'estratègies d'intervenció educativa amb l'objectiu de plantejar solucions als diferents problemes que té la institució escolar. A banda de no ser aquest el plantejament central de la investigació, pensem que el treball que aquí es presenta és profundament limitat per utilitzar-lo com a base per orientar algun tipus de política intervencionista. Però tot i així, pensem que són necessàries algunes reflexions generals sorgides a partir d'aquesta recerca, que posin a debat possibles formes d'actuació, i que emfatitzin el caràcter potencialment transformador de les resistències escolars juntament amb la importància de la seva articulació des del món educatiu.

Des de la teoria de les resistències podríem afirmar, en primer lloc, que els professors i els agents educatius en general han de desenvolupar una relació més crítica que pragmàtica amb els estudiants. Això vol dir analitzar com s'originen i com es sostenen les relacions de dominació a l'escola, i com els estudiants s'hi relacionen, fet que implica una mirada que transcendeixi més enllà de la institució educativa. Aquesta recerca ens ha servit per veure l'existència de (sub)cultures de classe amb valors i maneres de veure el món pròpies i diferents de les que proposa i practica l'escola, encara que aquestes esdevinguin -com molt bé mostra Bourdieu-, mitjançant formes de violència simbòlica, les formes de cultura legítima. Un primer pas per a neutralitzar aquesta arbitrarietat cultural que impliqui mirar més enllà de l'escola, és reconèixer, des de l'escola, l'existència de móns culturals diferents: conèixer les diverses formes de vida que tenen els i les alumnes, buscar-ne la coherència interna, i la relació d'aquestes amb les relacions de dominació i poder viscudes dins i fora l'escola. Aquesta estratègia basada en el reconeixement, hauria d'incloure també el disseny de programes curriculars basats en l'experiència dels estudiants en la mesura que abordin els problemes i necessitats dels estudiats com a punts de partida.

En segon lloc, una relació crítica amb els estudiants també implica deixar de concebre el fracàs escolar o les actituds d'oposició a l'escola –i aquí la sociologia i la teoria de les resistències en particular poden jugar un paper important- com a

conseqüència de certs atributs personals, dèficits culturals o la falta d'habilitats o capacitats individuals, sinó com a formes de resistència a la opressió de classe, cultura, gènere, ètnia, especialment en els i les alumnes situats en posicions socials subordinades. Des d'aquest punt de vista, la resistència pot tenir una funció reveladora i crítica de la dominació ja que estimula l'existència d'oportunitats teòriques per l'autorreflexió i la lluita per la transformació. Aquí el paper del professorat és clau per articular les formes de protesta i extreure'n formes de resistència potencialment transformadores.

En tercer i últim lloc, volem manifestar la necessitat de desvincular l'educació secundària obligatòria dels processos de professionalització, i entendre-la com un procés de culturització general. Al llarg de la investigació hem vist que algunes de les actituds de rebuig i oposició, -especialment els alumnes que hem anomenat de resistència parcial del centre I, i els i les alumnes més pròxims a l'escola del centre II-, responen a la inadequació entre els coneixements que ofereix l'escola i la seva utilitat pel futur laboral. Les raons de la oposició hem vist que eren ben diferents: els primers veuen com a inútils bona part dels coneixements que ofereix l'escola en funció de les expectatives que tenen sobre el seu futur laboral; en canvi, els segons, expressen crítiques des del punt de vista de l'especialització, tenen unes expectatives educatives i laborals concretes i pensen que des de l'inici de la ESO haurien d'encaminar-se en aquest sentit. Sembla clar que la valoració que fan els i les estudiants sobre allò que estudien a l'escola està relacionat amb la utilitat que tindrà quan s'enfrontin al mercat laboral, i en aquest sentit sembla que els dos casos presentats expressen certa desmotivació pels coneixements que ensenya l'escola ja que no s'adeqüen a les expectatives de trobar feina en cap dels casos. Així, pensem que és necessari que en els nivells secundari o mitjà de l'educació, es doni prioritats al procés de culturització general, entès com un mínim que garanteixi cert nivell d'igualtat d'oportunitats, amb independència dels processos professionalitzadors orquestrats i encaminats des de i cap al mercat laboral. I això vol dir ni més ni menys que desmercantilitzar l'escola dels processos de professionalització de caràcter privat on l'objectiu últim és la valoració de la força de treball, garantint certa autonomia a l'escola, donant prioritats al seu caràcter públic (parlem de les escoles públiques és clar) encarat al "desplegament de la personalitat, la identitat, la subjectivitat i les capacitats de significació i relació amb els demés" (Fernández de Castro, 1997:156).

A propòsit del comentat fins aquí, tot seguit acabem amb les cites d'entrevistes realitzades a dues professores que exemplifiquen dues formes diferents d'exercir com a educadores, una més pròxima que l'altra en relació als punts que acabem de comentar.

{Entrevista amb una tutora}.

T: Són adolescents i són les dues coses. Hi ha individualisme però en general a la societat, no aquí a la ESO (riu), això de l'individualisme també és de l'època, però també hi ha solidaritat. Els adolescents són solidaris, el món adolescent a la que els hi dius que n'hi ha un que no entén la llengua perquè acaba d'arribar, clar el pobre va més perdut que... I dius, imagina't tu que anessis a la Xina, com estaries tu ara? Si acabes d'arribar al país, és a dir de seguida, la capacitat de posar-se al lloc de l'altre és algo que hi és en els adolescents. Hi ha molts que són molt creatius i participatius, no són...de rebuig n'hi ha uns quants. Però fins hi tot els de rebuig poder són alumnes que alhora d'una activitat extraescolar et participaran molt. No necessàriament han de ser...en aquest crèdit de "V i c"(inicials crèdit variable), gent que a l'hora acadèmica segur que rebutgen però en aquell crèdit estan allà...

J: Què fa que sigui així?

T: Què faig jo en aquest crèdit? Primer tots seuen en assemblea, des del primer dia, no seuen així un darrera l'altre. No hi ha exàmens, els hi vaig dir: "tots teniu un excel·lent, ara el que heu de fer és conservar-lo", vull dir que...Em costa una mica fer veure que en aquest crèdit...estan tant acostumats amb les notes, l'examen i tot això, que quan els hi capgires una mica els hi costa, però després hi entren no? iestic treballant amb ells amb conflictes personals, de temes que els hi interessa, temes que són del seu interès amb una metodologia diferent, totalment dinàmica i bueno una meravella, estic... aquest any amb aquest crèdit mai m'havia anat tant bé. I tinc dos nanos de rebuig total eh!

{Entrevista amb una tutora}.

T: Bueno pues una mica això, ser una mica la durilla, sóc poc permissiva, inclús a les guardies no deixo portar walkmans, penso que no venen aquí per estar escoltant música, intento que treballin, saben que valoro l'actitud i que una actitud negativa me'ls puc carregar a una avaluació, encara que s'hi hagin esforçat...

T: El que passa és que a molts ja ni els hi interessa, com que estan igualment suspesos pues bueno, pues que els hi suspenguis l'actitud pues ja...I una mica posar-me amb la actitud dient que la paella pel mànec és una mica meva, i aquí la que mana sóc jo, i que no estic d'acord que a casa contestin als pares però que amb això no m'hi puc ficar, és un tema que han d'establir ells a casa. Però uns límits sí que tinc molt clar que els hi posaré.

8.- Bibliografía

- Aggleton, P. J. i Whitty, G. (1985), “Rebels without a cause? Socialization and Subcultural style among the children of the new middle classes”. *Sociology of Education*, vol.58.
- Apple, M. W. (1985), “El marxismo y el estudio reciente de la educación”. *Educación y Sociedad*, vol.4.
- Apple, M. W. (1986), *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Bonal, X. (1998), *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bonal, X. i Calero, J. (1999), *Política educativa y gasto público en educación : aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Bonal, X. et al. (2003), *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro, Fundació Jaume Bofill.
- Bourdieu, P. i Passeron, J. C. (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Everhart, R. (1993), “Leer, escribir y resistir”, a Velasco Maillo, H. M., García Castaño, J. F., Díaz de Rada, A. (edit) *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta.
- Feito, R. (1990), *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y el abandono escolares*, Madrid: CIDE.
- Feito, R. (1997), “Odio la escuela. Una revisión de trabajos etnográficos en sociología de la educación”. *Política y Sociedad* nº24, pp. 33-44, Madrid.
- Fernández de Castro, I. (1986), *Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las enseñanzas medias: metodologías, resultados, análisis de resultados*. Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández de Castro, I. (1997), “El rechazo de los alumnos al sistema de enseñanza”, a Fernández Enguita, M (coord.) *et.al* (1997), *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, Horsori, ICE – UB.
- Fernández Enguita, M. (1985), “¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación”, *Educación y Sociedad*, vol. 4.
- Fernández Enguita, M. (1986), “Texto y contexto en la educación. Para una recuperación sociológica de una teoría materialista de la ideología”, a Fernández Enguita, M. (comp.) *Marxismo y sociología de la Educación*, Madrid, Akal.

- Fernández Enguita, M. (1986b), “Participación y Sumisión en la experiencia escolar o el aprendizaje del desdoblamiento”. *Educación y Sociedad*, vol.5.
- Fernández Enguita, M. (1988), “El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?” *Política y Sociedad*, nº1.
- Fernández Enguita, M. (1995), “Yo no soy eso... que tu te imaginas”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 238.
- Fernández Enguita, M. (coord.) et al (1997), *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, Horsori, ICE – UB.
- Giroux, H. (1983), “Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”, a *Harvard Education Review*, nº 3. Traducción de Morcade, G, Miami University, Ohio.
- Giroux, H. i McLaren, P. (1998), *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, Miño y Dárla (ed).
- Guerrero, A. (1987), “Portobello: etnografía de un colegio bilingüe”. *Revista de Educación*, nº 291.
- Hargreaves, A. (1982), “Resistance and Relative Autonomy Theories: problems of distortion and incoherence in recent Marxist analyses of education”. *British Journal of Sociology of Education*, vol.3, Nº 2.
- Therborn, G. (1994), “ Las nuevas cuestiones de la subjetividad” a Zizek, S (comp.) *Ideología un mapa de la cuestión*, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires.
- Valles, M. (1999), *Técnicas cualitativas de investigación social* Edit: Síntesis, Madrid
- Viegas Fernandes, J. (1988), “From the theories of Social and Cultural Reproduction to the Theory of Resistance”. *British Journal of Sociology of Education*, vol.9,nº 2.
- Willis, P. (1988), *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.
- Willis, P. (1993), “Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que reproducción”, a Velasco Maillo,H.M, García Castaño,J.F, Díaz de Rada,A (edit) *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta.
- Wolcott, H. J. (1993), “Sobre la intención etnográfica”, a Velasco Maillo,H.M, García Castaño,J.F, Díaz de Rada,A (edit) *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta.

9. Annex

Qüestionari general

- 1 Nom i cognoms:
- 2 Grup classe:
- 3 Quins són els teus grups de música preferits?
- 4 Què fas a les tardes quan surts de l'institut? I els caps de setmana?
- 5 Si tens algun dubte o problema (personal, amb l'escola, amb els amics), ho comentes amb els pares?
- 6 Quina professió tenen els teus pares?
- 7 Qui t'ajuda a fer els deures? (companys de classe, pares, professor de repàs, sol, etc)
- 8 Explica breument en què consisteix el treball (escolar) que realitzes a l'institut. (Pots posar exemples concrets).
- 9 Dins l'escola (aula, pati) realitzes activitats que, en principi, no estàn permeses o són "mal vistes" pel professorat? Quines?
- 10 Quin ha estat el dia més divertit a l'institut? Explica què va passar.
- 11 Has expressat mai alguna queixa dins de la classe? Explica-ho en dues o tres línies.
- 12 Defineix-te com a jove estudiant;(com ets com a alumne/a?)
- 13 Has parlat mai amb algun/a professor/a sobre algun assumpte, ja sigui relacionat amb algun aspecte acadèmic (de l'escola:notes, deures...), o sobre algun aspecte extra-acadèmic (personal)?
- 14 Què penses fer l'any vinent?
 - o Batxillerat. Quin?
 - o Cicle formatiu. En què?
 - o Treballar. De què?

Entrevistes a alumnes

A) Espai d'oci i lleure: el grup d'iguals

- 1.- Tens un grup d'amics a l'institut? (sempre aneu junts, com una colla...)
 - 1.1.- I fora de l'institut, hi tens altres amics o són els mateixos?
 - 1.2.- De què parleu amb els amics quan us trobeu?
- 2.- Què fas durant el teu "temps lliure"? (al sortir de classe, al cap de setmana, etc).
 - 2.1.- Quines activitats acostumes a fer més? (activitats institucionalitzades com l'esport, cursos extraescolars...activitats no institucionalitzades com sortir amb els amics, sortir a les nits...)
 - 2.2.- Què és el que més t'agrada fer durant el temps lliure? Perquè?
 - 2.3.- Hi ha alguna cosa que no fas i t'agradaria fer?
- 3.- Fas el mateix tipus de coses amb els amics de l'institut i els de fora (en cas que en tingui)?
 - 3.1.- Quines activitats fas amb uns i amb altres?
 - 3.2.- Perquè creus que és així?
- 4.- Pertany a algun grup, col·lectiu, associació, esplai, etc? quin?
- 5.- Tens problemes (baralles, enemistat) amb gent de l'institut o de fora?
 - 5.1.- Hi ha algú a qui consideres enemic? Per què?
 - 5.2.- Hi ha algú que mai seria amic teu? Per què?
- 6.- Amb el grup d'amics hi ha noies? (o nois en cas que l'entrevista sigui a una noia)
 - 6.1.- Fan les mateixes activitats que vosaltres?
 - 6.2.- Us hi heu enfadat alguna vegada? Per què?
- 7.- I gent d'altres cultures?
 - 7.1.- Fan les mateixes activitats que vosaltres?
 - 7.2.- Us hi heu enfadat alguna vegada? Per què?
- 8.- Com t'agrada vestir?
 - 8.1.- Segueixes algun "estil", moda...?
 - 8.2.- Quina música t'agrada? A on la sols escoltar? (discos, concerts, a casa...)

B) Espai escolar

- 1.- T'agrada venir a l'institut?
 - 1.1.- Què és el que més t'agrada o valores? (assignatures, activitats, relacions amb companys, professors...)
 - 1.2.- Què és el que menys t'agrada o valores?
 - 1.3.- Què és per tu treballar (a l'institut)? (aclarament: fer feina relacionada amb l'escola...)
- 2.- Si poguessis faltar a l'institut sense cap mena de conseqüència faltaries o vindries igualment?
 - 2.1.- (En el cas que la resposta manifesta la intenció d'absentar-se a l'institut), què faries?
- 3.- Què canviaries de l'escola si ho poguessis fer? (segueix: amb aquests canvis t'agradaria més venir a l'institut?).
 - 3.1.- Hi ha coses de l'institut (com assignatures, activitats, etc) que creus que no et serviran de res en el futur?
 - 3.2.- Les assignatures que fas tenen a veure amb la realitat o l'explicació sovint és "en plan rotllo", (dictats, apunts...)? (quines?)
- 4.- Com et va el curs? Com et va anar el curs anterior? (Notes en general i percepció general).
 - 4.1.- Perquè creus que t'ha anat així? (justificació!!)
 - 4.2.- Què penses que en treuràs del teu pas per l'escola?
- 5.- Què penses fer l'any vinent un cop acabis l'ESO? Penses seguir estudiant, et posaràs a treballar...
 - 5.1.- Tens la idea de posar-te a treballar? Quan?
- 6.- Com et portes amb els companys de l'institut (a classe, al pati...)?
 - 6.1.- Defineix-te com a jove estudiant;(com creus que et veuen els professors?)
 - 6.2.- Defineix els teus companys; hi ha "grupets" a la classe? O tots sou iguals?
- 7.- Com et portes amb els professors?
 - 7.1.- Tens problemes, malentesos amb algun professor? T'han amonestat, castigat...mai? (en cas de resposta afirmativa) Per què?
 - 7.2.- Per tu, tots els professors/es són iguals o hi ha alguna diferència entre ells?
- 8.- Quina va ser la darrera vegada que vas tenir una discussió amb algun professor? (quan ets dins de classe i al pati).

- 8.1.- Organitzes “merder” a l’institut o a l’aula? Com, quan? Sol o amb altres companys? En quines situacions? (insistir sobre tots els punts).
- 8.2.- Què els dius als professors quan et criden l’atenció o et castiguen? Els hi dones excuses? Creus que tenen raó?
- 8.3.- Si hi ha hagut una protesta o queixa massiva, de tota la classe, el professor com ha reaccionat? us ha donat la raó, heu arribat a un acord? Explica algun exemple concret que t’hagi passat. (estratègia verbal: negociació contextos i possibilitats)
- 8.4.- Tu sol/a o amb altres companys heu canviat algun aspecte important relacionat amb l’escola, l’aula, alguna assignatura, (com per exemple el contingut la forma d’avaluar, una classe concreta, horaris...)?
- 8.5.- Quan estàs en desacord amb alguna qüestió poses en dubte al professor (o manifestes alguna queixa concreta)? En què?
- 9.- Participes a classe? Com? (amb allò que saps o t’agrada...?)
- 10.- Compleixes amb les obligacions que et demanen els professors? Deures, estudiar a casa, pels exàmens... Per què (no) ho fas?

C) Espai familiar

- 1.- Explica'm què fas quan arribes a casa després de l'escola un dia qualsevol.
 - 1.1.- Quan arribes, els teus pares ja hi són o arriben més tard?
 - 1.2.- Al vespre, mireu la televisió junts o cada ú fa la seva?
- 2.- Et portes bé amb els teus pares? (Amb tots dos igual?)
 - 2.1.- Quan tens un problema, amb qui parles normalment d'ells dos? O t'ajuden tots dos?
 - 2.2.- Hi parles sovint? Sobre què? Són ells qui et pregunten o ets tu qui acudeixes a ells?
- 3.- Creus que entenen la teva manera de ser i de fer?
 - 3.2.- Quin és el motiu de discussió més important amb ells?
 - 3.3.- Penses igual o diferent que ells amb les coses en general?
 - 3.4.- Fas alguna activitat amb els teus pares? (anar de compres, viatges, esport, etc)
- 4.- Creus que es preocupen per l'institut, les notes..?
 - 4.1.- T'ajuden a fer els deures, estudiar...? t'estan molt a sobre?
- 5.- Què et recomanen sobre l'any que ve? Estudis, feina... (si deixes els estudis o no, si et poses a treballar, si anar a la universitat...)
- 7.- Tens germans? (viuen a casa?)
 - 7.1.- Us porteu bé?
- 8.- Ajudes a les tasques domèstiques a casa? Qui en fa més?
- 9.- Penses tenir una família en el futur? Com la imagines?
- 10.- Com creus que viuràs en el futur? A què et dedicaràs, on viuràs?

Entrevistes a professors

Preguntes de tipus general:

- 1.- Com definiries “la vida a les aules”?
 - 1.1.- Quin és el teu objectiu principal com a professor/a, (quan ets a dins de l’aula)?
 - 1.2.- Quin és el problema principal que has de resoldre dins d’una aula?
 - 1.3.- Com són les teves classes? (com ensenyes?):
 - què busques, objectius.
 - què valors?
 - (posa exemples d’alguna sessió concreta/descripció)
 - com ho fas?
 - utilitzes materials? Quins?
 - 1.4.- Els alumnes participen d’alguna forma en el desenvolupament de les teves classes? (contingut, exposicions orals, organització de la feina...)
- 2.- Per què penses que es donen actituds de rebuig i/o oposició per part dels alumnes a l’escola?
 - 2.1.- Qui penses que en té la responsabilitat?
 - 2.2.- Quines estratègies utilitzes perquè els alumnes mantinguin l’interès o almenys no pertorbin el desenvolupament de la classe?
 - 2.2.1.- Com negocies “l’ordre quotidià”? (Com fas “callar” (quan hi ha merder) els alumnes? (amenaces d’avaluació, notes, etc...)).
 - 2.3.- Com saben els/les alumnes que han fet “bé” la feina encomanada? Com els avalues?
 - 2.4.- Saps si els demés professors es troben amb els mateixos problemes que tu? Saps com intenten portar-ho ells?
- 3.- Com són les actituds/discursos d’oposició i/o rebuig (problemàtiques) que et trobes a l’aula?
 - 3.1.- Els alumnes et qüestionen la tasca docent? Es queixen de com expliques? Quin tipus de queixes observes en relació assignatures, classes, formes de docència, contingut...
 - 3.2.- Penses que es dona algun tipus de negociació professor/a- alumne/a quan es donen situacions conflictives? Explica algun cas...
 - 3.3.- Tens moltes trobades amb els pares? A quins motius obeeixen (disciplinaris, acadèmics, notes, queixes dels mateixos pares...).
 - 3.4.- Quins alumnes teus creus que mostren actituds de resistència a classe? (per xarxes socials)

Preguntes referents als 6 alumnes entrevistats: (a cada tutora els dos que li corresponen).

- 1.- Explica'm en termes generals els aspectes més importants de l'alumne/a X sobre el seu comportament a l'institut, l'actitud davant "la feina escolar" (el rendiment), i les característiques generals de l'alumne/a.