



## EL RECHAZO ESCOLAR EN DIFERENTES CONTEXTOS SOCIALES: LAS RESISTENCIAS Y LA REPRODUCCIÓN DE LAS CONTRADICCIONES

School refusal in differential social contexts: the resistances and the reproduction of contradictions

**Marc Barbeta Viñas**

[marc.barbeta@gmail.com](mailto:marc.barbeta@gmail.com)

**Andreu Termes López**

[andreutermes@gmail.com](mailto:andreutermes@gmail.com)

Universidad Autónoma de Barcelona

### Resumen:

El presente artículo presenta los resultados de una investigación empírica sobre actitudes de rechazo y oposición escolar de alumnos de 4º de ESO de tres centros de enseñanza secundaria, con niveles socio-económicos distintos. A nivel teórico, la investigación se inscribe en el modelo de las resistencias escolares, que se basa en la importancia de los espacios escolares y extraescolares (familia, ocio y grupo de iguales) para comprender las diferentes estrategias y apropiaciones de los alumnos, con especial énfasis en las que implican actitudes de rechazo. La investigación empírica se ha desarrollado siguiendo un enfoque cualitativo, a partir de la combinación de las técnicas siguientes: entrevistas abiertas, grupos de discusión y observación no participante en los centros estudiados. En cuanto a los resultados, se ha mostrado tan significativa la presencia como la ausencia manifiesta de oposición y rechazo, en la medida que reflejan una articulación característica y concreta de las relaciones entre escuela y alumnado. Además, ha resultado igualmente significativa la articulación de dichas actitudes en función de los contextos sociales en que se desarrollan los alumnos.

**Palabras clave:** sociología educación, rechazo escolar, resistencia, análisis cualitativo.

### Abstract:

This article presents the results of an empirical investigation of rejection and opposition attitudes of 4th ESO's students from three secondary schools with different socio- economic levels. The research fits theoretically into the school resistance models, which are based on the importance of school and extracurricular areas (family, leisure and peer groups) to understand the different strategies and appropriations of students -with special emphasis on what involves the

rejection attitudes. Empirical research has been developed following a qualitative approach, based on the combination of the following techniques: open interviews, focus groups and non-participant observation in the schools studied. The results shows the same significance both in the presence and in the absence of any manifest opposition and rejection, which are a reflect of a particular characteristics and the relationships between school and student.

**Keywords:** education sociology, school refusal, resistance, qualitative analysis.

## Introducción

Dada la importancia que actualmente se otorga a la educación, las recurrentes “problemáticas sociales”<sup>1</sup> vinculadas a la escuela (como el desinterés por las cuestiones escolares, la desorientación juvenil, o los pobres rendimientos académicos de muchos jóvenes) se convierten en elementos de debate, y motivos -legítimos- de preocupación social. En ocasiones estas cuestiones suelen interpretarse desde una lectura “mediática”, que se caracteriza por la simplicidad y el reduccionismo de sus análisis, pero también des de las perspectivas académicas psicologicistas que individualizan los procesos de aprendizaje y culpabilizan exclusivamente al alumnado de su trayectoria académica.<sup>2</sup>

El trabajo que aquí se presenta pretende alejarse de estos discursos reduccionistas y fatalistas relacionados con la escuela y la juventud. Por el contrario, se propone un análisis que permita establecer un vínculo entre el mundo de las aulas y la vida fuera de ellas, en una aproximación sociológica a las actitudes de rechazo y oposición escolares. La perspectiva adoptada sigue los trabajos enmarcados dentro del modelo de las teorías de las resistencias escolares. Así, el objetivo de este artículo es doble: primero, desarrollar el concepto de “resistencias escolares”, situando la relación alumnado-escuela en un marco social más amplio (que incluye elementos estructurales y espacios sociales) y, segundo, siguiendo este planteamiento teórico, analizar a partir de evidencias empíricas, algunas de las formas de rechazo y oposición a la escuela desarrolladas por alumnos desde contextos sociales diferentes.

En las páginas siguientes se exponen los aspectos más relevantes de una investigación más amplia sobre procesos de oposición escolar (Barbeta y Jorba, 2007).<sup>3</sup> En primer lugar, se contextualiza el modelo de las teorías de las resistencias a través de las aportaciones más relevantes de la teoría sociológica de la educación; en segundo lugar, se desarrolla teóricamente el concepto de “resistencia” y los trabajos más destacados inscritos en este modelo; a continuación, se expone el planteamiento metodológico de la investigación empírica; y finalmente, se presentan los aspectos más generales del análisis empírico; termina el trabajo con unas conclusiones y la bibliografía.

---

<sup>1</sup> Sobre la construcción de las problemáticas sociales, y en especial las asociadas a los jóvenes, véase Martín Criado (2005).

<sup>2</sup> No deberíamos confundir la culpabilización de los alumnos y sus familias de las situaciones escolares desfavorecidas, muchas veces asociadas a situaciones de desigualdad social, con la exención de responsabilidades que según entendemos tienen los mismos alumnos y familias, por lo que hace a la realización, eso sí, siempre limitada, de sus objetivos. Negar toda responsabilidad a los sujetos de la acción comportaría alimentar un sentimiento de impotencia que niega la asunción de responsabilidades ante la realidad, así como la posibilidad efectiva de intervenir sobre la misma.

<sup>3</sup> Esta investigación estuvo financiada por la Fundació Jaume Bofill. Queremos agradecer al profesor Xavier Bonal el impulso inicial para la realización de la investigación.

## Síntesis de los antecedentes teóricos: las resistencias en la sociología de la educación

A mediados de la década de los cincuenta, la sociología de la educación, bajo el dominio del estructural-funcionalismo, concibe la institución escolar como un medio de desarrollo individual y colectivo (Denison, 1965), donde la educación asigna las posiciones sociales (Davis y Moore, 1945), posibilitando la movilidad social ascendente, en el marco de sociedades liberales y meritocráticas; el ejemplo más claro es la teoría del Capital Humano, formulada inicialmente por Schultz (1960).

Este modelo, basado en el consenso y el equilibrio social, entra en crisis en la década de los sesenta, con la aparición de las teorías de la reproducción que, desde una perspectiva conflictivista, superan el discurso liberal meritocrático (Bonafant, 1998). La introducción teórica de la función reproductiva de la institución escolar, supone conectar la escuela a la matriz social y cultural del sistema capitalista. Desde este punto de vista, se han desarrollado tres modelos de reproducción escolar: económico, cultural y estatal. 1) En el modelo de reproducción económico, las escuelas proveen a cada grupo social el conocimiento y las capacidades necesarias para ocupar las respectivas posiciones sociales en el seno de una fuerza de trabajo estratificada por clase.<sup>4</sup> Son ejemplos paradigmáticos la teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis (1976) y su revisión autocrítica (Bowles y Gintis, 1983), o la teoría de las redes escolares de Baudelot y Establet (1986); 2) en el modelo de reproducción cultural, la cultura de los grupos dominantes se impone mediante la *violencia simbólica*, como la cultura legítima y universal, desempeñando un papel mediador entre las relaciones educativas y las relaciones de poder entre clases sociales (Bourdieu y Passeron, 1977). Por su parte, Bernstein (1985; 1989) propone, entre otras, la teoría de los códigos sociolingüísticos y la de las transmisiones educativas. Según esta última, las prácticas pedagógicas de la escuela reproducen la distribución cultural entre clases, contribuyendo a la reproducción de la estructura social; 3) en el modelo de reproducción del Estado hegemónico, el conflicto de las sociedades capitalistas avanzadas se encuentra en el seno de Estado: espacio de conflicto, contradicciones entre profesorado, alumnado, administración educativa, familias, etc (Althusser, 1965; Poulantzas, 1977; Apple, 1982; Carnoy y Levin, 1985).

Sin embargo, la perspectiva de las teorías de la reproducción ha sobre-enfatizado a menudo la función de la escuela (negando la agencia: en el que los individuos son meros elementos pasivos obligados a satisfacer las demandas del Estado y la economía), obviando cualquier agencia de profesorado y estudiantes: una visión *orwelliana* de la escuela (Giroux, 1983). Hace falta, por tanto, repensar un desarrollo teórico sobre las relaciones educativas que haga compatible la agencia y las contradicciones estructurales.

Para configurar un marco que supere los límites estrechos del estructural-funcionalismo, podemos seguir a Fernández- Enguita (1985), para quien el mismo concepto de “reproducción” incluye -siguiendo una dialéctica de matriz marxista- la contradicción, en la medida en que la reproducción implica también la reproducción de las contradicciones sociales. Según el autor, esta tensión dialéctica arraiga en una contradicción fundamental de la escuela: la tensión entre sus dos papeles fundamentales.<sup>5</sup> Por una parte, la preparación de los individuos para su inserción económica-laboral (el papel “reproductor”) y, por otra parte, la formación de ciudadanos en un marco de libertad e igualdad formales (en el marco -al menos teórico- de la meritocracia y un régimen democrático-liberal).

Paralelamente, es posible compatibilizar las denominadas *resistencias escolares* con la agencia, considerando la acción de los sujetos, que trabajan activamente sobre dichas contradicciones (Willis, 1993). En este marco, la acción de los estudiantes es diversa (en todos sus matices: aceptación, resignación, resistencia...) y

---

<sup>4</sup> Para las teorías de la reproducción, desarrolladas fundamentalmente entre los años sesenta y setenta, la clase social es la variable principal que orienta las investigaciones. No será hasta los años ochenta que las variables etnia y género adquirirán un peso propio en los análisis sociológicos en materia educativa.

<sup>5</sup> Sobre la cuestión véase la lectura marxista que Fernández Enguita (2007) hace de Durkheim.

no determinista, a la vez que nos permite captar las (dis)continuidades entre los deseos y las intenciones de las acciones, y las consecuencias de las mismas. Se rompe, de esta manera, el binomio resistencia-cambio y aceptación-reproducción: tanto las resistencias culturales informales como los procesos de contestación pueden contribuir a la reproducción (Apple, 1986; Willis, 1993; 1988).<sup>6</sup> Es a partir de este modelo que se puede superar un esquema rígido que encorsete el concepto de resistencias escolares en el marco estructural-funcionalista, ya sea conservador o crítico (Martín Criado, 2010).

## Entrando en la "caja negra": las relaciones educativas

Hemos visto cómo ampliar el margen de maniobra de los sujetos aparece como una reacción al determinismo, lo que supone enfatizar en las contradicciones a través de la interacción dialéctica entre estructura y agencia humana. Desde esta perspectiva, se ha venido analizando la experiencia cotidiana que (re)define el funcionamiento interno de la escuela, sobre todo la relación tensa entre familia, trabajo, ocio/grupo de iguales, y escuela. Algunos ejemplos de este enfoque son los trabajos de Hargreaves y Ball, que establecen grupos diferenciados en función de la cultura y la actitud ante la escuela; Hargreaves (1967) distingue los alumnos pro-escuela y los anti-escuela; Ball (1986) distingue cuatro actitudes típicas: por un lado, adhesión e instrumentalización (pro- escuela), y por otro, pasividad y rechazo (anti-escuela). Por otra parte, encontramos también actitudes de adaptación de los alumnos a la escuela (Harary, 1966; y Wakeford, 1969), a partir del modelo de Merton sobre la adaptación individual a las instituciones: conformidad, innovación, ritualismo, disociación y rebeldía; de forma similar, Woods (1979) distingue las actitudes de: indiferencia, indulgencia, identificación, rechazo con alternativa, ambivalencia y rechazo sin alternativa.

En esta línea de trabajo, cabe destacar el peso específico de Willis, Everhart, y Aggleton y Whitty. Para Willis (1988) los jóvenes se oponen conscientemente a la escuela y su discurso meritocrático-instrumental. Así, la "producción cultural" (sean o no prácticas de oposición) es una forma creativa y particular de articular las prácticas, discursos y significados por parte del grupo que comparte condiciones materiales de existencia. Everhart (1993) analiza estudiantes que tienen un mínimo rendimiento escolar pero que no se implican en los valores escolares; a su vez, contraponen el conocimiento escolar, técnico y reificante, al conocimiento regenerativo práctico, vinculado al contexto y creado por individuos que comparten una determinada interpretación del mundo. La etnografía de Aggleton y Whitty (1985) analiza las respuestas desafiantes de los jóvenes de clase media; éstas, a menudo, en lugar de convertirse en resistencia efectiva, acaban siendo, por el contrario, hegemónicas y reproductivas. Los autores dividen también entre la subjetividad resistente (transitoria, esporádica y personal) del comportamiento resistente (social y colectivamente compartido, que puede tener consecuencias contra-hegemónicas).

Encontramos, por otra parte, los estudios centrados en los análisis y clasificaciones de las trayectorias de los y las jóvenes. Pollard (1979) distingue tres alternativas: los buenos conformistas; las bandas que generan desorden estructurado, y los comodines. Jenks (1983) y Brown (1987) analizan los jóvenes "convencionales"

---

<sup>6</sup> Para Giroux (1983), Willis: "apunta a un modelo dialéctico de la dominación, uno que ofrece alternativas valiosas a muchos de los modelos radicales de reproducción analizados previamente. En lugar de ver a la dominación simplemente como el reproductor de fuerzas externas, por ejemplo, el capital o el Estado, los teóricos de la resistencia han desarrollado una noción de reproducción en la cual la subordinación de la clase trabajadora se ve no sólo como el resultado de las limitaciones estructurales e ideológicas incluidas en las relaciones sociales capitalistas, sino también como parte del proceso de auto-formación dentro de la clase trabajadora misma. (...) Un tema clave planteado por esta noción de dominación es la cuestión de cómo la lógica que promueve variadas formas de resistencia se vuelve implicada en la lógica de la reproducción. Por ejemplo, las teorías de la resistencia han tratado de demostrar cómo los estudiantes que rechazan activamente la cultura escolar frecuentemente muestran una lógica y visión del mundo que confirma más que critica las relaciones sociales capitalistas existentes".

de clase trabajadora. McRobbie (1978) analiza específicamente las chicas de clase trabajadora, de forma similar a Griffin (1985), que se centra en el abandono escolar de chicas de clase trabajadora, respondiendo así al trabajo de Willis (1988), centrado exclusivamente en chicos.

A nivel estatal, y concretamente sobre el objeto del rechazo escolar, cabe destacar las aportaciones de Fernández de Castro (1986), que sigue una perspectiva althusseriana en el análisis de las relaciones educativas; de Fernández Enguita (1985, 1988), situado entre las teorías de la correspondencia y la resistencia; las etnografías de Feito (1990, 1997); las diversas estrategias de los jóvenes de clase trabajadora ante la formación profesional de Martín Criado (1996); aspectos étnico-culturales de Guerrero (1987); y las apropiaciones escolares de los adolescentes de Bonal, Alegre, González, Herrera, Rovira y Saurí (2003).<sup>7</sup>

## Sobre el concepto de “resistencia”

Utilizando el concepto gramsciano de hegemonía (Gramsci, 1975), el control y la dominación sociales parten de un juego dialéctico y dinámico en (re)definición constante. En la escuela, el control y la dominación se construyen no sólo a través de la imposición, sino con un orden complejo en que el consentimiento forma parte de un proceso pedagógico activo (Giroux y McLaren, 1998). La hegemonía propone una única visión del mundo que limita lo (im)pensable e (im)posible. La emergencia de oposiciones a estas visiones únicas implican “crisis hegemónicas”; en el campo escolar hay que preguntarse qué prácticas y discursos crean crisis hegemónicas y, a la vez, qué acciones tienen consecuencias reproductivas y cuáles transformadoras: pues no toda conducta de oposición tiene una significación transformadora, ni representa una respuesta bien definida a la dominación.

En este sentido orientamos la conceptualización de las resistencias, de tal manera que las actitudes resistentes pueden concebirse como aquellas que se encuentran en contextos en que existen unas condiciones determinadas que puedan dotar de contenido contra-hegemónico las actitudes y acciones de los individuos (Bonal, 1998: 148). Lo que significa, siguiendo a Sultana (1989:303), el establecimiento de un contexto que permita la descodificación de las ideologías y estructuras que limitan a grupos sociales e individuos.<sup>8</sup> Se deberá, pues, distinguir entre resistencia y contestación. Por *contestación* entenderemos los actos dirigidos contra los principios de control localizados, mientras que *resistencia* serán actos desafiantes a los principios y las relaciones de poder (Aggleton y Whitty, 1985). Las resistencias pueden categorizarse según Viegas Fernandes (1988) entre: globales (cuando afecta la división social y sexual del trabajo, y la inculcación de la ideología dominante) o parciales (sólo al nivel ideológico); entre potenciales-virtuales y efectivas; entre latentes y manifiestas; entre colectivas e individuales; y entre internas y externas. En cualquier caso, tanto resistencia como contestación pueden contribuir a la reproducción, y por tanto, no sólo son sus efectos lo que aquí particularmente nos interesa, sino el principio al que se dirigen.

---

<sup>7</sup>Sobre aspectos concretos del rechazo escolar como el abandono o el absentismo escolar, ver Rue (2003) y García (2003). Una obra de carácter general donde se trabajan algunos aspectos próximos al objeto del presente trabajo es la de Merino y de la Fuente (2007).

<sup>8</sup> Algunos autores han desarrollado y precisado el concepto en función de los elementos objeto del rechazo. Por Aggleton y Whitty (1985) la resistencia ataca a las relaciones del poder dominantes (clasificación entre categorías: grupos sociales, contenidos de los currículos, etc.), mientras que la contestación afecta a los principios de control escolar (el enmarcado bernsteiniano). Bonal (1998: 147), al igual que Fernández Enguita (1986a), crítica esta división: los cambios dentro del currículum no tienen por qué ser más contra-hegemónicos que cambiar la participación en el aula.

## Planteamiento metodológico y diseño de la investigación

El modo de aproximación a los procesos de oposición y rechazo se basará en la indagación sobre las representaciones, actitudes y experiencias que los alumnos desarrollan en el marco de las relaciones escolares. Por lo tanto, adoptamos un enfoque cualitativo para la aproximación empírica, que nos permita revelar los sentidos que los alumnos atribuyen a la experiencia escolar (ver Beltrán, 2002: 45). Además de incorporar la recuperación de la subjetividad real de las relaciones sociales, dando el protagonismo y la voz a los propios sujetos/objetos de la investigación (Ortí, 1994: 87), el enfoque cualitativo nos permite captar las representaciones, los valores y los imaginarios dominantes en una determinada clase o grupo social (Alonso, 1998). Lo que supone indagar sobre los esquemas interpretativos de los sujetos investigados (Martín Criado, 1997). La producción de datos ha sido realizada a través de la realización de grupos de discusión (GD), entrevistas abiertas (EA) y, complementariamente, observación no participante en el aula.<sup>9</sup> Nos proponemos la formulación de tres hipótesis que, por un lado, constituyen orientaciones genéricas para el proceso de investigación y, por otra, nos proporcionan criterios para la configuración de la muestra.

1. La articulación de las presencias en los tres espacios de experiencia (familia, ocio y grupo de iguales, escuela), con la posición social de los alumnos, condiciona las actitudes, representaciones y estrategias de estos ante escuela y el mundo laboral.
2. Las formas de rechazo escolar vienen condicionadas por las interrelaciones específicas que mantienen los alumnos entre los tres espacios de experiencia.
3. Al menos algunas de las actitudes de rechazo de los alumnos en las relaciones educativas constituyen formas de “resistencia escolar” (reales o potenciales), en los términos establecidos en la parte teórica del trabajo.

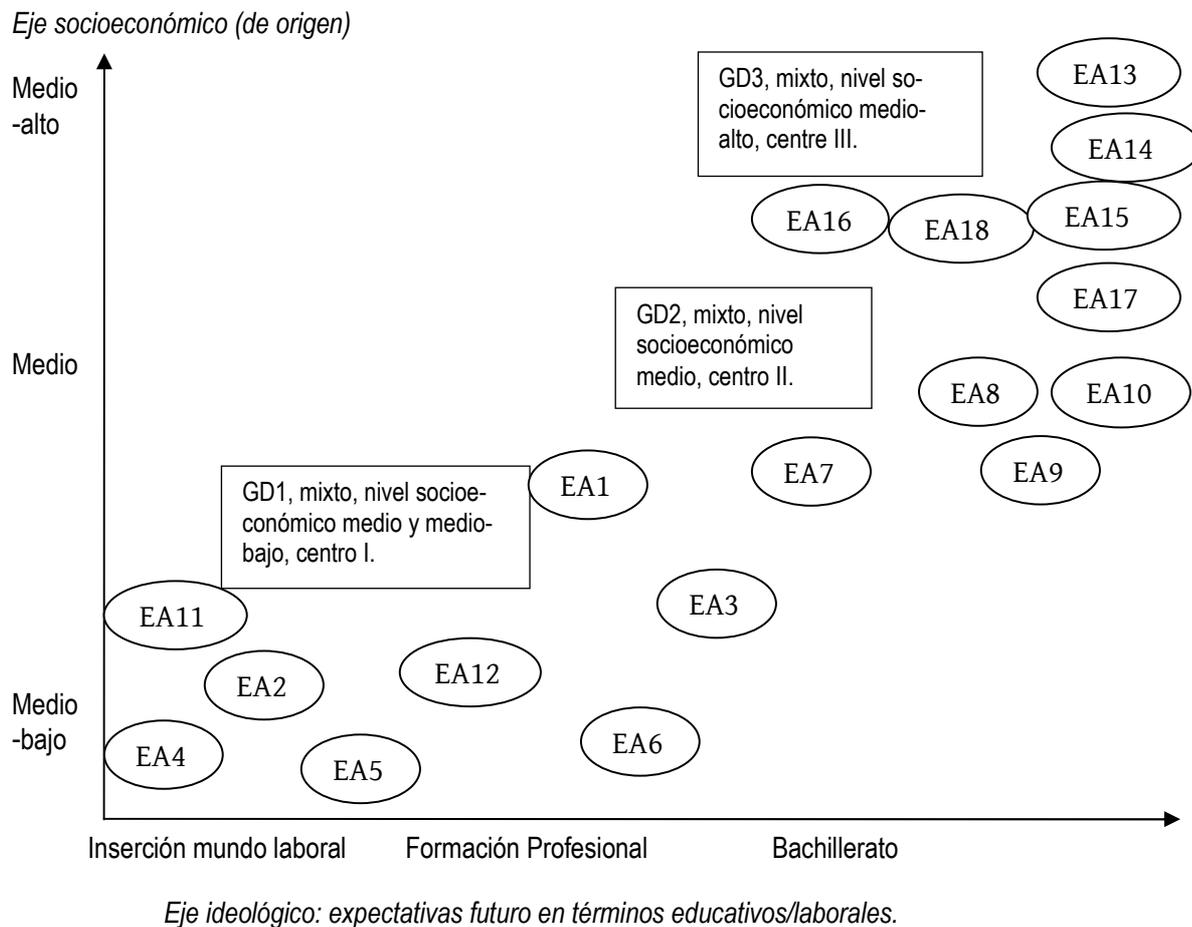
De acuerdo con los objetivos y las hipótesis, hemos construido una muestra que nos permite la realización de un análisis de las actitudes de oposición entre alumnos de distinta procedencia social, considerando las variables del nivel socioeconómico (de origen) y el sexo. El trabajo de campo se ha realizado en tres Institutos de Enseñanza Secundaria, situados en el área de la región metropolitana de Barcelona, los dos primeros, y en la ciudad de Barcelona el tercero: centro I, público, con alta proporción de alumnos de nivel socioeconómico medio-bajo (GD1 y EA: 1-6); centro II, público, con cierta heterogeneidad social (GD2 y EA:7-12); y centro III, privado, con alta concentración de alumnos de nivel socioeconómico medio-alto (GD3 y EA:13 -18).

El diseño técnico de la muestra lo han formado un total de 18 alumnos para las EA (seis por centro), entre 5 y 8 alumnos para la realización de tres GD (uno por centro), y un total de 8 EA realizadas con profesores de los diferentes centros. Todos los alumnos que forman parte de la muestra cursan en el momento de la investigación el curso de cuarto de ESO, dado que es un momento de estudio privilegiado en tres sentidos: por un lado, se trata de enseñanza obligatoria donde no hay selección previa; por otra parte, al tratarse de un momento de bifurcación que obliga a la reflexión sobre itinerarios y expectativas -académicas y laborales- (Boudon, 1983); y, por último, el momento del ciclo-vital (con 15 y 16 años) implica cambios en los espacios de socialización, en los que la familia pierde en favor del grupo de iguales y el ocio (Erickson, 1980).

---

<sup>9</sup> Hemos seguido, en la aplicación de las prácticas cualitativas, las referencias de Martín Criado (1997), Alonso (1998), Valles (1996; 2003) y Wolcott (1993); para el modelo de la etnografía neomarxista, ver Feito (1990) con carácter de resumen. Por otra parte, la observación se ha destinado a contrastar las informaciones extraídas de las otras prácticas cualitativas. Ha consistido en el seguimiento de sesiones enteras de grupos-clase, a partir de anotaciones divididas en: notas observacionales, notas teóricas, y notas metodológicas (ver Valles, 1996).

Figura 1. Esquema del diseño técnico final:



## Análisis e interpretación

Las siguientes categorías constituyen los criterios básicos que orientan el análisis interpretativo. Seguimos Fernández-Enguita (1988; 1995; 1997 -quien a la vez sigue a Bernstein) cuando establece una relación a priori del alumno con la escuela, a partir de los grados de identificación expresiva e instrumental con el medio y la cultura escolares. La *identificación expresiva* es la identificación con la escuela como un fin en sí misma, como un contexto en que el alumno se encuentra a gusto o a disgusto sin necesidad de otras consideraciones. Será más elevada cuanto mayor sea la similitud de la cultura escolar con la cultura de origen del alumno. En cuanto la *identificación instrumental*, se basa en la confianza con la escuela como medio o instrumento para conseguir un fin. Esta será elevada cuando el alumno percibe que el acceso y la permanencia en la institución escolar, así como el cumplimiento de sus exigencias, son necesarias para la consecución de objetivos individuales de carácter social, como una posición social determinada en el mercado laboral a través de credenciales, prestigio social y simbólico, etc. En el análisis nos proponemos observar las diversas posiciones o

actitudes que adoptan los alumnos entrevistados sobre las prácticas de rechazo escolar, así como las *estrategias* (Bourdieu, 1980) y *apropiaciones* (Bonal, *et al*, 2003) que las configuran.<sup>10</sup>

### ***Oposición a la escuela como forma de “resistencia parcial” (centro I)***

Dentro del primer centro se ha identificado un primer modelo de actitudes de oposición frente a la escuela. Se trata de un discurso que no muestra ningún tipo de identificación con la institución escolar: los alumnos no aceptan los elementos de control y autoridad escolares y desarrollan colectivamente diversas formas de rechazo (comportamentales y verbales). Estos jóvenes muestran un rendimiento académico muy bajo, poniendo de manifiesto una de las contradicciones fundamentales en el seno de la institución escolar: lo que da legitimidad a la escuela, es decir, la obtención de credenciales académicas que posibiliten una posición ventajosa dentro del estructura social, es absolutamente irrelevante para ellos, lo que hace que la escuela quede totalmente invalidada. Los estudiantes no aceptan el "sacrificio" de pasar por la escuela, mostrando así no haber adoptado ni asumido lo que Willis (1988) llama el "paradigma escolar": el intercambio de obediencia por la obtención de credenciales, también observado por Bonal *et al.* (2003).

A partir del análisis de la triangulación de los tres espacios de experiencia, se observa que las actitudes de estos alumnos se ven reforzadas por el considerable distanciamiento entre espacios sociales. El epicentro de la construcción de la subjetividad es el espacio del ocio y el grupo de iguales con el que hacen prevalecer unos intereses relacionados con la diversión, el placer, la experimentación, el riesgo y la transgresión, que chocan con las exigencias de la cultura escolar y los intereses ligados con ésta. En otras palabras, los jóvenes muestran una considerable "inversión en juventud" (como estilo de hacer y de ser), en contra de una prácticamente inexistente "inversión en estudio". Las relaciones en el espacio familiar, se caracterizan por un débil control de los padres sobre el tiempo libre de este grupo de jóvenes. Y en este sentido, se observa un grado de interiorización mínimo de las normativas familiares, con un cierto nivel de autonomía en las formas de ser y de hacer con las que estos jóvenes se desmarcan del intento de control familiar.

M: Y durante el tiempo libre, ¿que hacéis? ¿Salís?

A: Pues vamos a la discoteca. Se que se depende. Yo me voy alguna noche, que me gusta mucho es el " P. A "(discoteca), y con los de la Roca y gente del Vallés, bueno cuando voy al P. 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 se quien monta las "raves", que es una Asociación que se llama "Tecnosets" , y con éstos no sé por aquí búsqueda , el "S" (discoteca), el "A" (EA1 , alumno nivel socioeconómico medio, centro I).

Aunque en estos casos el control y la autoridad (explícitos) que ejerce la familia sobre los adolescentes tenga poco peso, las relaciones sociales vividas en el espacio familiar, a partir de unas condiciones materiales marcadas por unos contextos laborales sin ascenso social, condicionan la visión que tienen los jóvenes de la escuela en cuanto su instrumentalidad, cuando enfatizan sobre la poca utilidad de los conocimientos y habilidades que ésta ofrece, de acuerdo con la construcción de expectativas sociolaborales futuras. Más allá de las comunicaciones (imaginarias) explícitas hechas por los padres en relación al futuro (son partidarios de que los hijos sigan los estudios), son las posiciones sociolaborales de los padres y madres, las que en este caso, parecen condicionar las concepciones y estrategias desarrolladas por los hijos.

<sup>10</sup> Las iniciales M y J corresponden a los nombres de los investigadores que realizaron el trabajo de campo con los y las estudiantes. El resto de iniciales, se corresponden con los nombres de las personas entrevistadas. Hemos traducido los verbatim expresados en catalán al castellano para una mejor comprensión del lector no catalanohablante.

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 (...). 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: ¿Y que harías?

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

M: ¿Y te gusta?

C: Si, algún 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: ¿Para tí estudiar no es prioritario?

C: A ver, si es importante pero yo no le doy mucha importancia. (...) siempre te sueltan el rollo de que eres grande, de que servirá, no se que...

M: Se termina la ESO!?

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

M: Y como es que este año no...

C: No sé, te haces más grande, ya estás por otras cosas. (EA2, alumno nivel socioeconómico medio-bajo, centre I).

La construcción ocio-céntrica de la identidad, junto con el peso de las relaciones sociales (de clase) vividas en el contexto familiar, que reafirman el distanciamiento entre espacios sociales, potencian la activación de estrategias actitudinales de oposición de las que derivan la crítica o la inversión de la lógica dominante de la escuela. Estos jóvenes, en vez de aceptar su realidad social y cultural ajena a la escuela como un hipotético "déficit", se reafirman en sus valores y normas, a través del boicot a los aspectos normativos y expresivos de la cultura escolar, que no comparten. La falta de visión instrumental de la escuela, seguida de la construcción de expectativas de futuro marcadas por la referencialidad socio-familiar, desarrollan un discurso de oposición centrado en el desinterés y el rechazo manifiesto de los asuntos escolares.

Estas actitudes constituyen un desafío y un cuestionamiento a la escuela en el nivel de la inculcación de la ideología dominante, y pretenden (de forma más o menos consciente) romper con algunos de los mecanismos de legitimación escolar. Estos alumnos valoran la escuela como una carga que obligatoriamente deben soportar, debido a la disconformidad o incomprensión de los elementos valorados desde la escuela y la irrelevancia que los jóvenes dan a las credenciales académicas como fórmulas para la movilidad social o el prestigio simbólico. Por lo que el discurso de oposición de los jóvenes, en parte dirigido a los elementos relacionados con el currículum, plantea una posible apertura a la hegemonía, a partir de la cual tiene sentido interpretar las actitudes de éstos como una forma de resistencia parcial, que (sólo) se da en el ámbito de la inculcación ideológica<sup>11</sup> tal y como lo define Viegas Fernandes (1988).

### ***Oposición a la escuela: entre la contestación y la resistencia (centro I)***

En análisis nos muestra un segundo modelo de actitudes y discursos de oposición que presentan características diferenciadas respecto al anterior. Este se configura a partir de un rechazo de los elementos expresivos de la escuela, si bien en este caso se muestra un cierto grado de identificación instrumental cuando se expre-

<sup>11</sup> Las actitudes de oposición de este grupo de alumnos difícilmente pueden constituir formas de resistencia global, en el sentido de que no se dan en el nivel de la división social y sexual del trabajo, y entran en una lógica reproductiva, vistos los rendimientos académicos y las expectativas de futuro de los jóvenes.

sa la necesidad del título de la ESO para la inserción en el mercado laboral o el acceso a estudios de formación profesional. En este caso, la oposición se dirige, especialmente, sobre la estructura organizativa y normativa de la escuela: normativas, procesos preestablecidos, horarios, cumplimiento de las obligaciones escolares, etc.

Con el análisis de las presencias de los jóvenes en los espacios sociales se observa, como en el caso anterior, que se pasa por delante la condición de jóvenes a la de estudiantes, con el desarrollo de actividades de ocio de tipo informal, poco reguladas y con unos niveles de control adulto más bien débiles. Estos jóvenes valoran muy positivamente un espacio de ocio "propio", que con el grupo de iguales, es vivido como una forma de liberación y placer. También se observa un grado importante de autonomía y control de éstos sobre la gestión de las redes relacionales, a partir de los diferentes grupos de iguales, externos e internos al instituto, con quienes comparten diferentes experiencias de relación, mostrando una fácil adaptabilidad en diferentes contextos con códigos normativos y de sociabilidad diversos.

Esta capacidad de gestión de las redes relacionales proporciona diferentes marcos de referencia de cara a la construcción de expectativas. La referencialidad socio-laboral, por ejemplo, marcada por el grupo de iguales externo en el instituto, la figura del "novio" (en el caso de algunas alumnas), y el discurso poco crítico con la escuela articulado desde la familia, favorecen la construcción de una concepción que reconoce -como hemos dicho- la instrumentalidad de la escuela. Estos alumnos piensan que la escuela constituye un mecanismo que posibilita una cierta movilidad social, y se juzga como imprescindible para la inserción en el mercado laboral. No obstante, se observa en el discurso un cierto pesimismo entre estos jóvenes en cuanto las posibilidades de materializar una inversión medianamente fuerte en estudio. Esto se traduce en una desafección con la escuela, y unos rendimientos académicos bajos, probablemente reforzados por los procesos de *alteridad escolar* (Bonal *et al*, 2003) que estos experimentan. Esta distancia se expresa en las dificultades de adecuación y cumplimiento de los valores y las normas que la institución promueve: el interés por el aprendizaje, el control e inversión en estudio, la (limitada) participación en los asuntos escolares, las formas y contenidos en los procesos de transmisión de conocimientos, etc. Dimensiones a las que debemos añadir procesos que testimonian la *reificación* ante la escuela, como el discurso asumido por estos jóvenes que relaciona esfuerzo personal con la consecución efectiva de éxito ("*dicen que estudie, que depende de mí...*", EO5), la aceptación de la autoridad pedagógica por parte de la escuela y profesores, y la falta de cuestionamiento de los conocimientos y habilidades que la institución transmite ("*cuando me enterao que he suspendida 6, me tengo que poner*", EO5). Ni sus presencias en los espacios de ocio, con las que construyen una identidad ocio-céntrica, ni la cultura familiar, muestran indicios de contacto con estos valores de la escuela. Se plantea, así, una contradicción que ya Poulanzas (1977) había puesto de manifiesto, cuando se rechaza la escuela por sus elementos expresivos y la distancia con que es vivida, y en cambio se la legitima en la medida en que se acepta el discurso de su instrumentalidad.

E: Hombre, yo creo que algo nos servirá , pero yo creo que todos venimos aquí para tener el graduado y poder trabajar ( ... ) Yo tenía decidido trabajar ... mi padre trabaja en una empresa y yo púas también , llevar los papeles y todo ( ... ) Pues me gustaría, pero primero lo que quiero hacer es el curso ... bueno, quiero sacar el título de mi padre , calefacción y todo ello , para poder trabajar , porque es fontanero mi padre , y entonces él me ha dicho que después de estudiar algo más ... ( ... ) Yo quisiera y ... algo intento, pero no sé , es que no ... no me gusta estudiar ... (EA4 , alumna nivel socioeconómico medio-bajo , centro I).

Esta contradicción nos permite entender, en buena medida, las actitudes de rechazo que muestra este modelo, dirigidas fundamentalmente sobre las variables de *enmarcamiento*, en términos de Bernstein (1985): aspectos organizativos, expresivos y normativos. El discurso expresa el funcionamiento del método simultáneo, llevado al extremo con las clases magistrales, desarrollado -según los discursos y la observación- a partir de un modelo uniforme, unidireccional y rígido de transmisión de conocimientos, que tiende a reducir las actividades y acciones de los alumnos a mínimas y controladas cuotas de participación. El ritmo lo intenta marcar únicamente el profesor, y raramente se incorporan nuevas formas de conocimiento proveniente de los alum-

nos, que de esta manera ven reducida su actividad a la mera ejecución. El trabajo escolar, aunque se concibe como importante por su instrumentalidad, es visto como algo ajeno, cuando es solamente el profesor el encargado de encomendar y evaluar el trabajo a realizar. Las reacciones de los alumnos ante este contexto, constituyen un intento continuo de romper con estas formas expresivas y de control organizativo propio de la enseñanza simultánea. Intervenciones no previstas por el profesor en el aula, cambios en los ritmos y la planificación de los contenidos y en las sesiones organizadas por los profesores, rechazo a las formas de interacción profesor-alumno basadas en una relación de poder/autoridad, etc.

J: ¿Por qué no gustan las normas del cole?

E: Porque las deciden entre los profesores o quien sea, y no entre todos.

J: ¿Crees que estaría bien poder decidir. Se ha intentado o ha habido alguna vez que...

E: No (EA4, alumna nivel socioeconómico medio-bajo, centro I).

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 (EA5, alumno nivel socioeconómico medio-bajo, centro I).

T: Eso no lo hacemos mucho. Hay cursos inferiores que sí. Di una vez segundo y hacíamos naturales y si que les hacía preparar algún tema y exponerlo en grupo. Pero a cuarto el ser física y química es una asignatura muy de problemas. Entonces la parte esta más de participación en este aspecto no. A no se que sea que montemos una semana cultural que participen un poco con cosas de medio-ambientales. (EA profesora 2).

Interpretamos que si bien tales actitudes no constituyen una fuente de confrontación clara con la ideología meritocrática de la escuela, sí que plantean desafíos a los elementos de control y autoridad, mostrando formas de intervención no previstas (por los profesores) en el interior de la aula, y provocando cambios, tensiones y conflictos en la forma dominante que toman las relaciones educativas. De acuerdo con Viegas Fernandes (1988), las actitudes de oposición de estos jóvenes constituirían formas de *contestación*, al dirigirse, fundamentalmente, a los principios de *enmarcamiento escolar* (Bernstein, 1985). Sin embargo, ya hemos visto que es cuestionable la validez de jerarquizar las actitudes de oposición en función de si éstas se dirigen a los principios de *clasificación* o *emarcamiento* (Bonal, 1998:147). Por tanto, proponemos interpretar este modelo de actitudes de oposición como *potencialmente resistentes*,<sup>12</sup> en tanto que se dirigen contra las relaciones materiales de la organización escolar, y debidamente articuladas, podrían generar cambios en las relaciones materiales en el interior de la escuela, elemento fundamental para la transformación de las relaciones educativas (Fernández-Enguita, 1986a).<sup>13</sup> El establecimiento de un continuum entre las *intenciones* y los *efectos* de resistencia de estos jóvenes estará sujeto a cómo las actitudes de oposición quedan articuladas en el contexto escolar inmediato, en función de si entran en juego otros mecanismos que promuevan acciones para la transformación,<sup>14</sup> para así poder establecer el paso, teóricamente definido, de la contestación a la resistencia. Esta cuestión se escapa de las posibilidades y objetivos de la investigación realizada, pediría un análisis diacrónico de las trayectorias escolares.

<sup>12</sup> Aquí se hace referencia a otra de las variaciones del concepto de resistencia de las aportadas por Viegas Fernandes (1988:175), denominada "resistencia potencial" o "virtual".

<sup>13</sup> Aun concibiendo las actitudes de oposición como potencialmente resistentes, hay que apuntar las consecuencias reproductivas de estas por los y las jóvenes que las protagonizan, mientras no se articulen con otras fuentes de resistencia (profesores / as, etc.), y se mantengan como actitudes de contestación.

<sup>14</sup> Podrían constituir fuentes de resistencias las acciones de determinados profesores que desarrollen acciones contra-hegemónicas, por ejemplo, a través de la práctica del principio de enmarcamiento débil. No supone una relación directa pero si posible entre un enmarcamiento débil y acciones contra-hegemónicas.

**La neutralización de la oposición y la estrategia de la compensación (centro II)**

En el segundo centro educativo observamos un primer discurso desarrollado por jóvenes de origen socioeconómico medio-bajo, más o menos homogéneo en cuanto, por una parte, a las presencias en los espacios sociales de experiencia, y por otra, en las actitudes de identificación y rechazo ante la escuela. La identificación escolar se muestra a nivel instrumental, dado que la escuela se valora fundamentalmente como expendedora de titulaciones, que han de posibilitar o facilitar una inserción más o menos precoz en el mercado laboral y/o a unos estudios de orientación profesional. Esta valoración instrumental de la escuela está vinculada a las referencialidades sociolaborales, construidas desde el espacio familiar, por un lado, y desde el grupo de iguales externo al instituto, por otra, definido por amistades en activo en el mundo laboral y con cierta independencia económica. El rechazo a la escuela, sin embargo, se observa en relación a la falta de identificación expresiva. Como ocurría con el discurso y actitudes anteriores, estos alumnos no sienten como propias las normas y los valores de la escuela. No se valora positivamente ni lo que se hace cuando no es útil de cara al mundo laboral, ni los elementos culturales por sí mismos que se transmiten, ni mucho menos los elementos de control y disciplina, así como los discursos paternalistas de algunos profesores. De hecho, estos últimos son más valorados por aspectos tanto irrelevantes desde el punto de vista educativo como el aspecto físico y la personalidad, que por su tarea y capacidad docente. Sin embargo, es significativa y diferencial respecto a los otros modelos actitudinales analizados, la aceptación pasiva de todos estos elementos de control, autoridad y valores expresivos de la escuela, que tienden a desembocar en una desafección a menudo vivida en forma de resignación y aburrimiento.

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

C: No, para nada. Pero vengo porqué si no, si no, no tendría nada, no sería nadie. No sé, algo Hay que tener. (...)

J: Y qué creas que no te servirá de nada de la Escuela?

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 cas 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. Algún variable Hacen que también es una pena, pero ... 'Ball de bastons', todo esto, a mí no me sirve de nada bailar con los bastones

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

C: La asignatura en sí 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 tiene servirán más unas cosas que otras... (EA12, alumna, nivel socioeconómico medio-bajo, centro II).

Por otra parte, son de una importancia notable el modelo de presencias de estos jóvenes en el espacio de ocio y el grupo de iguales, y su articulación con el espacio familiar. El grupo de iguales se sitúa fuera del instituto, con quienes ponen en práctica actividades de ocio próximas a la *experimentación* (Bonal *et al*, 2003). En la concepción del ocio que desarrollan, éste se entiende como espacio de expresión, placer y en alguno de los casos, transgresión. Se observa que este tipo de presencias se vinculan a un control familiar débil del ocio, con un poder de negociación de las normativas familiares por parte de los jóvenes bastante elevado, y con niveles bajos de interiorización de estas normas. El control escolar por parte de la familia se muestra esporádico o inexistente. Sin embargo, el discurso de estos jóvenes coincide en el tópico común de la construcción de un imaginario futuro con claras influencias del modelo familiar en que se han socializado, otorgando así un papel relevante a los *habitus*, en su proyección sobre un modelo familiarista tradicional: familia nuclear, hijos, separación de roles, etc.

Teniendo en cuenta las concepciones sobre el espacio escolar y las prácticas en el resto de espacios de experiencia, las actitudes de rechazo frente a la escuela -como hemos adelantado- no se muestran de forma explícita, activa y directa, como en los casos anteriores, a pesar de vivir, en los tres espacios mencionados, situaciones sociales muy similares. El presente modelo actitudinal, aunque se articula efectivamente con una identidad juvenil más o menos ociocéntrica y distanciada por origen de clase de la dimensión expresiva de la escuela, ejemplifica una estrategia de producción cultural por la que estos jóvenes se reapropian con fórmulas particulares y no conflictivas de los contextos estructurantes vividos en los diferentes espacios de experiencia.

Estas apropiaciones, según observamos, quedan orientadas por dos elementos que juegan un papel neutralizador de las actitudes de rechazo explícito y activo en la escuela. El primero está relacionado con la débil cohesión que estos alumnos viven respecto de los grupos de iguales interno en el instituto. Las relaciones con el resto del grupo-clase son prácticamente inexistentes, en buena parte por la disparidad de estilos presenciales de una y otras. No comparten el espacio de ocio como espacio central de configuración identitaria, las prácticas de ocio de los demás son vistas y valores como formales, previsibles e infantiles, en comparación con las propias, y además, los compañeros de clase no muestran el distanciamiento expresivo con la escuela como el que viven estos jóvenes. La diferenciación de estilos presenciales y de identidad con los que confrontar colectivamente los valores expresivos escolares y sus elementos de control, neutraliza, al menos en parte, las actitudes de rechazo activo.

M: ¿Ves diferencias con los del instituto?

O: Si porque los de mi clase son muy infantiles, ¡muy! Por eso siempre salgo con gente mayor que yo. Se tiran bolas de papel! Y se empiezan a joder con reglas! Y yo: "¿qué haces?" Y se empiezan a joder " collejas" ¡es que! Yo no saldría con gente así; que de repente se jodan a correr " pilla pilla " ¡ohoh! Por favor se que no puedo! Me haría mucha vergüenza, yo no puedo ir con gente que corre al pilla pilla por ahí. (EA7, alumna, nivel socioeconómico medio-bajo, centro II).

JC: No... A mí tampoco me van Mucho los de mi clase. Yo no me hablo con nadie del insti. No es que no me hable, se que paso de hablarles. Son todos Unos pesos, Unos frikis. Me caen mal.

J: Pero te dicen algo, te Hacen algo...

JC: ¿Qué va , qué me Tienen que decir . Si me dicen algo... (EA10, alumno , nivel socioeconómico medio-bajo , centro II).

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

C: No... Si me aburrido, 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 LIE ni nada púas fff , tampoco tengo la tentación de seguirla.

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

C: ...entonces sí ya sería una tentación eso... (EA12, alumna, nivel socioeconómico medio-bajo, centro II).

El segundo, guarda relación con la visión instrumental que se tiene de la escuela, y más concretamente, por la obtención del título de la ESO que ha de posibilitar según perciben estos alumnos-, la inserción (precoz) en el mercado laboral y/o el acceso a unos estudios de formación profesional. Si en cursos anteriores las actitudes de rechazo se habían mostrado de forma más explícita, parece que la urgencia de las credenciales, tiene la capacidad de neutralizar los comportamientos de oposición que puedan poner en peligro. Las formas como estos alumnos gestionan los diferentes contextos estructurantes, pueden explicarse a través de la *estrategia de compensación*. Según Fernández Enguita (1988:29), esta "otra resistencia" dista de ser la actitud de oposición explícita y colectiva, basada en contradecir y rechazar las exigencias y promesas de la institución escolar. Para el autor, corresponde al mecanismo por el cual el individuo se defiende de su posición subordinada en una esfera social, aferrándose a una posición más ventajosa en otra esfera social. Si bien se trata de una

forma de resistencia menos visible, probablemente sea también más común entre los alumnos, dado que consiste en acogerse a las formas sociales e ideológicas dominantes.

Los jóvenes inscritos en el presente discurso, se enfrentan a esferas sociales que les plantean situaciones de subordinación: la precariedad laboral, más un plus de subordinación marcado por las relaciones de género, en caso de las chicas entrevistadas, relacionado con el futuro papel de madre/esposa que ellas mismas imaginan. De esta manera, lo que se percibe como inevitable, por tanto, dentro de los límites que marca la hegemonía: el contexto de subordinación laboral familiar y las relaciones afectivas de las chicas como antesala del modelo familiar, generan un contexto situacional que se resuelve con la estrategia "menos mala" desde el punto de vista individual, basada en restar a la escuela de una forma no del todo conflictiva, y obtener alguna credencial. Lectura de la realidad que conlleva una cierta dosis de realismo pragmático por parte de estos jóvenes, sobre el proceso de transición hacia la vida adulta. En lugar de desarrollar actitudes de rechazo explícitas que casi inevitablemente llevarían hacia el abandono escolar al final de ciclo, optan por prolongar (mínimamente) la estancia en la escuela, que tal vez les podrá proporcionar una situación menos vulnerable en el mercado laboral, y la familia en el caso de las chicas. Otra cuestión será si la escuela es eficaz o no para invertir o al menos abrir el campo de estas oportunidades.<sup>15</sup>

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 (EA10, alumno, nivel socioeconómico medio-bajo, centro II).

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 me gustaría ser. (... ) Lejos de mis padres vivíamos seguros, porque yo quiero tener mi vida. Y no sé, pues tendré mi trabajo, supongo que tendré estudios. Espero tenerlos, no sé. Mi familia sí quiero tener y... claro, lo que Tiene todo el mundo, lo que Quiere tener todo el mundo (EA12, alumna, nivel socioeconómico medio-bajo, centro II).

### **" Oposición " desde la proximidad: los discursos críticos de los alumnos de las "clases medias" (centro II)**

Dentro del segundo centro, identificamos un segundo discurso y modelo de actitudes críticas con la escuela, que difieren tanto en la forma como en el contenido, de las actitudes opositoras vistas hasta ahora. Se trata de un discurso que expresa una clara identificación expresiva con la escuela, mediado por el conocimiento que tienen las familias de los alumnos sobre los códigos, hábitos y objetivos de la escuela -que es lo que la escuela pide y porque lo pide-, la posesión de los recursos materiales y simbólicos que implican su cumplimiento, así como la capacidad de poner en práctica. En las referencias discursivas sobre la visión de las familias, se observa también un cierto acuerdo con la ideología meritocrática de la escuela, y una concepción de la institución como mecanismo efectivo de movilidad social ascendente, o por lo menos de reproducción social, de acuerdo con las posiciones sociales y las trayectorias sociolaborales de las familias de estos jóvenes. Se pone de manifiesto también, el reconocimiento del valor instrumental de las credenciales que la escuela proporciona, entendiendo la situación actual -a punto de terminar la secundaria obligatoria, por tanto, la ob-

<sup>15</sup> Habría que apuntar que las estrategias de resistencia de compensación no ponen en cuestión la reproducción global de la sociedad como sociedad dividida en clases, géneros, etnias, y si bien cuestionan los fines oficiales y manifiestos de la escuela, no lo hacen con los objetivos reales y latentes de la reproducción social (Fernández-Enguita, 1988:34).

tención del título de la ESO- como requisito necesario para la adquisición futura de credenciales educativas superiores. Son alumnos que tienen claro que quieren iniciar estudios de bachillerato, y para muchos de ellos la universidad entra dentro de su universo de posibilidades. Tanto las familias como los alumnos, no sólo entienden los objetivos y valores de la escuela, sino que también los comparten.

M: *Y piensa que vale la pena...*

N: Sí... Hombre, si quieres ir a trabajar a cualquier lugar, si no tienes la ESO , o algunos sitios si no tienes bachillerato , te dicen " no , adiós" ... ¿Sabes ? Pues, yo creo que sí, que es una inversión que dices "este año estudio, me aprendo todo, intento aprobar todo y ya está" . Así puedes decir "ahora podré trabajar en un lugar bien", o sea, incluso para ser cajero del súper tienes que tener la ESO ahora, sabes ? No sé... ( ... )

N: El cuarto es el curso que dices " bueno, ahora¿ qué quiero hacer? ¿Quiero hacer el bachillerato? Pues, ponle caña y hazlo bien, porque te estás jugando tu vida, o sea, tu carrera y todo (EA9, alumna nivel socioeconómico medio, centro II).

B : Ahora que puedes , pues hacerlo y no tener que más adelante volver ... Si más adelante ... no te la has sacado ahora , pues no podrás, tendrás que estar preocupado por encontrar trabajos que no necesites bachillerato y te hará muy corta la lista de cosas para poder trabajar (EA8, alumno , nivel socioeconómico medio, centro II).

Estos alumnos destacan por las continuidades de las posiciones que mantienen en los tres espacios sociales: escuela, familia y ocio. Continuidad que expresa un equilibrio entre esferas sociales que les permite conjugar con ciertas dosis de armonía las formas de socialización y las expectativas sociolaborales, ambas fuertemente influenciadas por el mismo referente familiar, la cultura institucional de la escuela y las prácticas en el ocio. Estos jóvenes muestran una notable interiorización de las normativas familiares relacionadas con el tiempo libre, que los acerca a un tipo de presencias de entretenimiento: las experiencias en el espacio de ocio no son vividas como renuncias y total resignación, sino como un equilibrio entre la obligada pero asumida inversión en estudios, y la realización de actividades de ocio formalizado, sin que ello se traduzca en una contradicción con la realización del trabajo escolar.

Este contexto marcado por la proximidad entre ámbitos sitúa, paradójicamente, los alumnos en posición y capacidad de criticar y cuestionar algunas de las actuaciones, diagnósticos, evaluaciones y formas de hacer de la escuela. Los discursos críticos de estos alumnos, lejos de suponer formas de rechazo manifiesto y activo contra las formas de legitimación escolar, se dirigen a la reivindicación de autonomía y capacidad de decisión propia sobre los asuntos escolares, la no aceptación de todos los diagnósticos de la escuela, e incluso a la no aceptación parcial de la autoridad pedagógica (de la escuela en general y profesores en particular) con respecto a los contenidos que la escuela ofrece, reclamando -en algunos casos- niveles de especialización más elevados en los conocimientos, o la poca idoneidad de algunos de ellos, o la introducción de determinadas pedagogías y praxis didácticas más activas y renovadoras. Las críticas que caracterizan este discurso, en comparación con los anteriores, adoptan un carácter más razonado y reflexivo, capaz de establecer argumentaciones de una cierta elaboración que van más allá de las quejas, tomando como referencia el abanico de posibilidades y expectativas de futuro que imaginan. El rechazo escolar deja de ser aquí una cuestión que se materializa en comportamientos de boicot, para pasar a la elaboración de demandas manifiestas.

J: Puedes saber, pero no es necesario. Por ejemplo, ¡analizar frases! Yo porque lo quiero saber, es innecesario para todo, o la gran mayoría.

B: Pero a lo mejor ahora no quieres, pero luego quieres estudiar letras.

JM: Técnico informático...

N: No, pero por ejemplo imagínate, técnico informático que empezara la carrera. Primer año dices "bueno he sacado algún cinco, joder que mal", el siguiente año dices "pues a la mierda, esta carrera no me gusta", por

ejemplo. Y dices mira, pues quiero hacer letras, pues para hacer letras te pedirán saber analizar frases, que leas un texto y sepas buscar pues.

B: Y tienes que ir con una base que puedas ir eligiendo tú lo que necesites...

M: ¿Pero hay cosas que le enseñen al instituto que no sirvan para nada?

B: Tendrían que dar las mismas que ahora pero tú poder elegir qué quieres, qué quieres desarrollar más. (GD2, mixto, nivel socioeconómico medio, centro II).

Incluso con el discurso crítico que estos alumnos mantienen sobre el mercado laboral, asociado a las dificultades de encontrar trabajo, muestran plena confianza en la obtención de trabajos cualificados, que se alejan de las formas más rutinarias del trabajo manual. Confianza, que parece venir determinada por los referentes laborales familiares, que se definen por mantener unas cuotas más o menos importantes de autonomía y control sobre el proceso de trabajo, y por ser objeto de procesos de movilidad social (trayectorias profesionales, crecimiento de la empresa familiar, etc.), propios de las "clases medias". El imaginario educativo y laboral de estos alumnos tiende a dirigir las expectativas en las posiciones medias en las jerarquías educativas y laborales. Empleos en donde se requiere iniciativa, ejercicio de autonomía personal, internalización de los fines de la institución, especialización, etc., y estudios superiores y/o especializados.

N: Yo trabajar en un súper seguro que no, ya te lo he dicho. Ni de coña, yo no trabajo en un súper.

JM: Estudiante puedes acceder a puestos de trabajo superiores, en los que normalmente ganas más dinero y tienes más privilegios.

N: Ya no es sólo para trabajos superiores, o sea, el otro día lo estaba mirando en el periódico, por cualquier trabajo ya te piden ESO y, algunos, bachillerato. Incluso para hacer de basurero te piden que tengas la ESO. Ya no es lo de... ah no, yo dejó de estudiar y me voy a barrer la calle. No, o sea, te piden que acabes la ESO y un poco más, ¿sabes? Ya no es para decir "pues sí, hago la ESO, hago el bachillerato y así ganar tantos euros al mes y oh estaré forrado. No, es para trabajar en cualquier lugar. (GD2, mixto, nivel socioeconómico medio, centro II).

N: Yo creo que hay salidas y... conseguir, quizá no el que soñamos, pero creo que si estudiamos y nos esforzamos podemos llegar donde queramos. (EA9, alumna, nivel socioeconómico medio, centro II).

Teniendo en cuenta estos elementos, dos factores concretos orientan los discursos críticos de estos jóvenes: el primero, estaría ligado a la organización escolar, donde los alumnos responderían a la falta de participación en las decisiones sobre qué conocimientos aprender, a qué ritmos, en qué tiempos, espacios ya través de qué metodologías; el segundo, estaría relacionado con la relación entre los contenidos de los aprendizajes y las expectativas y referentes laborales. La relación de ambos factores pondría de manifiesto la contradicción entre la rigidez, concebida por los alumnos, de la organización y funcionamiento de las relaciones educativas, con la flexibilidad que la apertura de posibilidades que imaginan por su futuro sociolaboral pide. La falta de autonomía, decisión y participación en los asuntos escolares, ya la falta de especialización y el cuestionamiento de algunos de los conocimientos que la escuela ofrece, serían los blancos de este modelo de rechazo escolar.

B: Pues el profesor ... eso, nos viene, nos dice lo que tenemos que hacer pero después no nos enseña a aplicar. Que a ti te enseñen algo y que no te digan porque usarla ni nada, sólo contarte lo ... después tú no la puedes aplicar a nada ni encontrar ningún sentido ... (EA8, alumno, nivel socioeconómico medio, centro II).

M: ¿Son formas válidas de trabajar?

N: Yo creo que hay muchos profesores que vienen, o sea que son pro por castigo o algo, porque es que vienen a clase con desgana o sea, no vienen "venga, voy a explicar esto", no dicen "vaya mierda, vengo a pasarme aquí tantas horas explicándole a la gente, que no me está haciendo caso". Si tú ya vienes pensando esto es que los alumnos no te harán caso.

B: Se puede entender de que sea difícil de explicar, pero que hagan un esfuerzo de hacerlo más divertido, entonces este problema se irá. (GD2, mixto, nivel socioeconómico medio, centro II).

Podemos interpretar que estos elementos, más que estrategias de resistencia, se enmarcan en una estrategia de reproducción social. Las estrategias de estos jóvenes no se fundamentan en la confrontación con la ideología escolar, por lo que podrían caracterizarse como formas de contestación débil. Aunque el planteamiento de modificación sobre ciertos aspectos de las relaciones educativas, como el debilitamiento del *enmarcamiento escolar* y otros aspectos relacionados con el currículo (*clasificación escolar*), si tenemos en consideración el contexto social desde donde se produce, y especialmente, al servicio de qué expectativas se realiza, difícilmente podemos hablar de una estrategia con implicaciones contra-hegemónicas. No obstante, si consideramos la división entre *intenciones* y *efectos* de las actitudes críticas, la flexibilización del *enmarcamiento* y la *clasificación* constituyen acciones potencialmente transformadoras.

### **Elementos disociativos en las actitudes de adhesión (centro III)**

En el centro III, las actitudes y discursos sobre el rechazo a la escuela responden más a demandas o quejas muy concretas, que a actitudes de oposición manifiesta. Los discursos de los propios alumnos, pero sobre todo la observación y las entrevistas con el profesorado dan fe de la falta de relaciones conflictivas en el seno de la escuela. El discurso de estos jóvenes muestra una clara identificación con la escuela, instrumental y expresivamente; comprenden y se adhieren a los valores escolares con los que declaran sentirse a gusto. Se cumplen, en términos generales, las normativas del centro, tanto dentro del aula como en otros espacios interiores, mostrando una notable aceptación de las relaciones de poder existentes en el aula, implicadas en las relaciones alumno-profesor. Por otra parte, los jóvenes enfatizan en la utilidad de la escuela como institución que ofrece credenciales, y en consecuencia una mejor posición en el mercado laboral. Al mismo tiempo, valoran positivamente la idea de poseer "cultura general", dada la correspondencia de la concepción de la cultura escolar y la familiar. Entienden que poseer (esta) cultura es condición necesaria para enfrentarse al mundo adulto.

M: Hay cosas que haga aquí que crees que no te servirá de nada para el futuro?

C: Yo creo que si que me servirá todo. Porque te preparan muy bien, yo creo que me servirá todo.

M: ¿Pensando en qué?

C: Si estudios posteriores, trabajos. Hacemos a veces actividades así como el día de la ciencia, que no son con horario de escuela y venimos aquí y hacemos actividades por los niños pequeños, y... relacionado con la ciencia y si también te sirve para saber más. ( ... ) Muchas cosas, no sé... Poder ir a hacer una carrera básicamente (EA14, alumna, nivel socioeconómico medio-alto, centro III).

Las relaciones entre los espacios sociales familiar, escolar y de ocio/grupo de iguales, expresan continuidades respecto las presencias que realizan los jóvenes. La familia ejerce una importante influencia en cuanto a la valoración de la escuela y la inversión en el estudio. El discurso sobre la familia en relación la escuela es el de una institución útil, cercana y necesaria, no sólo por el futuro laboral de hijos e hijas, sino también por una "buena" inserción en la sociedad en general. Esta concepción fundamenta y refuerza las expectativas que padres y madres depositan en los hijos, dirigidas a la continuación de los estudios post-obligatorios. Por ello, buena parte de estos jóvenes, entienden la continuidad de los estudios en términos de carrera académica y profesional, donde la realización de estudios universitarios está prácticamente naturalizada. Por otra parte, las familias ejercen unas dosis importantes de control sobre los asuntos escolares: seguimiento continuado de todos los aspectos relacionados con la escuela, no sólo los estrictamente académicos, sino también los actitudinales. Este control, sin embargo, no es vivido por los jóvenes como algo problemático o incómodo, sino como un apoyo necesario y positivo que incluso justifican (*"es normal que no me dejen volver a las 6 de la*

mañana (...), que no me dejen ir cada fin de semana..." EO13). Piensan que éste debe ser el papel de los padres y madres: atención, control, seguimiento de los asuntos escolares, etc.

El espacio de ocio de los jóvenes se caracteriza por estar menos vinculado al grupo de iguales que en los casos anteriores. El tiempo de ocio se estructura a partir de múltiples actividades, y con la presencia de actores externos al grupo de iguales (familia, profesores de repaso, entrenadores personales de actividades deportivas, etc.). Las actividades del tiempo de ocio son de tipo "regulado" (clases extraescolares, deportivas, musicales, EO13, EO14, EO15), con una importante presencia de adultos (tanto dentro como fuera de la familia), "lícito" (jugar al golf, ir de compras, EO13), y sin la necesidad de realizarse fuera de casa (charlar con las amigas en la habitación, EO14). La fuerte regulación del tiempo de ocio por parte de los adultos, acerca a estos jóvenes a unas *presencias de entretenimiento*, utilizando términos de Bonal *et al* (2003: 29).

Estas continuidades entre espacios de experiencia tienden a reducir considerablemente el espacio para el rechazo a la escuela. De ahí que entre la totalidad de posiciones o modelos discursivos y actitudinales de los analizados, este es el que muestra cuotas de adhesión a la escuela más importantes. Sin embargo, a través del análisis identificamos dos formas de rechazo, que adoptan, como hemos adelantado, el carácter de queja o protesta dirigida a determinados elementos de la escuela. Por un lado, quejas que apuntan a los elementos de control y autoridad que rigen las relaciones y movimientos en el interior del centro. Se produce, según los jóvenes, una sobre-reglamentación tanto del uso de los espacios de la escuela, como de los elementos estéticos y simbólicos -como la vestimenta entre otros- que los estudiantes tienden a utilizar para expresar su identidad tanto personal como colectiva. Formas de control que, no obstante, no son contestadas con un rechazo explícito, ni tampoco negociadas en términos colectivos con el equipo de profesores.<sup>16</sup> La falta de una cultura de grupo consolidada, construida en base a elementos estético-simbólicos compartidos favorece, probablemente, la tendencia a individualizar y descontextualizar este tipo de quejas, convirtiendo los citados elementos de control en castigos o normas inevitables y dirigidas a personas concretas, no a todo un grupo. Es cierto, sin embargo, que bajo estas quejas podemos encontrar una demanda colectiva más o menos latente de estos alumnos, dirigida a la libre expresión y afirmación de su condición juvenil.

Por otra parte, una segunda protesta se dirige a las formas de transmisión del conocimiento, los contenidos y habilidades que la escuela ofrece. El discurso muestra la reivindicación de una *clasificación fuerte*- en términos de Bernstein (1985)- y un *enmarcamiento débil* en la relación pedagógica. En cuanto la primera dimensión, los alumnos valoran, atendiendo a sus expectativas académicas, así como para la lectura que hacen del mercado laboral, una organización y transmisión del conocimiento basada en la especialización, sin menospreciar -como hemos dicho- la importancia de la "cultura general". La capacidad de elegir qué conocimiento y qué habilidades son las importantes de cara al futuro, y la capacidad de adquirirlas y profundizar-las, son algunos de los elementos más valorados. En cuanto la segunda, los alumnos valoran una transmisión de conocimientos vinculada con el contexto vital propio; expresan preferencias por un aprendizaje basado en el trabajo reflexivo, criticando y rechazando el trabajo mecánico o rutinario. En este caso, se podrían identificar estas críticas como la contradicción entre las formas de "conocimiento reificado" que imparte la escuela (más visible en la praxis didáctica de determinados/as docentes), y el "conocimiento regenerativo" reivindicado por los alumnos, vinculado a su contexto vital y su interpretación del mundo, tal y como lo plantea Everhart (1993).

Mo: (...) O no sé, depende lo que te quieras dedicar pero si no tiene relación con plástica, el dibujo... saber dibujar... si hay gente que está traumatizado porque no sabe dibujar, porque siempre le han suspendido plástica pues sabes, no sé, es una tontería. O deporte, que vale que sí, que así haces ejercicio, pero tampoco te sirve de nada el deporte para cuando seas mayor, no sé.... Lo otro, por ejemplo dicen que tenemos un nivel bastante bueno de matas o de inglés, pues eso si, dices, bueno si puede servir. Pero es que noso-

<sup>16</sup> Las únicas respuestas colectivas que aparecen en los discursos adoptan formas y canales tanto regulados y estandarizados como la elaboración de una carta para presentar una demanda concreta en relación a un examen a un profesor.

tros tenemos que escoger obligatoriamente francés o alemán, pero eso también te sirve porque si no: a mí no se me ocurriría apuntarme a una academia a hacer francés. Por depende de qué trabajo tengas el futuro pues te puede servir tener otra lengua. O la informática, a mí no se que me guste pero tampoco está de más saber usar un ordenador, aunque hacemos cosas más raras, pero bueno (EA13, alumna, nivel socioeconómico medio-alto, centro III)

M: ¿Cuál prefieres?

Mi: Los que son más libres, piensan diferente, no dan clases aburridas, intentan

M: ¿Qué tipo de clase hacen los que gustan?

Mi: No sé, intentan explicar el concepto de una manera... por el libro, por definición, que ni te va ni te viene, te apuntas y ya está, sino que te hacen que te imagines algo, que te hagas el dibujo de algo, por ejemplo un poema a ver qué piensas, qué crees que te está contando aquel poema, luego lo tienes que explicar y cuando terminas todo el proceso has entendido mucho mejor el poema y sale más rápido y todo. (EA15, alumno, nivel socioeconómico medio-alto, centro III).

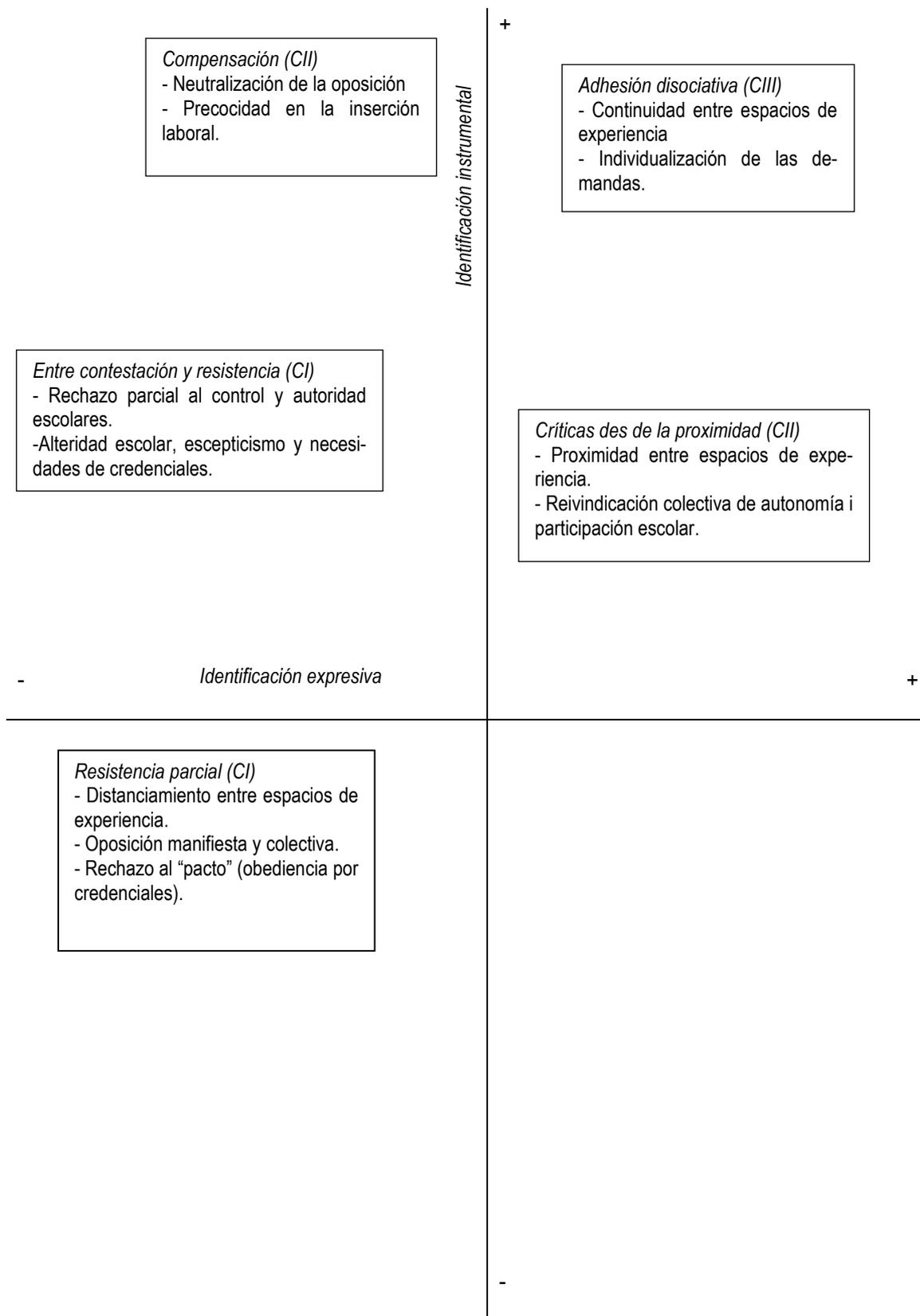
Podemos entender la actitud de estos jóvenes, como formas de *disociación* escolar (Fernández- Enguita, 1988), en un contexto predominantemente de *adhesión* a la escuela en todos los sentidos. Las correspondencias entre espacios sociales, así como la falta de una cultura de grupo alternativa a la cultura escolar, no impiden el afloramiento de tímidas demandas asociadas a la reivindicación de jóvenes que, en ningún caso se contraponen a los discursos de la escuela y la familia, profundamente interiorizados por estos alumnos. En cuanto a las demandas referidas a la rigidez de los procesos de aprendizaje del modelo de enseñanza simultánea de transmisión de conocimientos y habilidades, como en casos anteriores, se aproximarían -si bien con cuotas muy bajas de rechazo manifiesto- a formas de *contestación* (Aggleton y Whitty, 1985) que por el contexto de producción, se orientan más a la reproducción social que a los cambios contra-hegemónicos.

## Conclusiones

Este estudio, de carácter exploratorio, lejos de cerrar discusiones, pretende ser una contribución en el marco del modelo de las resistencias escolares, desde el análisis empírico realizado. El análisis nos ha permitido comprender las actitudes, los discursos, y en definitiva, las estrategias y apropiaciones que los alumnos (re)producen en el seno de la escuela, pero partiendo siempre de la relación con el resto de espacios de experiencia.

Desde esta perspectiva, ha resultado significativo tanto la presencia como la ausencia manifiestas de oposición y rechazo, en la medida en que reflejan una articulación específica y concreta de las relaciones escuela-alumno. Pero igualmente significativa ha sido la articulación concreta de estas relaciones en función del contexto social en el que se desarrollan los alumnos. Tal y como hemos observado, la distancia social puede redundar en formas de rechazo explícito parcialmente resistentes (centro I), pero paradójicamente también en actitudes y estrategias contradictorias más cercanas a las contestaciones, y sólo potencialmente resistentes (centro I). Tampoco la distancia social equivale determinísticamente a oposición y rechazo. Y es que a pesar de la distancia entre espacios sociales, el rechazo explícito se puede ver neutralizado por la desafección del grupo de iguales interno en el instituto, así como por las lecturas más o menos lúcidas del futuro inmediato, haciendo aflorar estrategias de compensación (centro II). Al mismo tiempo (y viceversa), la proximidad entre espacios de experiencia puede dotar al alumnado de las herramientas para cuestionar determinadas actuaciones y diagnósticos escolares (centro II), aunque éstas no deslegitimen los principios fundamentales de la institución escolar. La proximidad social puede redundar también en formas de adhesión acompañadas de elementos disociativos alejados, en principio, de cualquier carácter resistente y contra-hegemónico (centro III). Lo vemos esquematizado a continuación:

**Figura 2. Modelos de actitudes de oposición y procesos escolares**



Estas conclusiones nos permiten avanzar algunas breves reflexiones orientadas a la intervención educativa. 1) La necesidad de desarrollar una postura crítica para neutralizar la arbitrariedad cultural de la escuela: reconocer universos culturales diferentes, a través del diseño de programas curriculares basados en la experiencia de los estudiantes. 2) Entender determinadas formas de rechazo como resistencias potenciales, y por lo tanto, objetos para la reflexión del profesorado, con el fin de extraer acciones transformadoras. 3) La enseñanza secundaria, obligatoria y post-obligatoria, se encuentra en un marco de fuertes tensiones internas entre los diversos papeles funciones que tiene asignados: por un lado, las voluntades cohesionadoras e integradoras en un marco de comprensividad y, por otra parte, los principios selectivos y jerárquicos en un marco de competitividad (Fernández Enguita, 1990). Las resistencias, potenciales y reales, así como el cuestionamiento del valor instrumental y expresivo de la institución escolar por parte de muchos jóvenes debería empujar a valorar la enseñanza secundaria obligatoria como un proceso de culturización general y comprensivo, más que no como un mero proceso de clasificación del alumnado hacia la selección académica futura o, directamente, la profesionalización. Lamentablemente, las prácticas de agrupaciones por niveles de los artículos 24 y 25 de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) parecen apuntar en la dirección contraria (Termes, 2013).

## Bibliografía

- AGGLETON, P. J. y WHITTY, G. (1985) "Rebels without a cause? Socialization and Subcultural style among the children of the new middle classes", *Sociology of Education*, 58 (January): 60-72.
- ALONSO, L.E. (1998) *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid, Fundamentos.
- ALTHUSSER, L. (1965) "Ideología y aparatos ideológicos de estado", ZIZEK, S. (comp.) *Ideología un mapa de la cuestión*. México, FCE, 1994.
- APPLE, M.W. (coord.) (1982) *Cultural and economic reproduction in education: essays on class, ideology and the state*. Londres, Kegan and Paul.
- APPLE, M. W. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- BALL, S. J. (1986) *Beachside comprehensive : a case-study of secondary schooling*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BARBETA, M, y JORBA, J (2007) *Oposició a l'escola: una aproximació sociològica des de les teories de la resistència escolar*. Barcelona. Investigació inèdita.
- BAUDELLOT, S. y ESTABLET, R. (1986) *La escuela capitalista en Francia*. México, Siglo XXI.
- BELTRÁN, M. (2002) "Cinco vías de acceso a la realidad social", a GARCÍA FERRANDO, M, IBÁÑEZ, J, ALVIRA, F (comps.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza editorial.
- BERNSTEIN, B. (1985) "Clasificación y emmarcación del conocimiento educativo", *Revista Colombiana de Educación*, 15: 47-74.
- BERNSTEIN, B. (1989) *Clases, códigos y control*, Vols 1 i 2. Madrid, Akal.
- BONAL, X. (1998) *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- BONAL, X. et al.(2003). *Apropiacions escolars: usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona, Octaedro.

- BOUDON, R. (1983) *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona, Laia.
- BOURDIEU, P. (1980) *El sentido práctico*. Madrid, Taurus, 1991.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976) *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York, Basic Books.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1983) "La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción capital-trabajo", *Educación y Sociedad*, 2: 7-23.
- BROWN, H. D. (1987) *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- CARNOY, M. y LEVIN; H. M. (1985) *Schooling and work in the democratic state*. Stanford, California: Stanford University Press.
- DAVIS, K. y MOORE, W. E. (1945). "Some Principles of Stratification", *American Sociological Review*, (10): 242-249.
- DENISON, F. (1965). *Learning and working*. London: Oxford University Press.
- ERICKSON, ERIK (1980) *Identidad, juventud y crisis*. Madrid, Taurus.
- EVERHART, R. (1993), "Leer, escribir y resistir", a VELASCO, 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* (24): 33-44.
- 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, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985) "¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación", *Educación y Sociedad*, 4:5-32.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986a) "Texto y contexto en la educación. Para una recuperación sociológica de una teoría materialista de la ideología", 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*, 5:35-48.
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, M (1988) "El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?", *Política y Sociedad* (1): 23-34.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995) "Yo no soy eso... que tu te imaginas". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 238.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.) et al (1997) *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, Horsori, ICE — UB.
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (2007) "La igualdad, la equidad y otras complejidades de la justicia educativa", *Cuaderno de campo*: [http://enguita.blogspot.com/2007/06/la-igualdad-la-equidad-y-otras.html#\\_ftn1](http://enguita.blogspot.com/2007/06/la-igualdad-la-equidad-y-otras.html#_ftn1)
- GARCIA, M. (2003) "Abandonament escolar, desescolaritat i desafecció", *Finestra Obreta* (37): 7-30.
- GIROUX, H. (1983) "Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", *Harvard Education Review*, (3): 56-73. Traducción de Morcade, G, Miami University, Ohio.
- GIROUX, H. y MCLAREN, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, Miño y Dárla.

- GRAMSCI, A. (1975). *Cartas desde la cárcel*. Madrid : Cuadernos para el Diálogo, DL.
- GUERRERO, A. (1987), "Portobello: etnografía de un colegio bilingüe", *Revista de Educación*, (291): 339-350.
- GRIFFIN, C. (1985) *Typical Girls? Young women from school to the job market*. London, RKP.
- HARGREAVES, G.H. (1967) *Social relations in a secondary school*. London Routledge & Kegan Paul.
- HARARY, F. (1966) "Merton revised: A new classification for deviant behavior", *American Sociological Review*, 31, (5): 693-697.
- JENCKS, R. (1983) *Lads, Citizens and Ordinary Kids*. London, RKP.
- MARTÍN CRIADO, E. (1996) "Jóvenes de clase obrera y formación profesional: racionalidades prácticas y estrategias", *Revista de educación*, (311): 235-252.
- MARTÍN CRIADO, E. (1997) "El grupo de discusión como situación social", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (79):81-112.
- MARTÍN CRIADO, E. (1998) *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Madrid, ISTMO.
- MARTÍN CRIADO, E. (2005) "La construcción de los problemas juveniles", *Nómadas* (23):86-93.
- MARTÍN CRIADO, E. (2010) *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona, Bellaterra.
- MERINO, R., y DE LA FUENTE, G. (2007) (coord.) *Sociología para la intervención social y educativa*. Madrid, Editorial Complutense.
- McROBBIE, A. (1978) "Working class girls and the culture of femininity" a *Women's Study Group. Women Take Issue. Aspects of Women Subordination*, Hutchinson, CCCS.
- ORTÍ, A. (1994) "La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social", DELAGADO, J.M., GUTIÉRREZ, J. (coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Síntesis.
- POLLARD, A. (1979) "Negotiating deviance and 'getting done' in primary school classrooms", a BARTON, L. i MEEIGHAN, R. (ed.) *Schools pupils and deviance*. Driffield, Nacerton Books.
- POULANTZAS, N. (1977) *Clases sociales y alianzas por el poder*. Bilbao: Zero.
- RUË, J. (2003) "¿Quiénes son y qué piensan los alumnos absentistas?", *Cuadernos de Pedagogía*, (327): 55-58.
- SCHULTZ, T. W. (1960) *The Economic value of education*. New York, Columbia University Press.
- SULTANA, R. G. (1989) "Transition Education, Student Contestation and the Reproduction of Meaning: Possibilities and limitations of Resistance Theories", *British Journal of Sociology Education*, 10 (3): 287-309.
- TERMES LÓPEZ, A (2013), "Las prácticas de agrupación por niveles: Alcance y causas de la división del "tronco común" en la escuela comprensiva". A: *XIª Congreso Español de Sociología* de la Federeación Española de Sociología (FES), Madrid 10, 11 y 12 de julio de 2013.
- VALLES, M. S. (1996) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.
- VALLES, M. S. (2003) *Entrevistas cualitativas*. Madrid, CIS.
- VIEGAS FERNANDES, J. (1988) "From the theories of Social and Cultural Reproduction to the Theory of Resistance", *British Journal of Sociology of Education*, 9 (2):169-180.
- WAKEFORD, J. (1969) *The cloisterd elite*. London Macmillian.
- 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", VELASCO, H. M, GARCÍA CASTAÑO, J. F., DÍAZ de RADA, A. (ed.) *Lecturas de antropología para educadore*., Madrid, Trotta.

- WOLCOTT, H. J. (1993) "Sobre la intención etnográfica", a VELASCO, H.M. GARCÍA, J.F., DÍAZ de RADA, A. (ed.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trotta.
- WOODS, R. G. (1979) *Introducción a las ciencias de la educación*. Madrid, Anaya.