LO QUE SABÍA NO VALÍA
ESCUELA, DIVERSIDAD E INMIGRACIÓN

Adela Franzé Mudanó

Colección Estudios
Núm. 17

Primera edición, diciembre de 2002
Tirada: 1.500 ejemplares
P.V.P.: 9,02 €

Edita: Consejo Económico y Social. Comunidad de Madrid
Cardenal Marcelo Spínola, 14. 28016 Madrid. España

I.S.B.N.: 84-451-2363-7
Depósito Legal: M-12716-2003

Imprime: Publiequipo

La reproducción del contenido de este Estudio está permitida citando su procedencia.

A Alfredo
A mis padres, Lidia y Miguel

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS 13

PRESENTACIÓN 15

PLANTEAMIENTOS

1.1. ANTECEDENTES 25

1.2. PLANTEAMIENTO DEL TEMA (OBJETO) 30

1.2.1. El cotidiano escolar 32
1.2.2. Cultura / culturas en la escuela 36
1.2.3. El "contexto": espacio y campo social 43

1.3. DE LOS LÍMITES 46

2. METODOLOGÍA 46

2.1. EL TRABAJO DE CAMPO 47

2.1.1. Entrar 50
2.1.2. Permanecer 52
2.1.3. Accediendo al mundo de los chicos 55

CAPÍTULO I:
ESPACIO SOCIAL, ESPACIO URBANO Y ESTRUCTURA DEL CAMPO ESCOLAR

1. UN COLEGIO "DIFÍCIL" 63

2. EL CENTRO DE MADRID Y SUS FANTASMAS 66

2.1. ANTECEDENTES: EL MODELO INDUSTRIAL DE ORGANIZACIÓN URBANA 71

2.2. TERCIARIZACIÓN, REHABILITACIÓN Y RETORNO EN LA "ERA" POSTINDUSTRIAL 74

2.2.1. Configuración social de los barrios céntricos de Madrid 76
2.2.2. Fragmentación social en el espacio barrial 79
2.2.3. Un espacio de diferencias 83

3. EL BARRIO Y SUS COLEGIOS 89

3.1. CONCENTRACIÓN DE "MINORÍAS" 90

3.2. LA DOBLE VÍA DE LA DIFERENCIACIÓN: SEGREGACIÓN DE CLASE Y ÉTNICA 93
4. ESTRUCTURA SOCIAL Y CAMPO ESCOLAR 98

5. ANEXO 100

CAPÍTULO II:
UNA INFANCIA PROBLEMÁTICA

1. INTRODUCCIÓN 115

2. LA ESCUELA Y LA CALLE 116

3. FAMILIA E INFANCIA EN RIESGO: ESCUELA E INSTITUCIONES DE PROTECCIÓN SOCIAL 121

3.1 "MINORÍAS": LA CLAVE CULTURAL 126

3.2. COMPLEMENTARIEDAD DE LA ESCUELA Y LAS INSTITUCIONES DE APOYO SOCIAL 130

4. UN MUNDO RELEGADO 138

4.1. EN EL LÍMITE DE LO ESCOLAR 142

5. TRABAJO DOCENTE Y HÁBITUS PROFESIONAL COMO DIMENSIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA 145

5.1. LO TEÓRICO Y LO CONCRETO 146

5.2. AUTONOMÍA Y DEPENDENCIA 153

6. EL MERCADO ESCOLAR: RECONVERTIR LA IMAGEN DEL CENTRO 157

7. VIEJAS SEGREGACIONES, NUEVOS ARGUMENTOS 162

7.1. "LIBRE" ELECCIÓN DE CENTRO ESCOLAR 163

7.2. LAS ESTRATEGIAS ESCOLARES 166

CAPÍTULO III
LA ESCUELA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS PROFESORES Y DE LOS ALUMNOS

1. LA DIVERSIDAD ES NUESTRA RIQUEZA 173

2. LLEVAR LA CLASE 177

2.1. RITMO Y DESNIVEL: LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS 178

2.2. HÁBITOS ESCOLARES 184

2.3. INDISCIPLINA Y VIOLENCIA 188

2.4. ¿QUÉ HACER? 194

2.5. MANEJAR LA CLASE 197
2.6. UNA INFANCIA ENCARNADA 202

3. PASARLO BIEN 206

3.1. MOLA, NO MOLA 208

3.2. INCONGRUENCIAS 218

CAPÍTULO IV:
LAS FORMAS ESCOLARES DEL EXTRAÑAMIENTO

1. INTRODUCCIÓN 227

2. EL LENGUAJE DE LAS FORMAS, FORMAS DEL LENGUAJE 228

2.1. LENGUA "PARA ENTENDERSE", LENGUA "PARA SEGUIR LA CLASE" 229

2.1.1. Colón, los vaqueros y el empire state 239
2.1.2. Hablar, escribir, leer 243
2.1.3. De furcias y bocatas 258
2.1.4. Una cuestión de gustos 263

2.2. EL MANEJO DE LA LENGUA 266

2.3. EL CURRÍCULUM INTERCULTURAL 270

2.3.4. Culturas en la escuela 271
2.3.5. La interculturalidad en la práctica 275

3. APAÑÁRSELAS 286

3.1. "LO QUE SABÍA NO VALÍA" 287

3.2. PASADO, PRESENTE Y FUTURO: LAS FORMAS DEL DESAPEGO ESCOLAR 291

3.3. ENTRE COLEGAS 298

3.3.1. ENTRE PENDONAS Y PALETAS 305

CAPÍTULO V:
CONSIDERACIONES FINALES

IMÁGENES ESCOLARES 313

MECANISMOS DE OBJETIVACIÓN 319

CULTURA, SUBCULTURAS, CONTRA-CULTURAS 323

EL COMPONENTE ÉTNICO 325

APÉNDICE:
CAMPO DE LA INFANCIA Y ESCUELA

1. INTRODUCCIÓN 331

2. CONSOLIDACIÓN DEL CAMPO DE LA INFANCIA 333

2.1. ESCUELA E INSTITUCIONES DE TUTELA 335

2.2. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ESCUELA PÚBLICA 340

2.2.1. Gradación y extensión del currículum 344
2.2.2. Organización de los tiempos y espacios escolares 345
2.2.3. Difusión de la promoción selectiva 346

2.2.4. Clasificación y distribución del alumnado 347
2.2.5. Desviaciones de la infancia 350

3. REESTRUCTURACIÓN DEL CAMPO DE LA INFANCIA 359

3.1. ATENCIÓN SOCIAL DE LA INFANCIA Y ESTADO DE BIENESTAR 360

3.2. REFORMAS COMPRENSIVAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS 365

3.3. LA REFORMA EN ESPAÑA 367

3.3.1. Intervención educativa y atención a la diversidad 371
3.3.2. De la deficiencia a las necesidades educativas especiales 375
3.3.3. Autonomía y participación: la "apertura al entorno" de los centros educativos 386

BIBLIOGRAFÍA CITADA 389

AGRADECIMIENTOS

A los profesores y alumnos de los centros escolares, especialmente a los del ABC, que me permitieron llevar a cabo esta empresa a pesar de "entrometerme" en sus vidas. Su colaboración ha sido inapreciable y difícilmente pueda compensarse.

A la profesora Marie José Devillard (Universidad Complutense), directora de la tesis doctoral que da origen a este libro, por sus aportaciones, su afectuoso rigor, su incansable estímulo y confianza a lo largo de todos estos años de trabajo.

La colaboración en diversos proyectos de investigación relacionados con la escuela, la "segunda generación" y la educación intercultural, me permitieron adentrarme en este terreno, así como participar en diversos equipos de trabajo, beneficiándome de la reflexión y el trabajo colectivos. Por ello debo agradecer a los profesores Carlos Giménez Romero (Universidad Autónoma de Madrid); Bernabé López García (Universidad Autónoma de Madrid), Miguel Siguán (Universidad de Barcelona) y Celia Ruiz Alonso (Universidad Autónoma de Madrid), el haber contado conmigo para diversos proyectos de investigación.

A mis compañeros del Seminario de Antropología de la UAM y a los del TEIM, quiero reconocerles su apoyo, sus comentarios, sugerencias y los buenos momentos pasados juntos; en especial a Ángeles Ramírez y a Laura Mijares.

Los amigos y colegas de Catep Intervención Social, S.Coop, Lorenzo Casellas, Rosa Domínguez, Carmen Gregorio, Anabel Morrás, Marian Sánchez y Antonio Sóla, me han tenido infinita paciencia y comprensión. Con ellos he compartido diversos proyectos de intervención e investigación que han resultado de suma relevancia para mi propia tarea. A Lorenzo he de agradecerle, además, su asistencia en la elaboración de cuestionarios y bases de datos.

Carmen Gregorio (Universidad de Granada) y Gladys Nieto (Universidad Autónoma de Madrid) han estado especialmente presentes a lo largo del trabajo de campo y de elaboración posterior. Sus comentarios y sugerencias, además de su constante aliento y afecto, han sido de gran importancia para mi.

Respecto a los amigos y amigas de *aquí* y de *allí,* algunos de los cuales ya han sido nombrados, huelgan los comentarios.

El cariño, estímulo y "aguante" que me han dado y demostrado, justifican que dedique este trabajo a mis padres y a Alfredo.

PRESENTACIÓN

No resulta muy lejana la época en la cual los movimientos sociales de defensa de los derechos de la "minorías", los avances en las concepciones pedagógicas y las corrientes críticas de la educación, inspiraron en Europa y Estados Unidos la mutación de los sistemas educativos hacia modelos de integración escolar más flexibles. En España las sucesivas reformas del sistema educativo, iniciadas a finales del régimen franquista y desarrolladas a partir de la restauración democrática, han afectado tanto a su estructura y organización, como a los principios teórico-metodológicos que definen la acción educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esas transformaciones están dirigidas explícitamente a la *"democratización"* del sistema y, en consecuencia, a la promoción de la *"igualdad de oportunidades"* tanto en el acceso, como en la permanencia en el sistema. La unificación del sistema educativo a través de un modelo comprehensivo supone, al menos en teoría, la desaparición de las formas de segregación institucional, una de cuyas implicaciones más evidentes era la distribución precoz del alumnado entre las ramas más o menos prestigiosas en razón de su origen social.

La plena escolarización de todos los niños independientemente de cualquier rasgo o condición social (económico, cultural, étnico, de género, etc.) se convierte en un objetivo central. Esa "igualación" que ha pretendido poner en práctica la política educativa, se ha dirigido especialmente a ciertas categorías sociales, las cuales han sido tradicionalmente objeto de las más agudas segregaciones o discriminaciones educativas. No sólo a las clases populares en general sino, en particular, al colectivo gitano y, a través de las políticas de *"integración"*, a los niños con cierto tipo de discapacidades.

Pero tales transformaciones del sistema no se limitan a los aspectos estructurales (unificación, obligatoriedad, plena escolarización, etc.). Según el desarrollo de la LOGSE, atañen además y significativamente, a otros componentes relacionados con el proceso en sí mismo de enseñanza-aprendizaje. En efecto, la consecución de la igualdad de oportunidades y, por tanto, la lucha contra la discriminación derivada de factores sociales, económicos, de género, culturales, étnicos, o de cualquier otra índole, se concibe ligada a una perspectiva *"constructiva"* del aprendizaje. Básicamente por ello se entiende -en oposición a las perspectivas *"tradicionales"* centradas en la actividad del profesor- que el aprendizaje es el

producto de una elaboración y apropiación activa de los sujetos mediada por estructuras cognoscitivas (representaciones e ideas, procedimientos y valores previos) configuradas a través de la experiencia y, por tanto, de innegable raíz y carácter socio cultural. La idea central es que el sistema educativo ha de utilizar la experiencia del niño y su universo cotidiano en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta sus intereses y peculiaridades, tanto individuales, como sociales. Esto es, debe trabajar "*desde la diversidad*", tomando como punto de partida las prenociones, procedimientos, habilidades, intereses, valores, etc. que forman parte del capital cultural previo del sujeto (MARTÍN, 1990).

Paralelamente a la implementación de la última reforma educativa (LOGSE), se asistía a un nuevo y, desde el punto de vista de la comunidad educativa, sorprendente fenómeno: la aparición en la escena escolar de niños de origen inmigrante/extranjero, de la así llamada *"segunda generación".* No es sino hacia principios de los 90 cuando la presencia de los niños de origen inmigrante extranjero comienza a hacerse visible en los colegios; no tanto por su volumen objetivo, como por la atención y preocupación que despierta entre los profesores y las autoridades educativas una realidad que, cuanto menos era novedosa y cuanto más, fuente de toda clase de incertidumbres.

La escolarización de niños de origen inmigrante en las escuelas españolas se ha convertido, de unos años a esta parte, en objeto de análisis, de investigación y de intervención institucional (GRAÑERAS ET. AL., 1997). El grueso de la investigación y de la producción teórica al respecto se ha realizado bajo el lema de la así llamada educación *"intercultural"* o *"multicultural"*, donde se aprecia la estrecha relación implícita entre diversidad y nacionalidad, extranjería, religión y procedencia regional (GARCÍA CASTAÑO; GRANADOS Y GARCÍA-CANO, 1999).

En cierta medida puede decirse que, en respuesta a las demandas de los poderes públicos e institucionales y en razón de no interrogarse sobre las categorías dominates que preconstituyen ese dominio de estudio en el orden del sentido común, el campo que se ocupa de la relación inmigración-escuela ha tendido a circunscribir el análisis a las problemáticas asociadas a "*la integración*" escolar de los niños y jóvenes de origen inmigrante. Tendiendo, en la práctica, a oscurecer los procesos más generales en los que aquellas problemáticas se inscriben.

El trabajo de investigación ha estado enmarcado en un contexto socio-educativo específico, caracterizado por las mencionadas transformaciones que afectan, de una parte, a la organización y fundamentos filosóficos del sistema educativo y, de otra, a la composición socioeconómica y cultural de los sujetos *receptores* de la educación, los alumnos.

Ambas transformaciones se revelaban altamente significativas para el análisis de la que puede considerarse una preocupación general que subyace al estudio. A saber, la de los procesos de producción y reproducción social a través de la educación y la cultura en contextos socialmente definidos como heterogéneos.

El mencionado contexto, iluminado por los desarrollos teóricos que han promovido provechosos debates teóricos-metodológicos tanto dentro del campo antropológico, como en el de otras disciplinas sociales vinculadas a la investigación sobre la educación y la transmisión cultural, suscitaron mi interés por la cuestión de, en qué forma, la escuela, vendría a resolver la tensión inevitable entre los postulados de la educación en la diversidad –que proponen el acercamiento de la cultura escolar a las culturas de los alumnos- y la existencia de *formas culturales* legitimadas social e institucionalmente. Lejos de limitar el estudio al tema *inmigrante*, he entendido que el binomio inmigración-escuela exige ser resituado en la trama de relaciones reales y simbólicas que se establecen entre los grupos sociales que participan del campo escolar, así como restituir al análisis la dimensión de las prácticas y las categorías de percepción que las informan y le están relacionadas. Para comprender lo que sucede *en* la escuela, pues, se hace precisa una perspectiva etnográfica superadora de la visión normativista, que dé cuenta de la compleja red de intercambios de significaciones, de interpretaciones diversas, que se dan en su seno entre sus protagonistas.

Desde esta perspectiva se aborda el estudio de un tipo particular de centros escolares: aquellos que poseen una alta proporción de alumnos de origen inmigrante extranjero, y que se encuentran en el campo escolar particularmente "señalados". He tomado como unidad de observación básicamente un centro escolar público de EGB (al que llamaré "ABC"), situado en un barrio del Distrito Centro de la ciudad de Madrid (al que denominaré "Flores"). El trabajo de campo se desarrolló, en diversas etapas, entre los años 94 y 97.

La organización de este trabajo quiere reflejar las opciones teórico-metodológicas adoptadas y sigue una estructura cuya imagen más aproximada es la de los círculos concéntricos: en un discurrir que va internándose en el cotidiano escolar desde el marco de las relaciones sociales que pareciendo "exteriores" influyen de manera decisiva en él; al tiempo que explora las condiciones sociales de "contexto", para llegar hasta las situaciones concretas en las que se desarrolla el cotidiano escolar.

En el capítulo "Planteamientos", se hace referencia a los puntos de partida teórico metodológicos en los que se encuadra el estudio

El primer capítulo tiene por protagonista el barrio de Flores y los colegios que en él se sitúan, con especial referencia al centro educativo en el que se ha desarrollado el trabajo de campo. A partir de la recomposición de la dinámica de la estructura social del barrio y del sistema de relaciones establecido entre los grupos sociales que toman parte en él, se caracteriza la escuela en la que se ha desarrollado el trabajo de campo, al mismo tiempo que el sistema de centros escolares públicos del barrio.

El segundo capítulo está dedicado a los puntos de vista de los agentes sociales comprometidos en el campo escolar, especialmente del profesorado y los profesionales de las instituciones *parapedagógicas* que lo rodean y están implicadas en la intervención con la infancia.

Los capítulos tercero y cuatro, se centran en la dimensión de las prácticas que tienen lugar en el día a día de la institución, con referencia particular a los procesos de aula. Ambos recogen la perspectiva de los profesores así como de los alumnos en relación a tales procesos. El capítulo III, refiere a los valores implícitos y explícitos -normas, rutinas, habilidades y destrezas- que rigen un conjunto de comportamientos y actitudes, en apariencia no relacionados directamente con los conocimientos a adquirir, pero cuyo cumplimiento se hace consustancial al proceso de enseñanza-aprendizaje. El capítulo IV, se centra de lleno en el análisis de las relaciones propiamente culturales, en el proceso de transmisión-adquisición (o apropiación práctica) de los saberes escolares. Dicho de otro modo, de lo que podría llamarse, utilizando una expresión al uso, el "choque cultural" que se produce en la escuela. Entendiendo por ello las formas que

asume el "extrañamiento" ante las situaciones escolares a las que los chicos se enfrentan a partir de una variedad de esquemas de acción, de apropiación y reapropiación práctica, que ellos ponen en juego en su relación con el saber y el saber hacer escolar.

El capítulo quinto, resume las conclusiones del trabajo.

En el Apéndice se incluye un estudio donde se desarrolla, desde un punto de vista socio-histórico e institucional, la constitución del campo de la infancia en relación con la evolución y generalización de la escuela pública en España. El interés del mismo reside en considerar las transformaciones que han tenido lugar, de una parte, respecto a los principios de visión que han presidido inicialmente y presiden posterior y actualmente la construcción de categorías relativas a la "infancia normal" y a una infancia considerada según el caso y la época, "anormal"; deficiente", "diferente", etc. De otra parte, en tomar en cuenta las transformaciones que paralela y consecuentemente tienen lugar en el entramado de saberes, instituciones y agencias especializadas en la "gestión" y "normalización" de la infancia, cuyo papel en la definición de esas categorías es relevante. Esta reconstrucción de los antecedentes mediatos e inmediatos de la institución escolar ha constituido un trabajo de exploración previo para este trabajo, a fin de comprender el marco normativo en el que transcurre el tiempo presente del estudio.

PLANTEAMIENTOS

Como he señalado en la presentación, en cierto sentido la preocupación que subyace a la investigación se inscribe de forma general en la perspectiva llamada *crítica* (Saviani, 1982; Fernández Enguita, 1995) que incorpora la educación al estudio de la problemática de la producción y reproducción de las desigualdades sociales y culturales.

No obstante, la definición del objeto de investigación y de los procedimientos elaborados para su aproximación, se nutre de distintas influencias. Entre ellas las del análisis de las propias limitaciones surgidas del modo en que las llamadas teorías de la producción y reproducción han situado a la educación. Un breve recorrido por ellas, permitirá restablecer aquellos puntos de partida, tanto en lo que se descarta como en lo que se recupera, sobre los cuales se ha construido el objeto.

1. ANTECEDENTES

Para las perspectivas funcionalistas la institución escolar constituye un instrumento de distribución de roles, de interiorización de los valores necesarios para el funcionamiento social y, en último término, de corrección de las distorsiones y de igualación social. Por el contrario, frente a lo que consideran un desconocimiento de parte del funcionalismo de los determinantes sociales en educación, los enfoques crítico-reproductivistas han concluido, invariablemente, en que la función de la educación es la reproducción misma del sistema de clases en la sociedad capitalista: esto es, de sus desigualdades inherentes. No obstante, en el esfuerzo por establecer la "correspondencia" entre las estructuras ideológicas (entre ellas la educación) y las económicas -bajo el paradigma de la superestructura e infraestructura- estas perspectivas han tendido a abordar la escuela, en términos generales, como una *"caja negra"* (Apple, 1982).

De una parte, la constatación estadística de la relación entre la procedencia social y la trayectoria escolar, que reflejaba la distribución del éxito y del fracaso, así como de la repartición entre las diversas ramas del sistema de los alumnos pertenecientes a distintas categorías sociales, concentraron el análisis, en detrimento del estudio del modo en que esos efectos eran creados en y por la escuela (Apple, 1978; 1986).

De otra, tal vez por efecto de la metáfora del *reflejo* y de la aplicación del principio estructural de *correspondencia* (entre la base económica y la superestructura

ideológica), el análisis queda habitualmente reducido al interjuego de macroestructuras. El sistema educativo queda subsumido en el económico, en la medida en que el análisis se interesa en mostrar cómo la relación pedagógica transmite modelos de dominación, o relaciones de poder *"exteriores"* a ella misma (BERNSTEIN, 1990): las relaciones sociales de producción (BOWLES Y GINTIS (1981) o la división del trabajo (BAUDELOT Y ESTABLET 1976). La dificultad del modelo reside, además, en el *"engaño"* estructuralista (WILLIS, 1986) consistente en que la estructura económica aparece estando conformada por lugares vacíos, dados previamente, que luego son *ocupados* por agentes equipados con la ideología adecuada.

Así, la especificidad cultural de la institución escolar -sus códigos y lenguajes, su cultura formal e informal, etc.- (APPLE, 1982; BERNSTEIN, OP. CIT., WILLIS, 1988) ha quedado a menudo relegada y, en consecuencia, escasamente teorizada en las perspectivas reproductivistas.

Ciertamente, un conjunto de autores entre los cuales la obra de BOURDIEU Y PASSERON *"La reproducción"* (1977) ocupa un destacado lugar, proporciona un marco específico, introduciendo la dimensión cultural, a la cual se le concede una cierta autonomía con respecto a la dimensión económica. En este caso, el sistema educativo viene a legitimar las relaciones de dominación a través de la imposición (y naturalización) de lo que es en verdad un arbitrario cultural, y del desconocimiento de los capitales culturales y códigos simbólicos que se apartan de la definición de la cultura dominante (SHARP, 1988; SAVIANI, 1982). Dicho de otro modo, a través de la acción pedagógica como *"violencia simbólica"*.

A pesar de su rigor lógico, la teoría de Bourdieu y Passeron, del mismo modo que las de otros autores que focalizan su interés en la contribución de la educación a la reproducción específicamente económica, es tributaria de modelos y categorías altamente abstractos. Tras la autonomía concedida a la cultura en *"La Reproducción"*, la economía aparece como telón de fondo, como universo fijo y serie abstracta de relaciones de poder de la cual la educación se hace cómplice en su mantenimiento. Además, al desatender las prácticas actuales y concretas, los sistemas vividos de valores y sentidos de los grupos sociales que participan en la escuela (y más en general, en una formación social histórico concreta), estos enfoques carecen de cualquier referencia a la *"producción"* cultural (WILLIS, OP. CIT.).

En tal sentido, cabe apuntar el efecto teórico metodológico de relegación que estas teorías efectúan -paradójicamente- sobre los procesos de producción y recreación cultural que tienen lugar entre los agentes y grupos sociales que toman parte en el entramado escolar de producción y distribución del saber y la cultura. De hecho en el mencionado trabajo de Bourdieu y Passeron (op. cit.), la teoría no sólo no es explicativa en lo que respecta a la actividad de los *"dominados"*, sino que éstos se convierten en verdaderos desposeídos culturales. Lo que Grignon y el propio Passeron denominarían, años más tarde, *"desviación teórica legitimista"* (1992) en los enfoques de las culturas populares, una aproximación que acaba por considerar sus prácticas como si siempre refirieran a versiones empobrecidas de la cultura legítima.

El excesivo énfasis en el análisis de las estructuras y en las funciones que las instituciones cumplen hermana, en cierta medida, a los enfoques funcionalista y reproductivista (Fernández Enguita, 1988). Ambos comparten la reducción de los agentes de la educación a meros *sujetos*, y el representarse a la institución como el lado activo del proceso, que consigue sin obstáculos aquello que se propone (Fernández Enguita, 1988 y 1995). Este enfoque, ha contribuido a identificar la escuela, al decir de Grignon (1983), con la fábrica o el cuartel y a reducir su papel al de mera vigilancia, represión y alienación en masa de los sectores sociales subalternos. En este sentido, la introducción de los niños y jóvenes en el análisis e, incluso de otros agentes sociales (profesores, otros profesionales ligados al campo de la educación y la infancia) ha adoptado un carácter meramente instrumental, como modo de reforzar la concepción de la educación en tanto agencia de control social y regulación política (Finkelstein, 1986a; 1986b).

Así, y debido al efecto de un análisis unidireccional que centra su atención en la exclusiva actividad institucional o en los agentes que la representan, y por un procedimiento coextensivo que *deduce* de la existencia de mecanismos de dominación su repercusión, los actores aparecen como meros receptores pasivos de mensajes construidos en la estructura y el contenido de la educación. Lo cual ha contribuido a oscurecer la actividad diversa que se desarrolla en la escuela -y su comprensión- y las interacciones más o menos conflictivas entre los distintos actores que la habitan (Juliano, 1996; Lynch y O'Neill, 1994; Ezpeleta y Rockwell, 1985; Rockwell, 1987).

De la mano del neomarxismo encarnado en la corriente de estudios culturales del *Center of Contemporary Cultural Studies* de Birmingham (CCCS), del interaccionismo simbólico británico y la *nueva sociología de la educación* (NSE) vinieron a cubrirse buena parte de las lagunas dejadas por los modelos teóricos reproductivistas, con las consecuentes repercusiones en el plano metodológico. El cambio de orientación trajo consigo, esencialmente, tres elementos novedosos en la sociología de la educación y la cultura.

De una parte, la recuperación de la perspectiva de los grupos sociales situados en las posiciones más desventajosas de la escala de "credibilidad". En particular, la experiencia, actitudes y comportamientos de los propios alumnos respecto a su escolaridad. De otra parte, conllevó la adopción de modelos microsociológicos, interesados en las interacciones y practicas cotidianas que se desarrollan en los escenarios escolares. Por último, la inclinación hacia métodos de investigación cualitativos, capaces de dar cuenta y describir minuciosamente esas "micro" realidades, en especial a través de etnografías escolares (HAMMERSLEY Y WOODS, 1984).

No obstante las coincidencias, entre la extensa producción de unos y otros, cabe destacar algunas diferencias.

Los estudios interaccionistas de la nueva sociología de la educación, en su esfuerzo por romper con el determinismo estructuralista y estructural-marxista, tendieron a concebir a los actores y las relaciones sociales libres de influencias exteriores (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1988). El mismo YOUNG, uno de los promotores de la NSE, contribuye al examen crítico del paradigma que él mismo sostiene (YOUNG, 1990). La NSE trató de concebir su campo de estudios como algo bien diferente a un derivado de la investigación sobre la estratificación social y de los modelos *imput/output* de las escuelas, intentado definir sus objetos en torno a los procesos específicamente educativos del currículum y la pedagogía, y al problema del conocimiento escolar, su definición y transmisión (YOUNG, 1971). Las limitaciones teóricas del paradigma de la NSE proceden en parte del rechazo, al que el propio YOUNG (1990) califica de dogmático, del concepto de estructura social. Aunque persistían en la preocupación por las desigualdades en educación, convirtieron en tema central los procesos de selección y exclusión del conocimiento por parte de

los profesores, soslayando los vínculos existentes entre consideraciones de base social y el curriculum como poder ideológico. En suma, carecieron de instrumentos para conceptualizar "lo social". El "voluntarismo" que se le atribuye a su enfoque (Fernández Enguita, 1988) procede de esa misma carencia.

Por el contrario, la tradición de "estudios culturales" ligada al CCCS, de base neo-marxista, subrayó la relación entre la sociedad y la cultura globales y los procesos interiores de la escuela y las subculturas que en ella se encuentran. La escuela se concibe ahora como escenario de conflictos socio-culturales, y no ya meramente inter-individuales, donde las subculturas aparecen a través del grupo de iguales que remiten, a su vez, a una estructura de oposición, en primer lugar de clase (Willis, 1988), pero también articulada con el género (McRobbie y Garber, 1975; Russel, 1986) y lo étnico (Brittan y Maynard, 1984). El énfasis puesto en los procesos de creación de significados, en los conocimientos alternativos, y en la "resistencia" de los grupos subalternos, ha resultado en lo que uno de sus autores ha reconocido como la inflación del paradigma que celebra un espíritu de oposición de clase y a la identificación con él de manera acrítica y romántica (Willis, 1986). Como consecuencia, se asiste a la celebración populista de las culturas populares, como si ellas poseyeran autosuficiencia simbólica. Lo que no deja de ser un subproducto de las afinidades subterráneas que los esquemas que se utilizan tienen con las concepciones aristocratizantes o elitistas de la cultura (Grignon, 1983; Grignon y Passeron, 1992)

Estas perspectivas, aunque gestadas y desarrolladas entre los años 60 y 80, no han dejado de ejercer su influencia, de diversas maneras, a lo largo de las dos décadas siguientes, alimentando numerosos estudios críticos sobre el sistema de enseñanza. Indudablemente ellas han puesto en evidencia diversos aspectos de la relación entre el sistema educativo y la "cultura dominante" y han constituido un instrumento de ruptura con las prenociones ligadas a la ilusión de la transmisión socialmente neutra de la herencia y las competencias culturales. En ese sentido, no puede dejar de reconocerse que han marcado profundamente las categorías del pensamiento científico crítico y sus opciones metodológicas (Woods y Hammersley, 1995).

1.2. PLANTEAMIENTO DEL TEMA (OBJETO)

Las demandas de las instituciones en relación a las problemáticas asociadas a la *"integración social"* de los colectivos inmigrantes, la aparición en la escena escolar de un discurso prescriptivo -el de la educación *"intercultural"* o *"multicultural"*- asociado a la presencia de los niños de origen inmigrante en las escuelas, y en definitiva la relevancia social que ha adquirido el "*problema inmigrante*", constituyen en su conjunto factores que predisponen a tomar por objetos de investigación aquellos dotados de realidad *social,* preconstruidos y demarcados por la sociología espontánea (BOURDIEU, CHAMBOREDON Y PASSERON, 1984).

No obstante, la inclinación a circunscribir el análisis a la existencia de un objeto empírico así nombrado -el *"colectivo de niños inmigrantes"*- (LAARCHER, 1992) y al conjunto de problemáticas educativas socialmente definidas como "propias" de estos niños por la misma comunidad educativa y el discurso público, fue cediendo terreno en favor de la constitución como eje de análisis, del sistema de relaciones sociales y simbólicas que subyacen a los procesos de escolarización de aquellos niños que suelen ser considerados *"difíciles"* o *"problemáticos",* entre ellos un sector de los niños de origen inmigrante extranjero.

Desde mis primeros contactos con el campo -con el campo de estudios y con el terreno[1]- dos aspectos, íntimamente relacionados entre sí, me animaron a ello. De una parte, se trataba del proceso de fuerte concentración en ciertos colegios -de distribución diferencial entre el conjunto de centros posibles- de niños *"en desventaja"*. De otra, concomitantemente, el fenómeno de desprestigio y hasta estigmatización que dichos centros sufrían a medida que más "categorías" de niños en desventaja se iban *"sumando".* Se trataba de colegios en los cuales la

[1] Mis primeros contactos con el centro educativo en el que se ha llevado a cabo lo sustancial del trabajo de campo, se remontan al año 1991 y surgen de mi participación en dos proyectos de investigación que tenían por objeto el estudio de los procesos de escolarización de la así llamada "segunda generación" de inmigrantes y la educación intercultural. Ambos estudios fueron dirigidos por el profesor Carlos Giménez Romero de la Universidad Autónoma de Madrid. El primero de ellos, desarrollado entre los años 1991 y 1992, fue patrocinado por Dirección General de Migraciones y la Delegación Diocesana de Inmigrantes y llevaba por título "La segunda generación. Estudio demográfico y sociocultural de los hijos de inmigrantes extranjeros en Madrid". Abarcaba diversas dimensiones o ámbitos de la vida de los niños y jóvenes de origen inmigrante, entre ellos la escuela. El segundo, "Proyecto educativo de educación intercultural" fue patrocinado por la Dirección Provincial de Educación de Madrid del Ministerio Educación y Ciencia, y se desarrolló entre los años 1992 y 1993.

presencia creciente de niños de origen inmigrante se añadía, en general, a los "*niños de integración*" (con discapacidades leves), a los procedentes de centros de acogida de menores, y en general a la de los niños cuyas circunstancias (trayectorias familiares, situación socioeconómica y "cultural", etc.) los situaban en posición de presentar -y padecer- *"problemas"* en la escuela.

En la escuela y las instituciones de apoyo educativo y social que la rodean, los términos *"niños difíciles"* o *"problemáticos"* eran omnipresentes y designaban al ese conjunto de niños. Paralelamente el sistema educativo promovía un cambio discursivo, tendente a "relavitizar", por así decir, las nociones de *"déficit"* y de "deprivación" cultural que han estado tradicionalmente asociados a los niños *"en desventaja"*. Las implicaciones socio-pedagógicas de este punto de partida, pasarían, teóricamente, por compatiblizar la escuela con la diversidad socio-cultural, movilizando en *todo* el proceso de enseñanza los saberes prácticos (la cultura diaria y vivida) de los alumnos (Jordán, 1995; Lluch, 1995), partiendo de la *"diversidad"* como principio educativo capaz de contrarrestar las formas de relegación, eliminación y desligitimación cultural que ha producido tradicionalmente la escuela en relación a los sectores "populares" y las "minorías".

Así pues, la coexistencia de un discurso normativo -y prescriptivo- en torno a la atención a la *"diversidad"* (e *"interculturalidad"*), junto a una realidad que sugería la persistencia de principios de diferenciación del alumnado de base socio-cultural, exigían estudiar no sólo el fundamento y la repercusión de estos hechos en el ámbito escolar, sino especialmente, restituirles la lógica social más amplia que los sustenta. Ello, unido al interés por determinar y atender al conjunto (y a la complejidad) de procesos que concurren a dar cuerpo a los hechos observados en un contexto histórico concreto, me llevaron de una parte a constituir el *"cotidiano escolar"* (Ezpeleta y Rockwell, 1985) en centro de interés, para comprender los momentos singulares de la relación en constante construcción y negociación en función de sus circunstancias precisas. De otra, a extender el análisis hacia otras dimensiones que en un principio pueden parecer "exteriores" o "colaterales" al funcionamiento de la institución escolar -el campo de la infancia, y las relaciones barriales, el campo escolar-, pero que en verdad se integran en -y forman parte de- la vida escolar.

Me detendré en lo sucesivo en explicitar los elementos teóricos de referencia que dan cuenta de cada uno de estos aspectos.

1.2.1. El cotidiano escolar

Desde el momento en que el investigador se sumerge en la vida diaria de la institución, la constitución del cotidiano escolar en terreno privilegiado de observación, se encuentra con algunos obstáculos.

La existencia de un discurso pedagógico más o menos estructurado y especializado, así como la reglamentación y "ritualización" de la vida escolar, pueden dar lugar a la ilusión de que su funcionamiento se reduce a la estructura dada por uno y otra (VRIGNON, 1990). Además, el conjunto de racionalizaciones que elaboran los agentes sociales, no solamente respecto a las situaciones presentes y pasadas y a su posición en ellas, sino también frente a las demandas de un observador de "fuera", anima a mezclar lo que se hace con lo que se dice que se hace y a sustituir la perspectiva del investigador por la del actor, reduciendo el mundo social a las representaciones que de él se hacen sus agentes (BOURDIEU, 1987).

Sin duda, la acción del estado y las políticas educativas, así como otros factores que forman el corpus de discursos legitimados socialmente (las corrientes pedagógicas, las diversas vertientes del curriculum explícito o las perspectivas en torno a la educación en la diversidad o intercultural, por poner sólo algunos ejemplos), proveen un contexto discursivo y estructural que establece ciertos límites o constricciones (siempre flexibles) entre lo pensable e impensable, entre lo practicable e impracticable, etc. No obstante, una pregunta que surge es cómo la escuela actúa en el marco de esas constricciones, de qué modo las elaboran y reelaboran (se las *apropian* total o parcialmente) sus actores.

En ese sentido, antes que dar por hechas (por "obvias") aquellas categorías (eruditas o "vulgares") de uso habitual en el ámbito escolar que describen a *"una clase de alumnos"* -*"difíciles", "diferentes"*…- y los sitúan respecto a "otros" -"*buenos alumnos*", *"normalizados"*, …- y en la medida en que son altamente significativas en los procesos escolares, resultaba relevante trabajar en dos direcciones complementarias.

De un lado, en la dirección de la "de-construcción" de esas categorías. Retrotrayendo el análisis al proceso socio-histórico de agrupamiento y delimitación

que acompaña a la formación de esas categorías, y haciéndome la pregunta de sobre qué elementos y rasgos se forman y logran constituir puntos de apoyo de la acción diaria actual. De otro, en la dirección de los mecanismos que contribuyen a materializar u "objetivar" las realidades sociales que designan a esos grupos imprecisos (Boltanski, 1990).

Se trataba de incorporar al análisis la dimensión simbólica inscrita en las prácticas, para analizar los principios sociales que subyacen a las representaciones en torno a los niños en desventaja (*"difíciles"*) y el modo en que operan en la inclusión de "nuevas" categorías de niños, en este caso con especial referencia a los de origen inmigrante.

La reflexión ya clásica de Barth (1976), en torno a la *"etnicidad"*, es extensible al presente caso. Y ello, no tanto porque estén involucrados en este análisis los niños de origen inmigrante, como por el hecho de situar el foco crítico del análisis en las *"fronteras"* que definen y separan a los grupos, y expresan en sí mismas la diferencia, así como por el hecho crucial de que el proceso de diferenciación (o categorización) es constitutivo de las interacciones; un elemento emergente a la vez que orientador de las mismas (Narrowe, 1998).

Intentar, pues, comprender los valores (la "cultura") que animan la vida de la institución y los mecanismos a través de los cuales funciona, pasaba por abordar de modo ineludible la actividad ordinaria y corriente que se desarrolla en los contextos naturales de la escuela, prestando especial atención a las interacciones. Incorporando, a la vez, las perspectivas y representaciones de quienes participan en ellas, como un aspecto sustancial de la realidad que los agentes contribuyen, no tanto a explicar, como a construir.

La importancia crucial otorgada a la acción, a través de una observación continuada y sistemática de los escenarios en los que transcurre, corre el riesgo sin embargo, como ha señalado recurrentemente Bourdieu (1991, 1994) y otros autores (Fernández Enguita, 1988; Corcuff, 1998), de presentar las interacciones como una suma de encuentros en el vacío, libres de influencias "exteriores", o bien como el producto de una relación *intelectual* de los agentes con su acción. Esto es, de una parte, de ignorar las estructuras sociales que se desenvuelven en las interacciones (Bourdieu, 1991), y el peso de

las categorías sociales de pensamiento que orientan la acción, las cuales viniéndonos dadas le preexisten o anteceden (DOUGLAS, 1996). De otra, tomar la propia relación intelectual que mantiene el investigador con su objeto de estudio, por la relación que mantienen los sujetos con su práctica: una relación distanciada y exterior a la práctica misma.

Así, y siguiendo la sociología de BOURDIEU (OP. CIT), el concepto de *"práctica social"*, no remite a la acción sin más. Implica tomar en cuenta y restituir a la acción y la interacción, el trasfondo social que, en forma consciente o inconsciente, desde el exterior y el interior de los sujetos, actúa en *"estado práctico":* sin que medie cálculo racional de costes y beneficios o la reflexión sobre la teoría en acto que hay en los actos, en el contexto del transcurso (de las urgencias y apremios) de la vida ordinaria.

El interés por dar un papel relevante a las prácticas, es concomitante, pues, de otro interés, el de incorporar el papel del "actor" (del agente) en la construcción y reconstrucción de las relaciones y procesos sociales que tienen su lugar de expresión en la escuela. En este sentido y lejos de concebir la acción como una mera "realización" o "actualización" de las estructuras y a los agentes sociales como estando completamente determinados (dominados) por ellas, he procurado abarcar una perspectiva "polifónica" (KNUPPFER, 1996) capaz de dar cuenta de la multiplicidad de voces que constituyen el universo escolar cotidiano. Puesto que es en el ámbito de la vida cotidiana donde los agentes sociales elaboran y se apropian de usos, concepciones y prácticas que son a su vez síntesis de relaciones construidas en el "pasado" (EZPELETA Y ROCKWELL, 1985; HELLER, 1985). En cierto sentido, se parte de la noción de que las propiedades estructurales son tanto condiciones como resultados de las actividades de los agentes que forman parte de los sistemas e instituciones sociales (GIDDENS, 1984).

Recuperar la perspectiva del actor es recuperar el *aspecto activo* del conocimiento social, los esquemas de interpretación y percepción que actúan sobre la realidad confiriéndole sentido, y constituyen el fundamento de la acción, ya que, al decir de Bourdieu,

"(…) todo conocimiento del mundo social es un acto de construcción que elabora unos esquemas de pensamiento y expresión, y que entre las condiciones de existencia y las

prácticas o representaciones se interpone la actividad estructurante de los agentes, que lejos de reaccionar mecánicamente a unos estímulos mecánicos, responden a los llamamientos o a las amenazas de un mundo cuyo sentido ellos mismos han contribuido a producir." (Bourdieu, 1988: 478)

En cualquier caso ello no significa, como sugiere Bourdieu, presuponer la acción en el marco del libre albedrío. Por el contrario, es preciso comprenderla a través de la génesis social de esos esquemas de pensamiento y acción que la sustentan. Esquemas incorporados, adquiridos a largo de las trayectorias sociales de los individuos, que funcionan a su vez como estructuras estructurantes, capaces de generar infinidad de productos -pensamientos, percepciones, acciones y expresiones- (Bourdieu, op., cit) en el marco de los espacios de incertidumbre y ambigüedad que todo mundo social contiene.

Enfatizar el carácter relacional de las posiciones sociales (y escolares) y de las formas de categorización que las definen, supone que su estudio debe considerar como interdependientes entre sí, al mismo tiempo que como siendo constitutivas de las relaciones sociales, las experiencias, percepciones y, en suma, las prácticas de los diversos agentes que concurren en un espacio social; incluso las de aquellos que no estando presentes *hablan a* y *de* ese espacio social concreto.

Así, pues, resultaba imprescindible, de una parte, incorporar la pluralidad de las perspectivas de los alumnos, dando cuenta del sentido que dan a la escuela, de sus maneras de actuar y reaccionar frente a sus exigencias tácitas y explícitas, de sus estrategias de negociación de la posición que ocupan en ella, etc. En definitiva, y desde una perspectiva no esencialista, del modo en que ellos mismos elaboran y reelaboran, se resisten y se adaptan a las "interpelaciones" escolares (Raissiguier, 1995).

De otra, incorporar la perspectiva de los profesores y los agentes de protección social de la infancia que rodean la escuela. A falta de otra manera de referirnos a la institución, al hablar de "la escuela" o de la "cultura escolar", solemos producir a la vez un efecto de ocultación y homogeneización, bajo una imagen monolítica de la institución, de las variadas experiencias y prácticas escolares en las que se ven envueltos sus agentes. Y ello es particularmente relevante no sólo en lo que respecta a los alumnos, sino también a esos agentes de "distribución" del saber que son los profesores.

No obstante, es habitual que, al asignar al campo de la "cultura dominante" al profesorado, éste aparezca como mera correa de transmisión de la "dominación" (WILCOX, 1993), abandonándose de antemano los instrumentos que permiten comprender las condiciones sociales en las que la práctica docente se inscribe y de la que es producto, así como las divisiones y subdivisiones del campo docente y escolar.

La distinción entre *"saber pedagógico"* y *"saber docente"* hecha por ROCKWELL (1987) remite a otra distinción más fundamental a la que ya he hecho referencia. Aquella que existe entre el discurso normativo y prescriptivo -en este caso el de la pedagogía como disciplina y el de las políticas educativas- y un tipo de saber que se objetiva de otro modo y posee otra existencia social, el de las prácticas. Como forma de conocimiento local, el saber docente se construye en el trabajo diario, en la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia social que les toca vivir y se expresa en las condiciones reales del aula y la escuela.

Por tanto, la incorporación de la práctica docente, de su "saber" en estado práctico, resultaba relevante en sí misma puesto que aporta elementos para entender, más allá de la "norma", cómo se construye la escuela. Pero lo era, además, desde la perspectiva de resituar la experiencia del docente en el contexto de la estructura de relaciones de fuerza que actúan sobre la escuela y la labor docente (y el campo de la infancia) intentando definir y redefinir sus términos y condiciones (ROCKWELL, OP. CIT.; LYNCH Y O'NEILL, 1994).

1.2.2. Cultura / culturas en la escuela

BASIL BERNSTEIN ha llamado la atención, en su crítica de los modelos mecanicistas (1990; 1993), sobre el hecho de que a menudo la escuela aparece, en las teorías de la reproducción, como la transmisora de unas relaciones de poder que están fuera de ella misma. En tanto interesadas en mostrar cómo las relaciones de poder macro sociales son transmitidas (reproducidas) por el sistema escolar, las relaciones, características y prácticas que configuran la especificidad del universo escolar suelen quedar, apunta Bernstein, desatendidas o "fuera del programa". El mismo autor, a través de las nociones de *"código restringido"* y *"código elaborado"* (1989) ha procurado dar cuenta de la forma en que

la distribución desigual del poder y de los principios de control macro sociales se traducen y especifican en principios de comunicación pedagógica.

Así, de una parte, es preciso no olvidar que si bien la escuela está involucrada en la transmisión de las estructuras y orientaciones de la sociedad general, no por ello puede desconocerse en el análisis su especificidad, el hecho mismo de que es una institución especializada en la transmisión *cultural*. Resultaba ineludible, pues, dar especial relevancia a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a las formas de relación con el saber y "la" cultura que la escuela induce y transmite.

De otra parte, es evidente que la escuela no transmite sólo "cultura" en su sentido estrecho de corpus de saberes legitimados, ni en la forma exclusiva de "contenidos conceptuales". En este sentido, la noción de "*currículum oculto*" ha venido a llamar la atención sobre el conjunto complejo de significados, valores, actitudes y expectativas que configuran la experiencia escolar, y ello más allá de los contenidos conceptuales y de las formas explícitas en las que acontece el proceso de transmisión (Wilcox, 1993; Torres, 1996).

Precisamente la noción de *"cultura escolar",* de amplio arraigo en la antropología y sociología de la educación, ha producido una ruptura sustancial con las prenociones sobre la transmisión socialmente neutra de la competencia y la herencia cultural, así como con su correlato indefectible que hace de las dificultades de aprendizaje un fenómeno atribuible a la falta de capacidades, dones naturales o sociales, de parte de los niños y su entorno.

Construida por oposición a la noción de heterogeneidad cultural que poseen aquellos grupos sociales que ocupan posiciones "dominadas" (Grignon, 1983; 1993), dicha noción se enmarca en la tesis que sostiene que la cultura transmitida por la escuela es "una" forma de cultura. Lejos de ser "universal" y universalmente "asimilable", sus contenidos, procedimientos y valores corresponden a un corpus cultural restringido, habitualmente asimilado al de las clases medias (Fernández Enguita, 1995; Bernstein, op. cit., Bourdieu, 1966; Bourdieu y Passeron, op. cit.). De allí que la escuela se plantee como el escenario de un profundo conflicto cultural, de un choque entre la cultura escolar y las culturas "domésticas" -o *"subculturas"*-, del cual el fracaso escolar sería uno de sus resultados tangibles. La tradición de estudios en educación intercultural o multicultural

ha indagado desde diferentes perspectivas, (i.e. BANKS, 1988; GOLDBERG, 1994; JORDÁN, 1995; JULIANO, 1993, 1994; ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996), el modo en que esas distancias culturales se especifican, además, en componentes "étnicos".

La noción de "*cultura escolar*", entendida como el conjunto de saberes, valores, rituales, comportamientos y destrezas que estructuran la institución, ha constituido en esta investigación un instrumento que ha guiado la aproximación a la vida diaria de la institución, así como iluminado el variado espectro de formas de entendimiento y desentendimiento, acercamiento y distanciamiento, que se producen en los intercambios comunicativos dentro de la escuela. En particular en aquellos intercambios que se realizan en torno a las actividades especializadas del proceso de aula. Para ello, he partido del análisis de los valores que la escuela promueve o subordina, de las formas de legitimación y desligitimación que atraviesan la práctica escolar y los mecanismos cotidianos por los cuales la tarea de inculcación se lleva a cabo.

Sin embargo y a pesar de su "utilidad", la noción de *"cultura escolar"* corre el riesgo de quedar presa de las generalidades que derivan de la oposición misma sobre la que ha sido construida como instrumento conceptual. En efecto, en tanto "cultura dominante" suele retenerse de ella aquellos atributos que hacen a la "excelencia cultural", contraponiéndolos a la desposesión cultural con que el "legitimismo"[2] (GRIGNON Y PASSERON, 1992) ha caracterizado a las formas populares o subalternas de la cultura.

En el caso que ocupa este estudio, he tomado como unidad de análisis la cultura escolar característica de las instituciones que ocupan, ellas mismas, una posición "relegada" o "marginal" en el interior del sistema de enseñanza. En ese sentido, he querido poner de relieve no sólo la relación mediada por la escuela entre la cultura legítima y las culturas que frecuentan la escuela sino, además, las diferencias que separan a las instituciones "relegadas" de las más prestigiosas (GRIGNON, 1983). Para ello ha sido preciso poner en relación los procesos

[2] GRIGNON Y PASSERON han mostrado que los enfoques de las culturas populares tienden a oscilar entre dos perspectivas reduccionistas. La del "populismo" que sacraliza las culturas populares como si tuviesen autosuficiencia simbólica, y la del "legitimismo", "miserabilismo" o "dominocentrismo" que al concebir las prácticas populares en referencia exclusiva a las dominantes, trata las diferencias como si fuesen "faltas" (op. cit.)

"interiores" de la institución particular con el sistema de coacciones específicas que se hacen sentir en dichos procesos (el lugar que ocupa el centro en la escala de prestigio, la imagen que se tiene de la escuela en el entorno, la incitación a la "mejora" de su reputación, las estrategias que se elaboran para ello, la autonomía escolar, la trayectoria y los posicionamientos relativos de sus profesores, etc.).

La tesis de la distancia y jerarquización que separa -y vincula en una estructura de poder disimulada- la cultura escolar (dominante, hegemónica, etc.) de *las* culturas populares (dominadas, subordinadas, subalternas) ha constituido, como he señalado más arriba, un elemento fundamental en la explicación de los procesos escolares que involucran a los sectores populares, a las minorías étnicas, etc., en buena parte de la antropología y sociología y críticas de las últimas décadas. Tras la variedad de visiones que se enmarcan en la perspectiva de aproximación a la escuela como escenario de conflicto cultural, lo que hay de común es una noción de que diferentes ambientes culturales ofrecen diferentes habilidades, destrezas y códigos de comportamiento y acción (Wilcox, 1993). Desde esta perspectiva, el choque "cultural", las consecuentes dificultades de los chicos en la escuela, así como sus diversas reacciones al respecto, se producen desde el momento en que la escuela incorpora destrezas y hábitos de comportamiento distantes o discrepantes con aquellos adquiridos por los chicos en su entorno socio-cultural. Lo que subyace a esta cuestión es la hipótesis de que hay más de una forma de conocer y aprender y más de un cuerpo de destrezas y hábitos (Wilcox, op.cit; Lahire, 1998), que en todo caso son excluidos y desvalorizados en su confrontación con la definición de validez producida desde la cultura escolar de referencia (Grignon, 1993).

En tal sentido, el complemento casi obligado de las mencionadas perspectivas, ha sido la indagación sobre el modo en que las así llamadas "subculturas", en su interrelación conflictiva con la "cultura dominante", generan estructuras lógicas capaces de brindar marcos para la interpretación y acción sobre el mundo social (Juliano, 1992; Grignon y Passeron, 1992). En tanto sistemas vividos de prácticas, valores y sentidos que emergen entre los diversos grupos sociales sobre la base de sus condiciones históricas de existencia y de sus relaciones (Hall, 1994; Clarke, Hall, Jefferson y Roberts, 1975), las "subculturas" poseerían, en su condición "dominada", una relativa autonomía que les permite aún funcionar como cultura, es decir, responder y dar sentido a dichas

condiciones manteniendo un cierto control simbólico sobre ellas (GRIGNON Y PASSERON, OP. CIT.).

En efecto, las ya clásicas etnografías escolares y los estudios sobre las subculturas juveniles, procedentes sobre todo de la perspectiva de los *estudios culturales* del CCCS o inspiradas en la corriente de la nueva sociología de la educación proveen análisis concretos y detallados sobre los procesos culturales subyacentes a las relaciones sociales que se desarrollan en diversos espacios sociales, entre ellos la escuela (CLARKE ET. AL, 1975; MCROBBIE Y GARBER, 1975; HAMMERSLEY Y TURNER, 1984; WILLIS, 1988).

Este cuerpo de estudios tiene la cualidad, frente a las teorizaciones reproductivistas sobre el funcionamiento de la escuela, de mostrar el papel activo de los alumnos y los jóvenes en la creación y recreación de sus propios referentes *culturales* (en particular de "contra culturas" o culturas de "resistencia"), sin olvidar el análisis de las "subculturas" en términos de subordinación, es decir de su relación con la "cultura dominante", con especial énfasis en los elementos de clase, género y etnia.

En su trabajo sobre un grupo de adolescentes varones de clase trabajadora, PAUL WILLIS (1988) estudia el modo en que ese grupo de chicos (*"los colegas"*) participan activamente en la creación de una contra-cultura anti escolar. Una cultura que no es simplemente una respuesta al fracaso escolar, sino un desarrollo de la cultura de clase obrera que les provee su medio familiar y social, estimulada por el medio educativo y la autoridad escolar. Willis argumenta que la contra-cultura de "los colegas", posee la capacidad de penetrar ("contestar") la naturaleza de la sociedad, al mismo tiempo que ciertas limitaciones ideológicas, las cuales, irónicamente, los prepara para aceptar dócilmente el trabajo manual.

A tenor de las reflexiones y aportaciones de esta línea de estudios, un interés primordial en el presente trabajo ha sido el de introducir en el análisis las formas de creación y recreación por parte de los alumnos de sus condiciones, relaciones y experiencias escolares en el marco de las interacciones e interpelaciones que tienen lugar en la institución, en la medida en que ellos están implicados, tanto como sus profesores, en la producción y el mantenimiento de la vida escolar y de su lugar en el cuadro de las relaciones escolares.

No obstante, algunas reflexiones críticas realizadas sobre los estudios que centran su atención sobre la constitución de sub-grupos de alumnos en la escuela y de las "subculturas" creadas y recreadas por ellos en ese contexto, han resultado de suma importancia en el modo de enfocar dichas cuestiones en este trabajo.

Una de las dificultades suscitadas por esta forma de aproximación teórico-metodológica deriva especialmente, a mi parecer, del modo de escoger y definir los grupos "portadores" de tales subculturas. Uno de ellos ha sido el de definir los sujetos de estudio en términos de su posicionamiento en la estructura de clases a partir de la aplicación de la fuerza de trabajo (especialmente de las familias de los jóvenes estudiados).

Willis, por citar el estudio más emblemático, localiza deliberadamente la investigación en una zona urbana homogénea, obrera industrial. Dentro de ella, escoge una escuela cuyo alumnado procede exclusivamente del medio obrero y selecciona a los grupos de jóvenes a estudiar, en función de su pertenencia (y auto-adscripción) a algún tipo de cultura oposicional a la escuela (Willis, op. cit: 15-16). Una sucesión de elecciones en la que se puede advertir una sucesión de reducciones.

De una parte, identifica de partida la subcultura de clase obrera con las manifestaciones y creaciones de un grupo de chavales -*"los colegas"*- que constituye una excepción, el modelo por antonomasia de la "desviación" de la norma escolar, o de lo anti-escolar. Además, la coherencia del grupo viene dada por la auto-adscirpción de su miembros. Al privilegiar las situaciones de ruptura total y poner el acento en las formas límites que adoptan las reacciones de los alumnos, se toma por modelo universal un caso especialmente crítico de las relaciones entre las clases populares y la escuela (Grignon, 1983).

Todo lo cual, sumado a la estrategia de situarse en un enclave "homogéneo" -típicamente de clase obrera industrial- contribuye al manejo de una definición empiricista de los grupos culturales (Watson, 1993). Y ello es posible, en tanto persiste en la concepción bipolar de la estructura de clases. A pesar del complejo entramado teórico desarrollado por los etnógrafos del CCCS en torno a las relaciones entre cultura y subculturas, a éste subyace un modelo fijista de doble adscripción de la estructura de clases, donde aparecen en confrontación

la cultura de clase media y la cultura de clase obrera. De otra parte, reduce la realidad social multidimensional a una matriz bidimensional, donde la posición de clase es privilegiada y la cultura aparece como derivativa; aunque, de hecho, la práctica etnográfica proceda en sentido inverso: las relaciones de clase se comprenden a partir de las formas culturales (WATSON, OP.CIT.).

Estos dilemas de los estudios "subculturales", han sido apreciados por MURDOCK Y MCCRON cuando apuntan que aquéllos escogen como punto de partida los estilos subculturales distintivos y a los grupos implicados en su elaboración. Si el procedimiento fuese al menos invertido, agregan, inmediatamente se constataría que una misma posición estructural, puede generar una amplia variedad de respuestas y modos de adaptación, confrontación, etc. (1975: 205).

En este estudio se trataba, como he apuntado anteriormente, de restituir al análisis de las interacciones escolares las estructuras sociales que se desenvuelven en ellas. No obstante, y al mismo tiempo evitar aquellas reificaciones que reducen las trayectorias sociales a posiciones estructurales (de clase, pero también de género y etnia), y extraen la coherencia y unidad de las prácticas, de esa posición.

Si bien he considerado imprescindible objetivar el "origen" social de los alumnos a través de ciertos indicadores que tienen relevancia en la constitución del "bagaje socio-cultural" valorado por la escuela, esos mismos elementos no podían servir de presupuesto de agrupación definitiva y común de "clase" que de por sí marcase el agrupamiento sociológico y diese por sentadas las respuestas de los alumnos frente a las exigencias escolares. En ese sentido, considerando la variedad de repertorios de hábitos y esquemas de acción de los que son portadores los agentes sociales, la multiplicidad de estrategias que ellos elaboran en el curso de la trayectoria personal y social, las diferentes fuentes de legitimidad de esos repertorios y estrategias (LAHIRE, 1998), aún cuando pertenezcan en términos generales a un grupo social "común", he optado por centrar el foco de atención en la variedad de esas experiencias, a partir de un agrupamiento de hecho como el que surge de compartir una escuela y un grupo aula.

Merece la pena insistir que la misma reflexión vale para el componente "étnico" de las relaciones escolares, en la medida en que constituye, desde la perspectiva

adoptada en este trabajo, un emergente relacional. Por lo dicho en este y en el anterior apartado, "lo étnico" no viene dado por el sólo hecho de que en la escuela haya niños de origen extranjero. Mi interés se centró en explorar lo que había de común en la percepción escolar de los niños autóctonos y extranjeros, y en su caso, si en ese marco se atribuía una significación étnica (de parte de los niños y de la propia escuela) a los procesos escolares en los que estaban implicados los niños de origen extranjero.

La advertencia de EZPELETA Y ROCKWELL sobre la consideración de la "clase social", resulta pertinente también para otras formas de agrupamiento:

"La clase social, considerada como relación histórica y no como agrupación de población, es una categoría pertinente en la escala del movimiento social. Este hecho exige la búsqueda de categorías adecuadas a escala cotidiana (…) *El vínculo más significativo entre la vida cotidiana y la formación de clase no es la "pertenencia" derivada del ingreso, ocupación, etc., se encuentra más bien en los contenidos y los sentidos, generalmente contradictorios, de relaciones y procesos sociales en los que se involucran los sujetos particulares"* (OP. CIT.: 198)

1.2.3. El "contexto": espacio y campo social

La "contextualización" de la vida escolar ha sido, tradicionalmente, uno de los aspectos críticos en los estudios sobre la institución educativa. Indudablemente, aunque de frecuente aplicación, el concepto mismo de "contexto" plantea no pocas dificultades al estar cargado de más de un sobrentendido. La medida en que hace referencia a diversas dimensiones analíticas, se encuentra fácilmente en la multiplicidad de usos a los que se lo somete en la investigación (GARCÍA CASTAÑO Y PULIDO, 1994).

Para las corrientes de la sociología y antropología críticas, la "contextualización" ha formado parte sustancial de sus programas de trabajo, en tanto la preocupación por la relación existente entre el sistema educativo y el *"orden social circundante"* (APPLE, 1982), y en definitiva por el papel ("la función") que juega la escuela en los procesos de producción y reproducción de las relaciones sociales, es preeminente. No obstante, como se ha señalado más arriba, el análisis de las complejas interconexiones entre las dimensiones macro y micro sociales -entre los procesos escolares "internos" y los hechos sociales, históricos, económicos, etc.,

"externos"- se han resuelto muy frecuentemente por la vía de un alto grado de abstracción (APPLE, OP. CIT.).

Por el contrario, a los estudios de corte etnográfico generalmente asociados a la etnometodología o al interaccionismo, se les atribuye un sesgo en los resultados derivado de la opción micro-etnográfica que al privilegiar cuestiones "transaccionales" por sobre las "estructurales", proporciona apenas base alguna para entender la escuela y sus procesos "interiores" en el contexto de las realidades sociales, políticas y económicas más globales (OGBU, 1993).

Tal vez pueda decirse que estos dilemas reciben parte de su razón de ser del acostumbrado debate en torno a una serie de pares de conceptos antinómicos con todas sus ramificaciones, -individuo/sociedad, sujeto/objeto, interior/exterior, local/global, micro/macro- con el que se han visto enfrentadas las ciencias sociales. Los cuales invitan al investigador a situarse de un lado u otro de esa cadena de oposiciones (CORCUFF, 1998).

Así no es infrecuente, como lo han señalado GARCÍA CASTAÑO Y PULIDO (OP. CIT.), que aquello a lo que se suele denominar contexto describa el "entorno" o el "ambiente" que *rodea* -por el *exterior*- el campo de trabajo específico en el que situamos la investigación.

Contextualizar la vida de la institución escolar en la que se ha desarrollado esta investigación, ha supuesto analizarla como un ámbito que opera sobre la base de ciertos procesos sociales que contribuyen a dar forma y sentido a las relaciones socio-educativas en un espacio específico. En ese sentido, algunos de los aspectos tratados a lo largo de este trabajo -las referencias históricas relativas tanto a la variación del sistema educativo, a las prácticas que acompañan la formación y transformación del campo de la infancia, como a las dinámicas socio-urbanas que configuran el barrio donde se sitúa la escuela, las relaciones establecidas en el interior del campo docente, etc.- obedecen a la exigencia, más que de describir el "entorno" socio histórico, de dar cuenta de aquello que dota de significación a -y se encuentra imbricado en- los procesos presentes observados.

La noción de "campo" está presente en distintos momentos a lo largo de este trabajo. Desarrollada por Bourdieu en diversos trabajos (1987, 1991, 1994)

quiere romper, en palabras del propio autor, con las *"(…) vagas referencias al mundo social a través de términos* {tan usuales} *como 'contexto', 'medio' o 'trasfondo social"* (1987: 143). Más específicamente, frente a una lectura sustancialista de las posiciones sociales que tiende a *"(…) tratar las prácticas de los grupos sociales como necesarias e intrínsecas (…)"* (Bourdieu, 1994:18), quiere dar cuenta del carácter relacional y pluridmensional (Corcuff, op. cit.) del espacio social. Y en ese sentido, de las especificidades que poseen, en relación al espacio social global, las diversas "esferas" de la vida social (económica, política, intelectual, etc.) aunque existan entre éstas y aquél toda suerte de rasgos estructuralmente equivalentes. Constituye un instrumento, al decir de Bourdieu, para *"captar la particularidad en la generalidad y la generalidad en la particularidad"* (1987:144).

La noción de "campo" ha sido especialmente esclarecedora al tratar con una institución -la escolar- en tanto configuración de relaciones entre agentes individuales y colectivos, que posee una cierta autonomía en torno a intereses, recursos, modos de legitimación del hacer y el saber, correlaciones interiores de fuerzas y modos de dominación, propios y distintos de los de otros *campos.* He considerado, pues, que la vida *interior* de la institución cobra mayor sentido cuando se le restituye esa lógica específica. Lógica que es a la vez producto y resultado de las *apuestas* y estrategias de los agentes por conservar (o transformar) *su lugar*, dentro de un juego que implica un mínimo acuerdo sobre la existencia del campo. Máxime cuando se trata de un establecimiento especialmente *relegado* dentro del campo escolar.

El análisis del sistema de establecimientos que forman parte del campo escolar (barrial), de las relaciones entre las instituciones que componen el campo más amplio de protección de la infancia, de las "exigencias" que pesan en un momento y un estado de esas relaciones sobre los docentes, del modo cómo éstos conciben su lugar en el campo de la producción y distribución del conocimiento, del discurso institucional pasado y presente, responden a ese propósito.

Se trata, en suma, de atender a la dimensión micropolítica (Jares, 1993) de las dinámicas sociales, extendiendo el análisis a la interacción de los diferentes agentes de la comunidad local que participan directa o indirectamente en el campo educativo: la administración educativa, el profesorado, los grupos profesionales vinculados a la escuela y los clientes del sistema escolar (Goode, Schneider y Blanc , 1992).

1.3. DE LOS LÍMITES

Algunos hechos y procesos, aún cuando en principio los considerase interesantes en relación al objeto de mi investigación, no fueron integrados, finalmente, en el análisis. En gran medida se trató de restricciones marcadas por el tipo de aproximación -etnográfica y en profundidad- al objeto de estudio. En virtud del tiempo requerido por ese tipo de aproximación, de las dificultades que el propio trabajo de campo fue planteando y de la limitación que supone abarcar el terreno sólo por una investigadora, tuve que optar por el estudio de algunos aspectos en detrimento de otros.

Así, por ejemplo, el planteamiento inicial comparativo entre el centro escogido y otro centro de "mayor prestigio" del barrio, quedó pospuesto a medida que se hacía patente la complejidad, ya mencionada, que supone el *entrar* y *permanecer* en un centro escolar, al menos del modo en que me lo había propuesto.

Otro tanto sucedió con el acceso al ámbito familiar de los chicos y chicas del centro. Éste quedó restringido a los contactos que podía establecer en los espacios escolares y en otras actividades colectivas. Lo que, indudablemente, toca sólo a algunos padres y madres, y aporta una información limitada.

La amplitud y envergadura que adquirió el trabajo de campo en el centro educativo y en su "entorno", me obligaron también a renunciar a realizar un estudio etnográfico, propiamente dicho, en otros espacios del barrio donde se desarrolla la vida cotidiana de los chicos y chicas, así como la de sus moradores adultos. El estudio del barrio fue hecho, finalmente, en función de su repercusión en el espacio escolar.

2. METODOLOGÍA

La perspectiva teórica adoptada en la investigación, y cuyos ejes han sido descritos en los apartados anteriores, encuentra su correlato en un conjunto de decisiones metodológicas. Aún partiendo de la definición aceptada que describe al método como la secuencia de pasos lógicos seguidos en el curso de una investigación, un apartado sobre este particular no puede limitarse a la exposición de la suma de las operaciones práctico-técnicas que conducen a los "datos". Por el con-

trario, asumiendo que el proceso de investigación es en sí mismo un proceso de "producción" de conocimiento (de construcción del "dato"), ha de ser un proceso reflexivo, contemplado como parte del mundo social que estudia (Hammersley y Atkinson, 1994). Esto es, a la vez que trabaja sobre el mundo social, lo hace sobre los principios y condiciones de posibilidad de los procedimientos que aplica, de los cuales son producto los resultados que se exponen (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1984).

En este sentido, el presente apartado busca restituir aquellos aspectos significativos de la reflexión epistemológica y metodológica que acompañó en todas sus fases el proceso de investigación y que, junto a las circunstancias específicas del campo de estudio y de la relación de investigación, determinaron las decisiones adoptadas.

2.1. El trabajo de campo

Por lo expresado anteriormente, la unidad de análisis se concreta en la escuela como sistema de relaciones materiales y simbólicas, interiores y exteriores, en torno al saber y la cultura.

La unidad de observación está constituida básicamente por un centro escolar público de EGB (al que llamaré "ABC"), situado en un barrio (al que denominaré "Flores") del Distrito Centro de la ciudad de Madrid y su área de "influencia". Se tomaron como referencia de la investigación y en distintas fases, los cursos de segundo (3º, 4º y 5º) y del tercer ciclo (6ª, 7ª y 8º).

Por lo expuesto en apartados anteriores, el campo de observación y análisis se extiende a otros agentes y agencias que teniendo su localización en el barrio o fuera de él, ejercen influencia en los procesos escolares.

El trabajo de campo se desarrolló entre los años 1994 y 1997. Lo prolongado del mismo encuentra justificación en diversas razones estrechamente vinculadas entre sí. Ellas se relacionan, por una parte, con las diferentes actividades y fases que lo compusieron; por otra, con las exigencias del planteamiento del proyecto y, por último, con las características mismas del "terreno" en el que se desarrolló la investigación.

En lo que respecta a las fases y actividades desarrolladas para la consecución de los objetivos planteados, pueden distinguirse al menos dos grandes etapas.

Una primera etapa abarcó tres cursos escolares, del 93/94 al 95/96. Durante la misma, se desarrolló una "etnografía escolar" en el centro público ABC, lo que forma la base sustancial de los resultados que aquí se presentan. La negociación del acceso al terreno, la revisión de documentación del centro, las entrevistas con docentes, responsables educativos y alumnos, las observaciones en los distintos ámbitos de la escuela (aulas, recreos, comedor, reuniones docentes, con responsables educativos, etc.) y la participación en diversas actividades desarrolladas por la escuela (escuelas de padres, excursiones, fiestas, eventos culturales, etc.) o para sus docentes (cursos de formación, seminarios, etc.) ocuparon diversos períodos de esta fase.

Paralelamente, durante ese período, se desarrollaron otras actividades investigadoras que condujeron a la recreación del contexto en el que la vida de la escuela tiene lugar. En particular, me refiero a la exploración de las características del sistema educativo, de la implementación y consecuencias sobre el terreno de la reforma en vigor desde el año 90 (LOGSE), a las características socioeconómicas, culturales e históricas del barrio y de los centros educativos que allí se sitúan. Con el objeto de relevar los datos de población de los colegios públicos de la zona, se elaboró y pasó una encuesta entre los alumnos de 7º y 8º curso de cada uno de los tres centros de EGB del barrio.

La segunda fase, mas corta, constituye un retorno al terreno, a partir de la revisión crítica de los resultados obtenidos en la fase anterior. El objetivo de la misma era el de completar una información que, a la luz de aquellos resultados, podía considerarse de relevancia. Durante esta fase tuvieron lugar las últimas observaciones en el centro educativo; entrevistas y grupos de discusión (con responsables de la administración educativa, con los profesionales que conforman el campo de atención a la infancia en el barrio -incluyendo a los docentes y otros profesionales ligados a las entidades de apoyo, etc.- y con alumnos), y la participación en distintos eventos formales e informales donde participaban los alumnos y/o los docentes del centro tomado como referencia (reuniones de profesores del barrio, fiestas barriales, etc.). En este sentido, mi participación en dos proyectos del Área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de

Madrid favorecieron el acercamiento y contacto con las entidades, públicas y privadas, que componen el campo local de atención a la infancia fuera y dentro de la escuela[3].

Por lo que respecta a las exigencias de la investigación, el punto de vista adoptado en el proyecto procuraba un acercamiento al cotidiano escolar de modo tal de penetrar en la "cultura" de la institución, desde una perspectiva "polifónica" que permitiese recuperar las voces de los agentes que rodean al universo escolar y las de los que participan en él. Se imponía, por tanto, un acercamiento sistemático, paulatino y prolongado que permitiese observar en el tiempo y con suficiente profundidad el desarrollo de la vida escolar. Una aproximación semejante permitió lo que Woods describe como *"*{no sólo} *atravesar el umbral que separa el mundo exterior del interno, sino atravesar diversos umbrales que indican el corazón de una cultura"* (1987:39).

En efecto, como toda realidad social, la institución escolar presenta diversas caras: una "pública", para el "exterior" (la *"buena imagen"* de la que hablaban los propios profesores del ABC) y múltiples caras "interiores", aquellas en las que se desarrolla el acontecer ordinario "natural", donde las reservas se debilitan. Indudablemente, y más en un colegio como el ABC sometido a los apremios y el desprestigio propios de un *"colegio difícil"*, esa cara exterior resultaba más resistente. Si bien ambos aspectos pueden considerarse constitutivos de las practicas de la institución, y así han sido analizados en este estudio, obviamente de haber permanecido poco tiempo en la escuela hubiese hecho que me quedase con la imagen del colegio *"en ropas de domingo"* (Woods, idem: 38).

Añadido a este hecho, las características del campo educativo en el contexto particular del ABC. Cuando se establece una relación de observador/ observado o de entrevistador/ entrevistado indefectiblemente se instaura una asimetría

[3] Dichos proyectos fueron desarrollados por Catep, S.C. El primero, "Proyecto de Prevención e Integración con Menores Hijos de Inmigrantes y Otras Familias de los Distritos Centro y Arganzuela", se desarrolló entre enero de 1996 y junio de 1997, bajo la coordinación de Carmen Gregorio Gil. El otro, una investigación desarrollada entre enero de 1997 y junio del mismo año, tenía por objeto conocer las necesidades de la población de origen inmigrante en la zona centro de Madrid ("Propuestas de intervención con población inmigrante en la zona centro de Madrid"). Dicha investigación fue codirigida por Lorenzo Casellas y yo misma.

social, producto, en parte, de la intrusión que el observador/entrevistador ejerce sobre la esfera "privada" del entrevistado/observado. Esta forma de *"violencia simbólica"* puede desencadenar en los entrevistados, a menos que se controlen los efectos de tal asimetría, variadas formas de resistencia a la objetivación (BOURDIEU, 1993ª). La posición de los docentes en la estructura de las relaciones de producción/distribución del discurso pedagógico los hace especialmente susceptibles a la presión evaluativa, siempre presente en el horizonte del "ethos" profesional docente. Más aún cuando se trata de un centro con las características del ABC, objeto privilegiado de atención, por sus *"dificultades"*, de la comunidad educativa. Aunque mi presencia en el colegio fue aceptada de buen grado por la directiva del centro, las observaciones en las clases, las entrevistas y mi participación en diversos espacios de la práctica docente fueron objeto de un proceso prolongado de "negociación" de la confianza.

Dadas las peculiaridades del acceso al campo, así como del acceso al universo de los profesores y de los niños, estos aspectos, con sus dificultades y obstáculos, así como las estrategias desarrolladas, son objeto de los siguientes apartados.

2.1.1. Entrar

Mi participación como miembro de los equipos de investigación de dos proyectos orientados al estudio de la así llamada "segunda generación de inmigrantes", las problemáticas educativas derivadas de su incorporación a las escuelas madrileñas y la educación intercultural, constituyó el primer acercamiento a la temática y el primer contacto con el centro escolar (y su contexto) que más tarde sería mi "base de operaciones" etnográficas. Las actividades investigadoras desarrolladas en sendos estudios contemplaron diversas fases de trabajo de campo en distintos colegios de Madrid, así como, en el segundo caso, la participación de los equipos de investigación en seminarios de discusión con el profesorado y de formación docente. Ambas investigaciones supusieron una suerte de etapa de "pre-campo", que favoreció no sólo el proceso de construcción del objeto de estudio y la elección de la unidad de observación (el centro ABC) sino, además, el principio de la interacción con los agentes del universo escolar, y de la comprensión (siempre insuficiente y en proceso) de lo que serían obstáculos a controlar durante la fase de investigación y, a la vez, fuente de resultados.

Durante el desarrollo de dichos proyectos, los investigadores participantes habíamos podido experimentar los resquemores que suscita entre los docentes, en términos generales, una tarea (la de investigación llevada a cabo por universitarios) que suele percibir no redunda, según los términos más habituales, en beneficios *"concretos"* o *"prácticos"*. En definitiva en la solución o, al menos, en la neutralización de los problemas y urgencias que ellos enfrentan cotidianamente. Además, y muy especialmente cuando entran en el escenario las *"minorías"* (las del interior -gitanos- o las del exterior -inmigrantes-), el recelo se duplica ante aquellos discursos de denuncia -tributarios de la creencia de que la escuela y las voluntades individuales lo hacen y lo pueden todo- que acaban por "demonizar" al profesorado.

Ante esta experiencia, demás está decir que el trabajo de campo, tal como me lo proponía, se me aparecía impracticable. No obstante, dos circunstancias propiciaron mi "aceptación" en el ABC. Una, de orden coyuntural y estratégico, la otra, por calificarla de algún modo, de orden profesional.

La imagen negativa y los estigmas que pesaban sobre el centro, habían conducido, sobre todo al cuerpo directivo, a elaborar estrategias de "reconversión" de la imagen, de los estigmas en atributos positivos. Como se verá más adelante, esas estrategias se basaban, en lo fundamental, en presentar al centro en el marco -legitimado en el mercado escolar- de la innovación, la participación social y la mejora de la calidad de la enseñanza. La presencia continuada -la *"incorporación"*- de una investigadora asociada al tema de la inmigración y la educación intercultural en el colegio cuadraba con los intereses del cuerpo directivo y los "objetivos" implícitos de ese programa no escrito de reconversión de la imagen. Ciertamente, las expectativas hacia mi persona generadas hacia el interior del centro, constituyeron un elemento a tener en cuenta a la hora de "negociar" y controlar el marco de la interacciones con el cuerpo docente.

Pero había otro factor, cuya importancia se me reveló en una ocasión cuando a raíz de un, por calificarlo de algún modo, "malentendido" con una responsable de la administración educativa, mi trabajo de campo pareció –en realidad sólo a mis ojos- peligrar. Circunstancias ajenas al acuerdo al cual había llegado con el centro para el desarrollo de mi trabajo de campo, hicieron que dicha responsable cuestionase, ante el director del centro, mi presencia en la escuela. Al

enterarme, y cuando lo veía todo perdido, quise aclarar el malentendido con el director del colegio. Ante mi sorpresa, me dijo que no debía preocuparme por nada, que nada debía explicarle, aludiendo a que el hecho de haber participado en las investigaciones anteriores era suficiente garantía para ellos.

Promediando el curso escolar del 93/94, solicité a título personal al centro su conformidad para la realización de un trabajo de investigación prolongado cuya finalidad sería la redacción de la tesis doctoral. A partir de abril de 1994 comenzaron las tareas de investigación según un plan de trabajo aprobado por la directiva del centro.

2.1.2. Permanecer

El introducirse en la institución no se limitó al hecho de traspasar con éxito el ritual inicial de presentación y aceptación. Fue preciso hacerse con el "lugar" y ganarse la confianza.

El trabajo de campo, tal como lo había planteado, implicaba largas jornadas de permanencia en el colegio. Uno de los primeros obstáculos derivaba de la fuerte estructuración del espacio escolar. En el sentido de que en la escuela hay un tiempo y un lugar para cada cosa, y en el de que la estructura jerarquizada de las relaciones escolares lleva implícita la definición de patrones de comportamiento entre los actores sociales donde el quien se es y el lugar que se ocupa en dicha estructura, marca los comportamientos esperables, así como la "medida" de la familiaridad. La presencia en el centro de una persona ajena, cuyo rol *dentro* de la estructura de relaciones escolares resultaba indefinido a los ojos de los profesores, no podía dejar de crear malentendidos e incomodidades (mutuas) y corría el riesgo de dar lugar a distorsiones de las situaciones "naturales" que deseaba observar. Sin lugar a dudas, así como el investigador está tratando de dotar de sentido a las prácticas de la gente, la gente a su vez está intentando hacer lo mismo con el investigador.

Lo indefinible de mi posición tenía que ver, de una parte, con el hecho de que ella no podía asimilarse a ninguna de las figuras habituales y por tanto "controlables" -ni estudiante "en prácticas", ni personal del MEC de apoyo al centro, ni miembro de ninguna de las instituciones solidarias que rodean a la escuela-, sumado al hecho de que los objetivos que me planteaba requerían

fundamentalmente de la observación de las situaciones de interacción cotidianas. Por tanto, mis actividades dentro del colegio tampoco coincidían plenamente con las tareas de investigación tal como son percibidas comúnmente: recoger *"la opinión"* de los partícipes a través de encuestas y entrevistas estructuradas. Por último, con las suspicacias y malestares que la situación de observación crea entre los docentes, más cuando un "ajeno" intenta adentrarse en aquellas áreas de interacción más "privadas" y susceptibles como es el aula de clase (se trata de entrar en *su* aula).

Durante los primeros tiempos de trabajo de campo, y la vista de tales obstáculos –conocidos en su generalidad a partir de la experiencia previa-, me propuse un acercamiento paulatino y negociado a las diversas áreas de interacción que constituyen el cotidiano escolar. Favorecida por la actitud altamente receptiva de la dirección del centro opté en primera instancia por situar mi base de operaciones en la secretaría del colegio. Allí me dediqué, durante algún tiempo en las horas de clase, a la recogida de datos de los documentos del centro. A la hora de la entrada y salida de colegio, de los recreos y del comedor, me dedicaba a "deambular" por el patio, por la puerta del colegio, y a comer con quienes se quedaban a medio día en el centro.

La secretaría del colegio, a falta de una sala de profesores lo suficientemente amplia, era un espacio de tránsito permanente de profesores (y eventualmente de alumnos y padres), de reunión informal entre ellos, de permanencia de los mismos en sus horas libres y de contacto entre los miembros de las instituciones que rodean el aparato escolar y los del cuerpo docente. Ello me permitió, de un lado, asistir como observadora no partícipe a muchas situaciones de interacción real -"natural"- entre los distintos miembros de la comunidad educativa y a sumergirme en términos genéricos, en el "lenguaje" y las circunstancias que confluían en definir la situación del centro y sus "pobladores". De otro, ir estableciendo relación directa con los profesores a partir de las charlas espontáneas y totalmente informales que podían versar sobre los hijos, la salud, mi situación en España, el pueblo de origen, o sobre algún alumno, la angustia ante la próxima jubilación, la experiencias profesionales anteriores, etc.

La experiencia de errores anteriores -llevar una grabadora a una primera entrevista, tomar notas mientras se conversa, etc.- me permitieron, al menos,

evitar esas situaciones ya conocidas de incomodidad y aprensión del interlocutor. Así, al principio me inhibía de utilizar la grabadora, de tomar notas -aunque luego volcara en el cuaderno de campo toda la información relevante- y de intentar penetrar directamente en los puntos de vista y en los núcleos más conflictivos del entramado de las relaciones escolares, a menos que mi interlocutor lo plantease por sí mismo. Durante aquellas charlas, además, pude precisar a los profesores los objetivos y propósitos de mi investigación en la escuela. Poco a poco, me hice una figura familiar en el centro y pude acceder en algunos casos -en otros la relación no se estableció nunca- no sólo a las observaciones en las aulas, sino también a esas áreas todavía más reservadas de las vivencias personales.

A medida que mi presencia en el colegio se hizo frecuente, y durante períodos cotidiana, la relación personal con los profesores y los alumnos se consolidó. Ello me posibilitó establecer una comunicación más o menos fluida con ellos, a partir de la cual mi presencia en reuniones, charlas de café y otras circunstancias formales e informales se hizo habitual, la utilización de la grabadora y la toma de notas -aunque siempre fueron utilizadas teniendo en cuenta las circunstancias concretas- dejaron de constituir un centro de atención y preocupación.

Sin duda, la implicación *personal* del investigador -de su propia perspectiva, no sólo teórica sino también "ideológica"- dificulta en ocasiones la aprehensión y compresión de la complejidad de los hechos. En este sentido, yo misma hube de vencer muchas de las prenociones sobre el profesorado -y otros agentes de la intervención con menores-, sobre la naturaleza de su responsabilidad en los procesos de diferenciación del alumnado, para constituirlas posteriormente en materia de reflexión e incorporarlas al análisis en tanto constitutivas del espacio social escolar. Aquellas prenociones, fundadas en una "sospecha" simétrica y equivalente a la de los profesores sobre aquellos agentes ajenos a la escuela, fueron durante algún tiempo fuente de incomodidad y de tensión. Sólo a medida que se fue estableciendo una relación de "proximidad" que posibilitó la comprensión de las condiciones sociales en las que la práctica profesoral se inscribe y de la que es producto, fue posible una *"conversión de la mirada"* (BOURDIEU, 1993ª) que neutralizara el efecto, relacional y comprensivo, de esas prenociones.

Bajo el criterio de la necesidad de un distanciamiento objetivante, suele cuestionarse la validez del conocimiento producido a partir del acercamiento personal

del investigador a los agentes que actúan en el medio social que constituye su objeto de estudio. Sin embargo, al menos desde el punto de vista metodológico adoptado en esta tesis, esa vinculación ha favorecido la fluidez en la comunicación, y mi participación - siempre relativa - en la "vida" del colegio. A medida que se reducía la distancia personal, y por tanto social, entre la investigadora y sus "informantes", se fueron flexibilizando, a un tiempo (aunque no anulando), las barreras propias a toda interacción entre "observador"/"observado". De todas formas, ello no significa que se haya procedido por "fusión afectiva", o a través de la empatía ciega que caracteriza a las formas amistosas. Por el contrario, se trataba de lograr, en lo posible, la máxima reducción de la *violencia* que toda intervención investigadora supone y de instaurar una comunicación, aunque metódica y controlada, que diera lugar a la emergencia de un tipo de intercambio cuyas condiciones se acercaran a las "naturales". Las entrevistas realizadas en los diversos contextos, consistieron antes en "charlas" que en entrevistas estructuradas o estandarizadas, donde se procuraba el flujo de la conversación, mediada por una escucha atenta de mi parte.

2.1.3. Accediendo al mundo de los chicos

Buena parte de las reflexiones realizadas en el apartado anterior, son extensibles al caso del establecimiento de una relación de investigación con esos "otros" sujetos de la investigación: los niños y jóvenes que frecuentan la escuela. Como he señalado anteriormente, el punto de vista adoptado en esta tesis parte de dos premisas: una, la que se impone adoptar un perspectiva "polifónica" capaz de acceder a la pluralidad de voces, la otra, consecuente con la anterior, la de considerar a los niños y jóvenes como activos productores de sus propios mundos y lenguajes, y por lo tanto como eventuales "informantes". Pero la misma categoría y posición social que ellos representan y ocupan -la "infancia" y la "adolescencia"- reviste especiales particularidades a la hora de proponerse el acceso a sus "mundos", que invitan a ejercer una vigilancia epistemológica por derecho propio.

Si el antropólogo ha de ejercitar el distanciamiento hacia sus propias construcciones socio-culturales para acceder al mundo de los "otros", al trabajar con la infancia ha de vigilar algunas prenociones que enmarcan, indefectiblemente, las interacciones en el terreno y tienen indudables efectos sobre los resultados. Una de ellas es la que proviene de los modelos implícitos sobre la

posición ocupada por la infancia en relación a la adultez, en la que los niños y adolescentes aparecen como pasivos receptores de los modelos de socialización adultos, encarnados por dos instituciones fundamentales, la familia y la escuela (FINKELSTEIN, 1986a). Frente a esta visión, uno de cuyos efectos ha sido el silenciar la voz de los niños y los adolescentes en la investigación social, algunas corrientes críticas han insistido en la importancia de considerar tan seriamente como a las de los adultos, las culturas y subculturas infantiles y juveniles (KNUPPFER, 1996). Si el control (parcial) de los efectos distorsionantes sobre los resultados pasa, en buena medida, por la superación de las distancias y asimetrías sociales entre investigador e investigado, uno de los mayores obstáculos para el acceso a los universos infantiles y juveniles, proviene de lo que podría definirse como "adulto-centrismo" (KNUPPFER, OP.CIT.).

En efecto, tan pronto como hube iniciado el trabajo de campo en la escuela aquella premisa -hasta ese momento en estado puramente teórico- que se dirigía a recuperar el punto de vista, los lenguajes e intereses de los chicos y chicas, se encontró con no pocos obstáculos prácticos derivados de mi condición adulta: ¿cómo entrar en los contextos "naturales", espontáneos, de interacción de los chicos?; ¿cómo superar la distancia, producto de mi desconocimiento, entre su lenguaje, jergas, etc. y el mío?; ¿cómo controlar sus expectativas sobre mí persona que intuía podía incitarlos a producir respuestas y comportamientos ajustados a esas expectativas?.

En gran medida la solución a estas dificultades se reducía a una, cual era la de suspender, temporal y parcialmente al menos, el rol de autoridad adulta y la mirada influenciada por el contexto escolar que penetraba -de su parte y de la mía- nuestras interacciones.

Si bien mi deambular por el colegio me había convertido en una figura habitual, los chicos y chicas me veían, en principio, relacionarme fundamentalmente con sus profesores. El pasearme por los recreos, sentarme en las escalinatas del patio, entrar en las clases y sentarme en los últimos bancos de la salas (en una posición que no era por definición la del profesor), y establecer conversaciones esporádicas con ellos, no lograba evitar que su percepción de mi persona fuera más cercana a la de una "profesora", aunque mi figura les resultara inclasificable dentro del mundo de la escuela. Aunque les hubiese explicado una y otra vez

que yo no era una profesora, insistieron durante algún tiempo en llamarme *"profe"*, lo que denotaba el rol de autoridad (adulta y profesoral) que me asignaban.

Algunos autores han señalado que cuanto menor es la interferencia en las actividades infantiles, mayor es la significatividad de la información obtenida (menor "distorsión"). Lo cual conlleva que, para superar el dilema planteado por el rol de autoridad adulta que indefectiblemente rodea al investigador, se impone más observación y menor participación (Knuppfer, op. cit.). En cierto modo esta afirmación describe la primera fase de la secuencia que hube de seguir para adentrarme en el mundo de los chicos. Las prolongadas y sistemáticas observaciones en las clases, los recreos, a la salida del colegio, en el comedor escolar, durante excursiones, y otros espacios de encuentro informal de los chicos, sirvieron a sus propios propósitos y a algunos otros cuyo valor se reveló en el momento de establecer una relación de diálogo y entrevista con los chavales.

En efecto, esas observaciones me procuraron, por una parte, un abundante material sobre las interacciones alumno-profesor en torno al saber y al saber escolar, así como sobre las actitudes, comportamientos, reacciones y saberes de cada chico. Por otra, paralelamente, el "estar allí" sistemáticamente me permitió adquirir cierta familiaridad con los códigos "naturales" de comunicación, verbal y no verbal, de los chicos para utilizarlos luego en mis charlas con ellos. Y, sobre todo, para controlar las censuras, explícitas e implícitas en los gestos o los tonos de voz, que desde el mundo adulto y profesoral se ejercen habitualmente sobre sus modos de expresión. Al mismo tiempo, me posibilitaba rescatar episodios significativos -un examen, una pelea, una burla al profesor, etc.- sobre los que podía, a posteriori, realimentar el diálogo con los chicos e implicarlos así en la "interpretación" (refiriendo hechos para ser comentados por ellos). Por último, así como los profesores podían valerse de mi presencia silenciosa a la hora de poner orden (*"ya que los demás no me escuchan doy la clase para ti, Adela"*) los chicos también solicitaban mi "alianza" a menudo. Las miradas y las risas dirigidas hacia mi por lo bajo, a las que podía responder con un tenue gesto de complicidad siempre que no trastocaran considerablemente los códigos "apropiados" dentro del colegio, me valieron para acabar de establecer un mínimo de familiaridad con ellos. A partir de cierto momento los chicos comenzaron a llamarme por mi nombre de pila, lo que consideré un signo de aquella familiaridad.

Durante las primeras observaciones en clase, y con el fin de obtener algunos datos que consideraba básicos para analizar tanto el perfil socio-económico de los colegios del barrio, así como el de los alumnos de ABC en particular, había pasado entre los niños un cuestionario. Un hecho fortuito me advirtió de la interferencia de mi propia mirada "escolar" sobre los chicos. En una de las clases, y pese a mi solicitud en contrario, la tutora del curso decidió permanecer en clase durante el pase del cuestionario. Durante esa hora pude observar cómo algunos de los chicos recurrían insistentemente a su profesora para que "corrigiera" sus respuestas en el cuestionario (*"profe, ¿está bien lo que he puesto?"*). Además, una de las alumnas, ateniéndose estrictamente a mi sugerencia de no contestar al cuestionario o a algunas de las preguntas si no lo deseaban, decidió no responder a ninguna. Esa misma niña, en tono airado, me dijo luego: *"¡no te voy a contar mi vida así* (por escrito)!", para a continuación, una vez que la profesora se había ido, ponerse a charlar afablemente conmigo. Charla a la que se sumaron espontáneamente otros chavales. Mas allá de las aclaraciones sobre la actividad que les había propuesto -que no se trataba de un examen, ni había repuestas buenas o malas, etc.- el cuestionario había puesto a los chicos en situación de "ejercicio" escolar. El *formato* mismo del cuestionario (escrito) había sido construido sobre el presupuesto de la familiaridad con la escritura. Sin advertir que, al menos en el contexto estudiado, la escritura estaba fuertemente asociada a los valores escolares con los cuales muchos de los chicos no se sentían nada a gusto. Pero, además, se basaba en una presunción altamente "ilustrada" que proyectaba sobre los niños la lógica del autor: ciertamente, a excepción de un "autor", como sugería aquella niña, *uno no escribe sobre su propia vida*.

Todo ello coadyuvó al trabajo de vigilancia sobre los efectos de la asimetría (el rol de autoridad) que pesaba sobre las interacciones con los chavales y, lo más importante, contribuyó a dotarme de una comprensión genérica de las condiciones y condicionamientos asociados a su posición en el espacio escolar y a sus trayectorias individuales (BOURDIEU, 1993ª).

Esa comprensión, se hizo efectiva a la hora de escoger las herramientas más adecuadas y conducir su aplicación. Así, por ejemplo, el grupo de discusión y la entrevista en grupo, se revelaron como estrategias cruciales en el trabajo con los chicos y chicas, por varias razones. De una parte, el grupo constituye una experiencia de socialización fundamental en la vida de los chicos y chicas, de modo

tal que el grupo de discusión recrea una experiencia "natural" para ellos. De otra, canaliza una necesidad de expresión verbal y no verbal en un espacio como el escolar que a menudo las restringe, así como la de ser tomados en cuenta en sus opiniones y apreciaciones. Los grupos de discusión y las charlas que mantuve con ellos fuera y dentro del colegio, fueron orientados de modo tal que no sólo el código utilizado sino también los "temas" propuestos estuviesen en sintonía y tuviesen sentido para los chicos.

De más está decir que, como sucedió con algunos profesores, el acercamiento buscado no llegó a establecerse o fue muy parcial con algunos chicos y chicas. Diversos factores influyen en ello. En algunos casos la injerencia en aquellos asuntos que puede considerarse comprometen la privacidad, se viven como clara amenaza, y se recibe como contrapartida un desplante, una reacción airada, o simplemente el silencio y la indiferencia que cierran el umbral de proximidad. En otros, se trataba de la definitiva identificación de mi persona con el universo institucional al que, algunos de los chicos, eran claramente hostiles. No obstante, con otros chicos y chicas que yo misma pude haber dado por inaccesibles en un principio, se produjo una situación inversa. Muchos de ellos parecían haber encontrado una oportunidad para explicarse, para dar su opinión sobre la escuela y otros asuntos, e incluso para hablar "sin límites" sobre sus experiencias devolviéndoles, en el mismo acto, la relevancia "pública" que para ellos tenían. Un hecho significativo al respecto es que en más de una ocasión los chicos me dieran las gracias al final de nuestras largas charlas.

CAPÍTULO I

ESPACIO SOCIAL, ESPACIO URBANO Y ESTRUCTURA DEL CAMPO ESCOLAR

1. UN COLEGIO "DIFÍCIL"

El colegio ABC es, según la propia percepción de sus profesores y de la comunidad educativa en general *"un colegio difícil"*. El profesorado ha visto, no sin impotencia y desaliento, descender la reputación de su centro a medida que aumenta la concentración de niños considerados *"problemáticos"*.

Los profesores se lamentan de las tensiones y conflictos que afectan la vida diaria y de la *"mala imagen"* que en la comunidad educativa se tiene de su centro. Aquellas se manifiestan fundamentalmente en el plano pedagógico *"bajo rendimiento"*, *"falta de interés y motivación"*; tanto como en el de las relaciones interpersonales y, sobre todo, en el de la autoridad: *"falta de respeto", "agresividad y violencia"*. Esta, se funda en un desprestigio que aumenta a medida que lo hace un tipo de alumnado que, según la sospecha de algunos de sus profesores, "*nos mandan*": niños de origen inmigrante y gitano, de *"integración"*, de centros de acogida de menores que constituyen, al decir de un profesor, *"una clase de alumnos".* Se trata de un tipo de alumnado que, hasta no hace mucho tiempo, el sistema educativo solía separar en función de sus "diferencias" hacia vías paralelas, condenar al abandono temprano o a la desescolarización. Aquellos que, a tenor de las categorías de la administración educativa, podrían considerarse con *"necesidades educativas especiales".* En definitiva, los más dependientes de la escuela para adquirir las competencias y disposiciones escolares que ella misma exige.

La estigmatización del colegio (la "*mala imagen*") se alimenta, como si de un espiral sin fin se tratase, de la "preferencia" de una parte real o potencial de su alumnado por otros centros "*de mejor nivel",* más prestigiosos. El descenso de la matrícula total -debida sólo en parte a la escasa población en edad escolar en la zona- y la progresiva reducción de unidades, pone en riesgo la continuidad del colegio y sus plazas docentes. De hecho, como se verá más adelante (Véase: Cap. II), el profesorado del ABC intenta "atraer" alumnado para evitar, entre otras cosas, el cierre del establecimiento o su fusión con otro centro de la zona. Al temor de los maestros por un virtual cierre del centro, se ha añadido, en los últimos años, el de su progresiva *"guetización"*. La concentración creciente de alumnado de origen inmigrante -una de sus destacadas singularidades- se aparece a ciertas miradas como una razón suficiente para dar cuenta de las problemáticas,

tensiones y estigmas que aquejan al colegio. Así lo percibe una parte de la comunidad educativa, quien no deja de asociar a la presencia de "minorías" el *"bajo nivel"* que se le atribuye[4].

Puestos a explicarse la lógica de la concentración en sus aulas de niños "*difíciles*", a menudo los profesores ensayan diversos argumentos que tienen clara conexión con los temas más ampliamente difundidos por la prensa e incluso por otros analistas y agentes sociales. Uno de los argumentos recurrentes evoca variables de tipo sociodemográfico, y el otro, el clásico tema de la doble red privada/pública.

En efecto, de una parte, el principio explicativo encuentra fundamento en las características del entorno en el que se sitúa el centro. En tanto se trata de un barrio *"pobre",* con una población en situación de "*alto riesgo social*" -entre ella los colectivos inmigrantes-, se argumenta que la composición social del colegio refleja *"naturalmente"* la del barrio: *"esto pasa en esta zona, es este barrio".* A ello se agregan consideraciones tales como que el envejecimiento de la población del barrio y la consecuente disminución de la población en edad escolar ha dejado a los colegios sin alumnado suficiente; plazas escolares *"libres"* que actualmente vienen a "*llenar*" sobre todo los niños pertenecientes a familias inmigrantes asentadas en el barrio.

De otra parte, se alude al ya clásico tema de la jerarquización de la doble red del sistema educativo público y el sistema privado. Siendo este último más selectivo en función del origen social y más apreciado por las clases medias, la red pública, se dice, está condenada a constituirse en el sistema "*de los pobres*".

Aunque tomen parte de su verdad de la "realidad", estos argumentos se abandonan a explicaciones parciales. Al no profundizar en las condiciones sociales e

[4] Aunque sobre este tema se volverá más adelante, es interesante comprobar que la asociación entre inmigración y fracaso escolar no es sólo una imagen construida a nivel local por la comunidad escolar, sino que adquiere cada vez más la sanción institucional del discurso oficial: para explicarse el hecho de que los escolares de la región de Madrid presentan índices de fracaso escolar superiores a la media nacional, el Consejero de Educación de la Comunidad no duda en buscar entre las posibles causas "de un fenómeno complejo" el "aumento de población escolar inmigrante". (EL PAÍS?MADRID, 21/10/97: págs.1 y 3). A raíz del informe de evaluación sobre la reforma educativa (INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN,1997), vuelve a aparecer un argumentación semejante: ante el bajo rendimiento escolar de las escuelas catalanas, algunos responsables educativos atribuyen esos resultados (por debajo de la media nacional) a la fuerte inmigración experimentada por la Comunidad de Cataluña (EL PAÍS, 6/3/98).

institucionales que favorecen una concentración de problemáticas semejante, contribuyen a su perpetuación, más cuanto mayor es su desconocimiento.

Para dar razón de las razones que convierten a estos colegios en centros de condensación de propiedades socio-educativas negativas, es preciso trabajar contra las aproximaciones parciales que produce el sentido común: contra aquellas que tienden a independizar el objeto de análisis (el colegio) de las relaciones que definen su realidad y lo constituyen precisamente como singularidad en la generalidad.

Caracterizar, pues, nuestra escuela -y a su alumnado- sobre la base de un conjunto de rasgos que le serían pretendidamente propios, supondría abandonase a un pensamiento sustancialista que no hace sino tomar esos rasgos en estado aislado. Antes de conducir al lector a la vida interior de *mi aldea*, se intenta en este capítulo caracterizar la escuela en la que se ha desarrollado el trabajo de campo, al mismo tiempo o, mejor dicho, a partir de la recomposición de la estructura social del barrio y del sistema de relaciones establecidas entre los grupos sociales que toman parte en el campo escolar. Puesto que los procesos sociales sobre los que la escuela funciona deben buena parte de su lógica al lugar de implantación territorial, se hace preciso resituarla en el entramado de tales relaciones sociales locales.

En la primera parte de este capítulo (apartado 2) se hace un breve recorrido por las transformaciones sociourbanas y culturales del centro de la ciudad de Madrid y del barrio de Flores en las últimas décadas. Ello permite despejar la hipótesis que afirma la homogeneidad sociocultural del contexto urbano en el que se sitúa el centro escolar. Tales transformaciones han de ser comprendidas en el marco de procesos globales que tienen su expresión local (Castells, 1994; Friedman, 1994), a través de las estrategias de ocupación del espacio y apropiación de los bienes culturales puestas en juego por las diversas fracciones sociales que en él coexisten.

En segundo lugar (apartado 3), me detendré en la descripción de la estructura del campo escolar, en tanto espacio institucional donde esas estrategias se ponen en evidencia. Como he señalado más arriba, el "valor social" que el establecimiento tomado como base de este estudio adquiere -en tanto centro de

condensación de propiedades socioeducativas negativas- no puede entenderse en estado aislado. Por tanto, se trata de reconstruir el conjunto de las diferencias significantes y significativas que distinguen y oponen al conjunto de los centros escolares del barrio, sobre la base de propiedades relativas a la procedencia social del alumnado -socio económicas, culturales y educativas- que los mismos agentes del campo escolar consideran significativas.

2. EL CENTRO DE MADRID Y SUS FANTASMAS

A primer vista las unidades geográfico administrativas se aparecen como unidades sociológicas. La perspectiva que presenta la configuración urbana en términos de segregación excluyente, según la cual los distintos segmentos sociales ocupan espacios geográficos distanciados y diferenciados, tiene múltiples encarnaciones.

En lo que respecta al Distrito Centro de Madrid, y en particular a ciertos barrios como el de Flores, la visión dominante destaca este área central como zona de localización preferente de población de *"riesgo"*. Lugar por excelencia de concentración de propiedades sociourbanas negativas, se aparecen ante la opinión común como uno de los barrios más deprimidos y degradados de Madrid[5], en el que la pobreza y marginación acompañan y alimentan en un círculo sin fin el deterioro físico y social del entorno. Desde que, a principios de los 90, la zona Centro, se convirtiese en polo de atracción de la población inmigrante del llamado tercer mundo, la imagen de universo cerrado sobre sí mismo se acrecienta, poblándose ahora, en el imaginario colectivo, de una alteridad que se apropia lentamente del entorno.

La irrupción de los inmigrantes en la escena barrial trae consigo lo que Althabe (1990) ha descrito como su construcción en *"actor simbólico"*: la población inmigrante constituye una referencia central en las prácticas y discursos cotidianos. Esa centralidad, se manifiesta plenamente en la caracterización de Flores como *barrio inmigrante*[6].

[5] En una ocasión, por puro azar, asistí a la explicación que una profesora daba a sus alumnos de primaria de excursión por la Plaza de Flores. Les decía que, aunque era uno de los barrios más "castizos", "tradicionales" y "representativos" de Madrid, en la actualidad estaba "muy deteriorado" y tenía "muy mala fama"

[6] Un fenómeno equivalente se observa en el Barrio del Raval de Barcelona (MORERAS, 1997).

Aunque en el momento del estudio el Distrito Centro es el de mayor concentración de población extranjera de los distritos madrileños, (Véase: Anexo, Tabla 1), evidentemente la visibilidad aludida de los colectivos extranjeros no se atiene a meros criterios numéricos. En realidad ellos representan una minoría (5,5%) en relación al total de sus moradores. Por otra parte, los efectos de la exclusión -aquello que parece determinar el apelativo de población en *"riesgo social",* término común en los sistemas de protección público o privado- en un mercado de trabajo fuertemente polarizado, pueden considerarse equivalentes entre los estratos sociales semejantes, sean autóctonos o extranjeros (Area de SSSS, Ayuntamiento de Madrid, 1997). Y en este sentido en el barrio, ciertamente, un sector de unos y otros ocupan posiciones subalternas y precarizadas en cuanto a la inserción laboral, a los niveles de estudios, las condiciones de vivienda, etc.

Los inmigrantes se han ido transformado poco a poco en actores simbólicos fundamentales. Su concentración en las zonas de localización preferente, parece suficiente para que se establezca en la imaginación colectiva una identificación entre estas áreas con una realidad inmigratoria. A ello contribuye la acción de los medios de comunicación, de las políticas locales y de los sistemas de protección social.

El País, por tomar el ejemplo de un periódico de tirada masiva, ha publicado, sobre todo en las páginas de la sección Madrid, numerosas notas que tienen por protagonistas centrales a los inmigrantes de los barrios céntricos, abordando distintos temas, como la cuestión de la marginación social, su relación con el entorno urbano y la convivencia (11/7/96; 13/4/97; 26/5/97) y el escolar (14/1/95; 25/2/96).

En cuanto a los sistemas de protección públicos o privados es interesante resaltar el alto número de entidades de iniciativa social que desarrollan actividades y programas de intervención social (educativa, sanitaria, etc.) en la zona. Gran parte de las cuales se dirigen específicamente a los colectivos inmigrantes. De hecho, el Área de Servicios Sociales de Madrid, llevó a cabo entre los años 1994 y 1996 un proyecto de "*Prevención e integración con menores hijos de inmigrantes y otras familias de los distritos Centro y Arganzuela"*, el cual dio lugar a otro desarrollado entre los años 19896 y 1997 financiado por la Dirección General

Vª de la UE, de *"Integración participativa de la población inmigrante en la zona centro de Madrid"*. El principal objetivo de ambos proyectos *era "avanzar en el proceso de integración de la población inmigrante",* detectar sus necesidades y adaptar las actuaciones y programas desarrolladas por el sistema público y privado de protección social a ellas. La estructura de ambos proyectos consistía en la coordinación de las instituciones públicas y privadas implicadas en el trabajo con la población inmigrante, a través de distintas mesas de trabajo interinstitucional (Gil, 1998).

Asimismo, el Consistorio madrileño, habida cuenta de la *"escasa participación de la población inmigrante en la vida comunitaria local",* consideró la necesidad de poner en marcha un servicio que propiciase el contacto con la población inmigrante y facilitase su acercamiento a las instituciones. Nacía así el *Servicio de Mediación Social Intercultural*, por el cual doce mediadores sociales de diversos orígenes nacionales, cumplen funciones de informar sobre recursos a la población inmigrante, fomentar su participación en el barrio y el distrito, conectar con el movimiento asociativo de la zona y apoyar la labor de los profesionales de Servicios Sociales, Educación y Salud en la atención a las personas inmigrantes.

El tema de la concentración espacial, así como el posible rechazo hacia los extranjeros, es materia de análisis y preocupación. El debate -en términos políticos y sociológicos- sobre la virtual transformación de estos barrios en *guetos* urbanos y las medidas adecuadas para prevenir los conflictos forman parte de las agendas municipales y de los analistas sociales[7].

En el mejor de los casos, el inmigrante ocupa un lugar central en tanto portador de una "*diferencia etnocultural*", imagen alentada por el discurso de quienes

[7] La preocupación por la transformación en gueto urbano de algunos barrios del Madrid céntrico, es semejante a la dominante a principios de los 90 sobre los distritos de la periferia madrileña, donde se concentran aún hoy uno de los índices de calidad de vida más bajos de la ciudad. Se trata de aquellos que se anexionaron a Madrid a principios de los años 50 y acogieron gran parte de la inmigración interior en el período de industrialización, como Vallecas, Villaverde, San Blas, etc. Un estudio de la Comunidad de Madrid, llevado a cabo en paralelo a la revisión del Plan General del 85 (CONSEJERÍA DE ECONOMÍA,1991) destaca el riesgo de conversión de estos distritos en guetos y a menudo compara su situación (aunque la considera peculiar) con algunos barrios del centro madrileño. Esta preocupación, en relación a la población inmigrante y las áreas centrales de la ciudad de Madrid, se ha hecho presente en los diversos foros relacionados con las políticas sociales con la población inmigrante, tales como el Observatorio Permanente de la Inmigración del Ministerio de Asuntos Sociales; el Grupo de Expertos "Los municipios y la Integración social de los inmigrantes" de la Federación Española de Municipios y Provincias; el Consejo Económico y Social; y en la Mesa de Coordinación Institucional y en la Comisión de Vivienda del citado proyecto de Área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid.

ven en la inmigración un factor de revitalización y enriquecimiento cultural de las sociedades modernas. Habitualmente, este discurso tan predispuesto a tomar la *diferencia cultural* como un *a priori* -no casualmente asociada y restringida a ciertos grupos *étnicos*- como a descontextualizarla de las relaciones de poder en las que se desarrolla el *encuentro* entre los grupos sociales, celebra y se ocupa en descubrir el carácter *"multicultural"* de las áreas centrales de la ciudad. En el peor, la inmigración ocupa el consabido polo negativo de la cohabitación, encarnando la responsabilidad de los males sociales que las aquejan. Pero también y predominantemente en el discurso de los especialistas de la asistencia social -quienes no pocas veces extraen su legitimidad de las elaboraciones de los analistas sociales- se constituye al inmigrante en paradigma de la población en *"riesgo social", asisitible.* Lo que no es sino la antesala de una intervención masivamente dirigida a esos colectivos.

Abandonando momentáneamente estos discursos -sobre este punto volveré más adelante específicamente en lo que respecta a la infancia (Véase: Cap. II)- baste resaltar lo que ellos tienen en común en relación al tema que vengo desarrollando: la representación de Flores como un barrio económica y socialmente deprimido en el cual, por un proceso de *"invasión"*, los colectivos inmigrantes reemplazarían gradualmente a la población autóctona. Sea por exceso o por defecto, tales discursos contribuyen a la visibilización y exteriorización por *la diferencia* étnica de los colectivos inmigrantes, así como a la percepción del barrio como *"gueto"*, en el cual los conflictos sociales se aparecen predominantemente bajo la luz de un conflicto *"interétnico".* Más allá de la diversidad cultural y sus posibles derivaciones exóticas encarnadas por el inmigrante, si algo se combina en la noción común de "gueto" es la materialización de la pobreza y la exclusión social. Y en este sentido, la presencia de la inmigración viene a profundizar la imagen ya tradicional de los barrios céntricos como unidades *"degradadas"* en sus dimensiones social, cultural y económica. Esta visión dominante que homogeneiza "a la baja" al entorno y sus habitantes y reduce la diversidad sociocultural a una dicotomía de base étnica -inmigrante/no inmigrante- resulta, no obstante, engañosa. Si bien pone de relieve la relación entre discriminación social y segregación en el espacio urbano, al acentuar unas características distintivas y unas propiedades sociales más o menos uniformes, obstaculiza la comprensión de las dinámicas complejas de estratificación interior de estas áreas urbanas.

La metáfora de la "ciudad dual" ha contribuido en cierta manera a ello. Las transformaciones económicas de las últimas décadas han conducido a la observación de que el nuevo orden postindustrial produce básicamente una profunda desigualdad entre estratos sociales contrapuestos asociada a la polarización de la estructura ocupacional (Castells y Mollenkopf, 1991). Según este modelo, se encontraría, de un lado, una población urbana estructuralmente excluida de los beneficios de la economía formal o central, y de otro, el sector ligado al proceso de modernización, reestructuración e integración en la economía global al que se le abren posibilidades de ascenso social. Esta polarización, al ser trasladada a la configuración sociourbana, descubre la oposición y segregación espacial entre las áreas geográficas habitadas por las clases medias y altas por un lado, y, por otro, aquellas pobladas por las así llamadas "clases dominadas permanentes" (Flanagan, 1994).

Una versión de la "ciudad dual" ha encontrado eco en los medios de comunicación, algunos analistas sociales y en las redes de apoyo e intervención social. Su mensaje, si bien tiene una cierta base, como han señalado Castells y Mollenkopf (ídem) desvía la percepción de la comprensión de una realidad social compleja irreductible a una simple dicotomía[8]. Así, el espacio del barrio, geográficamente continuo, se presenta, sino como una comunidad de intereses, al menos como socialmente homogéneo, *"barrio de riesgo".* Alimentando con la carga emocional que concita, los temores colectivos y los prejuicios medios que tienden a percibirlo como homogéneo en su pobreza y conflictividad. Esa supuesta homogeneidad tiene por virtud destruir las divisiones sociales que, en razón de prácticas y estilos de vida diferenciales, se recrean bajo la forma de sordas y cotidianas luchas por apropiarse, material y simbólicamente de un espacio significativo. Se trata, en todo caso, de discursos que al encerrar a sus objetos en la parcialidad de alguno de sus atributos y fijarlos en un sistema de diferencias clausurando el flujo de las diversidades, sirven al juego mismo de apropiación y transformación del espacio (Laclau y Mouffe, 1985).

[8] La visión bipolar de la estructura social madrileña -"la tendencia hacia modelos de dualización social en los que la base y la cúspide de la estructura social experimentan aumentos de peso importantes"- queda atestiguada por ejemplo en los análisis de Boter et al. (1988) de donde se ha extraído la cita; ALGUACIL, 1990.

En este sentido la noción común según la cual el barrio es un enclave preferente de aquellos que, en el lenguaje de las teorías dualistas son "excluidos" sociales, oscurece, por una parte, la diversidad interna de los colectivos inmigrantes, y por la otra, la penetración de estos espacios "deprimidos" por otros sectores sociales, tal el caso de las nuevas clases medias (Castells, 1991; Flanagan, 1994).

2.1. Antecedentes: el modelo industrial de organización urbana

Las transformaciones que dan lugar a las actuales dinámicas socio-urbanas pueden ser comprendidas en relación a las tendencias tanto macroestructurales, como culturales e ideológicas, que marcan la transición de una organización urbana fordista y moderna, a una post-fordista y pos-moderna (Martínez Veiga, 1991).

El Madrid de postguerra se transformó profundamente por el impacto de un acelerado proceso de acumulación capitalista industrial desarrollado entre los años 50 y 60. El reforzamiento paralelo de la centralización política y administrativa, trae como consecuencia que buena parte de aquel proceso se lleve a cabo en la ciudad (Castells, 1981). Así, hasta mediados de los años 70 la ciudad de Madrid concentrará la mayor parte de las empresas y el empleo industrial de la región. Los núcleos urbanos se constituyen en polo de atracción de una fuerte corriente migratoria de mano de obra procedente de las áreas rurales en crisis, atraídas por el empleo industrial.

La acción interrelacionada del capital económico, de las políticas estatales y de los movimientos sociales, dará lugar a una configuración urbana sobre el modelo de diferenciación espacial y segregación metropolitana industrial o fordista (Castells, 1991; Martínez Veiga, 1991). Si una de las características del fordismo es la distinción entre, por una parte, las actividades de gestión, dirección y control y, por otra, de las de producción material de las mercancías, el modelo industrial de ciudad tiende a reproducir sobre el espacio esa distinción, bajo la forma de localizaciones segregadas de los sectores sociales correspondientes.

Este período "fordista", siguiendo la terminología de Martínez Veiga (op. cit.), al tiempo que concentra en los núcleos urbanos el empleo industrial,

conlleva la homogeneización de la clase obrera. Ella es producto del crecimiento económico surgido con el plan de estabilización (a partir de los 60 hasta la crisis de mediados de los 70), las altas tasas de salarización y empleo (tanto interior como exterior) y la acción sindical. En lo que refiere a la ciudad, resulta en una configuración espacial diferenciada, primero y segregada posteriormente, en la cual los sectores sociales ocupan segmentos espacialmente distanciados.

Resumiendo brevemente ese proceso (Castells, 1981; Consejería de Economía, 1991; Boter, et. al., 1988) puede decirse que se caracteriza por una masiva inmigración al centro de la ciudad, cuyas infraestructuras (de transportes, servicios y viviendas) se ven rápidamente saturadas. El efecto inicial es la explosión del chabolismo. Las viviendas en precario de los trabajadores "colonizan" lo que será la primera corona periférica madrileña, colindante a los núcleos industriales localizados en el sur de la ciudad (Arganzuela, Villaverde, Carabanchel) o en la periferia este (Vallecas, San Blas).

Las condiciones de precariedad, aislamiento y, fundamentalmente, la infradotación de servicios en las que vive buena parte de los trabajadores industriales, amenazan el orden político y social. Ello dará lugar al Plan de Estabilización y a una política estatal de viviendas sociales y de alojamiento de emergencia (UVA), cuya principal consecuencia será el incremento notable de viviendas sociales y la consolidación de los barrios obreros que avanzan en la geografía madrileña como "mancha de aceite", desde las periferias inmediatas hacia las segunda y tercera coronas metropolitanas en sucesivas etapas: San Blas, Villaverde, Orcasitas, El Pilar, Moratalaz, Arganzuela, Vallecas, Alcorcón, Leganés y Getafe, durante los 60; y Móstoles, Fuenlabrada, Parla, etc. a partir de los 70.

Las primeras oleadas migratorias impactan en los barrios céntricos de la ciudad -en lo que se denomina la "almendra central"-, que irán especializándose en función de los perfiles socioeconómicos de la población: el sur del distrito Centro, colindante con las áreas industriales, y Arganzuela corazón mismo de la localización industrial, albergarán a las clases populares y obreras. En tanto que el borde norte del Distrito Centro, así como Salamanca y Chamberí, serán de localización preferente de clases acomodadas ligadas al capital industrial.

Con la intensificación del proceso de industrialización surge un impulso de reconversión del suelo para usos terciarios. La expansión de los servicios de gestión de las grandes empresas transformará el centro de la ciudad, produciéndose una fuerte competencia por el suelo. El capital inmobiliario monopolista ejerce una presión especulativa, no controlada por el Estado, fundamentalmente sobre el zona norte del Distrito Centro y los aledaños (Salamanca, Chamberí). Por una parte, el empleo terciario concentra paulatinamente en Madrid el mercado de trabajo, atrayendo a la población hacia estas áreas. Por otra, al mismo tiempo, la especulación inmobiliaria produce desalojos y derribos, para reconvertir las estructuras habitacionales a un uso predominante de oficinas. Es pues a partir de los 60, que las áreas centrales sufren un proceso de renovación urbana marcada por la terciarización que expulsa parte de la población hacia las periferias. Desde entonces, se produce un gran incremento de los distritos periféricos obreros, los cuales absorben gran parte de los flujos migratorios que siguen llegando a la ciudad, y a los habitantes "expulsados" de los barrios céntricos populares de Madrid.

El desarrollo capitalista altera una vez más el mercado inmobiliario, el Estado prácticamente abandona en manos privadas la construcción de viviendas, a las que las clases trabajadoras relativamente favorecidas por el desarrollo industrial, pueden acceder en propiedad.

Las nuevas tendencias dan lugar a la articulación de variadas formas urbanas. Por una parte, los barrios obreros y populares, localizados en coronas periféricas del sur y el este, se configuran como conglomerados de densos bloques de viviendas de baja calidad y alta densidad de población, sufriendo un déficit de equipamientos urbanos determinado por la no intervención del Estado en la producción de infraestructuras. Por otra parte, el sector inmobiliario despliega otra línea de desarrollo con la construcción de urbanizaciones residenciales para las clases medias. Ya sea por una transformación de los conjuntos populares existentes, como por ejemplo El Pilar o Moratalaz, cuya infraestructura mínima y cercanía al centro de la ciudad se aprovecha para atraer con la construcción de pisos de mayor calidad a las clases medias; o por la construcción de nuevos conjuntos habitacionales en la periferia (Hortaleza) o remodelación de los ya existentes (Tetuán), que cuentan con mejoradas vías de comunicación con el centro de la ciudad. En cuanto a las clases medias altas, se produce su suburbanización

en los nuevos conjuntos habitacionales (por ejemplo, Majadahonda) relativamente lejanos pero comunicados con el centro (Castells, 1981).

Estas tendencias se profundizan durante la primera mitad de los años 70, dando lugar a un espacio urbano diferenciado en función de la pertenencia social de sus habitantes. El conjunto de problemas urbanos y contradicciones generadas a lo largo del desarrollo industrial y urbano explosivo de las décadas precedentes, se articulará en la crisis económica del 75, generando movimientos de protesta popular que incidirán en reivindicaciones político-democráticas. Pero también, y muy especialmente a través de las organizaciones vecinales, en reivindicaciones sobre las formas y consecuencias de la urbanización.

2.2. *Terciarización, rehabilitación y retorno en la "era" postindustrial*

En buena medida, la homogeneidad bajo la que se percibe a los barrios céntricos de Madrid, situados en su casco antiguo, procede de su posición histórica -vinculada en parte a la configuración sociourbana industrial que se acaba de describir- frente a las zonas más prestigiosas y residenciales de la ciudad. El cuadrante sur del distrito, se opone por su tradición popular[9] junto con la corona metropolitana meridional y este, al norte acomodado del distrito, la ciudad y sus extrarradios, habitados por los estratos sociales medios y superiores.

No obstante, como se ha adelantado ya, en las últimas décadas tiene lugar una competencia por los usos de estos espacios centrales que conduce a una lenta recuperación de estos entornos y penetración/sustitución de la población de clases bajas por nuevos sectores sociales. Se trata de sectores de clase media, que abandonan los tradicionales enclaves de los suburbios residenciales u otros barrios medios del interior de la ciudad. Procesos similares han sido ampliamente documentados en otras ciudades, tanto europeas como norteamericanas[10], bajo el concepto de *"gentrification"*.

[9] El barrio de Flores nació como arrabal extramuros de la urbe medieval, caracterizándose históricamente por el asentamiento de clases modestas. De hecho ya en el siglo XIX era una zona principal de actividad industrial, donde se situaba, por ejemplo, la Fábrica de Tabacos, y se localizaban talleres de artesanía industrial.

[10] Entre otros por FLANAGAN, 1994; CASTELLS Y MOLLENKOPF, 1991; ANDERSON, 1990; ZUKIN, 1982, MARTÍNEZ VEIGA, 1991 Y 1999.

En la acción transformadora del centro histórico de la ciudad confluyen un conjunto de factores. Las estrategias de relocalización de estos sectores de las clases medias están compuestas, evidentemente, de una serie de decisiones individuales de las familias acerca de dónde residir. Pero sin duda, se sostienen y articulan con las acciones combinadas del capital inmobiliario y de las políticas públicas interesados en promover el alza de los costes de la propiedad y la "revitalización" de estas áreas urbanas de cara a estabilizar su carácter residencial. Aunque no existen al margen de profundos cambios estructurales, estas estrategias tienen un contenido cultural en el que se comprometen valores estéticos ligados a "corrientes" ideológicas más o menos evanescentes desde el punto de vista de su cohesión, y de las que no puede decirse que constituyan propiamente movimientos sociales.

Como se ha señalado, a partir de mediados los 60, con el auge industrializador, se advierte la corriente terciarizadora del suelo céntrico de la ciudad. Esa tendencia se profundiza, aunque bajo un nuevo signo, a partir del crisis económica del 74/75, dominada por una reconversión de la inversión inmobiliaria. Ésta se desplaza desde la construcción de núcleos periféricos hacia la reapropiación del centro: rehabilitación o reconstrucción del casco histórico consolidado para la instalación de oficinas y sedes sociales de las empresas (Castells, 1981). Por entonces, mientras se produce una acelerada descentralización de la industria estandarizada e intensiva desde el punto de vista del capital y su difusión hacia la periferia, en el sector terciario ocurre un fenómeno inverso. En ese mismo período se asiste a una localización concentrada de los servicios en el Distrito Centro y sus áreas más próximas, así como al aumento de la población empleada en el sector terciario. Dicha terciarización implica a la empresa privada y al aparato burocrático administrativo del Estado, cuya concentración se explica (Martínez Veiga,1991) por cuanto permite la interacción entre los grupos de control, ordenamiento y gestión (abogados, banqueros, ejecutivos, etc.).

El nuevo signo al que se aludía unos párrafos más arriba refiere a lo que se caracteriza como un cambio en el régimen de acumulación. La crisis económica trae consigo una fuerte destrucción de empleo en la región -y evidentemente en el conjunto del Estado-, el descenso de las tasas de actividad, así como la flexibilización laboral y el florecimiento de las actividades que se desarrollan en el mercado informal o sumergido de la economía. Todos los cuales constituyen los

elementos fundamentales del cambio en el régimen hacia la acumulación postfordista -o flexible- (Martínez Veiga, ídem).

Si bien el proceso de centralización del sector terciario y descentralización de la industria da lugar a una separación espacial de los tipos de actividad (de las de gestión, dirección y control por una parte, y las de ejecución material, por la otra), hay que llamar la atención sobre algunos efectos que conlleva la actividad en el sector de los servicios sobre la organización del espacio urbano y la distribución de los sectores sociales en él.

Por una parte, la concentración en los espacios urbanos centrales no es exclusiva de las grandes corporaciones industriales y de los grupos profesionales asociados a ellas que ejercen las tareas de control, ordenación y gestión. Aquellas actividades intensivas desde el punto de vista del trabajo, no estandarizadas y a pequeña o mediana escala (tiendas, comercios y oficinas, servicios de limpiezas, etc.), tienden a situarse también en las zonas centrales por tener accesible la totalidad el trabajo de la urbe. Por otra parte, si bien es evidente que el espectro de trabajadores de los servicios no puede reducirse a una simple dicotomía entre niveles altos (ejecutivos) y niveles bajos (empleados), la terciarización unida a la flexibilización del mercado laboral genera sectores de empleo altamente polarizados (Martínez Veiga, ídem).

Hasta aquí las transformaciones en los procesos productivos, que suponen la localización de los servicios en el centro de la ciudad y la terciarización del empleo. Pero ¿cómo afectan esos procesos a la configuración social de los barrios céntricos de Madrid?

2.2.1. Configuración social de los barrios céntricos de Madrid

Los barrios del Distrito Centro de Madrid han sufrido un paulatino deterioro y degradación tanto de su estructura urbana como en lo que respecta a los niveles socioeconómicos de su población. Particularmente aguda ha sido esa degradación en algunas zonas, acogidas -en el momento del estudio- a procesos de rehabilitación impulsados por el Ayuntamiento y la Comunidad de Madrid.

Como ya se adelantó, en gran medida ese proceso está vinculado a la descentralización que acompaña a la crisis industrial, y la presión terciarizadora -especulativa- ejercida por el capital inmobiliario.

La saturación de las infraestructuras del barrio a principios de las corrientes migratorias y, posteriormente, la relocalización de las industrias, impulsó el trasvase de parte de sus antiguos residentes hacia las zonas periféricas de reciente consolidación. La población -inicialmente de mayoría obrera- sufre los efectos de la crisis industrial y de la destrucción de empleo. Parte de aquella -la de menores recursos- queda "atada" al barrio. Se trata de una población -activa o crecientemente de ancianos jubilados- que habita en pensiones o en viviendas de alquileres relativamente baratos, cuyos propietarios están en incapacidad -real o especulativa- de promover reformas y mejoras estructurales. El parque de viviendas, de por si antiguo y con déficits estructurales de equipamiento interior, sufre un deterioro acusado. Además, la densificación de la zona y el abandono por parte de la administración de toda intervención urbanística, deja a este barrio con un déficit notable de equipamientos públicos (escolares, deportivos, culturales, etc.).

La presión terciarizadora conlleva, además, un fenómeno especulativo cuya característica central son los procesos de derribo de viviendas y de declaración de ruina. Los propietarios de los inmuebles especulan con un deterioro que, al convertirse en ruina les proveerá, mediante la venta de los terrenos, mayores dividendos que los bajos alquileres obtenidos de sus inquilinos.

En el origen del movimiento vecinal del barrio de Flores a mediados de los 70, encarnado por una asociación de vecinos, se encuentran las reivindicaciones relativas a la presión inmobiliaria por la reapropiación del centro urbano para su reconversión al uso empresarial. En diferentes fases este movimiento ciudadano -de amplio impacto entonces y profundas raíces en iniciativas políticas de izquierdas- planteará unas demandas cada vez más abarcadoras, fundadas en el descontento popular (Castells, 1981). En un primer momento se trata del realojamiento de los vecinos afectados por los procesos de derribo y ruina; más adelante se plantea, por sobre el realojo individual, el mantenimiento del tejido físico y social del barrio; por último, deriva en la defensa del patrimonio histórico y cultural del centro de la ciudad.

El movimiento vecinal logrará, frente a la presión especulativa, el compromiso del Ministerio de Vivienda y del Ayuntamiento en la protección del conjunto del casco antiguo de Madrid y el mantenimiento de las estructuras a través de los procesos de reparación y rehabilitación. Pero más aún -y son aquí de sumo interés las consideraciones realizadas por Castells (1981) y Martínez Veiga (1991) al respecto- impulsará una recuperación de las tradiciones culturales populares *"perdidas"* de Madrid, las cuales mediadas luego por el discurso político del ayuntamiento socialista surgido de las elecciones del 79, constituirán un elemento ideológico de suma importancia en la transformación social del casco antiguo.

En su oposición al desarrollo urbano predominante, la asociación de vecinos articula en la acción reivindicativa el malestar urbano y lo cultural, tal vez como camino indispensable para superar las resistencias a la movilización política de una base social "tradicionalista", predominantemente compuesta por ancianos, artesanos, pequeños comerciantes, pequeños empleados y funcionarios. La acción reivindicativa se emprende, no sólo por la vía jurídica o informativa, sino que toma cuerpo fundamentalmente a través de manifestaciones masivas y actos culturales: ocupando solares en litigio con fiestas populares (limonadas, verbenas, teatro callejero, etc.); asociándose con artistas del barrio para la realización de murales y, en fin, resucitando las tradicionales fiestas madrileñas: San Isidro y La Paloma.

A partir del año 79 el Ayuntamiento democrático dará un fuerte impulso institucional a la recuperación cultural del centro histórico, en un discurso que acentúa el carácter interclasista y popular de las tradiciones madrileñas cuya cristalización es la revitalización de las fiestas y formas estéticas (musicales y artísticas) asociadas a la continuidad histórica de la ciudad. De todas formas, la ideología municipal resalta una imagen de Madrid como ciudad abierta y pluralista. A este movimiento se suma el impacto cultural de *"la movida"*, que opone a la ideología más "tradicionalista" un contenido de ruptura, esencialmente urbano y cosmopolita (posmoderno), que desembarca en el centro mismo (especialmente en las zonas de Huertas, Malasaña, etc.) con sus locales de reunión (tertulias, bares y discotecas, etc.).

Ambas corrientes, en todo caso y más allá de sus diferencias y particularidades, confluyen en el hecho de potenciar el centro de Madrid como área de

aglomeración cultural. Espacio culturalmente *global,* en tanto la *"diversidad"* de tradiciones estéticas se aúnan en un conglomerado que, articulado en torno al eje de la cultura legítima ("culta", El Prado) lo convierten en un poderoso atractivo para los que podrían ser calificados de "consumidores" de historia, bohemia y tradición popular. Ellos formarán parte de los nuevo contingentes "rehabilitadores" y pobladores de estos barrios.

En efecto, los factores que se han descrito más arriba -terciarización de la ciudad y el empleo; recuperación cultural del entorno- han mediado en el "retorno" paulatino al centro de otros sectores sociales que van reemplazando, en parte, a los grupos más pobres de estas zonas. Esa sucesión y sustitución de población está asociada fuertemente a los procesos de rehabilitación. Como ha constatado Martínez Veiga (1991) ella comienza a percibirse en los años 80, cuando una buena parte de las viviendas han pasado del régimen de alquiler al de propiedad. El autor describe dos fases en los procesos de rehabilitación cuyos actores pertenecen a distintos sectores sociales. En la primera, en el cambio de régimen de tenencia a la que se aludía anteriormente, están implicados los antiguos inquilinos. Estos primeros rehabilitadores "marginales" están constituidos por familias de clase media baja de escaso poder adquisitivo, que compran sus viviendas, en parte por la presión de los antiguos propietarios (individuales o empresas, generalmente dueños de edificios enteros) que las ofrecen a un costo mayor del oficial, pero menor al del valor real. A ellos les sigue otro tipo de rehabilitadores, los de las clases medias/altas, de mayor nivel adquisitivo y sobre todo, de una elevada proporción de capital cultural, habitualmente profesionales jóvenes o de mediana edad, atraídos por la nobleza histórico-cultural del barrio.

2.2.2. *Fragmentación social en el espacio barrial*

Un relevamiento de la Empresa Municipal de la Vivienda del 96, previo a la implementación del plan de renovación urbana en la zona de Flores, obtiene por resultados que la mitad de las viviendas de este barrio o bien requiere la rehabilitación urgente (unas 3.200) o bien está conservada irregularmente. Sus propietarios no disponen de ahorros suficientes para hacer reformas, o no quieren hacerlas especulando con la declaración de ruina. La antigüedad de las construcciones (más del 60% supera el siglo) se vincula al tamaño de las viviendas -más de la mitad no alcanza los 50 mts2- y al déficit de equipamientos interiores -un

20% de ellas carece de ducha o baño y calefacción-. Estos indicadores hablan de un verdadero chabolismo vertical incrustado en el corazón de la ciudad.

Si se tienen en cuenta otros indicadores socioeconómicos, se confirma el carácter popular y empobrecido de una buena parte de la población: casi el 30% de su habitantes no posee estudios o es analfabeto, el nivel de paro -19%- es más alto que la media de la ciudad, y las rentas de las tres cuarta partes de las familias son muy inferiores al salario mínimo interprofesional. Además, el barrio ha perdido parte de la actividad económica propia, aunque el pequeño comercio tradicional ha comenzado a ser sustituido por en comercio al por mayor o de decomisos, habitualmente regentado por ciudadanos extranjeros (chinos, senegaleses y marroquíes), o por bares regentados por jóvenes.

Entre las conclusiones del mencionado estudio se extrae un perfil social redundante con la percepción colectiva: predominio de ancianos que comparten, cada vez más, las antiguas corralas en mal estado con inmigrantes de escasos recursos. La población de avanzada edad con escasa capacidad de generar transformaciones constituye una alta proporción de los habitantes de Flores. Barrio que, además, registra una escasa población joven y un bajo componente infantil, convirtiéndose en un área de crecimiento vegetativo negativo.

Como ha señalado Martínez Veiga (1999), la existencia de un parque de viviendas obsoletas y deterioradas, con grandes carencias en materia de servicios, plantea la creación de un submercado en el que quedan "atrapados" tanto los propietarios, como los inquilinos. Sus arrendadores son, en general, pequeños propietarios con escasos recursos que buscan beneficios absolutos, evitando invertir en las reformas. La población inmigrante, con pocos recursos económicos que se encuentra con barreras discriminatorias de base étnica para el acceso a la vivienda de alquiler, difícilmente encuentre otros tipos de vivienda fuera de estas áreas de "transición"[11]. Los arrendadores encuentran así grandes ventajas al alquilar a los inmigrantes unas viviendas que no podrían "ofrecer" a otros inquilinos. Este parque de viviendas, constituye un "atractivo"

[11] Por áreas de transición se entiende aquellas zonas que se encuentran cercanas o situadas en el centro de la ciudad, constituidas por viviendas de bajas condiciones de habitabilidad, mala conservación y que se hallan en espera de rehabilitación (MARTÍNEZ VEIGA, 1999)

para los sectores desfavorecidos. Sobre todo en los últimos años para amplios contingentes de inmigrantes vinculados a la economía sumergida (Bodega Fernández, Et. Al.; 1994; Giménez, 1993).

El asentamiento de importantes grupos de inmigrantes -magrebíes, latinoamericanos y sudafricanos- unido a la emigración de parte de la población "tradicional", habría disparado el fenómeno, ya mencionado, al que algunos responsables municipales y asociativos no dejan de calificar de "guetización" urbana, el cual tendría entre otras manifestaciones la guetización (o concentración) escolar.

No obstante, lejos de conformar una realidad uniforme, el centro de la ciudad se constituye cada vez más como una articulación -no siempre armónica- de varias formas socio-espaciales (Castells, 1994). Ella no responde a las consabidas áreas socialmente homogéneas y geográficamente segregadas, de lo cual es tal vez prototípico el modelo de ciudad industrial (Castells, ídem) o fordista (Martinez Veiga, 1991), sino que tiende a la coexistencia de estratos sociales contrapuestos en un mismo espacio, al menos en este momento de transición.

Si nos atenemos al diferencial existente entre el polo de mayor nivel adquisitivo y el de menor, la dinámica descrita parece derivar en una estructuración polarizada de la sociedad madrileña. Dicha polarización se percibe en primer lugar en el nivel más amplio del Distrito Centro (Boter, 1988; Alguacil, 1990). Ello podría explicarse aduciendo la localización de los sectores de altos ingresos en los barrios del Distrito donde se ubican las actividades económicas representativas y se sitúan las viviendas de mayor calidad y mejor estado de conservación (Bodega Fernández et. Al, 1993).

Dicha "polarización" social se pone en evidencia también en el nivel del barrio de Flores (Alguacil; ídem) e incluso en el del área más estrecha -y tradicionalmente más carenciada- de la zona de Flores. El envejecimiento, la degradación de infraestructuras y la especulación inmobiliaria denunciados en los setenta, no se ha detenido totalmente pero, puede decirse, que ha transcurrido en paralelo al proceso de rehabilitación de viejos solares y renovación o nueva dotación de equipamientos, por ejemplo en materia de centros educativos. A este respecto, es notable el incremento cualitativo y cuantitativo de la oferta educativa, de la mano de las políticas de bienestar y en el marco de un discurso progresista que intenta generalizar la oferta pública con recursos

propios (centros públicos) o concertados (centros privados concertados) en parte en respuesta a las reivindicaciones de los movimientos ciudadanos.

Una prueba de ello es que, el mismo informe de la Empresa Municipal de la Vivienda localizaba en Flores un alto porcentaje -para la tradición del barrio- de personas con estudios superiores (10%), en cuanto a las categorías sociolaborales superiores, entre directivos de empresas y profesionales, alcanzaban el 18% del total de la población total de la zona. El agudo contraste se verifica también en los niveles de renta familiar (el 5% de las cuales supera ampliamente el PRI) y en el tamaño de las viviendas (el 10%, mayores de 90m^2).

Esta presentación "polarizada", muestra de manera un tanto espectacular lo que se viene sostenido en cuanto a la coexistencia en un pequeño entorno urbano de sectores sociales diversos. Podría decirse que estas áreas urbanas ilustran el fenómeno de transformación socio-espacial de los centros metropolitanos europeos descrito, entre otros, por Castells (1994) y Friedman, (1994), cuyas raíces entroncan con el proceso de globalización[12]. En cualquier caso, la propia lógica económica de los pequeños propietarios de los edificios ruinosos, hace que el proceso de remodelación –gentrification- proceda de una manera no homogénea, por "parches", afectando a unos edificios y no a otros (Martínez Veiga, op. cit.). En este sentido y lejos de la idea común del barrio como "gueto" se percibe la coexistencia de una población mixta, tanto desde el punto de vista "etnonacional" como socioeconómico.

[12] La base del proceso de globalización lo atribuye CASTELLS (1994) en gran parte al impacto de las nuevas tecnologías informacionales en la economía. Esa explicación es materia de controversias (MARTÍNEZ VEIGA, 1991). En todo caso, los estudios sobre la globalización y las dinámicas culturales urbanas, coinciden en señalar, de una parte, la transformación de las estructuras económicas que conllevan la polarización del estructura de clases y el surgimiento de sociedades multiétnicas por efecto de las migraciones que la propia globalización promueve. De otra parte, la pérdida de referentes totalizadores (políticos, ideológicos y culturales) de la ciudadanía (ORIOL, 1993) y la exclusión de una parte de la población que se encuentra fuera del funcionamiento "normalizado" de la vida social y económica, tienen amplias repercusiones sobre lo que se ha descrito como fragmentación social. Esa fragmentación se manifiesta en la incapacidad de generar acciones colectivas (CASTELLS Y MOLLENKOPF, OP. CIT), y en la constitución de identidades o agrupamientos más o menos difusos, efímeros u organizados, como prácticas de colectivización que revitalizan lazos de pertenencia existenciales (raíces culturales, religiosas, territoriales, etc.) y nuevas solidaridades (tribus urbanas) que algunos autores no han dudado en denominar "tribalización" (MAFFESOLI, 1988) que a su turno refuerzan la fragmentación social. Este proceso supone la reestructuración de las áreas urbanas, en tanto escenarios de una fragmentación social que deriva hacia diversas formas de conflicto local.

2.2.3. *Un espacio de diferencias*

El barrio -tanto como el centro antiguo de la ciudad en su conjunto- se ha convertido en un espacio atractivo, escenario de una callada pugna entre sectores sociales más o menos alejados entre sí, más o menos coherentes o de perfiles evanescentes, por la reapropiación de un área económica y culturalmente significativa. Una tensión que da lugar a múltiples modalidades de exteriorización de unos grupos sociales respecto a otros, de construcción de sutiles fronteras simbólicas inaprehensibles en términos de simples baremos de renta.

De una parte, los profesionales de las nuevas clases medias de elevado capital cultural, atraídos por la cercanía de los servicios y los lugares de trabajo -mas cuando la mujer se dedica al trabajo fuera del hogar- y convocados por la nobleza histórica de un barrio *"emblemático"*, tienden cada vez más a ocupar los edificios antiguos rehabilitados, cuya sola disposición interior, marca la distancia con los tradicionales habitantes del barrio. Cosmopolitas, aprecian la atmósfera *"multicultural"* del barrio y su sabor castizo y antiguo -*"sus baldosines antiguos, los pasillos y las vigas de madera"-;* son los potenciales beneficiarios de una reforma global del entorno que amenaza con encarecer la vivienda, y por tanto, con desplazar en su favor a los antiguos inquilinos de rentas antiguas o propietarios incapaces de acometer reformas.

De otra parte, los grupos contraculturales, más o menos combativos, desarrollan estrategias diversas de reivindicación que tienen por objetivo recuperar el valor de uso de la vivienda y del barrio, así como la movilización juvenil[13].

Frente a la especulación -*"la esclavitud de la propiedad y el alquiler"*- los okupas, toman los edificios vacíos del barrio, marcando con su simbología -estandartes, graffitis, banderas, y un largo etcétera- un territorio "apropiado" y apartado de un mundo al que rechazan, organizando talleres culturales y artísticos, comedores populares, etc. Un pequeño conjunto de grupos contraculturales, tienen su "sede" en el barrio, marcando la geografía progresista o de izquierda por

[13] La aparición sistemática de graffitis en las fachadas de los antiguos inmuebles restaurados que rezaban "fuera yuppies del barrio" no es sino una manifestación de las distancias sociales aludidas y de las pugnas no violentas por la apropiación y definición del barrio.

oposición a los barrios donde deambulan las tribus de "*fachas*" (algunas zonas de Argüelles y Chamberí). De hecho las manifestaciones antifascistas, organizadas cada 20 de Noviembre, discurren por las calles del barrio.

Entretanto la "nueva pobreza" urbana (*"drogatas"*, gente sin hogar, pequeños delincuentes, camellos, etc.) sin relación alguna con estos sectores y movimientos sociales, deambula por las calles despertando los temores colectivos que adoptan, más de una vez, la forma de movilización colectiva de los vecinos[14].

Además, los colectivos inmigrantes, una parte de los cuales encuentra en la economía sumergida la salida a la pobreza, pueblan las calles y las corralas. Aunque también constituyen el impulso de un novedoso comercio, que agrega un nuevo ingrediente al sabor "*multicultural*" del barrio, así como una fuente de tensión hacia el interior de los colectivos inmigrantes y de suspicacia entre algunos de los vecinos "tradicionales" del barrio. Aunque distribuidos por todo el barrio, y en gran variedad de tipos[15], los comercios gestionados por inmigrantes de mayor envergadura se concentran en ciertas calles: allí se encuentran los negocios de bisuterias, regalos, decomisos, bolsos y otros artículos de cuero de ciudadanos senegaleses, marroquíes y chinos principalmente.

Los antiguos habitantes del barrio, *"los vecinos de toda la vida"* como usualmente se autodenominan, asisten a la instalación de los nuevos vecinos y a una transformación de su entorno social no sin desconcierto, y buena parte de desconfianza. A menudo constituyen el sector más defensivo y reactivo del barrio,

[14] Entre los años 1995 y 1997 se sucedieron manifestaciones de vecinos y asociaciones de comerciantes, denunciando la presencia, de "camellos" africanos y de "mafias de magrebíes y latinoamericanas" dedicadas al robo de turistas y comercios. Ante lo que consideraban una actitud de desidia de parte de la policía local, advirtieron que vigilarían la zona con patrullas ciudadanas.

[15] Al hablar de comercio "inmigrante" me refiero a aquél que está gestionado, en su totalidad o en parte, por inmigrantes. Básicamente se distinguen tres tipos en función de la clientela y de la "marca étnica" del producto. En primer lugar está el comercio común, al que acude una clientela no necesariamente inmigrante y que comercializa productos sin marca étnica, aunque procedan de manufactureras instaladas en los países de origen de los inmigrantes (decomisos, mayoristas de artículos de regalo). En segundo lugar, los negocios de tipo "exótico", que ofrecen productos con marca étnica a clientela nacional a precios elevados. Entre esta categoría y la siguiente están los restaurantes chinos o árabes, en menor medida, frecuentados por clientes nacionales y en menor medida, inmigrantes. En tercer lugar el llamado "negocio comunitario", destinado a satisfacer las demandas de la población inmigrante, sobre todo las alimentarias: tiendas de alimentación chinas y marroquíes, carnicerías halal, restaurantes económicos para inmigrantes, etc. Evidentemente estos tipos no se dan en estado puro, y, en todo caso, su interés, al menos para este trabajo, reside en la percepción que de ellos tiene la población, los gustos y disgustos que suscitan.

y viven el proceso que los sociólogos urbanos denominan como de "*invasión y sucesión*" (BODEGA FERNÁNDEZ, OP.CIT.) -cuya lógica macroeconómica y social sin duda les resulta inaprehensible- como una usurpación y expulsión de su espacio propio. La distancia que exterioriza al inmigrante, se expresa en variadas formas de oposición y exclusión simbólica del vecindario, y se tiñe incluso de lamento por una suerte de pérdida de la identidad del barrio. La vendedora de periódicos más antigua del barrio opone la histórica identidad *"obrera"* de Flores -con toda la carga de pobreza digna que a ello asocia quién así se autoclasifica- a la miseria y degradación que encarna actualmente el *"gueto"*. La Plaza de Flores, donde se sitúa su puesto de venta -y de observación de universo que la rodea- ya no es lo que era, lugar de paso y reunión de los antiguos vecinos, sino territorio casi exclusivo de los *"extranjeros"*. Aunque el sector de los vecinos *"de toda la vida"* pueda compartir la situación de "vulnerabilidad social" con los nuevos vecinos -sobre todo la presión excluyente de las políticas inmobiliarias- encuentran a menudo en las nuevas *"minorías"* inmigrantes un objeto privilegiado a partir del cual construir una diferencia que los aleja -imaginariamente- de los efectos del desplazamiento físico y social. Y en buena medida deposita en aquellos su descontento por las dificultades en la promoción social, en verdad históricamente esquiva. De un tiempo a esta parte los servicios de atención social reciben sistemáticamente las quejas airadas de los potenciales usuarios -incluso con puntuales episodios de agresión verbal y física- por lo que consideran una asignación discrecional de los apoyos[17] en favor de la población inmigrante.

Las estrategias de supervivencia de quienes en buena medida se ven encerrados en el círculo de un asistencialismo alentado por las propias organizaciones sociales, parecen redoblar el estigma de su desposesión y degradación. Un trabajador social de una entidad privada de la zona de Flores, resume así una opinión compartida, de la cual ciertamente no se excluye la autocrítica,

"Tal vez estemos (las organizaciones) *fomentando la dependencia, el paternalismo.. pero es verdad que sólo se acercan* (los inmigrantes) *a cambio de algo, siempre hay que*

[17] El concepto de vulnerabilidad refiere, por oposición a las situaciones de alto consumo, disponibilidad de servicios y alta innovación, a condiciones de precariedad económica, social y territorial, que concentran las actividades precarias, condiciones de contratación inestables, inseguridad social y mayor riesgo (CASTEL, 1995; ALONSO, 1997).

darles algo a cambio..., como con los gitanos... con los marroquíes hay una falta de preocupación, siempre exigen y luego aparcan a sus hijos … y los españoles se quejan… "

La pugna por el espacio es también -tal vez fundamentalmente- una pugna por la apropiación de los bienes en él distribuidos. Bienes llamados sociales -públicos-, aquellos que permiten entre otras cosas participar del capital cultural socialmente acumulado (escuelas, centros culturales, etc.); y bienes inmobiliarios (locales comerciales y viviendas), cuyo valor económico y simbólico corre el riesgo de degradarse en tanto quienes los frecuenten acumulen ellos mismos los estigmas de la degradación[18].

Así sucede con los espacios públicos de esparcimiento. Aunque en general se considera que el barrio en su conjunto carece de infraestructuras adecuadas, algunos de ellos concitan especialmente la preocupación de los vecinos y sobre todo de los responsables de la atención social al quedar señalados por la presencia de población *"marginal"*. Esa preocupación se justifica fundamentalmente en el riesgo para la población infantil del barrio, que no goza de espacios *"sanos"* de ocio y juego.

La sustitución del pequeño comercio tradicional del barrio (bares, ultramarinos, mesones, etc.) por locales de venta al mayor de artículos de piel, decomisos, o de toda clase de géneros que proveen a los "todo a 100" gestionados por inmigrantes, despierta encontradas reacciones. Por una parte, los comerciantes que han visto decaer la rentabilidad de sus negocios ven, en el *"desembarco chino"* -como lo califica el periódico El País (26/5/97) en una de sus notas de *color*- una salida a la crisis del pequeño comercio, y no dudan en traspasarles sus negocios. En el otro extremo, el presidente de una asociación de comerciantes, formada precisamente a raíz de la instalación en el barrio de *"camellos"* de origen africano, no ve en ello un impulso a la revitalización, antes bien:

[18] Las estrategias puestas en juego por la apropiación de los espacios, asumen, en ocasiones, la forma de verdaderas movilizaciones colectivas, como se ha visto más arriba en relación a los movimientos vecinales surgidos en los '70 en la zona de Flores. Pero si aquellas tenían por base una reivindicación urbanística para mejora de las condiciones de vida de sus habitantes, hay otras que juegan, igualmente bajo argumentos de "saneamiento", más explícitamente con la expulsión de quienes habiendo "invadido" los lugares, degradan con su presencia física el valor simbólico y económico del espacio y sus habitantes (piénsese en las protestas vecinales por el realojamiento de poblados gitanos, por la instalación de centros de atención a drogodependientes, o en las movilizaciones surgidas por la presencia de dominicanos en la plaza central de Aravaca (NIETO Y FRANZÉ, 1997).

"… lo desprestigian, hay gente que no viene por aquí porque piensa que sólo viven ya extranjeros, necesitamos que llegue gente joven" (El País, 26/5/97).

La competencia comercial es también fuente de tensión entre los colectivos inmigrantes. La sustitución de los comercios regentados por ciudadanos marroquíes por comercios gestionados por ciudadanos chinos, ha suscitado no pocas reticencias de parte de los primeros hacia estos últimos.

En los términos de uno de los responsables de la asociación de vecinos -cuya contribución a la constitución del barrio en espacio emblemático se ha señalado más arriba- la lucha por el espacio parece desarrollarse en una tensión entre la necesaria *"rehabilitación urbana social y económica"* y la conservación del *"alma"* y el "*carácter*" del barrio encarnados en sus tradicionales habitantes. Y ello encuentra su expresión máxima en las estrategias de lucha por el espacio vecinal puestas en juego por la asociación que no han perdido su carácter reivinidicativo-cultural. Pero si en su momento consiguió movilizar -por la vía de culturalizar la protesta- a una base social resistente a la politización, actualmente parece encontrarse en una encrucijada que no es sino el resultado mismo de esas estrategias. Estas procuran, a un tiempo, conservar y ampliar la base social de la entidad -incluyendo a los *"nuevos"* vecinos-, *"cuidar la imagen del barrio"* y presionar a las autoridades locales para lograr un plan de rehabilitación capaz de conservar a los antiguos residentes.

Dicha entidad desarrolla desde hace unos años diversas actividades socio-culturales, que quieren rescatar, por una parte, la "cultura" tradicional local de la memoria de los antiguos vecinos. Por otra, actividades *"interculturales",* dirigidas a crear un espacio de "*encuentro"* entre *"los vecinos de toda la vida"* y los recién llegados al barrio, los inmigrantes -fundamentalmente africanos y sudamericanos- . No sólo ha realizado campañas públicas de sensibilización en favor de la convivencia *"en tanto vecinos"* de inmigrantes y autóctonos, sino otro tipo de actividades festivas que pretenden poner en contacto directo a unas y otras familias, dando a conocer *"las diversas culturas"* en presencia en el barrio: fiestas "*interculturales*" marroquíes o senegalesas *"abiertas a todos"*, que para decepción de la asociación, se convierten en ritual casi exclusivo de los propios inmigrantes.

Las dificultades en la ansiada convivencia se atribuyen, en parte, a la desconfianza de los antiguos vecinos "*a la gente mayor, el vecino de toda la vida, de bajo*

nivel cultural, no le apetece seguir (en el barrio)" pero ello encuentra fundamento en el "*aislamiento*" de los inmigrantes, que crean sus "*propias redes, viven en guetos*". El temor ante la huida de los tradicionales vecinos, *"los que dan carácter al barrio",* se multiplican cuando se trata de los "*españolitos así*" ("progres"), aquellos que han llegado en los últimos años atraídos por la "diversidad":

"Han venido porque les encanta el barrio .. lo intercultural… pero luego ven … Sí, pero de intercultural.. nada. Nos tachan de racistas, pero ellos (los inmigrantes) *están cerrados, no nos dejan conocerlos"*

Esta estrategia cultural sigue formando parte del programa histórico de la entidad, cuya apuesta última son las políticas públicas en relación a la vivienda y conservación del tejido social urbano. En la concertación, se enfrenta al poder del Estado y de los grupos financieros que en último término detentan el poder de diseñarlas: a través de los planes de rehabilitación y bajo el argumento de recuperar el centro para sus habitantes, la limpieza del casco histórico (fachadas, interiores y entornos) estos poderes, se sospecha, aspiran a la "limpieza" de la marginalidad y el desplazamiento de los que de por sí son desplazados sociales: el encarecimiento de las viviendas y su rehabilitación acabará por expulsar a esos sectores, al consagrar los bienes inmobiliarios y culturales del casco antiguo como bienes excepcionales[19]. Y en parte ello es un efecto, si se quiere contradictorio, del valor "cultural" acumulado en las luchas del propio movimiento vecinal, que parecen haber transformado al barrio en un "paisaje" para disfrute de quienes pueden extraer provecho -no sólo económico sino simbólico- de los bienes excepcionales (Bourdieu, 1993b).

Las formas de aprehender el espacio, expresadas en el lenguaje común, reflejan en último término las posiciones sociales en las que se ubican quienes las enuncian, y brindan un panorama de conjunto de esta pugna por la apropiación del espacio, cuyo resultado, para aquellos que en verdad tienen ya poco que perder, está previsto: al barrio *"emblemático"*, con *"alma"* y *"carácter"* antiguo percibido por los consumidores de cultura, sabor local y *"multiculturalidad"*, se opone el barrio *"estrecho", "oscuro"*, de *"pobres"* de quienes tienen en común compartir la

[19] El apoyo al tan esperado plan de rehabilitación por parte de la asociación de vecinos, se hace no sin reparos, puesto que se vislumbra que tras la obras habrá una "renovación" de la gente.

exclusión de los juegos del "estilo" y sólo quieren "*marchar en busca de la luz*" (El País,12/5/97).

Que la "interpenetración" social actual, que a decir verdad parece no ser más que coexistencia, sea un fenómeno transicional hacia una nueva homogeneización del espacio, como ha sucedido en otros barrios de las grandes ciudades -tal el caso del nordeste de Manhattan, donde se ha producido un desplazamiento de las comunidades latinas inmigrantes por parte de las clases medias (Monreal, 1996)- o resulte un fenómeno definitivo que dé lugar a una configuración del espacio urbano inédita, no es cuestión de este trabajo. Pero se hace difícil pensar en la posibilidad, no ya de una convivencia en el barrio de sectores tan alejados en el espacio social, sino ni tan siquiera en una coexistencia como las que propugnan algunos teóricos de la globalización, a tenor de unas políticas de construcción del espacio que tienden a favorecer la homogeneidad de base espacial.

El "uso" del barrio, de sus bienes (sus calles, sus bares, sus comercios, sus estructuras habitacionales y sus servicios) constituye una materia para la simbolización de las distancias sociales, de los estilos de vida de las fracciones sociales que lo habitan. Usos simbólicos que producen separaciones tan reales como la creación de discontinuidades, microespacios cuasi exclusivos y excluyentes, no tanto porque posean restricciones explícitas, sino más bien porque los sistemas de gustos, preferencias y oportunidades que los han creado tienden a mantener y reificar las distancias sociales manteniendo a distancia a las clases, en su sentido amplio.

En el siguiente apartado se explora el modo en que los "usos" diferenciales de los bienes culturales, han producido formas de diferenciación en el campo escolar del barrio.

3. EL BARRIO Y SUS COLEGIOS

En el Apéndice se desarrollan de modo más o menos exhaustivo las claves de la transformación del sistema escolar y del campo de la infancia. Dicha transformación, inspirándose en la búsqueda de la igualdad *"real"* de oportunidades y la democratización de la enseñanza, promueve cambios pedagógico-conceptuales y organizativos con el objeto de neutralizar aquellos elementos

que hacían del sistema educativo un aparato tradicionalmente segregador y diferenciador en función de la procedencia social de su clientela.

El nuevo modelo educativo pretende contrarrestar, así, una de sus características históricas, la reducción de la "diversidad", al intentar conciliar el principio de atención a la diversidad con la tendencia homogenizadora de la cultura escolar. Uno de los objetivos proclamados por este proyecto, es el esfuerzo por mantener en el interior de la institución, de manera durable, a los potenciales excluidos, así como distribuir entre ellos las oportunidades de éxito escolar, a través de las políticas de atención y educación en la diversidad.

No obstante, la unificación o igualación formal de los sistemas educativos ha enmascarado profundos procesos de diferenciación escolar que proceden por otros caminos. Aunque teóricamente los centros escolares ofrecen las mínimas oportunidades de diferenciación social, esto es son iguales para todos, no todos los niños van a los mismos colegios.

Así como el espacio del barrio se moldea según las fronteras del espacio social, la estructura del campo escolar parece traducir en su seno las relaciones materiales y simbólicas que ligan y oponen a los grupos sociales que en él habitan. El sistema de instituciones que componen el campo escolar se constituye, como se verá a continuación, como una estructura de oposiciones, de posiciones excluyentes en el que se expresan distancias y jerarquías sociales en tanto reclutan de modo diferencial a su alumnado. Esos procesos de diferenciación del campo escolar, están en acto desde las escuelas primarias situadas en medio urbano, entorno donde cabría pensar se reúnen las condiciones sociales y escolares más favorables a una relativa democratización del aparato educativo (Wacquant, 1987).

3.1. Concentración de "minorías"

Contra las retóricas que celebran el hecho "multicultural" suerte de crisol donde se crearía el ideal de la interacción social sin barreras, se observa una notable diferenciación horizontal entre los centros desde los tramos básicos de la enseñanza: los establecimientos forman un sistema desigual basado en un reclutamiento diferencial del alumnado, que en un primer análisis se hace visible según la procedencia *étnica* del alumnado.

Según las normas de matriculación[20] los límites administrativos del barrio de Flores conforman el "área de influencia" de los centros escolares públicos y concertados allí situados[21]. Ello significa, por tanto, que las familias residentes en la zona a la hora de solicitar plaza para sus hijos en un centro del barrio, obtienen una puntuación -según el baremo elaborado para el proceso de admisión- mayor que aquellas que residen en zonas colindantes o más alejadas. En consecuencia, y según la normativa, cabe esperar que los niños residentes en el barrio encuentren plaza en alguno de los centros escolares públicos o concertados del área. Y, lo que es más importante, que su distribución entre los colegios sea en cierto sentido aleatoria o, al menos, que contrarreste los efectos centrífugos de la libre elección de centro por parte de las familias.

Pero, lejos de encontrar una distribución equilibrada se observa una peculiar concentración del alumnado. Sólo considerando a los alumnos de origen inmigrante puede observarse que ellos se distribuyen de manera diferencial: un dato

---

[20] Al mismo tiempo que la legislación antepone la prioridad paterna en la elección de centro escolar, establece una serie de criterios de regulación que, entre otras cosas, favorece la matriculación de los alumnos en los colegios que se sitúan dentro de los límites del área de influencia en la que reside la familia, o en la que trabaja alguno de los padres. Tales disposiciones pretenden contrarrestar, por medio de una fórmula que introduce cierta aleatoriedad en la gestión de los flujos escolares (baremación) una distribución desequilibrada (concentración) del alumnado por efecto de las elecciones de los padres. Las Direcciones Provinciales del MEC delimitan "áreas de influencia" de los centros escolares, las cuales habitualmente coinciden con los límites administrativos de los barrios. Mediante un baremo, se puntúa para cada solicitud la proximidad al centro, la existencia de hermanos ya matriculados en él, y otros aspectos, como la renta familiar, último extremo éste que no afecta directamente al tema de la distribución del alumnado. Posteriormente al período de inscripción, comienza a funcionar el Consejo Escolar (CE) de cada centro. En él están representados padres, profesores, directores, un responsable municipal y un no docente (administrativo). Es el CE quién aplica a cada solicitud el baremo establecido, y en función de los resultados elabora las listas provisionales de alumnos admitidos y no admitidos, las cuales deben ser exhibidas en el tablón de anuncios del centro para permitir virtuales reclamaciones. Concluido el período previsto de reclamación, se elaboran las listas definitivas de alumnos admitidos y no admitidos. Además de las normativas relativas al proceso de admisión en los centros escolares sostenidos cono fondos públicos, existen otras que hacen mención expresa de la necesidad de una distribución equilibrada del alumnado que "*requieran de apoyos y atenciones específicas*", a fin de facilitar "*su efectiva integración*" (OM, DEL 1º DE ABRIL DE 1993; LO, 9/1995; RD, 299/1996).

[21] Durante los primeros años en los que se realizó el trabajo de campo y hasta el curso escolar 95/96, el barrio contaba con cuatro centros públicos (ABC, RCH, MG y PR) y otros tantos privados concertados (NSA, SA, CEC, y ST). Durante el curso 96/97 las autoridades educativas optaron por la fusión de dos de los colegios públicos (RCH y MG), en razón de la escasa matrícula que ambos tenían y de la necesidad de habilitar las instalaciones dejadas libres para otros usos. El colegio resultante de la fusión adoptó el nombre de RCH. La fusión supuso la unión del alumnado de ambos centros. Ello desató las protestas de los padres y despertó cierto malestar entre el profesorado del RCH, un centro que desde dos años antes se había comprometido en un proceso de renovación interna, basado fundamentalmente en el cambio del cuerpo directivo, para reconvertir la "*imagen*" deteriorada que sobre él pesaba. La reacción de la comunidad educativa del RCH se justificaba en el grave desprestigio del alumnado del MG ?precisamente el centro con mayor proporción de alumnado de origen inmigrante? considerado uno de los más "*problemáticos*" del barrio.

revelador al respecto es que aproximadamente las tres cuartas partes de los alumnos de origen extranjero estaban, durante el curso 96/97, escolarizadas en dos de los colegios del barrio (RCH y ABC), ambos de titularidad pública, cuya matrícula de extranjeros superaba ampliamente la media teórica del barrio (Véase: Anexo, Tabla 2).

Dicha concentración opera, a su vez, sobre dos planos: si se consideran la cifras en términos absolutos, se observa que el número total de alumnos escolarizados por los centros aludidos, supera la media teórica (de 53 alumnos), que resultaría de una distribución equitativa del total del alumnado de origen inmigrante residente en el barrio entre los siete centros educativos públicos y concertados. Pero, además, esa concentración se manifiesta en el nivel de la relación existente entre el total de efectivos de cada centro y el total de alumnos de origen inmigrante que escolariza cada uno de ellos.

La tendencia a la distribución diferencial o concentración del alumnado inmigrante ha ido acentuándose a lo largo de los últimos años. Como puede observarse en el Gráfico 1 (Véase: Anexo), el crecimiento en la matrícula de alumnos de origen inmigrante producido entre los cursos 91/92 y 95/96 ha sido absorbido en gran medida por los tres centros públicos existentes hasta entonces (ABC, RCH y MG). El último curso escolar -96/97- posterior a la fusión de los dos centros mencionados (RCH y MG), ha acentuado aun más el fenómeno de la concentración. El centro RCH matricula a más del 50% de todo el alumnado de origen inmigrante del barrio. En los centros restantes, en su mayoría e incluyendo al centro público PR, si bien se ha elevado el número total de alumnos extranjeros, siempre lo ha hecho en una proporción muy por debajo de la media de crecimiento de la matrícula de alumnos inmigrantes del barrio.

Aunque ciertamente los colegios públicos escolarizan en conjunto una proporción mayor -el 80%- que los privados concertados, esta distribución no diferencia solamente a los centros según su gestión pública o privada, como habitualmente tiende a pensarse. Sino, lo que es más significativo, distingue entre sí a los centros públicos del mismo entorno: en el colegio público PR el índice de alumnos inmigrantes es el más bajo de todos los centros, incluyendo a los concertados.

Así, en un primer análisis, la segregación "étnica" divide el espacio escolar del barrio, teóricamente homogéneo, en dos regiones cuyas características son divergentes. Los centros escolares con una elevada proporción de alumnado perteneciente a las nuevas "minorías", eufemismo que encubre a aquellos grupos sociales signados por la "desventaja" escolar, se oponen a aquellos colegios con un alto reclutamiento de alumnos del grupo *"mayoritario":* más allá de las fronteras entre gestión pública y privada, y más acá de las limitaciones establecidas por las normativas escolares.

3.2. La doble vía de la diferenciación: segregación de clase y étnica

La articulación de la perspectiva que tiende a tomar por objeto privilegiado -"específico"- al colectivo de niños inmigrantes, con aquella que presupone el reflejo directo de la segregación socio urbana sobre la estructura escolar, corre el riesgo de soslayar una doble contextualización, que en la perspectiva adoptada en este trabajo, resulta imprescindible. En efecto, si bien en un primer análisis la segregación étnica aparece como el "dato" más relevante del proceso de concentración -lo cual no deja de tener efecto sobre la progresiva asociación entre las problemáticas educativas y la presencia de "minorías"- ello oscurece una diferenciación más profunda del alumnado.

Un segundo análisis pone en evidencia la existencia de una segregación basada en la pertenencia social que se superpone a la segregación étnica: por debajo de la pertenencia etno-nacional se revelan las afinidades sociales que subyacen al conjunto de los alumnos reclutados por cada uno de los centros. Así, los establecimientos públicos del barrio conforman un sistema particularmente desigual marcado por una doble segregación, étnica y de clase.

Si, como se ha visto, existe un contraste significativo en el espacio de los centros educativos de titularidad pública del barrio, en cuanto al reclutamiento del alumnado de origen inmigrante, él se agudiza aún si se tienen en cuenta otros indicadores vinculados al origen social: los centros de baja concentración de "minorías" reclutan mayoritariamente a sus alumnos entre las clases medias y, a la inversa, los de alta concentración de minorías escolarizan una alta proporción de alumnos procedentes de los sectores populares. Y entre éstos y aquéllos a las fracciones sociales análogas de los colectivos extranjeros.

Un primer indicador[22] relativo a la inserción laboral de los padres de los alumnos opone claramente, en una relación inversa, el colegio PR a los otros dos centros públicos RCH y ABC. Aquél, cuya proporción de alumnos extranjeros alcanza el 4%, configura un extremo del espacio escolar donde se encuentran escolarizados, predominantemente, niños cuyos padres son profesionales o técnicos superiores y cuadros medios o superiores de la administración pública o privada[23]. Estas categorías sociolaborales representan en conjunto alrededor del 63% del alumnado. En menor medida, en torno al 19%, siguen sus estudios en el PR unos alumnos cuyos padres se insertan en los nichos ocupacionales más bajos, como personal de la hotelería, el transporte y el comercio, obreros o artesanos de la construcción y la industria. Una pequeña fracción de ellos (5,8%) representa a propietarios de pequeño comercio (Véase: Anexo Tabla 3 y Tabla 4).

En el otro extremo, los restantes centros públicos de alta concentración de "minorías" -ABC y RCH- reclutan a su población, más allá del origen étnonacional, entre los sectores populares que se insertan en los segmentos de más baja cualificación del mercado de trabajo, frecuentemente asociados a la economía informal. Sus padres trabajan en el sector no especializado de la construcción, el transporte y los servicios de seguridad, en la hostelería y la venta ambulante y el servicio doméstico -alrededor de un 48% en el ABC y de un 41% en el RCH-. El sector intermedio, de propietarios de pequeño comercio, representa algo más de una quinta parte del alumnado de ambos centros. En cuanto a los sectores sociolaborales superiores, sólo una mínima fracción de los padres se inserta en el mercado laboral como profesionales o técnicos -5,9% de padres en el RCH y 8,7% de madres en el ABC- (Véase: Anexo, Tabla 3 y Tabla 5)

[22] Los datos que se exponen de aquí en adelante, corresponden a los obtenidos mediante una procedimiento de encuesta llevado a cabo entre los alumnos de 7º y 8º curso de los tres colegios públicos del barrio. El total de alumnos encuestados fue de 92, lo que equivale al 11% del total de la matrícula de dichos centros.

[23] Dado que un relativamente elevado número de madres trabaja en las labores domésticas dentro de su propio hogar, en tanto que los padres en su gran mayoría están empleados fuera del hogar, y a los fines de facilitar la comprensión, se toman los valores relativos a la inserción laboral del padre, salvo que se indique lo contrario. En el anexo figura una tabla donde se desglosa por sexo la actividad de laboral de cada uno de los padres. El índice más elevado de trabajo doméstico femenino se encuentra en el RCH, donde poco más de la mitad de las mujeres trabaja exclusivamente en su hogar. El más bajo en el ABC, representado por una quinta parte. En el PR la proporción de mujeres que trabajan exclusivamente en su casas levemente más elevado que en el ABC. En éste último centro un 13% de los padres realizan exclusivamente tareas domésticas en su hogar.

Estas diferencias en cuanto a la inserción laboral de las familias tienen un cierto correlato con los niveles de estudios alcanzados. Nuevamente se verifica el contraste entre los centros. Mientras en el PR predominan ampliamente los padres que han obtenido titulaciones medias (bachillerato o formación profesional) y superiores (donde solamente los universitarios representan cerca de la mitad), en los otros dos centros la mayoría -más de la mitad- no ha superado los estudios básicos o incluso no ha estado escolarizado. Los padres con estudios medios o superiores alcanzan escasamente en el RCH y el ABC una quinta parte del total, pero entre ellos además, predominan los que han obtenido titulaciones medias (en torno al 13%)[24] (Véase: Anexo, Tablas 5 y 6).

La disparidad en cuanto a la posición social de las familias de los distintos centros se verifica también al tomar en cuenta otros indicadores relacionados con la situación socio-económica de las familias: tales como el régimen de tenencia de la vivienda, el tamaño de la misma y el espacio disponible de acuerdo al número de moradores, el tamaño de la familia (número de hijos), el tamaño y composición de la unidad doméstica (residentes).

La gran mayoría de las familias del PR posee la vivienda en propiedad, y la mitad de ellas reside en viviendas cuyo número de estancias[25] excede el número de miembros, y en casi una cuarta parte el número de miembros de la unidad doméstica coincide con el número de estancias que posee el hogar (Véase: Anexo Tabla 7). Además, el tipo y composición de las unidades domésticas corresponde, en su gran mayoría, a familias nucleares, pequeñas -las tres cuartas partes no tienen más de cuatro miembros-, con uno o dos hijos, siendo la media de dos hijos (Véase: Anexo, Tablas 8, 9 y 10).

En cambio, en el ABC la mayoría de las familias reside en viviendas de alquiler, en tanto que en el RCH posee la vivienda en propiedad la mitad de las familias (Véase: Anexo, Tabla 7). En ambos casos la gran mayoría de las familias desarrolla su vida en viviendas pequeñas para la cantidad de miembros que residen

[24] Las madres, tomadas en conjunto, poseen un formación levemente inferior a la de los padres (Ver: Anexo, Tabla 6).

[23] Al hacer el cuestionario se indicó a los niños que contaran todas las habitaciones de la casa exceptuando el/los servicio/s y la cocina.

en la unidad doméstica. En los dos centros el número de miembros de las unidades domésticas es elevado, la mitad de ellas posee entre cinco o más miembros. En el ABC existen casos que podrían calificarse de verdadero hacinamiento, si se tienen en cuenta casos extremos como el de cuatro familias de entre seis y nueve miembros que desarrollan la vida del hogar en sólo una o dos estancias (Véase: Anexo, Tabla 9).

En cuanto a la estructura doméstica, si bien predominan las familias nucleares, no son desdeñables los casos de familias extendidas en las que conviven, además del/los progenitores e hijos, otros parientes (abuelos, tíos, etc.) u allegados (amigos, etc.) (Véase: Anexo, Tabla 8). Por otra parte, se trata de familias con elevado número de hijos -una media de 3 por familia-, siendo que la mitad de las familias del ABC, y la tercera parte de ellas del RCH tienen más de cuatro hijos (Véase: Anexo, Tabla 10). Una pequeña parte de los niños del ABC está en régimen de acogida en instituciones de tutela, y por tanto con ausencia funcional de ambos padres.

En cuanto al desempeño escolar, si se toma como indicador las repeticiones de curso, se observa que una parte importante de los niños de los centros con un reclutamiento significativo de clases populares (ABC y RCH), ha repetido uno y dos cursos escolares. En cambio en el otro centro (PR) la gran mayoría de los niños no ha sufrido repeticiones a lo largo de su trayectoria escolar (Véase: Anexo, Tabla 11). A pesar de los esfuerzos compensatorios de la escuela, de las estrategias de "adaptación" a su alumnado y de la evaluación continua, destinados todos a "corregir" y recuperar las posibles distorsiones en la trayectoria escolar de los alumnos, los retrasos y desfases, antes que superarse, parecen acumularse a los largo de la experiencia escolar de los niños: el mayor índice de repeticiones se produce en los últimos años de escolarización básica (de 6º a 8º curso de EGB).

Si se toman los desfases edad/curso[26], aunque en los tres centros hay un elevado índice de desfases, en los centros ABC y RCH son más elevados: en el ABC abarca cerca de las tres cuartas partes de los alumnos encuestados, y en el RCH casi a las tres quintas partes (Véase: Anexo, Tabla 12). De hecho, en estos centros en el último curso escolar (8º de EGB) la diversidad de edades de los

[26] Para analizar el "desfase" escolar, se toma en cuenta la edad teórica que correspondería a cada curso escolar.

alumnos es notable. Los que superan la "edad teórica" que corresponde al último curso (13 años), se distribuyen desde los 14 a los 16 años.

Por otra parte, si bien los niños expresan habitualmente tener dificultades con las materias escolares, la percepción subjetiva de la distancia hacia lo que podría denominarse "cultura escolar", es mayor entre los niños de los centros de alto reclutamiento popular[27]. En los centros ABC y RCH las respuestas afirmativas a la pregunta por si tienen o no dificultades con alguna materia son elevadas, lo que no significa, necesariamente, su traducción en suspensos (Véase: Anexo, Tabla 13).

Son también notables las asimetrías que existen entre los alumnos de unos y otros centros en cuanto a lo que en el lenguaje escolar suele definirse como *"interés"* o *"motivación"* hacia la vida escolar y el estudio. La predisposición de una parte del alumnado de los centros de alta concentración popular hacia aquello que algunos autores han denominado lo *"antiescolar"* (Willis, 1988) -en el sentido de oposición a las rutinas que la escuela marca, tanto dentro como fuera de su propio espacio, y de todas aquellas vinculadas a la formación complementaria y al ocio dirigido- aparece claramente cuando se analizan las actividades que realizan en horario extraescolar, e incluso en el lenguaje deliberadamente provocador de algunas de sus respuestas.

Por una parte, los alumnos del PR suelen realizar con mayor frecuencia que sus colegas del ABC y el RCH, actividades formales extraescolares, es decir encuadradas institucionalmente, incluso hasta dos y tres actividades distintas un mismo alumno. Pero además, mientras entre los del ABC y RCH predominan las de tipo deportivo -fundamentalmente entrenar en un equipo de fútbol o baloncesto, e *"ir a la piscina"*-, o las de apoyo escolar, los alumnos del PR frecuentan además del deporte, actividades artísticas (música), actividades juveniles (scoutismo) y fundamentalmente el estudio de los idiomas extranjeros (inglés o francés). Todas estas actividades, por lo demás, expresan la adhesión de las familias a las prácticas culturales y educativas más próximas a aquellas que la escuela inculca y reconoce como legítimas (Véase: Tablas 14 y 15).

[27] Hay que recordar que la encuesta fue realizada entre los niños que cursaban 7º y 8º curso de EGB, de modo que poseen una experiencia más o menos cabal de su trayectoria escolar.

Por otra parte, fuera del espacio de las actividades formales, al salir del "*cole*" unos y otros manifiestan preferencias en cierto medida contrapuestas[28]. Una gran mayoría de los alumnos del PR, vuelve a su casa y hace, en primer lugar, sus tareas escolares. En segundo lugar, realizan actividades extraescolares (deportivas, artísticas, idiomas, etc.) o se quedan en casa *"viendo la tele", "escuchando música", "leyendo",* o con los hermanos. Muy pocos de entre ellos dicen encontrarse, fuera o dentro de casa, con sus amigos. En cambio, entre los niños del RCH y el ABC, si bien una tercera parte menciona en primer término la realización de las tareas escolares, es muy habitual "*largarse a la calle*": encontrarse con los amigos para jugar al fútbol, "*charlar con las amigas*", *"ir al parque a fumarme un canuto",* "*pintar las paredes del barrio"* (Véase: Anexo, Tabla 16).

Por último, la elección de aquello que les gustaría hacer al terminar la EGB, parece traducir la interiorización de los límites respecto al futuro educativo. Una suerte de sentido del futuro que objetivamente les es más probable, como si los niños ajustaran sus deseos, su vocación, a las oportunidades que, por mediación de la escuela, les ofrece su condición social. La mitad de los alumnos del colegio ABC se inclinan por no seguir estudiando. En cambio en el RCH y el PR mayoritariamente les gustaría seguir con los estudios. De entre los alumnos del ABC y el RCH que desearían seguir, la mayoría se inclina por estudios de tipo técnico, encuadrados en general en uno de los polos de la mayor oposición del orden social: en las profesiones o actividades manuales, prácticas y ejecutoras: *"mecánico", "peluquera".* Por el contrario, los niños de las clases medias del PR, optan mayoritariamente por las salidas académicas a largo plazo, y decididamente por "*ir a la universidad*" (Véase: Anexo, Tablas 17 y 18).

4. ESTRUCTURA SOCIAL Y CAMPO ESCOLAR

A la luz de las disparidades sociales existentes entre los alumnos de los centros de un mismo -y reducido- entorno urbano, una conclusión tributaria de las metáforas del reflejo de la estructura social sobre la estructura urbana es, cuando menos, pobre. Sin duda el espacio urbano es un espacio diferenciado

[28] Como en otras preguntas del cuestionario la respuesta en este caso era abierta. Se les sugirió que recordaran lo hecho el día anterior al salir del colegio y lo reseñaran en el cuestionario por orden. De tal modo cada niño por lo general contestó con varias actividades.

socialmente, pero ni aquél refleja bajo formas coherentes la matriz social, ni la estructura del campo escolar refleja directamente la estructura urbana. La habitual conclusión de que tales diferencias responden al principio simple de transposición de las desigualdades ligadas a la segregación espacial urbana sobre el espacio escolar, deja fuera del análisis la contribución histórico cultural específica que realizan los actores sociales a la configuración de los espacios urbanos.

Al estudiar el universo de establecimientos escolares como una estructura, pueden construirse, en un primer nivel de análisis, relaciones de oposición entre ellos en función de diferencias sociales convertidas en educativamente significativas. Esa diferenciación se evidencia estadísticamente a través de los índices de concentración de ciertas categorías de alumnos. La pertenencia etno-nacional, sin dejar de ser relevante, constituye un atributo, por así decir, de segundo orden, dado que el principio que subyace a la diferenciación y jerarquización escolar es de la pertenencia social del alumnado. Encontramos así, un conjunto de colegios (ABC y RCH) que reclutan prioritariamente a su alumnado entre los sectores sociales populares los cuales, a su vez, poseen una alta proporción (concentración) de alumnos de origen inmigrante perteneciente a sectores sociales equivalentes. De otra parte, el cuarto centro público del barrio (PR), de baja concentración de "minorías", recluta a sus alumnos entre las clases medias. Tal polarización se manifiesta no sólo en el nivel del "origen" socio-cultural de los niños, o dicho de otro modo en la posición ocupada por las familias en la estructura social, sino además en aquellos indicadores que hacen a la relación que mantienen los niños (y sus familias) con el sistema escolar (desempeño, "interés", expectativas a futuro, etc.). Se trata, en el caso de los dos centros de alta concentración de sectores populares (ABC y RCh) de un alumnado desprovisto del capital cultural que la escuela exige tácitamente. Y, en razón de ello, situado en unas condiciones iniciales desiguales de aprendizaje y de éxito escolar. De tal suerte se introduce en el sistema, teóricamente indiferenciado e igualitario, un principio de jerarquización: los colegios con una alta concentración de niños *"problemáticos"* se oponen a aquellos cuyo alumnado responde mayoritariamente a las exigencias medias de la escuela.

5. ANEXO

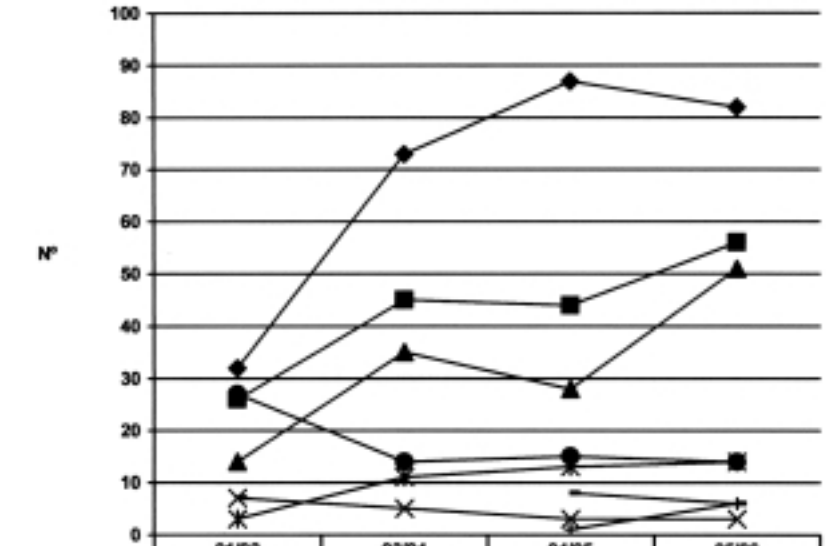
Tabla 1
Población extranjera por distritos- Municipio de Madrid (1996)

DISTRITO	Nº TOTAL EXTRANJEROS	% EXTRANJEROS SOBRE TOTAL POBLACIÓN DEL DISTRITO
CENTRO	6768	5,5
ARGANZUELA	2610	2,3
RETIRO	2020	1,7
SALAMANCA	3797	2,7
CHAMARTÍN	4238	3,1
TETUÁN	3928	2,9
CHAMBERÍ	4010	2,7
FUENCARRAL -EL PARDO	4365	2,2
MONCLOA- ARAVACA	2645	2,6
LATINA	3619	1,4
CARABANCHEL	3364	1,5
USERA	1425	1,2
PTE. VALLECAS	2878	1,3
MORATALAZ	951	0,9
CIUDAD LINEAL	4048	1,9
HORTALEZA	2698	1,9
VILLAVERDE	1416	1,15
VILLA VALLECAS	562	0,9
VICÁLVARO	345	0,8
SAN BLAS	940	0,8
BARAJAS	691	2
TOTAL	57.318	1,99

Fuente: Dto. de Estadística del Ayuntamiento de Madrid

Gráfico 1

Evolución del nº de alumnos inmigrantes en centros públicos y concertados del Barrio Flores. Cursos 91/92, 93/94; 94/95 y 95/96



	91/92	93/94	94/95	95/96
CP.MG	32	73	87	82
CP.ABC	26	45	44	56
CP.RCH	14	35	28	51
CP.PR	7	5	3	3
CC. NSA	3	11	13	14
CC. SA	27	14	15	14
CC. CEC	s/d	s/d	1	6
CC. ST	7	s/d	8	6

Fuentes: MEC, Subdirección Territorial Madrid Centro, Unidad de Programas Educativos (91/92 y 93/94). Encuesta propia. Elab prop.

Tabla 2

Distribución de alumnado extranjero en centros del Barrio de Flores. Curso 96/97

CENTRO[29]	TOTAL ALUMNOS	Nº DE ALUMNOS INMIGRANTE	% ALUMNADO INMIGRANTE (s/total de la matrículadel centro)	% ALUMNADO INMIGRANTE (s/ la matrícula total del barrio)
C.P. ABC	181	71	39,2	19,1
C.P. RCH/MG[30]	398	200	50,3	53,8
C.P. PR	262	10	3,8	2,7
C.C. NSA	271	32	11,8	8,6
C.C. SA	650	32	4,9	8,6
C.C. CEC	134	7	5,2	1,8
C.C. ST	175	20	11,4	5,3
TOTAL	**2071**	**372**	**17,9**	**100**

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura; Subdirección Territorial Madrid Centro

[29] CP = Centro público; CC = Centro Concertado

[30] En el curso 96/97 el centro MG fue fusionado con el RCH, por tanto para ese curso aparecen representados por una sola cifra.

Tabla 3
Inserción laboral de los padres (en %)[31]

CENTRO %fila %Columna	LAB. . DOMÉST (EN CASA	PROF Y . TÉC	DIR. ADMÓN PÚB.	PERSON. ADMINIS.	PEQ. COMER.	PERSON. HOSTEL.	INDUSTRIA CONSTR..	N/C
ABC	13,0 100	0	0	0	21,7 41,7	13,0 33,3	34,8 42,1	17,4 26,4
RCH/MG	0	5,9 5,0	0	0 0	23,5 33,3	5,9 11,1	35,3 31,5,	29,4 33,3
PR	0	36,5 95,0	1,9 100	25,0 100	5,8 25,0	5,8 15,0	9,6 26,3	11,5 40,0
Total Columna	3,3	21,7	1,1	14,1	13,0	13,0	20,6	16,3

Fuentes: Elaboración propia sobre cuestionarios

[31] Las categorías laborales están basadas en la clasificación abreviada que utiliza la Consejería de Economía de la Comunidad de Madrid para la elaboración de los censos de población y vivienda . Se ha agregado la categoría "Labores domésticas (en casa)". Dichas categorías se detallan a continuación: Profesionales, técnicos y similares; Personal directivo de la administración pública, directores y gerentes de empresas; Personal de servicios administrativos y similares; Propietarios de pequeño comercio; personal de servicios de hostelería; domésticos, de protección y seguridad y similares; Personal de fabricación de productos; montaje y manejo de maquinarias e instalaciones, de la construcción y los transportes.

Tabla 4
Inserción laboral de las madres (en %)

CENTRO %fila %Columna	LAB. . DOMÉST (EN CASA	PROF Y . TÉC	DIR. ADMÓN PÚB.	PERSON. ADMINIS.	PEQ. COMER.	PERSON. HOSTEL.	INDUSTRIA CONSTR..	N/C
ABC	21,7 19,2	8,7 11,1	0	4,3 5,6	13,0 42,9	34,8 80,0	0 0	17,4 30,8
RCH/MG	52,9 34,6	0	0	5,9 5,6	11,8 28,6	5,9 10,0	0 0	23,5 30,8
PR	23,1 46,2	30,8 88,9	0	30,8 88,9	3,8 28,6	1,9 10,0	0 0	9,6 38,5
Total Columna	28,3	19,6	0	19,6	7,6	10,9	0	14,1

Fuentes: Elaboración propia sobre cuestionarios

Tabla 5
Niveles de estudios de los padres (en%)

CENTRO %fila %Columna	SIN ESCOL.	PRIMAR.	SECUND.	TERCIAR.	N/S	N/C
ABC	13,0 100	39,1 32,1	13,0 25,0	8,7 7,4	13,0 18,8	13,0 50,0
RCH/MG	0 35,7	58,8 16,7	11,8 3,7	5,9 18,8	17,6 16,7	5,9
PR	0 32,1	17,6 58,3	13,7 88,8	47,0 62,5	19,6 33,3	3,9
Total Columna	3,3	30,4	13,0	29,3	17,4	6,5

Fuentes: Elaboración propia sobre cuestionarios

Tabla 6
Niveles de estudio madres (en%)

CENTRO %fila %Columna	SIN ESCOL.	PRIMAR.	SECUND.	TERCIAR.	N/S	N/C
ABC	13,0 75,0	47,8 39,3	13,0 21,4	8,7 7,1	17,4 25,0	0
RCH/MG	25,0 5,9	47,1 28,6	17,6 21,4	0 25,0	23,5 50,0	5,9
PR	0 32,1	17,6 57,1	15,7 92,8	50,9 50,0	15,7 50,0	2,0
Total Columna	4,3,	30,4	15,2	30,4	17,4	2,2

Fuentes: Elaboración propia sobre cuestionarios

Tabla 7:
Régimen de tenencia de la vivienda (en %)

CENTRO % fila % columna	PROPIEDAD	ALQUILER	OTRAS	NC
ABC	39,1 14,8	60,9 48,3	0	0
RCH/MG	52,9 14,8	47,1 27,6	0	0
PR	82,7 70,5	13,5 24,1	1,9 100	1,9 100
Total columna	66,3	31,5	1,1	1,1

Fuentes: Elaboración propia sobre cuestionarios

Tabla 8
Tipo Famila (en %)

CENTRO % fila % columna	NUCLEAR	EXTENSA	OTRAS	NC
ABC	69,6 20,8	21,7 50,0	4,3 100	4,3 25,0
RCH/MG	70,6 15,6	11,8 20,0	0	17,6 75,0
PR	94,2 63,6	5,8 30,0	0	0
Total columna	83,7	10,9	1,1	4,3

Fuentes: Elaboración propia sobre cuestionarios

Tabla 9
Tamaño unidad doméstica (en%)

CENTRO % fila % columna	Nº DE MIEMBROS 2	3	4	5	+6
ABC	8,4 40,0	17,4 28,6	17,4 11,8	17,4 21,1	39,1 45,0
RCH/MG	0	11,8 14,3	35,4 17,6	35,3 31,6	17,7 17,6
PR	5,8 60,0	15,4 57,1	46,2 70,6	17,3 47,4	15,4 40
Total columna	5,4	15,2	37,0	20,7	21,7

Fuentes: Elaboración propia sobre cuestionarios

Tabla 10
Número de hijos (en%)

CENTRO % fila % columna	Nº DE MIEMBROS 1	2	3	4	5	+6
ABC	21,7 35,7	13,0 8,1	17,4 22,2	17,4 44,4	0 77,7	30,4
RCH/MG	0 21,6	47,1 22,2	23,5 33,3	17,6 20,0	5,9 11,1	5,9
PR	17,3 64,3	50,0 70,3	19,2 55,6	3,8 22,2	7,7 80,0	1,9 11,1
Total columna	15,2	40,2	19,6	9,8	5,4	

Fuentes: Elaboración propia sobre cuestionarios

Tabla 11
Repeticiones de curso (en %)

CENTRO % fila % columna	TOTAL REPETIDORES	Nº DE CURSOS REPETIDOS	
		1	2
ABC	39,1 47,4	26,1 42,9	13,0 75,0
RCH/MG	41,2 36,8	29,4 35,7	11,8 25,0
PR	5,8 15,8	5,8 21,4	0
Total columna	20,7	15,2	4,3

Fuentes: Elaboración propia sobre cuestionarios

Tabla 12
Desfase escolar (edad/curso) (en %)

CENTRO %fila %columna	C/DESFASE	SIN/DESFASE
ABC	73,9 30,9	21,7 13,8
RCH/MG	59,0 18,8	41,0 19,4
PR	53,8 50,9	46,2 66,6
Total columna	60,4	39,5

Fuentes: Elaboración propia sobre cuestionarios

Tabla 13
Dificultad con alguna materia (en %)

CENTRO % fila % columna	SI	NO	NC
ABC	78,3 34,6	21,7 13,5	0
RCH/MG	52,9 17,3	35,3 16,2	11,8 66,7
PR	48,1 48,1	50,0 16,2	1,9 33,3
Total columna	56,5	40,2	3,3

Fuentes: Elaboración propia sobre cuestionarios

Tabla 14
Actividades extraescolares (formales. en %)

CENTRO % fila % columna	SI	NO	NC
ABC	56,5 24,0	39,1 24,3	4,3 100
RCH/MG	47,0 14,8	52,9 24,3	0
PR	63,5 61,1	36,5 51,4	0
T otal columna	56,5	40,2	1,9

Fuentes: Elaboración propia sobre cuestionarios

Tabla 15
Tipo de actividades extraescolares formales (en %)

CENTRO % fila % columna	DEPORTIVAS	ARTÍSTICAS	IDIOMAS	APOYO ESCOLAR
ABC	69,2 28,0	7,6 33,3	0	50,0
RCH/MG	66,6 18,7	0	0	50,0
PR	51,5 18,7	6,0 66,6	42,4 100	0
T otal columna	58,2	5,4	25,5	10,9

Fuentes: Elaboración propia sobre cuestionarios

Tabla 16
Actividades al salir del colegio (nombrada en primer lugar. en %)

CENTRO % fila % columna	ESTUDIAR EXTRAESC. FORMALES	ACTIV.	SALIR	OTRAS	NC
ABC	34,7 15,4	13,04 18,7	34,8 57,1	8,6 28,5	8,6 66,6
RCH/MG	29,4 9,6	17,6 18,7	23,5 28,6	23,5 57,1	5,8 33,3
PR	75,0 75,0	19,3 62,5	3,8 14,8	1,9 14,3	0
Total columna	56,5	17,4	15,2	7,6	3,3

Fuentes: Elaboración propia sobre cuestionarios

Tabla 17
Qué te gustaría hacer cuando acabes la EGB (en %)

CENTRO % fila % columna	SEGUIR ESTUDIANDO	NO SEGUIR ESTUDIANDO	NS
ABC	50,0 18,5	50,0 46,1	0
RCH/MG	70,5 18,5	17,6 11,5	11,7 50,0
PR	76,0 63,0	20,4 42,3	3,7 50,0
Total columna	68,4	27,4	4,2

Fuentes: Elaboración propia sobre cuestionarios

TABLA 18
Qué te gustaría estudiar cuando acabes la EGB (en %)

CENTRO % fila % columna	RAMAS ACADÉMICAS (bup, cou, univers.)	TÉCNICAS (fp, academias)
ABC	41,6 11,4	58,4 33,3
RCH/MG	16,6 4,5	83,3 47,6
PR	90,2 84,0	9,8 19,0
Total columna	70,9	33,8

Fuentes: Elaboración propia sobre cuestionarios

CAPÍTULO II

UNA INFANCIA PROBLEMÁTICA

1. INTRODUCCIÓN

Ante el panorama de fuerte polarización socio-escolar descrito, es legítimo preguntarse qué sucede con un sistema educativo que, cuanto más proclama su afán igualador e integrador, parece estar más destinado a comportarse como un espacio de diferenciación social.

Como he sugerido anteriormente la diferenciación de base social existente entre los centros educativos del barrio, se expresa, además, en el lenguaje común de la comunidad escolar en la oposición extrema entre centros de "*buena imagen*" y centros de "*mala imagen*". Aquellos acumulan los signos de la buena reputación en función del tipo de alumnado que reclutan: *"niños integrados", "buenos alumnos"*. Su valor social crece a medida que los centros menos valorados reclutan más y más a un alumnado, según las expresiones más habituales, *"problemático"* o en *"riesgo social"*.

Si el espacio escolar parece funcionar como una estructura clasificatoria, su estudio impone restituir al análisis del proceso las categorías que permiten discernir y distinguir en la práctica los atributos relevantes y significantes de tales diferencias.

Este capítulo tiene por objetivo analizar la vida de la institución desde la perspectiva de un ámbito que opera sobre la base de ciertos procesos sociales locales, que contribuyen a dar forma y sentido a su realidad. Así, se dedica a explorar las imágenes sobre la *"infancia problemática"* en tanto forman parte de los discursos que rodean al colegio y contribuyen a definir su posición "relegada" en el campo escolar global. Para ello, se parte de considerar los puntos de vista de los agentes sociales comprometidos en el campo escolar: especialmente del profesorado y de los profesionales de las instituciones *parapedagógicas* que están implicados en la intervención con la infancia, puesto que ellos contribuyen, a través de sus relaciones mutuas, complementarias y conflictivas, a dar sentido y contenido a esos principios de diferenciación. Al mismo tiempo, se pone en evidencia la estructura de relaciones al interior del campo de la infancia. Éstas actúan sobre la escuela y la labor de los docentes, intentando definir y redefinir los términos y condiciones de la vida escolar, condicionando en parte, las estrategas educativas.

2. LA ESCUELA Y LA CALLE

"(…) lo de la integración está muy bien, pero … el ABC y el RCH se están quedando como colegios marginales, de gente marginal, (…) tú hablas de esos centros y todo el mundo dice… {no lo dice}. *Si tú tienes un niño te lo piensas, porque la integración… bien, pero luego si tienes que enviar a tu niño… es que luego los niños normales, bueno normales, quiero decir, tu me entiendes ¿no?…"* (Madre de alumnos del barrio, profesional del ámbito de la salud y responsable de un programa de atención del barrio)

"(…) esto es como un colegio de integración, antes los gitanos, ahora los árabes, además los del centro de menores…. ¡Por favor, mándenos un normal! (…) después hablan del bajo rendimiento de los colegios públicos (…)" (Profesora del RCH).

"… lo de estos colegios {ABC y al RCH} *tiene tela … son niños de la calle, con mucha agresividad y violencia, no están integrados, el colegio los excluye… su sitio está en los espacios extraescolares, allí encuentran su sitio… ni en la familia ni en la escuela encuentran los límites que necesitan, necesitan personas y lugares claros de referencia que los ayuden a reestructurarse como personas…"* (Educador de calle, estudiante universitario, miembro de una ONG de apoyo a la infancia del barrio).

Estos comentarios extraídos de conversaciones desarrolladas al amparo de una relativa privacidad, expresan, fuera de las censuras impuestas por el discurso público, una percepción dominante aunque desde la perspectiva de distintas posiciones. Las citas podrían multiplicarse si se tomase a los diversos interlocutores posibles que conforman la densa red de instituciones y agentes vinculados a la escuela, y en particular a la atención de la infancia en el barrio. Pero las variantes serían ínfimas; ellas giran en torno a las causas últimas de las problemáticas de esta categoría de niños, de las situaciones de *"riesgo"* a las que están sometidos y las estrategias más adecuadas para prevenirlas.

Niños "*problemáticos*", *"en riesgo social*", *"en desventaja", "marginales",* constituyen los términos más frecuentes utilizados, tanto por los profesionales de la intervención social como por el profesorado, para describir a unos niños y adolescentes cuyas conductas, como suele decirse, son *"no normalizadas".* Los indicios de esas conductas se advierten fundamentalmente en la relación que mantienen con la

escuela, pero también con el entorno. La categoría *"niños difíciles"* incluye un arco de tipos delimitados por fronteras difusas que comprenden desde aquellos que no logran adecuase a las exigencias académicas de la institución (*"bajo rendimiento"*), pasando por los chicos inadaptados a las rutinas escolares (*"indisciplina", "falta de hábitos escolares"*), hasta llegar a los abiertamente hostiles a la escuela, cuyo comportamiento no sólo es disrruptivo dentro del colegio (*"violencia", "agresividad"*), sino que rebasa el límite de la escuela para manifestarse en las instituciones parapedagógicas[32] y en las calles del barrio (*"gamberradas", "pequeña delincuencia",* etc.).

Estas categorías, que no sin ciertas salvedades al uso ordinario del término puede decirse constituyen nociones estereotipadas[33], se construyen sobre un substrato común: sobre el lado no-académico del *continuum* académico/no académico en el que se basan las clasificaciones escolares. Si algo tienen en común los niños *"problemáticos"* es un comportamiento que podría definirse como "antiescolar", definido básicamente por su proximidad a la cultura de *"la calle"*. En suma, los síntomas de la "desviación" se advierten en que, a las formas explícitas e implícitas consagradas por la escuela -la noción de lo que es el conocimiento, sus modos de adquisición y de los comportamientos admitidos-, y las instituciones de intervención socioeducativa complementarias que tienen a aquella como modelo, los niños *"problemáticos"* o *"difíciles"* oponen una contravención regular.

Si la distinción entre unos y otros tipos de niños difíciles es difusa, lo es, antes que nada, por cuanto las fronteras entre ellos son susceptibles de ser traspasadas. El temor fundamental que embarga a los profesores y profesionales asociados al trabajo con la infancia *"en riesgo",* es no conseguir *"retenerlos"* en el colegio o al menos en alguna institución, antes de que se pasen definitivamente *"del otro lado": "a la calle".*

---

[32] Con el término instituciones "parapedagógicas" me refiero a las instituciones que son exteriores al aparato escolar stricto sensu y trabajan en su periferia de manera complementaria, englobando las actividades no formales, de ocio y tiempo libre, de apoyo escolar, de atención social, etc. Se trata en general, de ONGs o de servicios públicos de protección social.

[33] En el lenguaje común ?sobre todo en sus usos reivindicativos? la noción de estereotipo evoca frecuentemente una imagen "falsa" de aquellos a los que encierra entre sus límites. Sin embargo, hay que decir, que en cierta medida "describen" ?y contribuyen a reproducir? la realidad, pero no tanto la realidad de los sujetos concernidos, como el juego de las diferencias que en función de los valores dominantes tienen lugar en la escuela. En esa medida, y en tanto encierran a los protagonistas en la parcialidad que describen, actúan como un filtro sobre las percepciones que tienen los agentes sociales sobre los alumnos. Esos estereotipos constituyen, dicho sea de paso, el marco dentro del cual los niños deben negociar sus identidades socio-escolares (BALL, 1984A; PORTER, 1998).

La presencia de los niños y jóvenes en los lugares públicos especialmente estigmatizados del barrio, habla por sí misma del riesgo social y de sus dificultades de integración: *"su territorio por excelencia es la calle"*, *"es su espacio; donde se relacionan y pasan la mayor parte del día".* Y a la inversa, a los niños marcados por el *riesgo*, se los asocia sistemáticamente con la calle: *"son como niños de la calle".* Pertenecer o no pertenecer a *la calle* marca el principio de la diferencia (LAKS, 1983). Así, los profesores y las instituciones tutelares del barrio estaban atentos a los espacios y "circuitos" frecuentados por los chavales de sus centros y a los episodios protagonizados por ellos. Se pasaban la voz entre ellos si habían visto a alguno de los chicos en uno de los sitios "peligrosos" del barrio; alguna vez ellos mismos hacían excursiones a esos sitios para traer a los chavales de vuelta al colegio.

Estas imágenes se alimentan de los temores sociales más frecuentes sobre los peligros que acechan a la infancia y la juventud en una época de "pánico social" (ROMAN, 1996). Una temática abundantemente explotada por los medios de comunicación y retomada una y otra vez por todo tipo de campañas de prevención: sobre el consumo y abuso de drogas y alcohol; la explotación sexual; la explotación laboral de los menores; la sexualidad fuera de control (embarazos no deseados, SIDA); el descontento social y el conflicto intergeneracional que asume la forma de violencia y se canaliza por la vía de las *"tribus"*, y especialmente en la violencia y el rechazo escolar. Y más específicamente a nivel local -del barrio- de los malestares propios de un espacio que conjuga todos los estigmas de la exclusión. De hecho, los términos que se utilizan para describir a los chicos y describir las amenazas que se ciernen sobre ellos, son los mismos dentro y fuera del barrio. En los últimos años han proliferado las notas periodísticas -en general centradas en las zonas marginales o barrios de la periferia "pobre" de Madrid- sobre *las tendencias violentas de los escolares;* los problemas de las *pandillas que merodean los colegios en búsqueda de gresca; las intimidaciones* al profesorado por parte de los alumnos, el *"entorno conflictivo",* las *"provocaciones", "bravuconadas",* los *"matones"* (EL PAÍS, 19/4/1998)[34].

[34] En la evaluación realizada por el INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN, cuyos resultados fueron difundidos en marzo del 98, los problemas de "indisciplina" y "agresividad" escolar ocupan un sitio considerable entre las preocupaciones del profesorado y los padres. Los primeros lugares en importancia lo ocupan las situaciones de "alboroto fuera del aula" y "agresiones entre el alumnado". Las causas se atribuyen mayoritariamente al "desinterés de los alumnos", los "problemas familiares" y a los "repetidores". Un 30% de los encuestados considera que estos problemas "van en aumento" y un 41% que "siguen más o menos igual" (INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN, 1997; EL PAÍS, 6/3/98).

Evidentemente estos peligros no se plantean por igual según se trate de niños pertenecientes a las fracciones más acomodadas del barrio o los de sectores populares. Aquellos constituyen más bien el objeto circunstancial de la violencia de otros, éstos, sus sujetos potenciales, siempre en riesgo de abandonar tempranamente el colegio, adherirse a las bandas callejeras, *"caer"* en la droga, la delincuencia, la prostitución, etc. La percepción de esa "diferencia" -entre chavales víctimas y chavales agentes de la violencia- articula, sin duda, las (tensas) relaciones entre los colegios de "buena" y "mala" reputación del barrio. Y refuerza, a un tiempo, las estrategias de evitación de aquéllos respecto a éstos centros y sus alumnos.

Las chicas y chicos del ABC no dejaban de percibir la "popularidad" negativa de la que eran merecedores en el barrio, en especial en el colegio más cercano (PR), al que ellos calificaban con desprecio de colegio de *"pijos":*

Naima*: nos caen fatal los del PR, ¡son más pijos…!*
María*: a que son todos muy pijitos… es muy feo…*
María*: tenemos muy mala fama ahí nosotros, porque somos muy peleones…*
Naima: *sí con los del PR nos peleamos, yo, José Ignacio, Cautar. Omar, Ibra…. La directora del PR vino al colegio y dijo que nosotros habíamos llevado una navaja, ¡tomate esto! y eso es mentira… dijeron que era Omar… pero… no*
María: (eructa) *se ríen las dos…*
Naima: *son más tontos…* (imitando un tono pijo) *"oye…. Que…. Vienen a hacernos una entrevista vamos todos…"*
María (sigue imitando un tono pijo*): "me he roto la uña… es que es marca Nike… que me paguen mil pesetas"*
Naima*:* (sigue imitando) *"me dejas el pintalabios"….*
María: *¡¡Ahh, que asco…!!*

Los episodios protagonizados por los chavales del colegio, trascendían las fronteras del espacio escolar, y aunque ya no sorprendían, eran ampliamente comentados en los corrillos informales por padres y profesores, trabajadores sociales, etc. De hecho, en los últimos meses se había disparado la alarma en el barrio sobre un grupo de menores inmigrantes desescolarizados, ligados al robo y a supuestas redes de tráfico de niños, de los que se temía influenciaran o captasen a los alumnos *"en riesgo"* de los centros de la zona.

Estas situaciones extremas ponen al profesorado en un dilema difícil de resolver. Y no pocas discusiones generan dentro del claustro: la denuncia pública de los hechos protagonizados por sus alumnos, es una forma de advertir sobre la relegación que padece el centro pero, a la vez, uno de los signos que evidencian y multiplican su desprestigio. De ahí, en parte, que en las reuniones de profesores, representantes municipales y trabajadores sociales, un tema de discusión recurrente fuera -y aún a sabiendas de la obligación que al respecto marcan las disposiciones legales- si era o no conveniente denunciar los casos de absentismo, abandono escolar, trabajo infantil, etc.

Las transgresiones y la violencia ejercida por algunos de estos chavales generalmente no superan los límites de la provocación y la exacerbación del lugar anti-escolar en el que ellos mismos se sitúan. Pero cada episodio extremo sirve de asidero y confirmación a las sociologías espontáneas que la comunidad elabora en torno a los riesgos corridos por la juventud de los sectores populares o *"marginales"* del barrio. Así, los *casos* dan la pauta, en la percepción colectiva, del futuro probable que espera a los niños y jóvenes que, mostrando los primeros indicios de lo anti-escolar (fracasos relativos, absentismo, inadecuación a las normas, etc.) y la marginalidad social (bajos niveles socioeconómicos, *"desestructuración"* familiar, etc.), están bajo amenaza potencial.

"Sabemos lo que pasa… los que vienen grandes {se refiere a los chicos extranjeros que se incorporan ya mayores a la primaria en España} todos con fracaso escolar, y luego van al secundario y lo dejan y … *El caso de Vladimir lo dice todo. Es un chico inteligente, bueno, vino mayor, lo alentábamos, pero en el colegio se aburría, no había caso, el idioma… ahora está vendiendo droga en el barrio y nos la ha traído al colegio"* (Orientadora de un centro)

En un contexto barrial con las características económicas, urbanísticas, y sociales descritas, la escuela encarna con mas fuerza que nunca, como se verá más adelante, un espacio institucional reglado al que se le exige luchar contra la marginalidad y proveer a estos niños en riesgo de una alternativa distinta a la cultura de la calle. El espacio social del barrio se ordena así sobre un continuo de oposiciones, integrado/marginal, escolarizado/no escolarizado, dentro/fuera, que cristalizan en la oposición entre la institución pedagógica o para-pedagógica y la calle. Entre el estar "dentro" de la escuela, del centro abierto, de las instituciones de asistencia,

apoyo escolar y ocio y tiempo libre (parroquias, ONGs, etc.)[35], incluso de la propia casa, en suma de los espacios institucionales, y el estar *"fuera"*, merodeando por las calles, las plazas, los bares, los billares.

El autor de un estudio reciente sobre el fracaso escolar de la zona sur decía en una entrevista concedida al el periódico EL PAÍS (28/3/1996) *"(…) aunque la escuela no pueda resolver las situaciones familiares, sí puede conseguir sacar a muchos chicos del círculo fracaso escolar-calle-desempleo-droga-delincuencia"*. En este sentido, no son de desatender los efectos que este "proyecto" de lucha contra la marginalidad y la cultura de la calle, tienen sobre el prestigio de los centros escolares y sobre la percepción del profesorado sobre su propio estatus profesional, en tanto sus establecimientos educativos parecen atender más a las funciones "preventivas" que estrictamente "educativas" (Sobre este tema se vuelve más adelante).

La escuela -y las instituciones subsidiarias- se oponen a la calle, física y simbólicamente, como las *"normas",* los *"límites"* y los *"espacios sanos"* a la *"desestructuración"* (social, familiar y personal) y la *"falta de referentes".*

3. FAMILIA E INFANCIA EN RIESGO: ESCUELA E INSTITUCIONES DE PROTECCIÓN SOCIAL

La escuela ha sido tradicionalmente proclive a buscar las causas de la inadaptación escolar fuera de sus propios límites, en insuficiencias personales, o "dones naturales". Como puede verse en el Apéndice a esta tesis, el discurso médico pedagógico que acompañó su nacimiento como institución masiva, dio fundamento científico a las convicciones -bastante extendidas- acerca de la existencia de todo tipo de déficits y hasta perversiones de naturaleza individual, explicativas de las conductas desviadas. Como entonces, nuevos discursos aportan nuevas claves de interpretación y formas de intervención.

[35] Dos colegios han abierto sus instalaciones fuera del horario escolar para que los niños realicen actividades de estudio, de ocio y deportivas. Estos proyectos, llamados "centros abiertos", son recursos que los colegios ponen en marcha a partir de subvenciones solicitadas al Ministerio de Educación, y están gestionados por alguna ONG. Su objetivo fundamental es proveer a los niños de un espacio con actividades "estructuradas" y "alternativas a la calle". Como decía una trabajadora social de la zona, para que "al menos estén recogidos en algún sitio". De la preocupación por institucionalizar y "marcar" el espacio del barrio con todo tipo de sitios de encuentro alternativos y complementarios a la escuela para los jóvenes y niños que no tienen "otro lugar" que la calle, da cuenta la multiplicación de ONGs y entidades sociales que además de adentrase en la escuela, han logrado establecer centros extra escolares en la zona.

Traspasado el umbral de la naturaleza, lo social ha hecho su entrada de la mano de nuevas disciplinas, figuras profesionales e instituciones. Una amplia red de agencias de protección social se teje en torno a los escenarios cotidianos de existencia de los menores y las familias. Su objetivo primordial es el de intervenir con fines preventivos en los contextos naturales, ante las situaciones de *"riesgo social"*.

Se trata, por una parte, de los dispositivos pedagógicos que tienen su escenario de acción en el interior de la escuela. Aunque originariamente ubicados en la periferia de la institución escolar, precisamente para atender en su exterior (dentro la llamada "educación especial") a los niños con dificultades de aprendizaje (en todas sus gradaciones), y a medida que la definición de la *anormalidad* o *dificultad educativa* cambia de contenido e integra en la escuela a aquellos niños considerados atendibles dentro del sistema normalizado, se incorporan al trabajo rutinario de la escuela: los equipos multiprofesionales compuestos por psicólogos, pedagogos, etc., los técnicos de educación, el cuerpo de profesores de educación compensatoria, profesores de apoyo, etc.

Por otra parte, se trata de las instituciones que han tomado el relevo en la periferia: asistenciales y de apoyo a la integración social, muchas de las cuales -cada vez más- no pertenecen al aparato de Estado (vinculadas a la iglesia, a grupos civiles solidarios, etc.), pero que se vinculan a él a través de sus grandes instituciones (escolares, médicas, jurídicas, etc.) y se legitiman en los espacios que el Estado "no llega" a cubrir. Además de todas aquellas pertenecientes a los sistemas de protección social públicos: educadores de familia, educadores de calle, trabajadores sociales de los servicios sociales municipales; etc.

Esta estructura de instituciones interactúa con la escuela, a través de múltiples -y enmarañados- mecanismos de coordinación, para la intervención y seguimiento de casos (por ejemplo, los equipos de trabajo con menores y familias); de programas de atención dentro y fuera de la escuela (del "niño en riesgo" de servicios sociales; programas de absentismo escolar, de salud escolar; de actividades complementarias extarescolares, de actividades interculturales, escuelas de padres, etc.) y de distintas modalidades de apoyo.

En su interpenetración reciproca estas agencias constituyen un campo extenso de protección de la infancia y en conjunto contribuyen a definir, a través de

sus saberes específicos, los sujetos sociales pasibles de ser incluidos en la categoría de *"riesgo social"* y por tanto en el espacio de sus incumbencias e intervenciones. En ese campo se juegan las corrientes que aparecen de la mano de la psicología y pedagogía social, la sociología y otras disciplinas sociales. Pero el punto de convergencia fundamental se sitúa en las razones *"sociales"* -a tono con las concepciones dominantes en materia de intervención social (Véase: Apéndice)- que explican las conductas *"no normalizadas"* de los niños, y justifican la necesidad de una intervención preventiva de carácter socio-educativo y normalizador, dirigida a paliar las dificultades del menor: su cometido se centra en la atención y gestión de las dificultades de "*integración social y educativa"* de una infancia reconocida como "*de riesgo".* Estas corrientes y profesionales han aportado a la escuela un nuevo lenguaje en el que elaborar las "desviaciones" de la infancia. El discurso escolar ya no se dirige mayoritaria ni directamente a atribuir el éxito o fracaso a capacidades innatas, naturales e individuales, sino que discierne y enfatiza rasgos sociales: medio socioeconómico, niveles de estudios de las familias, pautas culturales, etc., aunque los reelabore finalmente en términos de aptitudes (aptos/ no aptos para la escuela).

Ello no significa, sin embargo, que haya sido desterrado totalmente el discurso de viejo cuño que reaparece incluso bajo nuevos ropajes. Algunos profesionales, se encuentran desorientados frente a unas teorías que no comparten, antes todo porque perciben que no les explica ni soluciona las dificultades *"del día a día"* con que se encuentran. Un profesor admitía su desacuerdo con las clases *"únicas"* y defendía decididamente la división por grupos de capacidades. Otro interpretaba en términos *racialistas* las diferencias de rendimiento de sus alumnos de origen inmigrante.

De la legitimidad con que cuenta el discurso innovador en la escuela -y en cierto modo de las censuras y "precauciones" que se hacen sentir sobre el discurso educativo- dan cuenta las múltiples advertencias que ellos reciben de sus propios colegas. Así, no son extrañas, por ejemplo, las situaciones de tensión, como la observada en el ABC, relativas a los criterios diagnósticos utilizados por los profesionales :

-Profesora*: "¡Es que ese niño es un desastre, está... está... loco, te lo digo yo...no debería...*{estar aquí}*!"*

-Psicóloga: *"No, no... no es eso, es un niño con problemas familiares... hay que prestarle una atención... más atención..."*
(luego de una larga discusión en tono muy crispado)

-Profesora: *"¡es que vosotros venís aquí una vez... pero los que estamos con ellos somos nosotros, todos los días...!"*

La atención al lenguaje legítimo impone toda suerte de eufemismos -una forma de autocensura- cuando se tocan temas claves. En una ocasión llevé al colegio ABC un libro sobre el concepto de "raza", donde en un lenguaje de divulgación se hace la historia de su nacimiento y se muestra su carácter de *constructo* teórico. Cuando entregué el libro a la profesora de compensatoria, y al ver sólo el título -Razas y Racismo"- sin saber de qué trataba el texto, exclamó desconcertada, *"¿¡Pero cómo no es que el concepto de raza no debe usarse?!"*.

El evitar mencionar en determinados foros -públicos- ciertos temas que agobian al profesorado -como el de la concentración escolar- responde, en buena medida, al fundado temor del cuerpo docente de ser acusado de discriminación o racismo, por parte de todos aquellos agentes sociales que disputan su injerencia y valor profesional en el campo escolar.

En una ocasión charlaba con la directora y una profesora de uno de los centros más desprestigiados del barrio. Ellas me contaban, con amargura y preocupación, la situación altamente conflictiva del centro: no se trataba solamente del bajo rendimiento académico general, sino sobre todo de la violencia de los alumnos y del *"descontrol"* de los niños problemáticos, incluidos los de origen inmigrante. La solución que intuían era -de acuerdo con las normas de matriculación vigentes- la distribución de los niños de modo equitativo entre los otros centros del entorno. Y lo habían hecho saber a la inspección. La directora estalló en llanto y me pidió que yo *"haga algo"*, confiaba en que el estudio sirviese para denunciar la situación, puesto que: *"…es que nosotras no podemos ya, porque luego te acusan..."*[36].

[36] Es notable el hecho de que estas imputaciones se hagan al cuerpo docente de los colegios "difíciles", los que en definitiva escolarizan a los niños "problemáticos" que otros centros evitan y a cuyo cuerpo docente nunca se duda en calificar de "buenos, majos y trabajadores" .

Esos resquemores y censuras provienen también del interior del cuerpo docente. La misma profesora que acompañaba a la directora del colegio me decía posteriormente, tomando un café a solas, que muchos profesores hablan de la "*interculturalidad*", del valor positivo de la "*diversidad*", pero en el fondo son unos *"racistas… dicen barbaridades, como que son ellos* (los inmigrantes) *los que no se integran".*

Si bien todos los niños y jóvenes están expuestos de modo potencial a las amenazas y rigores de un ambiente social degradado, algunos de entre ellos lo están *per se*. Se trata de aquellos cuyas condiciones socio-familiares no les facilitan los recursos y cuidados, las "*figuras de referencia*", los "*límites*" y *"expectativas de futuro"* necesarios para un "*desarrollo armónico de la personalidad";* unos padres -parados, de bajo nivel cultural, inmigrantes, etc.- cuyos escasos recursos (económicos y sociales) y ataduras al mundo del trabajo y la búsqueda del sustento, les impide ocuparse de sus hijos[37].

Sin duda, este discurso no atribuye a la familia *"mala voluntad",* pero sí la desatención de las funciones esenciales en la socialización del menor.

"… no es que los padres desamparen voluntariamente a sus hijos, sino que ellos se encuentran en situación de desamparo por imposibilidad de los padres de atenderlos…" (trabajadora social)

La "*desestructuración", "desorganización", "desorientación" y "exclusión" social* de la familia, definen, para los agentes de la intervención social y la escuela, las condiciones básicas de las situaciones de riesgo de los menores.

"… desorientación, desestructuración, ¡o como quieras llamarlo!… nunca han tenido una figura de referencia, la madre trabaja limpiando en una casa sin seguro social, el padre vendiendo tabaco ilegal, al chaval le falta un espacio que cohesione…, no tienen ni el derecho, porque no han estado con ellos…" (educador de calle)

[37] Cabe advertir la reaparición en el discurso, el tradicional esquema del orden jerárquico de las necesidades ?tan caro a cierta antropología, economía, e imaginería popular? que antepone y privilegia las funciones materiales sobre las intelectuales. En la caracterización de las familias se reencuentra el modelo de la hipercorporización que se analiza más adelante (Véase Cap.III).

La ausencia física -máxime cuando se trata de familias monoparentales a las que suele aludirse con el término *"desestructuradas"*- unida a las condiciones de deprivación cultural y económica, se traduce en una ausencia de valores y seguridad -*"límites"* y *"referentes"*- según los cánones de la concepción media de las funciones paternas.

3.1 *"Minorías": la clave cultural*

Si estas condiciones amenazan al conjunto de familias *"desposeídas"* del barrio, qué decir de las familias inmigrantes extranjeras. Ellas y sus hijos concitan la mayor preocupación de los agentes educativos y de apoyo social del barrio, el principal objetivo de sus afanes preventivos y, sin duda, el terreno privilegiado donde se ensayan toda suerte de reflexiones y especulaciones sobre la *"diferencia cultural"*. Rara vez la consideración de la situación de los menores *"en riesgo"* omite el apartado específico dedicado a los hijos de inmigrantes[38].

El menor inmigrante -tanto como el gitano- constituye una categoría obligada en tanto pertenece a una familia esencialmente asistible, y ello es así más allá de la habitual precariedad jurídica y social que el estatuto de extranjería conlleva. A decir verdad, la idea de la *diferencia cultural* preside la construcción de su especificidad.

A los riesgos de exclusión social -agravados y multiplicados en todos los campos por la inestabilidad jurídica (trabajo, vivienda, salud…)- las *"pautas culturales y valores distintos"* agregan un plus que invita a una vigilancia más atenta, incluso -y paradójicamente- de aquellas situaciones donde no hay -según la lógica de los propios agentes- signo alguno de conflicto. La familia inmigrante es objeto de persistentes conjeturas, alimentadas en un círculo sin

[38] En España la masiva escolarización de los niños gitanos ha producido, y produce, similares preocupaciones y especulaciones, así como una serie de consecuencias en el campo escolar y en el de la atención a la infancia, semejantes a las que se describen en estos apartados en relación a los niños de origen inmigrante. Este proceso en relación al caso gitano ha sido recientemente estudiado y ricamente documentado por FERNÁNDEZ ENGUITA (1996). No sorprende que tales similitudes, que son ante todo semejanzas de posición frente a la institución escolar, den lugar entre los agentes sociales, a percepciones semejantes y comparaciones recurrentes entre los "gitanos" y los "inmigrantes" (sobre todo entre los "árabes" y los gitanos).

fin por la existencia de unas pautas culturales y modos de vida que se antojan tanto más diferentes, cuanto más opacas y esquivas resultan[39].

No es casual que el colectivo chino despierte toda suerte de inquietudes. Ellos son, en la percepciones colectivas, el paradigma de la opacidad. Comunidad "*cerrada*" por excelencia, los signos de sus dificultades de integración en la sociedad de acogida, según la expresión consagrada, se adivinan, paradójicamente, hasta en aquellos comportamientos que parecen contraponerse a las manifestaciones habituales de la "*conducta de riesgo*". Lo que se refleja en las calificaciones usadas para describirlos: allí donde hay aplicación y disciplina escolar de parte de los niños, se intuye un poso de sufrimiento -"*son muy buenos estudiantes, no dan problemas, pero ¡¡quién sabe que será de ellos!!*"-; donde podría verse respeto y cortesía en las relaciones interpersonales, mediados por la actitud reverente y la distancia física, se percibe "*frialdad*", "*rigidez*" y "*carencia afectiva*". Finalmente la escasa utilización de los servicios y recursos sociales por parte de las familias, desencadena la movilización colectiva para captar a estos potenciales usuarios[40]. La idea de clandestinidad, en buena medida ligada al explotado tema de las mafias, rodea al colectivo (APARICI Y NIETO, 1995).

"… sabemos que no podemos hacerles preguntas porque no pueden contestarlas, tienen miedo… las mafias, los talleres clandestinos… en mucho se les va la vida, el trabajo, la integridad, el buen nombre…" (trabajadora social)

[39] Cabría reflexionar sobre la preocupación que suscita y los esfuerzos que concita la cuestión de la "integración" y "participación" de la población de origen marroquí y chino, por poner los ejemplos más mencionados. Muy a menudo, para caracterizar lo que se consideran "dificultades de integración", se alude a hechos tales como que no participan en las asociaciones o entidades cívicas, e incluso a la práctica ausencia de matrimonios "mixtos". Evidentemente estas preocupaciones son legítimas en el contexto de los procesos de exclusión social a los que ciertos sectores de origen inmigrante están particularmente expuestos por las desiguales condiciones, fundamentalmente jurídicas, que padecen, reforzadas y alimentadas a su vez por estereotipos negativos se bloquean las interacciones cotidianas. Pero con la proliferación de programas de intervención con inmigrantes promovidos en gran parte por las administraciones ?que entre otras cosas desdicen en buen parte los objetivos de normalización? hasta qué punto no se está en presencia de unas prácticas que sitúan a ciertos colectivos inmigrantes, en tanto tales, en el epicentro de las intervenciones en materia de asistencia y protección social, contribuyendo de algún modo a la etnización de la pobreza y la desigualdad (ALTHABE, 1990)

[40] Aunque con objetivos explícitos generalistas (atención a toda la población) muchos de los programas se dirigen específicamente a los colectivos inmigrantes: por ejemplo, el proyecto L.I.A. subvencionado por la Unión Europea e implementado en la zona Centro de Madrid, así como el Servicio de Mediadores Sociales Interculturales, o los proyectos financiados a través de las subvenciones a Proyectos de cooperación al desarrollo (conocido como "el 0,7%"), etc.

No obstante, hay que decir que el discurso predominante -tanto en el campo de la intervención social como en el escolar en particular- está ampliamente transido por valores cercanos al relativismo cultural. Un relativismo que no pocos dilemas plantea a los agentes de intervención social y educativa (FRANZÉ, CASELLAS Y GREGORIO, 1998). Este relativismo parte de la puesta en cuestión de los marcos conceptuales externos a la comunidad objeto de intervención y, en este sentido, se remonta plenamente a las bases del modelo de intervención social surgido con el Estado del bienestar (Véase: Apéndice). Pero, ciertamente, se ha reforzado y nutrido del discurso *"intercultural",* con demasiada frecuencia predispuesto a identificar y resaltar los particularismos culturales *de* las poblaciones inmigrantes -de algunos colectivos más que de otros-[41].

En efecto, la diferencia cultural y de valores constituye un elemento central en la explicaciones elaboradas en torno a los riesgos de inadaptación de los niños de origen inmigrante. Una diferencia que hace crisis, en lo fundamental, hacia el interior de la familia y, por tanto, la compromete especialmente, según la difundida tesis de la confrontación entre *dos mundos*: el de "acogida" y el de origen. Desde la perspectiva de los agentes de intervención social y educativa, si algo amenaza a los niños de origen inmigrante es el "*choque cultural*": el choque entre los valores de sus padres y los de la nueva sociedad donde viven y se escolarizan[42].

De una parte, se insiste en los *"conflictos de identidad"* que supone la *"pérdida de las raíces"* y de los *"referentes culturales"* de los niños. Sin sospechar siquiera la violencia simbólica que las instituciones ejercen sobre ellos al señalarles continuamente su "*diferencia*" (más cuando se trata del ámbito escolar), esta forma de relativismo acaba por interpretar las reacciones de los chicos contrarias al señalamiento, como una confirmación de sus propias tesis:

"… yo veo que la segunda generación tiene una situación de asimilación… no quieren que se hable de sus referencias culturales, no están interesados en eso… quieren ser uno

[41] En el campo de la intervención social, el discurso "culturalista", al caracterizar a los colectivos inmigrantes a partir de la "diferencia cultural", tiende a plantearse las problemáticas sociales que les atañen en términos étnicos o de pertenencia comunitaria y a buscar, consecuentemente, soluciones en ese sentido (GREGORIO Y FRANZÉ, 1999).

[42] Sobre el tema del desarraigo y el choque cultural se vuelve más delante. (Véase Capítulo IV. 2.3.)

más, eso significa que están perdiendo a pasos agigantados sus propias raíces… ya se ha visto en muchos países es un problema muy serio…" (profesora de un centro de apoyo extra-escolar)

No obstante, no habría tal conflicto si no fuese por la persistencia en el ámbito familiar de los *"patrones culturales de origen"*, que deriva en el choque cultural entre padres e hijos, al esperar aquéllos de éstos un comportamiento acorde con sus valores "tradicionales".

Pero, de otra parte, la "*inadaptación*" de los padres a los patrones de comportamiento de la sociedad mayoritaria obstaculiza el rendimiento y la integración escolar de sus hijos.

"(…) Los padres se mantienen aislados en sus grupos familiares… están desorientados, nos saben a dónde van…el desconocimiento de la cultura española, de las pautas… les impide la supervivencia aquí y no saben orientar a los hijos. Es necesario trabajar con las familias para ayudarlos a dirigirlos y orientarlos, para que puedan preparar a sus hijos… No es sólo una cuestión de trabajo y vivienda digna, también de pautas culturales…" (profesora de educación compensatoria)

La "*interculturalidad*" como objetivo de intercambio y convivencia defendida por los agentes de intervención social, requiere de la aceptación y el respeto hacia la diversidad cultural de parte de la sociedad de acogida, pero también del "*esfuerzo*" de parte de las comunidades inmigrantes: es allí donde cierto relativismo encuentra sus límites y se torna inflexible, anteponiendo los derechos humanos al respeto a las diferencias culturales:

" … no puede ser que las pautas culturales que van contra los derechos humanos más elementales se sigan manteniendo, el maltrato físico para ellos puede ser normal, la situación de las mujeres.. el velo, el ayuno.. los chicos van al colegio y se caen…" (educador de calle)

Por fin, a estos obstáculos a la integración social se añade *"la falta de interés"* por parte de los padres en el futuro educativo de sus hijos, de quienes se dice que *"aparcan"* a sus hijos en el colegio,

"… no dan importancia a si estudian o no, no tienen idea de prepararlos para el futuro.. los mandan al cole para que estén recogidos…no atienden a los niños o los dejan en manos de otros…" (profesora de educación compensatoria)

O bien los quitan prematuramente de la escuela para que los ayuden en las tareas de la casa o en el trabajo. Comportamientos ambos que se oscila en atribuir a la *"mentalidad inmigrante"* o a las *"pautas culturales de origen"*.

"… claro, han venido a eso, a trabajar y juntar dinero, pero también en sus países… ellos son analfabetos y con que sus hijos sepan leer un poco… ya está, es así, en sus países no se valora la educación…" (trabajadora social)

El discurso de la intervención, pues, resalta el doble riesgo de las familias y los menores inmigrantes, en tanto a la exclusión social se suma el "*conflicto cultural*".

En cualquier caso, se trate del inmigrante o del autóctono, hay algunos elementos comunes a los diagnósticos que conviene destacar: se construye un sector asistible y tutelable, en tanto sujeto limitado para regir su destino y el de su prole, al que habrá que acompañar -"*ayudar*"- a alcanzar la autonomía personal y social; al tiempo, justifica -en esa incapacidad- una intervención *"integral, global y coordinada"*, dirigida a recuperar a las familias, en pro de la integración social y el bienestar de sus hijos.

3.2. *Complementariedad de la escuela y las instituciones de apoyo social*

A medida que la lógica de la responsabilidad individual cede terreno a la lógica de la responsabilidad social, se produce una transformación del discurso dominante sobre la escuela y entran en juego dos argumentos, sólo en apariencia contradictorios: de una parte, cae en desuso la imagen -funcionalista- de que la educación *lo es todo*, capaz por sí misma de corregir las desigualdades y desventajas y fomentar la promoción e integración social. Pero, al mismo tiempo, se extiende la idea del hondo compromiso del sistema educativo en los fracasos y éxitos de los alumnos. Y es allí, precisamente, donde encuentra su justificación y espacio de actuación la red "paraescolar" de instituciones de protección

de la infancia en riesgo: ese campo está definido sobre la incapacidad de la familia y las limitaciones de la escuela: por el terreno que ambas instituciones "abandonan".

La intervención debe conseguir "*entrar*" en las familias, paulatina y cuidadamente, "*sobreponiéndose*" al rechazo inicial en favor de los fines protectores, para conseguir su *"colaboración"*, así lo resume un educador de calle:

"… la intervención debe ser paulatina, yo llego a la casa y la mujer se esconde… dice "¡¿y ahora qué he hecho!?, están acostumbrados a que los llamen y visiten cuando hay algo malo... hay que darles tiempo, no debe ser fuerte y hay que dar calidad a la intervención… las estrategias, buscar la manera de ir entrando… el rechazo inicial tomárselo con calma porque luego se enganchan… dar servicios, ropero, comida, trabajo, no es asistencialismo es una estrategia, una manera de ir entrando… "

A fin de cuentas se trata de educar a la propia familia, rescatando y valorando las habilidades que los padres poseen

"… hay que respetar las habilidades y fomentar las buenas pautas, estudiar las pautas para saber cuáles son los modelos mejores y fomentarlos…" (educador de familia)

La red de protección debe extender sus redes e introducirse en todos los ámbitos de la vida, desde el privado del hogar, hasta el público de la calle, pasando por la institución escolar

"… no se puede atender al menor solamente, ni a las parcelas donde se mueve, debe ser una atención integral, el niño y la familia son el objetivo principal, pero la escuela, el barrio, la salud las relaciones con el entorno…todo está interrelacionado. Si no se ataca a todos los ámbitos, no hay proceso coherente para los niños… una acción coordinada de todas las instancias para una atención integral para recuperar a las familias, si no, si se asiste una parte, se pueden trabajar diez o quince años y siguen así…" (trabajadora social)

Las entidades de prevención y apoyo a la infancia suelen juzgar insuficiente el papel de la escuela, en ello va la legitimación de su existencia como recursos de apoyo. Para la mayoría de ellos las críticas recaen sobre las disfunciones, por

así decir, técnicas. En este caso se responsabiliza, por un lado, a la mala formación del profesorado, en especial en lo referente a la educación en la diversidad; a la falta de recursos económicos para acometer las reformas necesarias y dotar a los centros de materiales e instalaciones adecuados. O a un fallo conceptual del sistema educativo diseñado desde "*el despacho*" que no contempla las necesidades *"reales"* de un sector de la infancia y la juventud. Para otros, los menos y más *radicales*, se trata más bien de un fenómeno propio de un orden social injusto que repercute en la escuela: la desigualdad y competencia social, el rechazo a los débiles y el racismo omnipresente constituyen las fuentes de una marginación que no puede modificarse, desde su perspectiva, sin una transformación social global[43].

Una educadora social de la zona resume algunos ejes del argumento técnico a la hora de enjuiciar la capacidad de la escuela para adaptarse a las necesidades de estos niños: en las aulas -sobre todo de los colegios "*difíciles"*- cada niño representa una problemática distinta y no hay quien pueda atender simultáneamente cada caso, dar cuenta en la práctica de la tan mentada "*heterogeneidad*" o "*diversidad*". El profesorado, *"mal preparado y desmotivado"*, pretende alcanzar unos niveles de progreso curricular estándar imposibles para unos niños de *"muy bajo nivel cultural"*. Antes que nada porque busca -a través de los dispositivos de apoyo- que aprendan "*en dos horas semanales lo que no han aprendido ni van a aprender en cinco años"*.

Para un joven educador de calle (miembro de una ONG), la escuela y las entidades deben proveer a los niños y jóvenes "*figuras de "referencia", "espacios normalizados"* y *"límites".* Y agrega una dimensión más a la crítica. La LOGSE, contrariamente a lo que pregona, ha perjudicado a los jóvenes escolarmente fracasados: al prolongar la escolaridad obligatoria, pretende mantener a los jóvenes de entre 14 y 16 años dentro de la escuela, cuando deberían estar aprendiendo un oficio, entrando en el mundo laboral, en vez de estar "*intentando resolver ecuaciones de 2º grado". Lo que necesitan los chavales son talleres de oficios, los viejos programas de compensatoria pre-laborales".*

[43] Estos últimos son habitualmente ignorados con el silencio en las reuniones de discusión entre entidades, y quedan frecuentemente fuera de las subvenciones y del dialogo con la administración por la falta, como suele decirse, de "*propuestas concretas*".

Como si las funciones educativas y de "integración" social fuesen excluyentes, llegan a atribuirle a la escuela un papel predominante de guarda y tutela, justificando la escolarización de los niños problemáticos en sí misma. La escuela, con la colaboración de las entidades sociales, tiene el compromiso, en opinión de la educadora mencionada anteriormente, de mantener a los niños el mayor tiempo posible *dentro*, en un espacio "*ordenado*". Allí adquirirán, si no es los rudimentos de las matemáticas y el lenguaje, aquello que les es más fundamental: unos hábitos sociales mínimos y alguna experiencia de éxito:

"El tema es mantenerlos enganchados al colegio, que acudan al colegio… que se queden sentados aunque sea cinco minutos sin quitarle el ojo al de al lado ni romperle la cara al profesor. Están abocados al fracaso, y si el Ministerio {de Educación} *no baja el listón* {de exigencia}*, tenemos que bajarlo nosotros. No se puede pretender que den saltos, hay que empezar por el primer escalón, para ellos un primer escalón .. para los próximos tres años. Aunque no sepan ni multiplicar, ni escribir, ni nada, y se pasen el día leyendo tebeos, al menos lograr que se interesen en algo… sus carencias son tan grandes que tienen que ver que no son tan desastre, ni tan diablos… que no son irrecuperables y empezar a valorarse.*

Pero hay que cambiar la mentalidad del claustro, conseguir que los colegios lo entiendan, que les den el graduado escolar para que no tengan problemas luego, aunque no tengan el nivel, darles lo mínimo para que luego puedan ponerse a fregar suelos.

Algo estamos logrando, mira… el caso de Rocío, tuvimos que cambiar la idea de los profesores … no ha aprendido nada, casi no sabe leer ni escribir, no tiene facilidad de palabra, no sabe sumar ni dividir sílabas, pero al menos ha estado todo el curso en el instituto (…)".

De este modo la red de apoyo social consigue "internarse" cada vez más en la escuela, y complementar, según su propio modelo de prevención, sus actividades[44]. Ya sea a través de la intervención individual con las familias de sus alumnos, o con programas de todo tipo, dirigidos a los alumnos, a los profesores y a los padres.

[44] En una institución situada en el corazón del barrio a la que pertenece la educadora citada, se atiende a los niños de familias en riesgo social fuera del horario escolar. Entre las actividades se hace apoyo escolar. La entidad trabaja con mayoría de personal voluntario. Una de las voluntarias contaba con desconcierto que al plantear en una de las reuniones del equipo de la institución la necesidad de buscar materiales y métodos adecuados para el apoyo educativo a los menores, "*para que les sirva realmente lo que se les enseña*", su propuesta fue acogida con indiferencia y hasta asombro, puesto que más que nada se trata de "*tener recogidos*" a los niños fuera del horario escolar.

Por su parte, la escuela se asume como espacio privilegiado de detección de la infancia en riesgo. No obstante, sobre todo cuando percibe que su tarea se confunde con la de la asistencia social y por tanto se desnaturaliza, el profesorado de los centros más *castigados* pugna por una distribución del campo de acción que deje a salvo su especificidad -e imagen- propiamente *educativa:*

" … el colegio puede detectar problemas, pero debe haber una estructura de canalización de los apoyos, personas de referencia fuera de los colegios, hay que definir quién trabaja cada cosa…" (profesora de educación compensatoria)

"el colegio trabaja lo escolar… pero es necesario trabajar el medio social y familiar, con los padres … esto se nos escapa de las manos" (directora de un colegio público)

Precisamente, si algo le pide el profesorado a las entidades de apoyo, es una intervención que los releve de la función de *asistencia social*.

"La escuela debe abordar el trabajo con las familias desde cierto punto de vista… pero son otras entidades, lo trabajadores sociales, los educadores de calle… los que deben intervenir .. visitarlas, apoyarlas en la búsqueda de recursos… orientarlas. Se hacen muchos programas pero no siempre cubren las necesidades… el colegio no puede ir a la familia, no puede cubrir… pero debe conocer su situación… tiene que haber más gente en la calle, en el trabajo con familia, en su seguimiento individual… que sirvan de vínculo entre el colegio y la familia…" (profesora de educación compensatoria).

Aún así, forzados a gestionar una situación socio-educativa que se les escapa, y la exigencia de adecuar su oferta al "medio social", estos centros suelen integrar las iniciativas de coordinación y programación conjunta de actividades con las entidades de apoyo social, puesto que ellas se presentan como la solución al tratamiento de las múltiples dificultades que experimentan[45]. Siempre acosados

[45] Esta perspectiva de mayor implicación, colaboración y coordinación de los centros educativos con las entidades de iniciativa social, está amparada por la filosofía educativa (LEY ORGÁNICA 9/1995). Su profundización como remedio para los centros "difíciles" es crecientemente defendida por investigadores del campo educativo. Refiriéndose a las escuelas "difíciles" el catedrático Santiago Molina decía en una entrevista a El País: "Se trata de cambiar el modelo de estas escuelas públicas, hacerlas menos funcionariales y permitir que sus riendas las tomen organizaciones sociales, políticas y sindicales de los barrios, porque son las que mejor conocen lo que ocurre" (EL PAÍS, 12/5/98)

por la *"insuficiencia de recursos",* estos centros se afanan por solicitar apoyos externos de todo tipo: desde voluntarios que ayuden en los períodos de solicitud de becas de comedor, pasando por voluntarios para el apoyo escolar (en lengua castellana para los niños inmigrantes, o en las materias escolares), hasta escuelas para padres (de habilidades sociales, de oficios), seminarios de resolución de conflictos o de asesoramiento sobre estrategias de intervención intercultural para el profesorado; actividades de convivencia intercultural para los menores, apertura de los centros fuera del horario escolar, clases de lengua y cultura de origen, y un largo etcétera.

Sin embargo, eso mismo supone admitir, desde cierto punto de vista, restricciones a su autonomía y la puesta en cuestión de su autoridad profesional. Y, sobre todo, comprometer la imagen del centro, puesto que a nadie se le escapa que, cuanto más *"recursos de apoyo"* y *"programas de intervención"* posea un colegio, más evidente es su posición *marginal*. De hecho, en no pocos foros, se asiste a discusiones sobre la pertinencia de los recursos externos. Una asesora pedagógica -en franca minoría argumental- sostenía en un grupo de discusión de profesores, la necesidad de que fueran los centros educativos los que asumieran, sin recurrir a los apoyos externos de dudosa eficacia según su opinión, el trabajo individualizado con sus alumnos.

" El centro es quien debe analizar en cada caso las necesidades de cada niño… la LOGSE prevé la acción tutorial individualizada… la escuela puede hacer mucho asumiendo la diversidad del alumnado… ver sus necesidades familiares y desde allí planificar el trabajo…"

Y dejaba caer, a continuación, un manto de sospecha sobre el buen funcionamiento de algunos centros, sobre su disposición a asumir sus responsabilidades:

"… si se requieren tantos apoyos externos, es que algo no funciona bien, no está funcionando la adaptación de la programación del centro… se quiere solucionar todo con los apoyos externos… hay centros en los que los profesores de compensatoria cargan con el mochuelo de los inmigrantes…"

He insistido, hasta aquí, en la unidad de fondo que subyace a los discursos que provienen desde distintos sectores del campo de la intervención y protección

social con la infancia. No obstante, existen interminables y recurrentes disputas que lo atraviesan oponiendo a sus agentes en términos de criterios de actuación y especialmente de capacidad de acercamiento a los menores y familias en riesgo y detección de sus necesidades.

En el ámbito de la intervención social, estas pugnas vienen de lejos y han sido puestas en evidencia por diversos autores (entre otros, COLECTIVO IOÉ, 1989; FERNÁNDEZ ENGUITA, 1996). De ellas puede decirse que son constitutivas del propio campo, aunque se alimenten con el correr del tiempo de nuevos temas. Su existencia revela la diversidad de intereses profesionales (de cuerpo) e institucionales, en pugna por legitimar terrenos específicos de actuación. Una suerte de "mercado" de la infancia en el cual los distintos grupos profesionales y entidades disputan su lugar y pertinencia técnico profesional. A la vez, esas contraposiciones contribuyen a consolidar y extender el campo de actuación sobre la infancia y la familia, configurado sobre la articulación de las distintas instituciones, agentes y sus interrelaciones.

Los distintos agentes de la intervención suelen definir su identidad en contraposición a otros agentes. Una de las oposiciones más frecuentes es la que yuxtapone los profesionales y voluntarios de las entidades de apoyo social no estatales, a los profesionales del trabajo social público y sus responsables técnicos y políticos. Aquellos gustan autodefinirse como trabajadores a "*pié de calle*" por contraste con los profesionales "*de despacho*". Se consideran los agentes capaces de detectar y precisar las demandas reales (*"nosotros conocemos los problemas y las necesidades de la gente"*), y de hacerles frente con una intervención global, superadora de los *"parcheos"* propios de una administración tendiente al *"asistencialismo paternalista"*. Su papel insustituible se funda en un acercamiento cotidiano y *"empático"* a los potenciales usuarios.

Ellos *"llegan"* porque conocen el barrio, sus rincones y deficiencias, las circunstancias personales y problemas de sus gentes. *"Llegan"* porque se acercan y no esperan, como habitualmente lo hace la administración, que la gente llegue por sí misma. El conocimiento del terreno es un valor que se exhibe a cada paso -más cuando se está frente a los profesionales de la administración- relatando episodios recientes, nombrando a sus protagonistas y describiendo con detalle lugares y circunstancias. La gente "*confía y se acerca"* a ellos, "*porque la calidad de la intervención no está reñida con la calidad de la interacción personal"*.

Si algo se imputa a la administración es, frecuentemente, la despersonalización en el trato, que conlleva un obstáculo a la profundización y la *"escucha"* del usuario. Pero además, máxime cuando se trata de población inmigrante en situación jurídica irregular, tienen a su favor la desconfianza de la población hacia la administración pública. Defienden su legitimidad por la cercanía y capacidad de atención "*personalizada*" y continuada de los sectores sociales más frágiles a los que la administración, desconocedora de la realidad, *"no llega*", sea por inercia burocrática, limitación de recursos, de personal o sobresaturación de trabajo.

"Nosotros llegamos donde la administración no llega… estamos para sacarles las castañas del fuego.. no tienen capacidad de atender, nosotros sabemos lo problemas que hay… los niños andan por ahí y nosotros estamos en la calle, luego la policía les da palos, y las ONGs salimos a recogerlos…. Pero no nos dan recursos, nos dejan las migajas… si nosotros nos vamos del barrio, se monta la tercera guerra mundial" (educador de calle, miembro de una ONG)

La actitud *desinteresada*, o más bien, el interés puramente social de apoyo a los débiles, es la virtud exhibida por los miembros de las ONGs. Pero sobre ello, justamente, se construyen las sospechas y resquemores hacia su labor. Entre los miembros de la administración vinculados al trabajo social, la imputación más frecuente es la *"demagogia"* con la que muchas de estas entidades actúan. A veces indirectamente y otras explícitamente, se pone en duda y cuestiona el profesionalismo de los miembros de las ONGs. Los trabajadores sociales oponen su saber técnico, que implica una *formación*, el conocimiento de los vericuetos administrativos, de las posibilidades *"reales"* de actuación -de gestionar recursos y conseguirlos-, y una larga trayectoria profesional, a unos *"recién llegados"* al terreno que, además de cuestionar su labor, los desautorizan ante el usuario al que *"confunden sobre sus derechos y obligaciones"*. Los trabajadores sociales del sistema público, suelen argumentar que las ONGs *"marean"* a los usuarios y se *"ponen irresponsablemente de su lado",* prometiéndoles recursos que luego ninguna entidad puede asumir.

Así y todo, unos y otros se requieren mutuamente. Las tensiones que caracterizan las relaciones interinstitucionales no impiden la apelación a la complementariedad y acción compartida. De tal modo, en el equilibrio mas o menos inestable de sus interrelaciones, y con el objetivo último de la protección y la

asistencia, los distintos agentes y entidades se legitiman y construyen para sí diversos sectores de ese campo, al tiempo que sus relaciones mutuas y complementarias[46]. El debate sobre las responsabilidades de lo público y lo privado está de continuo presente, pero en la práctica conduce, en función de *apuestas interesadas*, a una colaboración sistemática y a un reparto del campo de acción.

4. UN MUNDO RELEGADO

Aunque en parte oculto por el efecto del discurso democratizador que legitima la apertura del sistema educativo a todas las categorías sociales, el *sentido* de la posición postergada que ocupan los colegios difíciles en el campo escolar, se hace presente y expresa en una multitud de signos. Todo recuerda a la comunidad educativa y especialmente a su profesorado, una y otra vez, que se trata de un colegio *"difícil"* que recluta mayoritariamente un alumnado problemático: el *"bajo"* nivel y las *"carencias"* económicas y sociales de los alumnos; la *"decadencia"* de las instalaciones; la *"estrechez"* de los espacios del centro, la *"insuficiencia"* de sus recursos, la *"escasez"* de becas para cubrir los materiales de sus alumnos, la *"falta"* de una biblioteca; la *"humildad"* de sus alumnos. Todos estos adjetivos, que aluden a lo bajo e indigno sirven, a propios y extraños, para calificar y evocar la relegación, como lo sintetizaba amargamente un profesor, de *"un colegio de pobres"*.

Un técnico del área educativa ha conseguido una partida de dinero para rehabilitar la fachada del ABC y, como si el aspecto *"penoso"* que tiene por fuera diera cuenta de la penuria interior, argumenta que es una manera de mejorar el centro y atraer más alumnado:

"… todo el colegio es poco atractivo… ya desde fuera, ese aspecto penoso que tiene"

[46] Ello está incuestionablemente ligado a un doble movimiento. De una parte a las políticas de restricción de los sistemas públicos de protección ?el desmantelamiento del estado de bienestar según la expresión al uso más dramática?, y de otra al aumento de las fórmulas de participación ciudadana en una época de descrédito de los canales político-partidarios. El fomento de la participación ciudadana y el asociacionismo ampara al estado en su utilización de unos recursos baratos ?la mayoría de ellas trabaja con voluntarios? para cubrir los aspectos que el sistema público abandona paulatinamente. Las asociaciones, por su parte, encuentran en la coordinación con la administración un canal para desarrollar su trabajo social y hasta restarle a aquél parcelas de "poder", pero su dependencia de las subvenciones ?la necesidad hace virtud? las obliga a ajustarse a sus dictados. De este estado de cosas da cuenta la cada vez mayor recurrencia de la administración a las subvenciones para asociaciones y entidades ciudadanas, ya sea en el ámbito de la educación, los servicios sociales, de la salud, etc. (FRANZÉ, CASELLAS Y GREGORIO, 1999).

Si las relaciones de oposición entre los centros escolares se muestran a través de los índices objetivos que definen las afinidades sociales de los alumnos que comparten establecimiento escolar, ellas tienen su expresión dramática, su puesta en escena, en las formas de expresar la propia posición y la de los "otros" en el espacio de las diferencias. Estas jerarquías escolares, que no son otras que las jerarquías sociales que distinguen a sus respectivos alumnados, se elaboran a través de oposiciones recurrentes empleadas por el propio profesorado para calificar y clasificar su posición en el mundo escolar.

Las distancias y diferencias se muestran para un miembro del claustro del ABC, en la doble metáfora de una distancia geográfica, espacialmente jerarquizada. Comenta sobre un padre que ha quitado a su hijo del colegio porque no quería que se "juntase" con "estos niños":

"... era un racista... es absurdo, que pretenda esto en este barrio, ¡que se vaya por ahí arriba a buscar un colegio para su hijo!"

El par este barrio/arriba, oposición en la que quedan tácitos dos de los términos (otros barrios/abajo) constituye un acto de enclasamiento por el cual se expresa a un tiempo la propia posición asumida y la oposición en el espacio geográfico, físico y simbólico respecto a un conjunto virtual de centros escolares de mejor reputación.

Pero es sobre todo en la relación concreta con el colegio público vecino (PR), *"un colegio de elite",* donde cristalizan esas oposiciones. Este colegio, como ya se ha visto (Véase: Cap. I), recluta mayoritariamente a los niños pertenecientes a los sectores medios profesionales del entorno y a una mínima proporción de alumnos de origen inmigrante, y ningún alumno gitano o de "integración".

"Los padres {del PR} *son gente de carrera, con educación, y eso, quieras que no, en los niños se nota, en cambio en éste* {centro}*... "* (profesor del ABC)

La distancia es vivida como una frontera que separa los cuerpos, reforzada por una *voluntad* de evitación. Las actitudes *"discriminatorias"* de los profesores y padres del PR son objeto obligado de los comentarios de café y la causa de más de un disgusto entre el cuerpo directivo y el profesorado ABC: *"no quieren que*

los alumnos se junten", se negaron y *"resistieron"* a compartir las instalaciones deportivas y el comedor escolar cuando, por obras en su propio centro, se hacía necesario y sobre todo lógico, dado que se encuentra en la acera de enfrente. De todas formas, un sector del profesorado *"comprometido"* con las posiciones de avanzada en materia educativa, encuentra en las dificultades de su alumnado el fundamento a su vocación y en el *"tirar para adelante",* el verdadero desafío profesional:

"… allí {en el colegio PR} *bueno… los padres los arropan demasiado* {a los niños}*… yo he trabajado con gitanos, prefiero a un moreno que a un guapo rubio, ¿eh?, vamos que me va la marcha…"* (profesora de educación compensatoria)

Si bien de orden social en la base, esas diferencias se especifican, expresan y perciben a través de los códigos, temas y simbologías propios del mundo escolar, y se desarrollan en sus escenarios privilegiados. Los niños del colegio de enfrente, recalcan los profesores, aunque público, van *"de uniforme",* todo un indicador de las jerarquías escolares significadas por la tradicional distinción social entre los colegios públicos y privados. Por contra, los niños del ABC siempre van como dice un profesor, *"a palo seco".*

Para la visita de todo el colegio al zoo de Madrid, los profesores han recibido las entradas gratuitamente del Ayuntamiento. Las entradas, al no ser combinadas -*"son las más baratas"*- no los habilita para entrar a todas las secciones del zoo, y *"ni siquiera"* para dar el paseo en el tren que recorre el predio. Al pasar el tren delante del grupo, cargado de niños de otros colegios, un profesor comenta sobre lo *"bonitos"* que se ven los niños de otro colegio que llevan sombreros de colores, *"y los nuestros… ya ves…a palo seco"*

La gestión de recursos económicos siempre escasos (becas de comedor, de libros, etc.), ante las entidades dadoras de los apoyos a los centros (Servicios Sociales, Área de Educación), es una tarea añadida para el profesorado de estos centros. Al tiempo que constituye una de las situaciones en las que se viven y ponen de manifiesto las diferencias de posición y condición, así como las tensiones entre los centros.

Puestos en la incómoda situación de hacer evidente, a través de las elevadas solicitudes de ayudas económicas que provienen de los alumnos de sus centros,

una "pobreza", en verdad de todos conocida, los responsables de los centros *"difíciles"* pugnan por la obtención de unos recursos que siempre resultan escasos.

En las reuniones de coordinación con la administración, el enfrentamiento entre los centros cristaliza en el cruce de acusaciones directas y veladas: del lado de los colegios *"difíciles"* se aprovecha la ocasión para reiterar la denuncia sobre el sospechoso *privilegio* de algunos de los otros centros (el PR), al tiempo que esa estrategia sirve a la intención de obtener al menos algo más de lo que -por un presupuesto siempre ajustado y recortado sobre monto inicial solicitado por cada centro- sospechan les ha de *"tocar en suerte"*. Del lado de los centros "privilegiados", y frente a las acusaciones reiteradas -sospechas vertidas casi a coro en virtud de las alianzas tácitas establecidas entre los centros "pobres"- el "privilegio" y la sospecha se reconvierte al lenguaje de la responsabilidad y buena gestión del propio centro. La negociación se transforma, por efecto de la lógica presupuestaria dominante de maximización de los recursos, en un escenario recontextualizador, en el cual se pone en juego la responsabilidad de los equipos directivos en la buena o inadecuada gestión de los respectivos centros. Capacidad de gestión que atañe a los recursos económicos, pero también compromete, más ampliamente, la profesionalidad, y por tanto la imagen, de sus responsables.

A la reunión con la responsable del Ayuntamiento asisten los directores de los centros del barrio. Se trata de repartir las ayudas de libros entre los centros según el monto de las solicitudes que cada colegio ha presentado. El RCH ha presentado una lista de 97 niños que precisan material escolar, el ABC de 30 y el PR, sólo de 6.

Frente a tales montos un representante del colegio PR se pregunta -en voz alta- si los directores han valorado concienzudamente la necesidad de las familias que solicitan libros porque *"siempre hay muchos que piden por pedir, y luego tu les das los libros y los niños aparecen luego con mochilas y deportivas de marca y última moda..."*. Aludidos, los directores del RCH y el ABC reaccionan al mismo tiempo, justificando las solicitudes en la *"verdadera necesidad"* de sus alumnos, y en el recorte que ellos mismos ya han realizado a las solicitudes. La directora del PR aconseja a los demás directores que *"deben organizarse mejor"*, haciendo campañas de recogida de libros usados, pidiéndole a los niños que devuelvan a fin de curso

los libros obtenidos con la ayuda y, en fin, controlando mejor a quienes *"piden por pedir"*. Vertiendo una acusación indirecta, sugiere que *"muchos"* hacen la *"vista gorda"*, y añade *"es que no os sabéis organizar"*.

El director del ABC con gesto de fastidio exclama *"¡es que aquí hay centros privilegiados!",* a lo que la directora del RCH añade *"y nosotros somos los pobres del barrio".* Se dirige a la directora del PR: *"Tu sí que no sabes lo que es eso",* para pasar de inmediato a recordar cómo, cada año, sus centros escolarizan a lo *"peor"* del barrio. Revelando sus estrategias ocultas de selección del alumnado, al tiempo que responsabilizando a los otros directores de las situaciones de sus centros, la directora del PR le aconseja a viva voz: *"¡Es que tú eres quien debe oponerse a esto, hacerle frente al consejo de escolarización!"*.

Haciendo gala de su privilegio, del nivel de su alumnado y de su capacidad de gestión, pone fin a la discusión ofreciendo a los directores del RCH y del PB hacer una campaña de recogida para *"los colegios pobres del barrio",* ya que en su centro *"sobran los libros"* y los niños *"los tiran"* a final de curso.

El requerimiento sistemático de apoyo a los trabajadores sociales de zona para el centro, nunca del todo satisfecho por la magnitud de los problemas, de la percepción misma de dichos problemas y de la vivencia de la relegación por los responsables del centro, se resuelve en un doble juego de denuncia irónica y reclamo resignado, en el que vuelve a aparecer como contrapunto el centro vecino:

"… las trabajadoras sociales aquí no vienen, ni sabemos quienes son, y fíjate si se necesita... Mohamed y estos necesitan cincuenta cada uno... Si aquí no vienen ¿adónde van? {con una sonrisa irónica} *¡¿Al PR no irán, no?!"* (profesor del ABC)

4.1. En el límite de lo escolar

Nada expresa mejor, ni más profundamente, las distancias que separan a los centros más prestigiosos de los de *mala reputación* en el espacio de las diferencias escolares, que la oposición académico/no académico sobre la que se construyen básicamente todas las diferencias.

Los colegio *"difíciles"*, marcados por la composición social de su población, se constituyen en una zona ambigua del campo escolar: aunque se trata de centros educativos, parecen estar, en la percepción colectiva, más cerca de una institución de guarda y tutela de la infancia marginal, que de lo propiamente académico.

Así lo viven en gran parte sus profesores, quienes a costa de su especificidad profesional, dicen hacer frente a la violencia e indisciplina *"como si fuéramos policías",* atender a las demandas de los padres *"como trabajadores sociales"*, prestar el servicio de comedor a costa de los impagos, *"como si fuésemos la beneficencia pública".*

Una parte de las actividades formativas acaban por fundirse sobre el modelo de la prevención social. Nada los muestra más acabadamente, que la constelación de dispositivos puestos en práctica tanto por la misma escuela, como por la comunidad y el conjunto de instituciones a ella ligadas. En tanto presididos por los discursos que naturalizan la relación entre una posición social y la distancia hacia la institución escolar y lo que ella representa (la vía académico-profesional de promoción social), esos dispositivos se imaginan, reconvierten y sitúan del lado, por así decir, no-académico de la institución escolar.

Así, un conjunto de actividades que se prestan a ello, se programan y viven por parte de los profesores como formas de canalización ordenada y contención de las tendencias anti-escolares de los niños: las clases de gimnasia, de plástica, las visitas al zoo, a las granjas escuela, etc., son ocasiones para la descarga emocional, formas de *"canalización"* de la *"hiperactividad",* momentos de *distensión* necesarios para unos niños a los que las tareas y disciplina escolar *"no les va"*.

El profesor de gimnasia se plantea sus clases para que *"canalicen la ansiedad, se muevan y jueguen".*

"Trato de hacer algo diferente, que descarguen ansiedad, que se muevan, que jueguen, además como se llevan muy mal entre ellos, pretendo fomentar la solidaridad, la amistad. Por ejemplo, les pongo juegos donde nadie pierde ni nadie gana".

Hacer equipos deportivos y participar en competiciones sería inoperante, *"irían cada uno por su lado, se pelearían y pegarían".* Con las clases de plástica sucede otro tanto, la disciplina se relaja, y el profesor pretende que se *"distraigan"* un

poco ya que es imposible con ellos mantener una clase ordenada en la que mantengan la atención por mucho tiempo. Durante la visita al zoo el objetivo principal es que *"hagan un paseo, se distraigan y estén juntos",* lo que contrasta con la atención y las explicaciones dadas por los profesores de otros colegios a sus alumnos frente a las jaulas de los animales. El pase de un vídeo durante una clase de naturales, se transforma casi en una visita al cine (en un momento de ocio): ya no es necesario que los niños presten atención, se queden quietos y en silencio.

La clase se opone al recreo, como el saber se opone al juego. Todo ocurre como si se tratara de crear momentos no-escolares, discontinuidades en el tiempo y el espacio *educativo* para encauzar las predisposiciones anti-escolares de los niños. La profesora de sociales se sorprende del interés de sus alumnos los niños en la visita al museo arqueológico, de "*todo lo que recuerdan"* y de "*cómo han aprendido*". Antes que nada porque la visita no se concibe como instrumento de saber sino de relajamiento de la actividad propiamente educativa (como un juego).

Esta imagen del colegio como lugar de profilaxis social, antes que como lugar académico, provienen también, como se ha sugerido ya, de las instituciones que rodean la escuela. Ellas tienen, bajo la cobertura de los argumentos que hacen hincapié en la *"función social*" de la escuela y en la necesaria *"coordinación con el entorno"*[47] -sobre todo en los casos de escolarización de población *"en riesgo"*-, una incidencia cada vez mayor en el ámbito escolar. El profesorado vive no sin ambigüedad esa presencia, y ello se expresa en la oscilación entre la aceptación, siempre que se perciba como *"colaboración"* y cierto rechazo (*"intromisión"*) que no pocas veces deriva en la obstrucción de la actuación de esas entidades.

Las entidades de prevención, orientación y apoyo a la infancia en riesgo, al reivindicar su competencia en un espacio de actuación abierto por las disfunciones del sistema escolar y los vacíos dejados por las familias, contribuyen a la consolidación de la población y los centros que tienen por objetivo privilegiado, en

[47] La "apertura de los centros educativos al entorno" que promueven las actuales normativas educativas se justifica, no solamente en relación a los aspectos, por decir así, "culturales" ?acercamiento de la escuela a los intereses, motivaciones, etc. del alumnado? sino también, explícitamente, en la función de control que debe ejercer la sociedad sobre la escuela. Esta participación social en la escuela se produce, además de por medio de la participación individual de los padres en los órganos colegiados, por medio de las entidades que se conciben como mediadores sociales (Véase Apéndice).

el límite de la institución educativa. Pero en esta visión que privilegia el papel de la escuela como espacio de contención de la infancia en riesgo, coincide buena parte de la comunidad educativa vinculada a estos centros. La escuela ha de afanarse por *mantener* dentro de sus límites a los niños, puesto que estar *dentro* del colegio es estar aún dentro de los límites del universo social, a resguardo de la marginación que acecha en la calle[48]. Los talleres de fotografía, o de medio ambiente programados por el APA del centro intentan conjurar la tentación de la calle fuera del horario escolar. El programa de centros abiertos, se imagina más que como alternativa de formación fuera del horario escolar, como un lugar seguro para los niños cuyas familias no les brindan el apoyo y contención necesarios. La sorpresa del Técnico de Educación y los directores de algunos centros frente al éxito (medido en número de niños inscriptos) de los talleres de estudio y lectura del programa de centros abiertos, en relación a los talleres de ocio y actividad física, revela las prenociones que vinculan a estos niños con las actividades no académicas.

5. TRABAJO DOCENTE Y HÁBITUS PROFESIONAL COMO DIMENSIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Para explicar las inercias de las prácticas educativas, habitualmente se pone el acento en los déficits de formación del profesorado, lo cual, dicho sea de paso, redunda en la imagen desprofesionalizada que ellos mismos tienen de su actividad[49]. Las nociones que presiden las interacciones y "clasificaciones" escolares, no sólo están ligadas a un "conocimiento" teórico y metodológico adecuado y renovado. No es menos relevante la aportación que realiza el funcionamiento particular del campo profesional docente: el modo en que se experimenta la situación "crítica" de algunos centros, la gravedad que se le atribuye y las soluciones que se elaboran, incluso las reacciones afectivas que suscita, no

[48] Es interesante advertir las contradicciones de un discurso como este, predispuesto siempre a juzgar la falta de seguimiento y apoyo escolar de los padres de estos niños, con el argumento de que recurren a la escuela para "dejarlos aparcados".

[49] De hecho, el proceso de reforma del sistema educativo se ha visto acompañado de la multiplicación de la oferta de cursos de formación para el profesorado, impartidos en los establecimientos educativos al conjunto del claustro, o bien en los centros de profesores a los que se adscriben en forma individual. De ellos se espera conducir al profesorado en la transición de uno a otro modelo, de unas a otras metodologías de trabajo, de las viejas a las nuevas formas de la organización escolar. Así mismo se han acrecentado las publicaciones de materiales didácticos y orientativos e impulsado ?a través de concursos específicos de provisión de subsidios? la investigación educativa realizada por los propios claustros, de modo de favorecer las experiencias innovadoras en la intervención educativa.

están disociadas de la relación que el cuerpo docente mantiene con su propia práctica profesional y, básicamente, de las condiciones en que esa práctica se desarrolla.

En este sentido, es pertinente en primer lugar explorar, a partir de la visión de los propios agentes, el significado que dan los profesores a su práctica y como conciben su lugar en el campo más amplio al que pertenecen, el de la producción y distribución del conocimiento. En definitiva se trata de la relación que mantiene el profesorado *con* el conocimiento. Pero esa relación no se produce en el vacío, sino que está vinculada a las condiciones socio institucionales (históricas) en las que desarrollan su quehacer y que constituyen sus límites y constricciones.

5.1. Lo teórico y lo concreto

Una situación reveladora de la vivencia que el profesorado tiene de su propia práctica, es aquella en la que se abandona la escena de la interacciones en el aula de clase -donde el profesor asume el papel protagonista- para adentrarnos en una situación en la cual los roles se invierten: cuando el profesorado ocupa el papel de educando.

A lo largo de estos años de trabajo de campo tuve numerosas oportunidades de participar en seminarios de formación del profesorado. En muchas ocasiones participaban en ellos los mismos profesores que habían abierto las puertas de sus clases y colegios para mi investigación. En estos seminarios, buena parte del trabajo consistía en provocar la reflexión de los maestros sobre su actividad cotidiana, sobre los problemas emergentes en los colegios y sobre posibles soluciones. Por ello los seminarios se convirtieron en una fuente de producción de material significativo.

Aunque puede considerarse al profesorado como parte del campo intelectual, en tanto agentes pertenecientes a una entidad destinada a la producción, distribución y legitimación del capital cultural (de conocimiento), la concepción que tienen de su propia actividad denota una suerte de alejamiento de su especificidad como trabajador intelectual: especialmente en lo que respecta a su carácter de agentes implicados en el proceso de *construcción y elaboración* del

saber. La analogía con el mundo del trabajo manual es tentadora: todo sucede como si el maestro fuera un proletario del campo intelectual en la medida en que aparece escindido (enajenado) de su trabajo y del papel que éste desempeña en un proceso global de connotaciones más amplias que la mera función de transmisor de conocimientos.

Un conjunto de rasgos más o menos sistemáticos que trascienden la heterogeneidad de perspectivas, conduce a una caracterización de tal naturaleza: se trata de la tendencia a la unidad de la acción y el conocimiento (pragmatismo), de la propensión a la evaluación, de la oscilación entre el particularismo y la ultrageneralización, y una suerte de *desvalorización* del propio saber (Achilli,1988).

En una serie de sesiones de un seminario se propuso a los profesores reflexionar, a partir de observaciones realizadas en algunas clases de sus colegios, sobre las implicaciones negativas para los alumnos considerados "problemáticos" o "en desventaja", tanto en términos pedagógicos como socio-afectivos, de determinadas formas de gestionar la clase. Tal el caso de la distribución de los niños en el aula, del tiempo dedicado a ellos, o del protagonismo permitido a cada niño[50]. La reacción de los maestros, fuertemente afectiva, se interponía en la reflexión sobre el particular: ellos oscilaban entre la sorpresa ante algo que parecía una revelación, y la exhibición de razones de fuerza mayor *"hay que cumplir objetivos y programas, no pueden atenderse los casos particulares en el aula".*

Aunque puede argumentarse que la unidad inmediata entre el pensamiento y la acción es un rasgo propio del hacer común (Heller,1985), el obstáculo para la reconstrucción distanciada de la propia práctica que experimenta el maestro, resulta significativa. Es como si el maestro dominara prácticamente su práctica, pero no los fundamentos de un saber que parece haberse convertido en espontáneo: cómo si surgiese de su propia naturaleza (¿o vocación?).

[50] Básicamente se mostraba -las clases habían sido grabadas en vídeo- cómo al percibir un niño problemático algunos profesores tendían a situarlos en las zonas marginales del aula (laterales y fondo) posición que dificulta la interacción de los niños más necesitados de ella con el profesor; la menor dedicación en tiempo y atención que les prestan y la menor protagonismo que se les solicita en, por ejemplo, las dinámicas de pregunta-respuesta.

El maestro se siente atrapado en una secuencia de actos regulares y en cierta medida repetitivos; su experiencia de la labor cotidiana en el aula es la de la inmediatez y la formalización: por una parte el ritmo de su actividad está signado por la demanda de los programas y los objetivos a cumplir, que él debe actualizar sobre la marcha. El trastocamiento del orden ideal, por la presencia de elementos disrruptores, supone para él una distorsión de la práctica profesional deseable, una falta en el cumplimiento. Por otra parte, es por ello que, frente a estas situaciones percibidas como conflictivas, las decisiones que debe adoptar y las resoluciones que debe tomar asumen un carácter urgente orientado a restablecer el estado regular ideal: la dinámica del grupo-aula basada en los valores de ritmo, orden, silencio, etc. Las urgencias y la formalización interfieren, en cierto modo, en la elaboración de respuestas o modelos de actuación que no estén instituidas en la tradición docente o en la experiencia. Y cuando lo hace, espontáneamente lo percibe como un deslizamiento hacia lo no escolar.

El predominio del "*pensamiento práctico*" (JORDÁN, 1995) hace que todo aquello que no resulta útil para solucionar los problemas de clase aparezca ante sus ojos como abstracciones o puras "teorías". De algún modo ello se refleja en la decepción habitual del profesorado frente a muchos cursos de formación,

"…los cursillos no resuelven el problema de llevar la clase.. sirven poco o nada … qué métodos utilizar, qué materiales… me lo tengo que buscar todo… " (profesor de educación compensatoria)

Ellos mismos reclaman su lugar de trabajadores de "lo concreto" por oposición a las "abstracciones" de los expertos y teóricos. Esa separación está muy presente en los más que habituales y recurrentes comentarios sobre la reforma educativa y sus "teóricos". Comentarios reproducidos, incluso, por aquellos profesores que se sienten "*comprometidos*" con la filosofía de la LOGSE:

".. se inventaron la LOGSE desde un despacho.. y no saben lo que sucede en la realidad… ¡ojo! que yo no reniego de los principios básicos de la LOGSE…"

El trabajo con lo "concreto" supone la certidumbre del contacto con lo real: la experiencia cotidiana aporta una información indudable que, como tal, reclama acciones instrumentales. El maestro actúa como un técnico que, ante la "*presión*"

que recibe del entorno, reclama de los *"expertos"* guías concretas para la *acción* cotidiana. Por contraste con el planteamiento inicial de uno de los seminarios, que preveía el desarrollo de temas para la reflexión relacionados con la problemática intercultural, las sesiones se transformaron en un lugar en el que los profesores demandaban *"soluciones concretas"*.

(Luego de una exposición) *" Todo eso está muy bien, pero a esta altura nosotros necesitamos que los expertos nos propongan soluciones, que nos digan qué hacer cada día, cómo tratar a estos chicos..."*

Con ocasión de presentar un proyecto de educación intercultural promovido por el Ministerio de Educación y Ciencia en varios colegios de Madrid que habían accedido a formar parte de la etapa piloto, se reunió los claustros para exponer los objetivos del programa: realizar un trabajo de investigación de la situación de cada uno de los centros paralelamente a la realización de seminarios con algunos profesores. Los seminarios tendrían por objetivo constituirse en espacios de reflexión sobre la realidad de los centros educativos y de elaboración conjunta de orientaciones generales y estrategias adecuadas para el tratamiento de la "diversidad". A los profesores del claustro se les pedía su colaboración para permitir la observación de sus clases y realizar entrevistas.

Una de las fuentes de reflexión más rica ha resultado de la relación que se establecía entre los "profesores" que dirigían los seminarios (universitarios en su mayor parte, y en todo caso "especialistas" sobre distintos aspectos pedagógicos), y los profesores de EGB/primaria. En esa experiencia se evidencia la posición que ocupa y en la que se coloca el maestro respecto de otros profesionales del conocimiento: los profesores universitarios, intelectuales de "pleno derecho". Algunos comentarios, tomados de las intervenciones de los profesores, ilustran esa relación, y condensan las nociones nucleares de la percepción docente que se sustenta en las oposiciones abstracto/concreto, teórico/práctico, pensamiento/acción. Oposiciones que, en suma, manifiestan la percepción de su propio lugar en el campo del saber, del lado de lo concreto, de lo práctico, de la acción:

"Si es que nosotros no estamos preparados para nada, ...no somos expertos... !" (directora de un Colegio Público).

"Yo quisiera que alguien viniera y me dijera: es que usted lo tiene que hacer así" (profesora de un Colegio Público)

Esta percepción que opone el trabajo "científico" o intelectual (el propio de los teóricos o "expertos") al del maestro, contiene una suerte de desvalorización por aquel conocimiento que, en tanto *"abstracto",* se supone, por una parte, ineficaz para acceder a la *"realidad"* (lo concreto) y, por otra, al estar desprendido de la realidad y de sus urgencias, se desarrolla al margen de la presión y de las angustias propiamente laborales.

"... perdemos tiempo en elucubraciones científicas, nos vienen con discursos académicos, vienen muchos aquí ... y los que nos las apañamos somos nosotros..." (Profesora de Colegio Público)

" ... nos vienen a estudiar, pero los que estamos todos los días con los chicos somos nosotros, nos proponen cosas cuando ya hemos resuelto la situación, cuando ya es tarde..." (profesora de Colegio Público)

De todas formas la relación con este "otro" conocimiento no deja de ser ambigua. Al saber *"teórico"* se le reconoce un campo de acción específico e irreductible al del saber *"práctico"*, pero a la vez, esa oposición guarda una relación jerárquica que implica una desvalorización del saber del maestro. Es como si la dificultad para distanciarse de su práctica accediera a la conciencia del maestro bajo la forma de negación del saber propio, dependiente del saber de un "experto".

Los seminarios asumieron poco a poco una estructura vertical. Así, y contra todo intento de establecer una forma de trabajo basada en la colaboración y construcción colectiva del conocimiento, a partir de la experiencia diaria de los profesores, éstos reproducían las dinámicas que suelen establecen con sus propios alumnos en clase: había portadores y transmisores legítimos del saber (los "profesores" de los seminarios) y quienes tenían que aprender (en este caso los maestros de EGB). Incluso era notable la disposición a cierto orden en los seminarios: al llegar los maestros se sentaban siempre en los mismos bancos, abrían sus cuadernos de notas, y esperaban una exposición.

La idea de un experto ajeno al saber del propio profesor, apareció numerosas veces durante mi trabajo de campo en el colegio ABC. Aunque hubiese aclarado una y otra vez que yo era estudiante (de doctorado), se empeñaron durante largo tiempo en referirse a mí como la *"profesora de la universidad".* En numerosas ocasiones me pidieron *"asesoramiento"* en asuntos tan disímiles como la redacción del Proyecto Curricular de Centro, el tratamiento de un niño "problemático", información sobre *"pautas culturales de los niños marroquíes",* y mi opinión sobre "*la existencia o no de las razas".*

La interferencia en el distanciamiento respecto al conocimiento *en acto* que está contenido en su acción cotidiana, se expresa también en la oscilación entre el particularismo y la ultrageneralización que caracteriza el modo en que los maestros elaboran su experiencia diaria con los alumnos. Por un lado, la idea de que *"cada chaval es un mundo"* pone trabas a la síntesis generalizadora de elementos comunes y significativos sobre las situaciones educativas de los niños. Por otro lado, se da un recurrente pasaje de lo particular a lo general, que tiende a asumir analogías o esquemas "convencionalizados" sobre los comportamientos y las situaciones escolares.

Para una sesión de uno de los seminarios se pidió a los profesores que caracterizaran la población escolar de origen extranjero de sus centros. La tendencia general de los profesores fue caracterizar numéricamente a la población infantil del colegio (cantidad, distribución por ciclo y pertenencia) para luego describir y evaluar individualmente a los niños atendiendo a sus rasgos personales y familiares. Aunque suelen insistir en la problematicidad de la realidad escolar, la identificación, descripción y análisis de los episodios problemáticos se ve perturbado por el desplazamiento del discurso del maestro hacia atributos de carácter individual -*"Fulanito es muy vagote"*- o de carácter colectivo estereotipado -*"los árabes son muy indisciplinados*"-.

Esta operación de desplazamiento, al hacer centro en la *naturaleza individual* o en lo *social naturalizado*, tiende a neutralizar la reflexión sobre las prácticas docentes y sobre el propio aparato escolar, como si no interviniesen en la creación de las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Aquellas se convierten en instrumentos neutros de transmisión de conocimientos que, a lo sumo, pueden ser utilizados de modo más o menos eficiente. Al mismo tiempo queda

asegurada la responsabilidad de los *factores extraescolares* en el desempeño educativo de los niños, lo que aliviana al maestro de la responsabilidad total que el entorno suele atribuirle.

Una fuerte orientación evaluativa/valorativa atraviesa la práctica docente, tanto en referencia a los alumnos como hacia sí mismos. El maestro se mide y es *medido*, fundamentalmente, *en* sus alumnos, en los resultados que de ellos obtiene. Si bien en cuanto a la elaboración del conocimiento el maestro parece estar subordinado a "otros" (él *"sigue"* un programa, el libro de texto se le *"impone"*, *"cumple"* objetivos, requiere de *"expertos"* etc.), el espacio del aula es su territorio, aquél en el que logra autonomía. Los intentos de establecer relaciones de colaboración entre los profesores tutores y los de apoyo o de compensatoria, o con los equipos multidisciplinares suelen estar atravesados por tensiones en tanto el tutor percibe que un "extraño" intenta guiar u orientar su trabajo (por lo tanto *evaluarlo):* rechaza *convertirse* en objeto de observación, tanto de sus colegas como de extraños al centro escolar.

" Si a mí me vienen a observar, yo me corto, no doy clase, no me gusta. La inspectora, bueno, no tengo otro remedio, es su trabajo, pero ... vienen a cada rato a vernos..." (profesora).

"El profesor de cada curso decide qué hacer y cómo hacerlo...él es quien decide en el aula" (profesora)

Por último, un cierto solapamiento entre la dimensión afectiva y la propiamente pedagógica (o profesional) viene a completar el cuadro del "ethos" profesional docente.

En buena parte los profesores parecen validar la capacidad docente en el establecimiento de una corriente afectiva y emotiva con los niños, al punto que la dimensión pedagógico-técnica -por así decir- queda subsumida a la afectiva. La *persona* del maestro y la *persona* del niño quedan enlazadas íntimamente, sobre el modelo de la relación paterno-filial, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere predominantemente un sentido más afectivo que profesional. No son de extrañar las reacciones fuertemente emotivas de los profesores ante lo que consideran una puesta en duda de su *"preocupación"* afectiva para con

los niños, cuando de lo que se trataba en realidad era de reflexionar sobre los supuestos pedagógicos implicados en sus prácticas.

Un primer corolario se desprende de estas observaciones. Todo ocurre como si el profesorado se auto-adscribiese, dentro del campo intelectual, del lado de la "reproducción" del conocimiento, frente a los "configuradores" de los saberes pedagógicos, los verdaderos agentes de producción de teorías, textos, y procedimientos. El maestro se percibe a sí mismo como un transmisor de conocimientos elaborados por otros, antes que como un genuino elaborador y creador del saber y de las condiciones del saber. Y ello por mediación de las categorías de pensamiento que aluden a lo concreto, lo real, lo práctico. No es extraño que esta autopercepción, fuertemente instalada en el pensamiento del profesorado, los haga espacialmente susceptibles al discurso renovador de la reforma. No tanto en lo que refiere al principio de autonomía -valor históricamente reivindicado por los docentes- como en lo relativo a las ideas sobre la *construcción del conocimiento* y al papel exigido al profesorado en ese proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.2. Autonomía y dependencia

Esta tendencia a pensar de forma separada la función de producción del saber y de los modos de transmitir el saber, y la función de transmisión o reproducción, no ocurre en el vacío. Algunos autores han encontrado en el modelo formativo del profesorado un motivo especifico de explicación de tal escisión y "rutinización" (POPEWITZ, 1988) de la práctica[51]. Pero en atención a la complejidad, se hace preciso analizar las condiciones sociales e institucionales de producción de estas representaciones que los profesores se hacen de sus propio lugar en el campo del saber.

Desde un punto de vista histórico, como ha señalado BERNSTEIN (1993), se produjo en la distribución del discurso pedagógico, al menos en los modelos europeos, un equivalente de la distinción manual/mental: una fuerte clasificación entre los productores del discurso pedagógico y los reproductores de los

[51] Algunos autores (GERRERO SERÓN, 1993) señalan entre las causas de la rutinización, el tipo de formación que recibe el profesorado, en el que la teoría tiene poco valor, se privilegia el aprendizaje imitativo mediante la observación y la aplicación de "recetas" pedagógicas. Para un análisis exhaustivo del magisterio como profesión, desde el punto de vista de sus actores, ver: GERRERO SERÓN, 1993.

saberes legítimos. El profesorado (excepto en el ámbito universitario donde esa separación se debilita) ha ocupado tradicionalmente un posición subalterna respecto a la toma de decisiones sobre los contenidos de la enseñanza, los aspectos didácticos, los criterios de evaluación, etc. En tal sentido la percepción del profesorado de su posición como *transmisores*, puede interpretarse como una dislocación, por así decir, entre un "habitus" profesional constituido a lo largo de una experiencia colectiva de una formación y una práctica orientadas a la "ejecución" de directrices y saberes organizados desde instancias jerárquicas (los currícula oficiales) y las nuevas exigencias que impone la autonomía escolar en su sentido amplio (Véase: Apéndice). De hecho, el desplazamiento de la potestad decisoria sobre la organización del currículum escolar, su adecuación al alumnado, la elaboración de estrategias educativas, etc., cuya plasmación más evidente reside en la prescriptiva elaboración de los documentos del centro por parte de los equipos docentes, engendra *desconcierto*. La propia administración educativa, al tiempo que establece la *autonomía*, ha elaborado materiales orientativos, e incluso puesto en marcha programas de formación llevados por "especialistas" para el apoyo a los centros en esta tarea. El profesorado expresa ese desconcierto aludiendo a la *"falta de costumbre"* y de "*especialización"* .

Pero otros factores contribuyen a reforzar el *alejamiento* del maestro de su especificidad: la burocratización del trabajo docente y la multiplicación de instancias de control que el propio profesorado percibe como desprofesionalización y desvalorización de su tarea.

Además de sus horas lectivas, de la preparación de las clases, la corrección de las tareas de sus alumnos, labores todas asociadas directamente con la profesión de maestro, el profesorado dedica buena parte de su jornada y energía a otras actividades percibidas por ellos mismos como elementos que los descentran del trabajo propio. A las labores administrativas (llenar planillas, boletines de notas, realizar censos entre el alumnado, estadísticas, controlar el recreo y el comedor escolar, atender a los padres, etc.), se suman, especialmente en los colegios "difíciles", las encuadradas en la labor "social": gestión de recursos, asistencia a las familias, coordinación con los profesionales y entidades de apoyo social, etc.

El mayor grado de autonomía docente logrado en el aula y la escuela, abiertamente valorado por el profesorado, no se contradice con el sentimiento de

desprofesionalización y devaluación social de su tarea. Si esta percepción de desvalorización es histórica, parece haberse acentuado con la apertura del sistema educativo a la participación social, puesto que favorece, desde su punto de vista, que *"todo el mundo opine"* .

La relación con las instancias "externas" al centro, como la inspección, los técnicos de educación, los equipos multiprofesionales (EOEPs), las entidades apoyo socioeducativo, los padres, etc., no deja de ser ambigua. El profesorado les demanda asesoramiento y sobre todo colaboración, pero las percibe como la concreción de una aguda contradicción: al tiempo que se le atribuye autonomía organizativa y pedagógica, estas instancias se viven como una forma de control y vigilancia del trabajo escolar. Tanto mayor es la reticencia que expresan respecto a estas *"intromisiones",* cuanto más se adentran en su espacio -el aula- y cuestionan su hacer.

La supervisión de la inspección educativa suele admitirse porque *"no hay mas remedio",* pero no se pierde oportunidad de reclamarle una implicación de otro tipo:

"La inspección… bueno… mucha fiscalización… pero, por ejemplo podría dinamizar los temas de formación y reflexión de los claustros sobre temas pedagógicos ¿no?" (director de un colegio público)

La ampliación del campo de intervención social con la infancia, cuya vinculación con la escuela promueve el nuevo ordenamiento educativo, constituye otro factor de presión sobre la función docente. La coordinación con esas entidades, que implica la multiplicación de reuniones para establecer objetivos acordes con el centro, o para intercambiar información y derivar a los alumnos más necesitados de estos apoyos, suman más dedicación a unas tareas de *"asistencia"*. Además, no es infrecuente el sentimiento de que desautorizan su tarea. Como decía otra profesora de educación compensatoria, en un grupo de discusión:

"Es preciso establecer criterios comunes… porque luego también sucede que lo que hacemos nosotros dentro del colegio lo deshacen otros fuera…"

Algo similar sucede con los padres. Continuamente se lamenta la escasa participación de los padres en la escuela. Pero se trata de una participación entendida

antes como *"seguimiento escolar de sus hijos"* (apoyo a la función docente fuera de la escuela) o apoyo en las actividades organizadas por el centro educativo (búsqueda de recursos, excursiones, organización de actividades extraescolares, etc.) que como instancia de vigilancia pedagógica u organizativa. Una joven profesora, en un grupo de discusión, expresaba lo siguiente respecto a las dificultades para implementar estrategias innovadoras de enseñanza:

"… con el tema de la participación, se ha dado a los padres demasiada relevancia… se meten demasiado en la escuela… ellos presionan al profesorado… y salvo que todo el claustro defienda un método nuevo de trabajo, es imposible… ellos mismos {los padres} *miden el aprendizaje de sus hijos por los libros de texto"* (profesora de sociales).

Por último, cabe volver sobre la relación del profesor con sus principales aliados: los libros de texto y materiales prediseñados. El libro de texto sirve de guía y recurso principal al profesorado, pero al mismo tiempo lo somete y descalifica. Como se advierte en la reflexión antes citada de la profesora de sociales, y más allá de la presión -sin duda fundada- que ella atribuye a los padres respecto a los libros de texto, éstos se le aparecen al mismo tiempo como instrumentos de control de su autonomía pedagógica: lo sustituyen en el desarrollo del currículum.

En resumidas cuentas, la percepción subjetiva del profesorado respecto a su posición como agentes de transmisión o reproducción del saber -por oposición a su integración en el proceso de construcción del conocimiento y recreación en el aula- no puede atribuirse en exclusiva a la posición histórica de subalternidad en relación a los especialistas y teóricos, ni a una formación incompleta. Las condiciones en las que se desenvuelve su práctica -en particular en los colegios "difíciles"- ponen de manifiesto un conjunto de factores más amplio, perturbador de un desarrollo pleno de su autonomía pedagógica, que contribuye a disociar la unidad del trabajo intelectual docente. De un lado, la tarea docente se desdibuja al articularse como una más, en un conjunto de funciones dispares. De otro, es importante tener en cuenta la significación que adquiere para el profesorado del conjunto de instancias de control y vigilancia que se adentran en la escuela -a menudo como portadoras de discursos contradictorios- en tanto contradicen desde su punto de vista la autonomía y suponen un debilitamiento de su autoridad profesional y la deslegitimacion de sus veredictos.

6. EL MERCADO ESCOLAR: RECONVERTIR LA IMAGEN DEL CENTRO

Los profesores de los colegios más afectados por la concentración de alumnos *"problemáticos"*, viven tan negativamente las dificultades, cuanto más recae sobre ellos la responsabilidad de un débil desempeño escolar de su alumnado. Lo que los desespera o desmoraliza no es exclusivamente el futuro probable de sus alumnos sino, también, la imagen devaluada que ese futuro anticipado les devuelve de su autoridad y desempeño profesional. No sólo de parte de unos alumnos *"desmotivados",* sino además, de parte de la cada vez mas extensa comunidad educativa, predispuesta siempre a juzgar insuficientes sus esfuerzos por mejorar la gestión educativa del centro.

La obtención de un mínimo de *"satisfacción"* en su tarea cotidiana se les aparece como un objetivo una y otra vez pospuesto y frustrado; sacar a su alumnado *"adelante*", con unos apoyos considerados siempre insuficientes, se percibe como una tarea *"desgastante"* o *"casi imposible".* A este esfuerzo, se suma una nueva preocupación: *"remontar la imagen del centro"*. Como se ha señalado ya, la acumulación de problemáticas y dificultades crea en el entorno una imagen desprestigiada del centro, uno de cuyos efectos inmediatos es la *fuga* o evitación de una parte del alumnado potencial a causa del *"bajo nivel"*.

Si su alumnado está en el epicentro de los comentarios de la comunidad educativa, no menos lo está su profesorado. Ellos conocen -y deben hacerles frente- las dudas y suspicacias sobre su competencia profesional que, como se ha visto ya, se vierten aquí y allí entre los padres, los miembros de las administraciones educativas y los profesionales de la intervención del barrio. Cuando se habla de las dificultades de los colegios, no son nada excepcionales los comentarios que apuntan a las limitaciones del claustro, y sobre todo del cuerpo directivo: *"se les ha ido de las manos", "no controlan el centro", "no tienen rodado el tema de la diversidad",* o, simplemente, se alude a su desfase formativo y generacional ante los nuevos retos: *"es un profesorado muy mayor … no puede estar en este tipo de centros".* De hecho, la opinión sobre el ABC se ha vuelto más favorable para un técnico de educación, desde que se ha conseguido cambiar la dirección, porque el anterior cuerpo directivo *"no se trabajaba la fama lo suficiente"*[52].

[52] Este mismo técnico decía, en otra ocasión, y en relación a la responsabilidad del centro respecto a su "imagen": "El ABC y el RCH tienen muy mala fama, muchos alumnos muy problemáticos, muchos problemas de disciplina, se les ha ido de las manos, tienen muy mala fama … pero también es verdad que {la fama} hay que currársela mucho"

La conciencia de la posición devaluada engendra diversas estrategias orientadas a reconvertir y negociar la imagen, ellas constituyen una apuesta por revalorizar la labor y autoridad docentes, tanto frente a los padres, como a la administración educativa. En el ABC el cambio de imagen era una cuestión de *"supervivencia"*, se jugaba en ello la continuidad del colegio -amenazado de cierre o fusión con otro por la escasa matrícula-, y de las plazas docentes. La negociación de la imagen tiene lugar en diversos escenarios.

Las reuniones de trabajo con miembros de la administración educativa se convierten en uno de ellos: los profesores exhiben sus esfuerzos, esperando la convalidación de su labor:

Jefe de estudios: *"… hemos trabajado mucho, mucho este año, tú sabes es muy difícil.. este centro no es fácil, hay que tirar de él…*

Responsable de educación: *"Sé lo que han hecho… os puedo asegurar que la consideración del centro ha cambiado, a veces se tiende a ponerlo por debajo … por la zona… pero todos saben que estáis haciendo mucho desde dentro".*

A costa de la especialización profesional, e incluso de la dignidad implícita en la investidura de director, éste admite con resignación la necesidad de promocionar el centro:

"Hemos hecho de todo… hasta me han dicho que hiciera campaña… que haga imagen… pero ¿¡qué quieren…que salga a pegar carteles en los portales!?"

Como si pudiese con un único gesto elevar las exigencias del centro en cuanto a la admisión de alumnos "en desventaja", el Director simula regatear una plaza a una madre que le suplica permita matricular a su hijo de 14 años, al que ha tenido que *"sacar del otros centros porque va muy mal"*. Y aún a sabiendas de que no hay elección posible -ante todo porque de las 102 vacantes libres, sólo se han cubierto 27- le contesta a la madre *"habrá que evaluarlo"*. Cuando la madre se retira se vuelve hacia mí, que he presenciado la escena, y con una sonrisa cómplice y resignada, me guiña un ojo.

Las exigencias que pesan sobre el profesorado provienen del conjunto de la comunidad escolar, dado que en lo esencial la idea de un gestor casi absoluto de

las condiciones de enseñanza, es compartida. Tal vez por ello, en muchas de las actividades programadas de cara al exterior -a ese exterior formado por la clientela potencial a la que se quiere atraer o por la administración educativa de la que se espera un juicio favorable- se advierte una suerte de estrategia de *marketing;* basada especialmente en presentar al centro (a su manera) en el marco -tan apreciado y legitimado en el mercado escolar- de la innovación, la participación social y la mejora de la calidad de la enseñanza. De algún modo, se trata de transmutar los signos del estigma, en propiedades positivas.

A partir del año 95 el colegio ABC comenzó a organizar en el mes de mayo o abril la "Semana cultural y del Libro", un evento abierto al barrio -a tono con la idea de la participación y apertura al entorno social- donde se exponen a lo largo de una semana trabajos realizados por los alumnos en talleres de *"animación a la lectura y de desarrollo de las capacidades creativas de los niños"*. Además tienen lugar diversos espectáculos protagonizados por los niños (teatro, cuentacuentos, canciones, etc.), actividades deportivas y visitas extraescolares didácticas relacionadas, por ejemplo, con la ecología. Con ocasión de "*La Semana*" todos los años el centro (los alumnos y los profesores) prepara un boletín informativo donde se difunden tanto el programa de *"La Semana"*, como el conjunto de actividades desarrolladas por el colegio a lo largo del año (*nuevos* deportes, teatro, actividades extraescolares, las actividades del APA, los programas de educación compensatoria y apoyo a la integración, etc.); la opiniones e inquietudes de los alumnos (a través de reportajes, cómics, etc.) y los programas externos en los que participa el centro (los del EOEP de asesoramiento a los padres, etc., las escuelas de padres, el del Area de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid), etc.. En particular, se hace hincapié en divulgar la filosofía del colegio en el lenguaje dominante de la renovación pedagógica, *"educación en y desde la diversidad y la multiculturalidad",* y de enaltecer los objetivos de *"convivencia, pluralidad, participación y solidaridad".*

No obstante, aunque en una primera aproximación, sin duda alimentada por las visiones uniformizantes que provienen del entorno del centro, las actitudes del profesorado parezcan homogéneas y unánimes, estas condiciones de trabajo suscitan entre los maestros reacciones diversas. Ellas revelan dispares orientaciones y perspectivas en relación a la base discursivo pedagógica que rige la práctica profesional docente. Tales perspectivas no se atienen exclusivamente a una

historia o postura subjetiva, aunque se expresen como tomas de posición personales. Deben gran parte de su razón a la intersección de la posición que ocupa el profesorado dentro del campo social, la composición del capital que dentro del cuerpo profesional detentan los diversos sectores y la trayectoria socio profesional de los docentes. El modo en que se elabora y cobra significado la experiencia laboral presente y las estrategias educativas y de posicionamiento dentro del campo profesional que de ella surgen, son el resultado, puede decirse, de un pasado hecho presente.

De hecho, las estrategias de reconversión de la imagen del centro, *"el impulso renovador",* constituye la apuesta de un grupo de profesores cuya posición en el centro (y en el campo profesional) se expresa en el uso de una serie de categorías (generacionales, ideológicas, formativas) a través de las cuales se definen en contraposición al resto de los colegas. Ellos son, el grupo *"activo"* que procura el beneficio del centro (se *"mojan"*) y ha tomado las riendas de una transformación *("hemos tenido que tirar de todo el claustro")* exigida, no sólo por la Reforma, sino por imperativo de las circunstancias específicas de relegación y desprestigio del colegio. Son *"jóvenes universitarios"*, formados en las concepciones renovadoras de la pedagogía y adscriptos a una visión *"democrática y solidaria"* de la educación, defensora de la escuela pública:

"…básicamente es una cuestión de edades, los más mayores, ya sabes… tienen otra mentalidad… no tenían ni proyecto {Proyecto Educativo de centro}*, bueno creían que lo tenían, pero eso no era… nosotros avanzamos la reforma… aquí esto tiene tela, no han cogido nada de la reforma… no se pude ni hablar de educación sexual… tienen todavía los moldes de Franco"* (profesor del ABC)

Este grupo de *avanzada* maneja una serie de recursos que se ajustan a la nueva imagen que procuran dar: el colegio ha adquirido un ordenador por iniciativa de uno de ellos para informatizar los datos de los alumnos, realizar estadísticas sobre rendimientos académicos, y elaborar todos los documentos que presentan a la administración -no hay que olvidar que una presentación esmerada, en la lógica escolar, es en buena parte la prueba del esfuerzo y el empeño-. Han impulsado el trabajo en equipo, la realización de cursos de formación en el claustro, un seminario de reflexión interno sobre *"el currículum oculto"* para la modificación de las actitudes, y se han ocupado de la elaboración del Proyecto

Educativo de Centro. Ciñéndose a las premisas de la reforma, han realizado la labor de adaptación de los objetivos educativos al contexto y han definido la "*señas de identidad*" a partir del concepto de "*multiculturalidad*". Este trabajo le valió al colegio su presentación pública en unas jornadas organizadas por el Ministerio de Educación, como ejemplo y modelo de adaptación de un proyecto educativo a la realidad multicultural.

Las actitudes de este grupo de profesores hacia el centro, sus colegas y los alumnos (son los más apreciados por ellos, los más *"colegas"* como decía un alumno) y el sistema de valores mediador de esa actitudes, deben su realidad en parte al capital profesional que detentan y al lugar ocupado en la red de relaciones profesionales: la mayoría de ellos son interinos, han comenzado su andadura en otros colegios "problemáticos" de la periferia madrileña -destinos profesionales poco deseados- pugnan por una plaza definitiva y procuran valorizar su desempeño a través de proyectos innovadores.

Pero así como ellos elaboran su presente, invirtiendo su capital profesional acumulado, cada profesor elabora su situación presente en relación a las posibilidades que imagina para sí mismo en función de su experiencia y trayectoria. Una profesora de provincias con más de veinte años de docencia, frente a la constatación de una tarea superior a sus fuerzas y el desconcierto por *"no saber qué hacer"* con los alumnos, se ha refugiado en la "*frescura*" de los niños más pequeños. Ha cambiado sus cursos superiores por los inferiores de preescolar "(…) *porque los mayores no tienen incentivo para estudiar, me deprimía con ellos (…) los peques son mas cariñosos, se interesan por todo(…)".* Ella sólo ansía la jubilación, *"hay que dejar paso a los jóvenes que vienen con mayor impulso y energía"* para retornar a su pueblo, donde ejerció sus primeros años en un centro "*con buen clima*", de donde tuvo que marcharse renunciando a los amigos y la tranquilidad a un Madrid estresante (*"cogí una depresión de la que nunca me repuse totalmente"*) para estar cerca de su única hija.

Otros, anteponiendo a las emocionales unas razones técnicas, echan en falta el antiguo orden escolar, el del "*rigor*": *"a nosotros nos ponían dictados a velocidad y por las faltas de ortografía te descontaban puntos, si tenías más de ciertas faltas, al secundario no entrabas".* Y llegan a retrotraerse a fórmulas que, si bien están desterradas del lenguaje de la intervención educativa integradora, su experiencia

personal y profesional evalúa como más eficaces y justas. Dado que estos niños problemáticos *"no van a alcanzar más de lo que pueden",* qué más efectivo que liberar de una tarea imposible al profesor y beneficiar al mismo tiempo a todos los alumnos: formar grupos reducidos y apartados -"*no en guetos, pero entre ellos*"- entre aquellos necesitados de una "atención especial" y dejar a los "*más capaces*" seguir sus clases con "*normalidad*".

Los menos, incluso, elaboran su impotencia y descontento en las claves de lo que se ha dado en llamar el "nuevo racismo" contemporáneo, un "racismo sin razas" (BALIBAR Y WALLERSTEIN, 1991), que argumenta la incompatibilidad de la diversidad cultural.

Las estrategias a través de las cuales los docentes enfrentan la situación de relegación que vive el centro, pueden observarse como la manifestación dentro del claustro, en una situación específica, de un estado del conflicto que atraviesa el campo profesional global. Ese conflicto opone a distintas categorías profesionales en torno a la definición y concepción de la práctica educativa, a través de la cual cada sector procura validar su trayectoria, haciendo frente a las ineludibles y apremiantes condiciones de contexto.

7. VIEJAS SEGREGACIONES, NUEVOS ARGUMENTOS

No sin cierta cautela, puede decirse que las transformaciones del sistema educativo contribuyen paradójica y contradictoriamente a recrear, de modo tal vez más disimulado, el principio de diferenciación que pretende desterrar: al tiempo que se flexibiliza para extenderse y "adaptarse" a todo el alumnado, supone una intensificación de la competencia entre los centros educativos por ocupar una posición prestigiosa dentro del campo escolar (BROCCOLICHI Y OEUVRARD, 1993; BOURDIEU Y CHAMPAGNE, 1993c). Posición que pasa fundamentalmente por *"la clase"* de alumnos que reclutan los centros. No es de extrañar que las imágenes que presiden la construcción de estas categorías de alumnos (analizadas en los apartados iniciales) engendren todo tipo de estrategias prácticas dirigidas a reorientar -más allá de las normativas vigentes (aunque rara vez fuera de ellas) y las teorías de la integración- la distribución de los niños en los colegios.

7.1."Libre" elección de centro escolar

Se trata, por una parte, de las estrategias puestas en práctica por las familias al escoger un colegio. Ellas tienden a orientar a sus hijos hacia aquellos centros que ofrecen un perfil socioeducativo próximo -dentro de los límites que impone un curriculum escolar común a toda la educación primaria- a aquél de la propia familia. Las opciones familiares toman en cuenta la estructura actual del campo escolar, anticipan las oportunidades de sus hijos en ella y los orientan a partir de la relación que mantienen con la cultura y la educación. Opciones que adoptan, habitualmente, la forma de criterios académicos

En la selección de centro escolar se pone en juego la *"imagen"* de los colegios, formada a partir del perfil del alumnado (*buenos alumnos/ alumnos difíciles*), de los dispositivos pedagógicos, e incluso del tipo de actividades extraescolares ofrecidas por los centros. Aspectos todos ellos que se prestan a la apreciación inmediata de las afinidades o distancias respecto a las aspiraciones culturales de las familias. Esas afinidades cristalizan, sin duda, en las redes de amistad que vinculan a los padres entre sí y canalizan, entre otras cosas, la información y recomendación de centros escolares *apropiados*.

Para aquellas fracciones sociales que ocupan las posiciones educativas más ventajosas, la presencia de alumnos *"problemáticos"* a los que se vincula directamente con el descenso del nivel educativo de los centros y el origen de conflictos, constituye un indicador suficiente para evitar los establecimientos desprestigiados, y optar por los *"más seguros"* y de *"mayor nivel académico".*

Hay que recordar, en este sentido, que uno de los pilares del modelo educativo vigente es el de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros escolares. Este principio supone la adecuación de objetivos, contenidos y criterios pedagógicos y de evaluación, a las necesidades de los alumnos. Cada centro educativo debe elaborar su propio proyecto educativo y curricular partiendo del estudio del *"contexto socioeconómico y cultural del centro y de las características de su alumnado"* (LOGSE, 1993) para adecuar a ese contexto sus objetivos y procedimientos. Además de las adaptaciones de la programación docente, se prevén otras medidas de compensación, destinadas a los alumnos en situación de desventaja. Esto es, para aquellos que no logran alcanzar los objetivos educativos,

sea *"por factores sociales, culturales, económicos, geográficos, étnicos o de cualquier otra índole"* (RD299/1996).

Evidentemente, los colegios más *tocados* son los más beneficiados con este tipo de dispositivos[53].

Las adaptaciones curriculares, los criterios de evaluación flexibles, así como todos aquellos programas y dispositivos mencionados, habitualmente asociados a la intervención socio-escolar en los centros *"difíciles",* convierten la incertidumbre en certeza: la atención a la "diversidad" promovida por un centro, constituye la prueba palpable de la existencia de desventajas. Estos dispositivos se perciben en el entorno, antes que como elementos innovadores, pluralistas y de apertura de la escuela a la comunidad -tal como suelen presentarlos la administración- como un trastocamiento de la cultura escolar legítima (*"falta de exigencia", "falta de disciplina", "bajo nivel educativo", etc.).* Y, por tanto, de la no correspondencia del estilo educativo del centro en relación a las aspiraciones culturales de los sectores medios.

Los padres de los niños *"con dificultades"*, depositan en la escuela grandes esperanzas respecto a la promoción social de sus hijos. Pero intuyendo las dificultades, valoran la flexibilidad del centro ante un niño al que se anticipa un porvenir escolar problemático, o que ya ha experimentado relativos fracasos anteriores en otros centros, así como su trayectoria "*acogedora*", manifiesta en la existencia de programas específicos de apoyo (por ejemplo, la enseñanza especial de castellano es juzgada de suma importancia por los padres de origen extranjero para el desempeño escolar de sus hijos) y en la alta proporción de niños pertenecientes a minorías (inmigrantes, gitanos).

[53] Entre ellos se cuentan programas específicos dotados por la administración educativa, dirigidos a mejorar el rendimiento escolar de los alumnos -por ejemplo, de educación compensatoria, clases de castellano para niños extranjeros, apoyos psicopedagógicos, etc.-; a promover su integración desde una perspectiva intercultural -enseñanza de lengua y cultura de origen, etc.-; y, en general, a favorecer la inserción social a través de la apertura de los centros escolares a las entidades asociativas para la implementación de acciones o actividades de diverso tipo: educación intercultural, para la paz, apoyo al estudio, actividades de ocio y tiempo libre fuera del horario escolar, escuelas de padres, programas de prevención de la salud, etc.

Las *migraciones* escolares constituyen un indicador complementario de las orientaciones selectivas: a medida que se acrecienta la concentración de niños *"problemáticos"* y afianza la "mala" imagen del colegio, se produce la emigración hacia centros más prestigiosos de los niños con mejores recursos académicos. Aquellos cuyo desempeño escolar, ligado fuertemente a su trayectoria social, los hace poseedores de un expediente más exitoso y por tanto "rentable" a la hora de medir sus posibilidades frente a los criterios implícitos de aceptación escolar. en *"los mejores colegios"*

La mayor demanda en los centros de *"mejor imagen"*, unida a los movimientos de fuga de parte del alumnado, transforma a los centros estigmatizados en los menos solicitados y por tanto en los más susceptibles de atraer y acentuar el reclutamiento de una población con limitadas oportunidades de desplazamiento y elección escolar.

Estas limitaciones están determinadas en gran medida, como se ha señalado, por la trayectoria socio-educativa anterior y unas débiles competencias escolares. Una parte de los niños del ABC, proviene de otros colegios donde ha sufrido los efectos de las desventajas escolares -repeticiones, desfases, ausentismo, etc.-, poseyendo una historia de relativos *fracasos*. Son niños cuyos cambios habituales de centro encuentran justificación en los fallos reiterados y en un expediente académico poco exitoso[54]. En el caso de los niños de origen inmigrante, la percepción de sus habilidades educativas, inferidas por lo común a partir de la habitual baja competencia en lengua castellana, y las dificultades que se le asocian, constituye la base de la ponderación de su trayectoria y la anticipación sobre su porvenir. Cuanto mayores son los niños en el momento de escolarizarse en el país de acogida, más frecuentes son los desfases lingüísticos y curriculares, y por tanto menores las expectativas a futuro que ellos generan en el ámbito escolar.

A todo ello se agrega la matriculación en los centros fuera del período oficial, impuesta sobre todo por los ritmos migratorios y los desplazamientos laborales

[54] De los chicos y chicas encuestados en el colegio ABC, un 73% había cambiado, al menos una vez, de centro escolar: provenían en su mayoría de otros centros de la ciudad de Madrid. Los chicos del PR (el centro de "elite" del barrio) que habían cambiado alguna vez de colegio (un 26%) habían pasado, en buena parte (un 40% de ellos), por los otros colegios públicos del barrio.

de los padres, que cierra el margen de elección a aquellos centros con plazas libres.

Por último, no son menores los obstáculos que a la "libre" elección de colegio impone la relación que mantienen las familias con el sistema escolar. La frecuente subordinación de los padres distanciados de la cultura escolar, a los veredictos y orientaciones de la institución, no es sino la puesta en juego de las diferencias de percepción respecto a los límites del poder familiar frente a la autoridad legítima. Esta actitud es vivida frecuentemente por el profesorado como pasividad y falta de interés en la toma de decisiones sobre el devenir escolar de sus hijos.

7.2. Las estrategias escolares

Como se ha adelantado, no se trata solamente de las opciones adoptadas por los clientes del sistema escolar. El proceso de distribución diferencial/ concentración, se funda sobre la propia lógica interna de ordenamiento escolar. A él contribuyen las estrategias educativas y de captación de alumnado elaboradas por los diversos centros y los mediadores de la escolarización[55], dentro de las constricciones estructurales de un sistema educativo que se plantea favorecer la equidad a partir del principio básico de la autonomía pedagógica.

El valor social acumulado en el campo escolar determina, de una parte, la capacidad de los centros de negociar la matriculación de sus alumnos. Los colegios de mayor prestigio -los más demandados- ejercen una presión selectiva a través de un conjunto de estrategias que nunca están del todo fuera de la norma. Mantener el "buen perfil" del alumnado, supone mantener el prestigio del centro y de su profesorado: se trata en esta perspectiva, como sugería la directora del PR, de *"cuidar"* al alumnado:

[55] Se entiende por mediadores de la escolarización a todos aquellos testamentos que intervienen en el proceso de admisión en los centros y lo fiscalizan: el Consejo Escolar de cada colegio(en el que están representados padres, profesores, directores, un responsable municipal y un no docente), las comisiones de escolarización que actúan por distritos (en la que están representados: padres, directores de dos colegios de la zona, representantes del Ayuntamiento y de la inspección educativa) y a los Técnicos de educación de los distritos, quienes además de participar en las mencionadas entidades, tienen por función asesorar e informar a los padres sobre distintos aspectos relacionados con la escolarización de sus hijos.

" … los otros colegios {ABC y RCH} *son guetos, tienen los gitanos y los otros (…) Nosotros tenemos poca población inmigrante, eso lo cuidamos, los cuidamos* {a los alumnos} *(…) yo lo de la integración no lo veo, porque luego todos juntos, descuidas a los buenos (…)"* (directora del PR, colegio público "prestigioso" del barrio).

En función de la elevada demanda, éstos cuentan con escasas vacantes al inicio de cada curso escolar, las cuales adquieren, por así decir, un elevado valor en el mercado escolar. Amparándose en argumentos de orden académico y de dotación pedagógica, criban al máximo a los alumnos *"problemáticos"*. Si ellos necesitan apoyos especiales, nada más lógico que reorientarlos hacia los centros *"más adecuados",* hacia aquellos que cuentan con dispositivos específicos tales como programas de integración, de educación compensatoria, etc. Dichos argumentos son de carácter circular, esos programas "*no son necesarios"* en el propio centro puesto que el alumnado "*no tiene esos problemas".*

Al respecto, es de señalar que el ordenamiento educativo vigente dispone la dotación de los recursos necesarios (económicos y profesionales) para todos aquellos centros que incorporen alumnos con *"necesidades educativas especiales"* (Véase: Apéndice). Esto es, cualquier centro es susceptible de escolarizar alumnos de estas características y de solicitar su adscripción a los programas específicos y recursos asociados a la "educación compensatoria" o la "integración".

La escuela suele reelaborar en términos de deficiencia educativa, la noción de necesidades educativas especiales y el concepto de integración. No es infrecuente eludir la escolarización de los niños inmigrantes (u otros niños considerados problemáticos) bajo el argumento "*este no es un colegio de integración".* En su reelaboración reaparece, pues, el desplazamiento al exterior del mundo escolar de los orígenes de las dificultades, ya sea invocando (en el menor de los casos) las aptitudes de los niños, o, a tono con las corrientes pedagógicas actuales, las características sociales de las familias.

La reorientación de los niños a los que se intuye con "dificultades" hacia otros centros, opera de maneras aún más sutiles. En los consejos escolares -encargados de recibir las instancias de matriculación y de baremarlas- el contacto con el padre o familiar que lleva la instancia al colegio resulta una primera aproximación al "tipo" de niño de que se trata, *"el aspecto"* anticipa las

estrategias que tienden a *"cogerlo"* o a evitarlo (dando información contradictoria, recomendándole al padre otro centro, etc.). La simple actitud displicente o indiferente de los responsables de los centros escolares ante un padre cuya falta de comprensión de la lengua castellana, o por su "distancia" respecto del lenguaje escolar, requiere una información detallada y paciente, funciona como un inhibidor de la relación entre la familia y el centro escolar.

Enfrentados a una suerte de lógica de mercado escolar, que pone en competencia a los centros vecinos por el público potencial, los centros con "dificultades" cuentan con reducidas posibilidades de negociar la incorporación de un alumnado heterogéneo desde el punto de vista socio-educativo. Urgidos a cubrir sus plazas libres (o más bien *liberadas*) y aún a riesgo de la multiplicación de las dificultades, deben

"cogerlos a todos. Aunque el centro es una bomba de relojería, los profesores los aceptamos, por esto de que el colegio está siempre amenazado de cierre. Es una cuestión de supervivencia". (profesor del ABC)

No sólo la existencia anterior de estas categorías de niños orienta la matriculación de nuevos alumnos *"problemáticos"*. Además el hecho de que haya recursos adaptados -más allá de su especificidad - e incluso que el profesorado esté *"acostumbrado"* a tratar con ellos funciona como un criterio implícito de derivación de unos a otros centros.

Par los centros desprestigiados el dilema es producir una oferta capaz de aportar instrumentos pedagógicos para cubrir las necesidades educativas de los niños con dificultades y, a la vez, contrarrestar el movimiento de fuga de los *"buenos alumnos"*. Para ello deberían dotar al centro de opciones más abarcadoras, coherentes con las aspiraciones educativas de un amplio espectro de familias.

El círculo sin fin de la concentración impide destinar unos recursos, siempre escasos, a ampliar la oferta a otras opciones más *prestigiosas* y atractivas para el público que intentan atraer. La adecuación a su publico real -su *especialización* en niños con dificultades escolares- da lugar, en definitiva, a renovados efectos sobre las diferenciaciones (y jerarquizaciones) entre los centros.

Aunque existen criterios objetivos y una serie de normativas que favorecen la distribución equilibrada[56] y relativamente aleatoria de los niños entre los centros de una misma área de influencia, no dejan de ser significativos, por último, los efectos que producen las diversas actitudes adoptadas por los gentes que median en la escolarización de los niños. Así, por ejemplo, la obligada información que deben ofrecer las administraciones locales a los padres sobre los establecimientos escolares, se convierte en una pieza más que contribuye a reforzar la distribución desigual del alumnado. Dicha información, que adopta la forma de sugerencia y obtiene su eficacia del hecho de estar formulada por una autoridad legítima en el campo escolar, tiende a confirmar o reconducir la elección familiar. Bajo la apariencia de valorar el caso individual, el sistema de valores implícito, aprecia indirectamente la pertenencia social de los alumnos y lo orienta hacia aquellos centros cuyo alumnado responde a perfiles socioeducativos equivalentes. Aconsejar a un padre sobre el establecimiento *"más adecuado"*, eufemismo que encubre la puesta en juego de unas categorías de apreciación social que funcionan como principios de clasificación escolar, se vive incluso como parte de las obligaciones propias de un desempeño profesional correcto: una responsable decía de un alumno, "*no puedo enviar a este niño a ese colegio*".

[56] Como se ha dicho (Ver: Cap. I) una serie de normativas recomiendan y recuerdan la necesidad de una distribución equilibrada de los alumnos con necesidades educativas especiales, y de todos aquellos suponga dificultades de integración escolar. En la más reciente de las normativas, se hace mención explícita a la obligación que tienen los centros de una misma zona de escolarizar de modo proporcional a los alumnos con "necesidades educativas especiales" (REAL DECRETO 299/1996).

CAPÍTULO III

LA ESCUELA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS PROFESORES Y DE LOS ALUMNOS

1. LA DIVERSIDAD ES NUESTRA RIQUEZA

El centro ABC proclamaba su multiculturalidad, su defensa de los valores de la tolerancia y la educación en la diversidad. Nada más entrar recibe al visitante un enorme cartel, pintado por los alumnos del colegio, que reza: *"la diversidad es nuestra riqueza".* Sobre la descascada pintura gris de los pasillos, otros carteles aluden a la tolerancia, la interculturalidad, la paz y la lucha contra el racismo. Una gran leyenda saluda al recién llegado con un "hola" escrito en varias lenguas, tantas como las representadas en la escuela: árabe, chino, rumano, francés, etc.

La exaltación de esos valores y la energía puesta en transformar la imagen deteriorada del centro, rivalizaba con el desaliento de los profesores, quienes se sentían abandonados por la administración educativa e incomprendidos por las familias y en general por el conjunto de instituciones que rodeaban al centro.

La irrupción y concentración de chicos *"problemáticos"* parecía desarticular todo el entramado de convicciones inscritas en la tradición escolar. No se trata de afirmar con ello que el profesorado no estuviese familiarizado con alumnos considerados difíciles. He señalado ya que una parte de ellos, ya fuera en el ABC, o en otros centros de la periferia madrileña[57], habían tenido ocasión de experimentar las dificultades de enseñar en contextos socioeconómicos *"conflictivos", "marginales", "empobrecidos"*, etc.

La clave parecía estar en la conjugación de diversos tipos de problemáticas -alumnos de origen inmigrante, gitanos, "de integración", con problemas de "conducta", en situaciones económicas y sociales de desventaja, etc.- junto a las exigencias y condiciones impuestas por la reforma educativa. Al menos así lo vivían los profesores.

Más bien es la creencia en el poder social y cultural de la escuela lo que parecía desplomarse. Para los profesores del ABC la categoría *"colegio difícil"* expresa,

[57] El sistema de asignación de plazas interinas por concurso, deja pocas oportunidades de elección de centro a los profesores más jóvenes. En general los colegios de las zonas "conflictivas" son poco escogidos por quienes tienen mayor puntaje en las oposiciones, de modo que, como decía uno de ellos "*uno va donde los demás le dejan*".

en última instancia, impotencia y frustración respecto a una institución enfrentada a grandes obstáculos para cumplir con sus objetivos esenciales: las dificultades de los profesores para *enseñar* y las de los chicos para *aprender.* Ya he comentado las consecuencias de cara al exterior del "*bajo nivel*" del centro y también la culpabilización personal que lo acompaña: obtener pobres resultados de conjunto compromete la imagen pública del colegio y de los mismos docentes.

Para algunos de ellos, los más próximos a la concepción meritocrática de la escuela -la que privilegia las "capacidades" individuales-, los argumentos y las transformaciones normativas relacionadas con la igualdad de oportunidades y las premisas relativas a la "atención a la diversidad", parecen implicar que todos los alumnos -a pesar de sus "*desniveles*" y *"dificultades"*- no sólo deben llegar hasta el final de la escuela obligatoria, sino que deberían acabarla obteniendo resultados similares a los de los alumnos *"con mayores posibilidades".* Los cambios normativos sucesivos, relativos a las formas de evaluación y promoción, en esta perspectiva, parecen ir en la dirección *"absurda"* de que todos *deberían poder* obtener éxito en la escuela.

Para los más cercanos a la idea de que las desiguales condiciones sociales y culturales de los alumnos son el origen de sus dispares oportunidades, la decepción es doble: el entusiasmo había dado paso a la desilusión a lo largo de una trayectoria jalonada por la incomprensión social hacia los impulsos y fines renovadores de la enseñanza:

"Antes estaba en un colegio de Coslada… estaba muy a gusto. Teníamos talleres, habíamos hecho la reforma antes de la reforma: allí no seguíamos un libro, habíamos montado aulas temáticas, la de sociales, la de naturales… eran los chavales los que cambiaban de aula, y no los profesores, hacíamos muchas actividades en las que ellos tomaban parte… claro era un equipo que tiraba del centro… Pero la gente decía que eran los peores alumnos… que no sabían nada… la gente {el equipo docente} *comenzó a irse por los dulces: el MEC, la Subdirección… Yo pedí plaza aquí porque está más cerca de casa. Si no tienes incentivos al final te quemas, ¿no?".*

Si algo podían criticarle a la reforma, era la incoherencia fundamental en el afán de *"retener"* a los chicos difíciles en la escuela hasta los dieciséis años, incluyendo a los más desafectos a la institución, lo que si bien los ampara de la

"calle", no sólo no les provee de una salida alternativa a los estudios largos, sino que además parece aumentar su disgusto y violencia.

Los profesores del ABC asisten a unas Jornadas sobre *"Educación plural y solidaria"* organizadas por la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia. Han sido invitados para presentar la adaptación "multicultural" de los objetivos de su proyecto educativo de centro. En las jornadas participan diferentes colegios, todos con altos porcentajes de alumnos inmigrantes o gitanos. En la presentación intervienen altos cargos de la administración. En su ponencia una de las responsables de la reforma educativa desarrolla durante una larga media hora los fundamentos de la LOGSE. Durante su exposición los murmullos de impaciencia y desaprobación crecieron en la platea al correr del tiempo. Algunos profesores del ABC comentaban luego el evento en una reunión interna:

"¡Hay que ver! el rollo que se tiró… y nadie le pone límite, en cambio a los colegios que somos los que estamos haciendo cosas… mucha teoría, muchas palabras bonitas, pero quisiera verla entre estos niños, en estos colegios, en las aulas y los recreos…Y después dice que los chicos llegan a secundaria con niveles de primaria .. ¡claro que sí!, sí los de 8º algunos tiene nivel de primaria, pero si lo que estamos haciendo es retenerlos aquí, los estamos reteniendo" (Profesor)

"Muy bien! todo muy teórico, ¡¿pero qué pasa cuando estos chicos salgan de la EGB, dónde van a ir, qué pasa con la secundaria, qué pasa con los centros para jóvenes, con la garantía social…!?" (Profesor)

Esa preocupación esta animada por un genuino sentido de la responsabilidad profesional y personal: *"sacarlos adelante"* y formarlos *"para la vida"*. Las críticas más o menos recurrentes a la reforma y los teóricos *"de despacho"*, además de reflejar la posición de los profesores en el campo de la producción del saber (Véase: cap. II), contienen la certeza de estar frente a un discurso educativo contradictorio, incluso engañoso, cuando no *"hipócrita"*, respecto a las exigencias reales que recaen sobre el centro y deberían afrontar los alumnos en un futuro no muy lejano. Todo les recuerda -sus colegas, la administración educativa y los padres- que, más allá de la flexibilización de los criterios, la proporción de aprobados y suspensos, de graduados escolares y certificados de escolaridad, miden en verdad el rendimiento del centro y del propio profesor, pero además anticipan el futuro de

los alumnos. Al final de cada curso académico el claustro del centro ABC se enfrentaba, como en un ritual del que se tiene la certeza del desenlace, a los resultados globales que ponían en evidencia retiradamente el "*bajo nivel*" del centro respecto a las medias nacionales o regionales: *"otra vez estamos bajo la media"*.

Eran conscientes, además, de que la "flexibilización" consiste más bien en un relajamiento de las exigencias educativas. La relatividad de los criterios de evaluación -por progresión de objetivos individuales y no por objetivos generales- esconde insuficiencias en cuanto a las habilidades adquiridas por algunos chicos, necesarias para seguir adelante con los estudios. El hecho de que superasen los objetivos relativos marcados para cada etapa, no significa que hubiesen aprendido lo que deberían haber aprendido. Todos se preguntaban qué harían esos chavales cuando pasasen a la ESO o a los tramos secundarios no obligatorios de enseñanza. Algunos, por iniciativa propia lo habían comprobado:

"Mira, seis de ellos {se refiere a chicos de origen inmigrante} *han salido de aquí con suspensos al 100%, han ido al instituto, y claro allí están como mueblecillos... nadie se ocupa... La mitad no aguantaron ni el primer trimestre, al primer trimestre se han ido* {del instituto}... *A uno de ellos, un chico que sabe idiomas, ruso, eslavo... yo imaginaba que podía dedicarse a las lenguas.... ahora lo veo de paleta en la construcción, en el barrio."*

De hecho, algunos profesores no dejaban de advertir la carga de frustración que todo ello podía suponer a la larga para los chavales. Se preguntaban, como la profesora de compensatoria, si el esfuerzo que hacían en enseñarles no redundaría en un daño mayor: *"a veces me pregunto si no será abrirles los ojos para que luego sea mayor su frustración"*.

Los profesores más "sensibles" son conscientes del valor de su autoridad, en suma de la carga de responsabilidad en relación al futuro de los chicos, no sólo como formadores, sino como orientadores. Suelen debatirse entre dos temores: alentar falsas expectativas en los chavales y sus familias e inducir por anticipado un futuro desfavorable:

Secretaría del centro. La madre de Jonathan ha venido a hablar con el tutor de su hijo, que está en 8º curso. Le pregunta si *"ha mejorado"*. El profesor le contesta

que el problema no es que incordie, sino su *"abulia y desinterés"*. La mujer le pregunta si le parece que pida una plaza en secundaria para el próximo año. A lo que el director le dice que podría repetir el año próximo aunque "*esa no es solución, tiene que esforzarse, si quiere seguir, tiene que aprovechar lo que queda del curso"*. La madre: *"de continuar, pues, no creo, porque como va.. como su hermana, ella trabaja porque ha intentado seguir, pero no puede, no le va…"*. El tutor la alienta: *"bueno hay que confiar, los chicos cambian mucho de un año a otro"*.

2. LLEVAR LA CLASE

Lograr *"llevar la clase"* es la inquietud fundamental entre los profesores del ABC: se trata de cómo gestionar las normas básicas de convivencia y hacer factible el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La literatura en sociología de la educación, ha destacado la existencia de códigos implícitos de comportamiento en la institución escolar (Bernstein, 1989; Vásquez y Martínez, 1996; Torres, 1996). Ellos están constituidos por normas, rutinas, habilidades y destrezas que se tienen por necesarias. Los alumnos aprenden a descifrarlas y deben adecuarse a ellas para atravesar, con mayor o menor éxito, la vida educativa. Muchas de esas normas y rituales, es bien sabido, no llegan a verbalizarse, no porque el profesorado deliberadamente las oculte, sino porque en parte se les ocultan a ellos mismos[58].

En la escuela están profundamente imbricados dos códigos (Lacey, 1984; Vásquez y Martínez, op. cit.): el que conduce al éxito escolar y alude a los conocimientos a adquirir, y el que rige un conjunto de comportamientos y actitudes, en apariencia no relacionados directamente con esos conocimientos, pero cuyo cumplimiento se hace consustancial al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que los profesores entendían por *"llevar la clase"* esta contenida la interrelación de los valores académicos y conductuales; su certeza deriva del hecho de estar incorporados a la práctica, actualizados en la práctica y producidos para ella. Si bien constituyen, en cierto sentido y frente a determinadas situaciones

[58] Es lo que la tradición sociológica ha denominado currículum oculto (MAC.CARTHY, 1994; TORRES, 1996).

particularmente álgidas, un tema de reflexión entre los profesores[59], en otro puede decirse que funcionan más allá de todo acto reflexivo, como *automatismos* de la conducta. La presencia en el centro de alumnos "difíciles" revelaba esos valores con nitidez; ellos formaban la base de las apreciaciones sobre las capacidades y disposiciones de sus alumnos para lo escolar.

2.1. *RITMO Y DESNIVEL:* LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS

El desarrollo secuenciado de actividades, la planificación de un programa y el uso del tiempo ajustado a objetivos, presuponen y exigen de parte de los alumnos mantener un *"ritmo"*: esto es, superar a un compás similar las distintas fases previstas de las secuencias de aprendizaje[60]. Es la idea, de *"todos a un tiempo"* (VÁSQUEZ Y MARTÍNEZ, 1996).

La presencia en una misma clase de un alumnado heterogéneo en sus habilidades y disposiciones educativas -*"diferencias de nivel"*- según la expresión más usada por los profesores- constituye un desafío a aquellos presupuestos. Un problema básico es el de armonizar, para unos grupos heterogéneos, los ritmos, contenidos, metodología y todo ello en un marco mínimo de orden.

"El problema es el desnivel, yo tengo que esforzarme mucho para que los que van en su nivel no lo pierdan. Llega la clase y yo tengo que seguir el tema, el programa, con los niños que me siguen, a la vez tengo que atender a los otros… que además se desbandan" (profesora de 5º curso)

[59] Como se recordará, los profesores del ABC se llegaron a constituir en un seminario para analizar el "curriculum oculto" en su práctica educativa, en la confianza de hallar las claves para mejorarla y mejorar las relaciones con sus alumnos.

[60] La noción de "ritmo" está asociada a la de secuencialidad "natural" de los aprendizajes: la escuela parece destinada a desarrollar las destrezas potenciales, partiendo de un "grado cero". En este sentido el "ritmo" de aprendizaje se asocia a rendimiento. No hay que descartar en esta concepción la influencia de la psicología genética y los estadios de aprendizaje como etapas evolutivas naturales del desarrollo cognitivo. Estas teorías han sido ampliamente difundidas en España entre el profesorado a través de las primeras formulaciones piagetianas. Su inclusión en los discursos curriculares ha producido, como ha notado MCCARTHY (1994), una reificación de las etapas en la planificación y las prácticas pedagógicas. En opinión de algunos autores, estas nociones naturalizadas del desarrollo "intelectual" son más bien simplificaciones de la teoría piagetiana (CARRETERO, 1993). Sea como sea, y puesto que las suponen naturales, ellas ignoran la estrecha dependencia entre las habilidades y capacidades cognitivas e intelectuales y los contextos sociales en los que se adquieren y desarrollan (VIGOTSKI, 1985). En ese sentido esconden la relatividad de unos modelos de enseñanza y aprendizaje "cultivados" que se dan por universales, o dicho de otro modo, que las teorías de la educación, como ha señalado BERNSTEIN (1989) son ideologías de clase.

El retraso de algunos y el adelanto de otros, suscita la ansiedad de los profesores, en tanto perciben que se desaprovecha la clase y el tiempo, se pone en riesgo la consecución de los objetivos previstos, compromete el aprendizaje de los alumnos "*que lo siguen*" y, en suma, se fragmenta la clase en numerosos subgrupos que escapan a su control, cuestionando la idea de base de unidad grupal (de nivel y edad) y secuencialidad en el proceso de aprendizaje.

"Tienen distintos niveles, edades, unos avanzan más rápido, otros… tengo que estar siguiendo a cada uno, no puedo hacer un curso para todos… además los extranjeros se van incorporando a lo largo del curso, primero uno, después más.. hay que comenzar cada vez" (profesora de 6º curso).

Las "diferencias de nivel" aluden a diversas situaciones.

Con la escolarización de los chicos de origen inmigrante, sobre todo de los no hispanohablantes, tanto como con la de los niños gitanos, parece haberse llegado a un límite[61]. No se trata del hecho que fueran extranjeros sino, fundamentalmente, de las dispares competencias en lengua castellana. Una competencia comunicativa parcial en la lengua de uso escolar -no sólo del idioma sino de los géneros de uso en clase[62]- les impide *"seguir la clase"* y entorpece los patrones de secuencialidad y ritmo. Más cuanto la incorporación al sistema de enseñanza en España es tardía.

Como ha sucedido con la escolarización masiva de los niños gitanos (Fernández Enguita, 1996), con la de los chicos de origen inmigrante escolarizados tardíamente en España, una de las disyuntivas que se plantean es su adscripción a los cursos: sea por la edad, sea por el "nivel". Las normativas educativas atendiendo a los niveles de madurez, antes que a criterios académicos, alientan la primera fórmula.

[61] Hay que recordar que entre la población escolar del ABC, cerca de un 40% era de origen inmigrante. No es casual que en muchas ocasiones se comparase la situación de los gitanos con la de los inmigrantes, sobre todo, marroquíes.

[62] Algunos autores han señalado la secuencialidad de dos sistemas lingüísticos en el aprendizaje de la lengua (KRASHEN, 1981; BAKER, 1997) . El nivel coloquial, vinculado al objetivo inmediato de establecer la comunicación, sirve de base al aprendizaje de un segundo nivel. Éste que supone la utilización de un código lingüístico y un conjunto de reglas más elaborados, es el que la escuela estimula y requiere (SIGUÁN, 1990)

Los profesores no están plenamente conformes con ninguna, saben de los inconvenientes de ambas. Si se los adscribe por edad, se desbarata el ritmo de la clase e incluso los mismos chicos *"sufren".* Pero, si se los sitúa por nivel, se corre el riesgo de que surjan conflictos de convivencia por el desfase entre los alumnos pequeños y los mayores de una misma clase.

"Que estén en su grupo, es mejor, a nivel de integración, que estén en su sitio. Pero necesitas apoyos para tratar estas situaciones, porque ellos no pueden, te engañas tu y los engañas a ellos se dan cuenta de que no lo hacen bien, de que no entienden, no les sale. A veces claro responden algo que no… y los demás se ríen. Es que los chicos son muy crueles, tengo una niña que por edad debería estar en 6º y claro los compañeros le dicen 'anda, si tiene 12 años y no se sabe la tabla', el que sea mayor, ellos consideran que tienen que ser mayor en todo…" (profesora de 5º curso)

La experiencia de estas situaciones no deja de crear contradicciones y dudas respecto a las convicciones más profundas de algunos de ellos:

"Yo he sido siempre defensora de los grupos heterogéneos, que cada niño a su grupo por edad..., porque eso de separar a los listos y a los tontos... sí hay metodologías muy buenas, experiencias preciosas, hay mucho escrito sobre esto... el aprendizaje cooperativo y esas cosas... pero ahora yo me lo cuestiono, porque lo ves... bueno los profesores no están preparados para esto, algunos siguen con sus clases magistrales, ¡a esta altura!, pero ¿qué haces? ¿los obligas....?. y si no están preparados ¿qué haces? (profesora de 7º curso)

Pero además del desfase lingüístico, está el desfase propiamente académico y "cultural", en particular en ciertos colectivos. Una opinión corriente era que los chicos latinoamericanos llegan *"con un nivel bajísimo",* lo que se atribuye a los desfases entre los sistemas educativos de origen y los de destino, pero se expresa en los mismos términos que cuando se refieren a los niños con problemas de aprendizaje: *"tiene 11 años, pero un nivel de 7* {años}*" .*

En resumidas cuentas:

"*La lengua es la clave. Imagínate lo que es llevar una clase, los problemas lógicos de los profesores, habiendo niños de diferentes niveles académicos, hay que hacer adaptaciones curriculares continuas, no se puede seguir un libro, el nivel baja, y los alumnos con mas posibilidades*

se marchan, y así esto se convierte en un gueto. Hay algunos que por racistas se marchan, pero otros, es comprensible, quieren lo mejor para sus hijos. Mientras no se adecuen los programas, entre los gitanos y los extranjeros es un… se te va de las manos" (profesor)

El caso de los chicos extranjeros se suma a otros con los que aquellos comparten a menudo dificultades semejantes: en primer lugar, los gitanos, y en segundo *"los nuestros"*.

Con los niños gitanos, es sabido, uno de los problemas es el absentismo. Si la frecuentación alternada al colegio parece ser patrimonio de los chicos gitanos, la alta movilidad escolar lo es de los niños de origen inmigrante. Los cambios periódicos de centro o la escasa asistencia, derivan en una consecuencia común para el centro: las dificultades para planificar y adecuar la actividad pedagógica y realizar un "seguimiento" de la evolución de unos niños cuyas necesidades educativas lo requieren especialmente.

Pero los profesores también señalan -y distinguen- lo que denominan "la base cultural" adquirida en la casa y el "estímulo y apoyo familiar": *"Quieras que no cuando los padres son gente con carrera, con educación, en los niños se nota"*.

Incluso no dejan de advertir -se lo explicasen como se lo explicasen- ciertas diferencias de orden "intelectual": *"con los extranjeros y con los españoles pasa lo mismo, uno da de sí lo que da, unos están mejor dotados que otros"*.

Pero además, y aunque no coincidieran en la manera de afrontarlo, todos concordaban en señalar el problema de la *"desmotivación"*, *"la abulia"* y el *"desinterés"*.

(Hablando de tres niños de su clase) *"Los tres colaboran en clase, pero son muy lentos. Pero hay diferencias, Ramón es un niño lento, pero muy inteligente y trabajador, trabajador pero lento. Las niñas son más vagas y se les olvida todo, no tienen motivación. Da igual que les digas las cosas de mil maneras, la mayoría de los días se les olvidan los deberes, tengo que estar machacándolas, dejarlas en el recreo… pero no hay manera"* (profesora de 5º curso)

"… es que estos chicos son muy... no sé, bueno … no tienen interés, están desmotivados, no tiene ánimo ni interés para nada, los tengo que animar todo el tiempo… para la "Semana del libro" trabajaron mucho, allí sí se animaron, pero .. trataba de sacar la

imaginación… pero no…, no tienen una imaginación despierta o creativa… ven mucha tele, consumen como autómatas … " (profesora de 6º curso)

Un caso especial dentro del grupo de niños cuyas habilidades no responden a las expectativas escolares, son los "*niños de integración*", sobre todo los "*psíquicos*". La combinación de conmiseración y abnegación que despiertan entre el profesorado, asocian fuertemente las ideas de debilidad (en sentido amplio) y de incapacidad para contrarrestar los límites a que su "naturaleza" los somete: sus destrezas y aptitudes se les escapan, no dependen ni del interés o del esfuerzo, ni de la responsabilidad que la escuela se permite exigir a otros alumnos. Aún así, en tanto sus habilidades están sujetas a (sus) límites, estos niños suponen siempre una disrrupción del orden escolar y contribuyen, desde la perspectiva de algunos profesores, al descenso de los niveles de rendimiento globales del centro y de su reputación.

Sin oponerse frontalmente a las políticas de integración, una profesora la cuestionaba veladamente, aludiendo a la distancia que separa a los niños "normales" de los que no lo son:

"Nos quieren hacer creer… pero digan lo que digan estos niños {señalando a una niña de su curso cuyos rasgos faciales delataban su "retraso"} *no son como los otros niños… vivos y despiertos"* (profesora de preescolar)

Es interesante al respecto la reelaboración a la que somete la percepción docente al concepto de "integración". Es frecuente que este concepto se aplique a diversas categorías de niños que, al menos desde el punto de vista de las estrategias pedagógicas, de las metodologías de diagnóstico, e incluso de los profesionales implicados en su tratamiento, conforman realidades distintas. El lenguaje de la comunidad educativa suele reunir bajo su paraguas a los alumnos gitanos, extranjeros y otros chicos *difíciles.* Se revela en ello la persistencia de unas clasificaciones escolares y los principios sociales que operan en su base: por una parte, el concepto de integración pierde el carácter positivo que pretende darle la nueva concepción del tratamiento de las "deficiencias"; por otro, recupera parcialmente el sentido de anormalidad y limitación cognitiva, y se extiende cargado de esas connotaciones a los alumnos *"problemáticos"*, es decir a aquellos cuyo capital cultural y social los sitúa en las posiciones más débiles del campo escolar: *"tenemos gitanos, inmigrantes … es como un colegio de integración" .*

Al entrar a observar por primera vez su clase, Rosario, me dice: *"te adelanto que esta clase (7º) es muy difícil, el 50% son de integración… vamos, de distintas nacionalidades… con problemas de lengua, rehuyen la lectura y no tienen ningún interés"*

Un tutor me comentaba lo siguiente respecto a Manuel, un niño sordo de su clase:

"es muy buen alumno, no deberían haberlo diagnosticado de integración, porque su nivel es muy bueno"

Los contrasentidos del lenguaje políticamente correcto que se detiene en las superficies sin llegar a transformar las prenociones que animan el uso de los términos "censurados", se ponen en evidencia muy a menudo. Durante una charla con una profesora, la mención del término "integración" -con el que se aludía a la participación social y educativa de los niños de origen inmigrante en su clase- motivó en ella una reacción de perplejidad e incertidumbre ante una palabra que debía ser desterrada del lenguaje escolar: *"pero… si nos han dicho que estos niños* {los inmigrantes} *no son de integración"*[63].

El tema del *"desnivel"* revela la vigencia en la escuela del valor de los grupos homogéneos[64], más allá de las apelaciones a la individualización de la enseñanza

[63] La aplicación "extensa" del concepto de "integración" no se limita a un mero juego del lenguaje. De hecho si la "integración" remite a una política educativa (Véase: Apéndice) que tiende a considerar las dificultades de aprendizaje de los niños con minusvalías en relación a los recursos pedagógicos (y por tanto responsabiliza de ello también a la escuela), la comunidad educativa personaliza el término, señalando a los niños, "niños de integración". La aplicación extendida del concepto preside, más allá de su uso explícito para nombrar a unos u otros niños, gran parte de las estrategias pedagógicas que se elaboran para, por ejemplo, atender a los niños de origen inmigrante: la utilización de recursos logopédicos para la enseñanza del castellano; o las frecuentes solicitudes elevadas por los profesores a los equipos piscopedagógicos para valorar las "problemáticas" de estos niños, dan ejemplo de ello (Véase Cap.IV)

[64] A decir verdad, sería lícito preguntarse si la tan mentada homogeneidad del alumnado ha cobrado existencia alguna vez fuera del deseo de homogeneidad. En todo caso, sí puede decirse que la heterogeneidad (o diversidad como suele llamarse ahora) se ha convertido en un valor promovido por el discurso pedagógico dominante, y su fomento en una exigencia, contrariamente a las épocas en las que la diferencia se sancionaba con la postergación y la exclusión abierta. La hipótesis de Vásquez y Martínez sobre el hecho de que en la cultura escolar se ha producido una desviación de valores, por la cual el aprendizaje y el éxito enfocados en términos de buenas notas y promoción se han transformado en la máxima expresión de la escolaridad (op.cit: 104), parece altamente acertada para describir estos hechos. Pero, cabe cuestionarse si se trata de una "desviación" o de un efecto inercial de la cultura escolar.

proclamados por la reforma educativa[65]. Si la escala académica permite considerar a los alumnos a partir de sus rendimientos educativos, otra, la de los "*hábitos escolares*" estima los comportamientos y actitudes en clase y hacia la escuela.

2.2. *Hábitos escolares*

Otros aspectos sirven de base para singularizar a los chicos difíciles: aquello que los profesores resumen en la expresión *"falta de hábitos escolares"*. Ellos incluyen los modos de *estar* en clase y las *actitudes* ante la escuela y las tareas escolares. Se componen de un conjunto de indicadores de apariencia vaga y difusa que remiten, en última instancia, a la capacidad de adaptarse a las normas que regulan las conductas en clase. No es una cuestión de rendimiento académico, puesto que *"se puede ser cortito pero buen chico"* o, a la inversa, *"capaz e inteligente"* pero un *"desastre"*. Se trata, antes bien, de una predisposición al orden y al control de sí, condición necesaria del proceso escolar[66].

Una de las señales indiscutibles que sirven de base para apreciar la existencia o ausencia de tales "*hábitos escolares" es* todo lo concerniente a las posturas y operaciones corporales: los modos de ocupar el espacio -de pararse y sentarse- de manejar los útiles escolares, de concentrarse en la tarea, etc.

Una profesora resumía así este tema, y todo el conjunto de imágenes asociadas a ello:

"Por ejemplo Marcos {Marcos es gitano} *no tiene mínimos hábitos escolares, es un chico muy torpe… no puede estar sentado de las 9 de la mañana a las 12, es que no puede,*

[65] Puede parecer obvia la imposibilidad argumentada por el profesorado para llevar una clase con alumnos de habilidades educativas tan disímiles. Sin embargo hay que recordar el considerable desarrollo de diversas experiencias educativas que parten, precisamente, de las diversas habilidades y competencias educativas, incluso para la enseñanza-aprendizaje en contextos lingüísticamente dispares. Por ejemplo, el aprendizaje cooperativo (WELLS, 1990: SIGUÁN, 1990; DÍAZ AGUADO, 1996). Es evidente que el aprendizaje cooperativo no sería la única estrategia posible para gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, puesto además que un planteamiento "constructivista" del aprendizaje no impone didácticas determinadas (COLL, 1990). Pero estos procedimientos dan la pauta, al menos, de modalidades posibles que hacen del alumno el protagonista del aprendizaje. Las llamadas pedagogía activas reclaman del profesor una transformación de su papel tradicional de transmisor al de "agente mediador" (SOLÉ I GALLART, 1990).

[66] A nadie se le escapa, ni a los docentes ni a los alumnos, que el proceso escolar se basa en una norma básica, como han señalado varios autores, la del intercambio de conocimiento válido por subordinación al orden (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1985; WILLIS, 1988).

están acostumbrados a hacer lo que les parece. Se sienta de una forma, en plan vago, hay que moverlo. También con Mohamed, yo creo que no ha ido a la escuela, tiene 11 años, no podía estar sentado, es que físicamente no lo aguantaba y cuando le dices 'ahora saca el libro', 'ahora toca esto', 'ahora lees', 'ahora te sientas', este pobre me miraba, y decía 'vale, vale', pero no podía. En cambio Carlos {es peruano} *es capaz de pensar, hace siempre los trabajos que se le piden, se dedica, presenta los trabajos con esmero, es una persona excelente. Pero esto pasa también con otros niños. Nosotros vemos que el que viene educadito de su casa, de un ambiente familiar bueno en el sentido de educación, de hacerlos responsables… pero hay los que vienen así, como criados en la selva".* (profesora de 5º).

Es evidente, y un tema recurrente en la literatura, que la escuela somete a la experiencia corporal a procedimientos sistemáticos de control: es una de las dimensiones fundamentales de la disciplina. El espacio mismo del colegio está estructurado en función de actividades más o menos determinadas que prevén y exigen comportamientos corporales codificados: hay un tiempo y un sitio para cada cosa. Así, mientras el patio de recreos es el lugar de la liberación de la energía corporal (del griterío, las corridas, los juegos, la interacción espontánea, etc.) -aunque siempre dentro de ciertos límites- el aula, durante la clase, exige atenerse a las normas de silencio y de quietud. Los profesores del ABC se lamentaban de la estrechez de su patio de recreos, *sus* chicos necesitaban más espacio para *"desfogarse y volver a clase tranquilos",* como decía uno de ellos.

Existe incluso un breve período de transición tolerada entre uno y otro momento. Al volver a clase después del recreo los profesores dejan unos minutos hasta que los chicos recuperaran la calma, esperando que *"reaccionen"* ante su presencia, se silencien y, por propia iniciativa, se ubique cada cual en su pupitre. Los profesores del ABC, unos más que otros, ocupaban largo rato en ello, con la consiguiente "*pérdida de tiempo*". A menudo tenían que intervenir para conseguir *"poner en orden"* la clase:

Amparo -una profesora joven sin plaza definitiva en el centro- está muy interesada en que observe su clase de 7º curso: *"Nunca había visto algo así, ya verás cómo es dar clase allí*". Al entrar al curso, casi todos los alumnos están de pié, charlando entre sí, moviéndose de banco en banco. Amparo se ubica tras su escritorio, de frente a la clase, observando en silencio y con evidente disgusto a sus alumnos, ellos parecen ignorarla. Pasan cinco minutos interminables, y todo

sigue igual. Finalmente Amparo se dirige a mí -que estoy sentada en el último pupitre del aula-, en voz alta para que toda la clase la escuche.

"Como tú eres la única que me escucha, me dirijo a ti". Y se extiende en un soliloquio de varios minutos, sobre la falta de conducta y de respeto de los alumnos de la clase. Poco a poco la clase se calma. Sin mediar palabra, cuando aún resuenan voces en la clase, escribe en la pizarra una serie de preguntas (se trata de una clase de lengua) e indica a los alumnos que las respondan. Mientras los alumnos trabajan -unos más que otros- se acerca a mí y me comenta sobre cuatro alumnos sentados al fondo de la clase: *"este es el grupito que desestructura la clase: charlan, se paran, no se quedan un minuto quietos, ya ves, no hacen nada".*

Si los chicos difíciles son, como insinuaba la profesora de Marcos, *como "salvajes",* es porque su *"falta de hábitos"* los hace incapaces de ajustarse a los parámetros y condiciones que la escuela necesita para funcionar, y ellos para aprender: *"no tienen límites"*. Desde la perspectiva escolar, parece resultarles difícil distinguir lo propio e impropio en cada momento y ámbito determinado. No sólo parecen confundir el recreo con la clase y el juego con el trabajo sino que, además, someten la clase y el trabajo a las reglas del recreo y el juego (o, más bien, a una supuesta ausencia de reglas): los profesores solían calificarlos de *"ansiosos e hiperactivos".*

La falta de límites -de parámetros- se revela, para los profesores, en un exceso de *"inquietud"*, una suerte de descontrol que les impide someter y sujetar el propio cuerpo a las formas y *"maneras"* necesarias para el desarrollo de la clase. Entre las transgresiones más habituales de los chicos, y que más enojo despierta entre los profesores, están el *"no estarse quietos", "no hacer silencio", "saltarse el turno de palabra", "hablar todos al mismo tiempo" y "elevar la voz".*

El silencio es un valor fundamental en el código escolar; una condición necesaria para el desarrollo de las tareas. En la perspectiva de la escuela resulta indispensable para la concentración del alumno y la gestión eficaz de la clase. Precisamente el ruido se opone a la clase, como el griterío es consustancial al recreo y el exterior del aula. Incluso su ruptura y transgresión dentro de ella están ritualizadas y controladas: hay que levantar la mano para contestar a las preguntas, pedir turno de palabra o solicitar algo al profesor (para salir de clase,

levantarse del asiento, etc.). El relajamiento explícito de la norma del silencio surge con la complicidad del profesor, la risa y el batiburrillo se inscriben también en la lógica del "todos al mismo tiempo" (Vásquez y Martínez; op. cit.). Su transgresión asume la forma de múltiples estrategias "silenciosas" que despliegan los alumnos para comunicarse entre sí (notas, gestos, murmullo), en contactos furtivos y breves. Las conversaciones entre los chicos, es objeto habitual de sanciones; si bien forman parte de lo cotidiano, suponen una intrusión de lo extra académico (el juego) en la dinámica del curso.

Pero al exceso de inquietud no se contrapone a la pura lasitud. Los profesores suelen estar alertas a las *miradas* y a los *modos de sentarse* de los chicos: en la espalda recta, la vista atenta a la pizarra o el cuaderno de notas y la cabeza erguida, adivinan la implicación de los chicos en la tarea, su *"interés"*. Moverse en el asiento, agitar los pies, levantarse o darse la vuelta repetidamente, es una manifestación de impaciencia y falta de concentración, tanto como el sentarse *"en plan vago"* lo es también del estar ajeno del transcurso de la clase: *"no hacer nada"* o *"perder el tiempo"*.

Se trata de una necesaria tensión corporal; en ella se "lee" la aplicación del alumno: es sinónimo de *"concentración"* y *"trabajo"* .

Hacia el final de la clase la profesora de sociales, deja a los alumnos un tiempo "libre" para repasar los temas vistos en clase, al otro día tendrán un "control". Los chicos espontáneamente, con el permiso de la profesora, se buscan unos a otros, se juntan en pequeños grupos para tomarse unos a otros las preguntas que ha puesto la profesora como guía para el repaso. El bullicio crece y, cada tanto, ella los llama a silencio. En cierto momento la profesora los conmina a volver cada uno a su asiento. Una de las chicas le dice con enojo *"pero profe si sólo estábamos repasando"* y ella le responde: *"¡No!, Estáis alborotados, haciendo ruido, perdiendo el tiempo"*.

De hecho, los chicos difíciles recibían durante las clases predominantemente llamadas de atención o comentarios dirigidos sobre todo a recomponer las formas de "estar": *"siéntate", "siéntate bien", "quita la mano de la cabeza"; "deja de mover los pies", "coge bien el boli" ...*

Otro poderoso indicador de los hábitos escolares es la ausencia o existencia de pulcritud y cuidado de los materiales escolares: de las carpetas, los libros, la

presentación de trabajos, etc. La pulcritud es un valor asociado al esmero y la aplicación en el trabajo. En la comparación que hacía la profesora citada más arriba, Carlos queda encuadrado entre los chicos *"responsables"* , una prueba de ello es *cómo* presenta sus trabajos (con esmero).

Tanto como el aseo y el cuidado personal. El aseo conforma otra de la dimensiones corporales en las que los profesores fijan especialmente su atención. Aunque los más comprensivos pudieran atender la falta de higiene como resultado de las precarias condiciones de vida de algunas familias, no dejaban de verlo como una forma de negligencia (especialmente de parte de los padres):

"Estas niñas {se refiere a dos hermanas de origen dominicano que están en su clase}*, hombre, yo veo que vienen un poco sucias. El nivel de la familia, es muy bajo, se cambian de piso cada vez, no tienen dinero y viven en unas condiciones… viven con su madre, con el padre no... claro la madre trabaja todo el día, pero no las controla, no está con ellas…"* (profesora de 5º curso)

Y es que la falta higiene es indicador de los grupos sociales más alejados de la escuela y de las normas al uso:

"Carmen es gitana pero los demás compañeros no lo saben: no se le nota… viene siempre al colegio, y viene limpia" (profesora de preescolar)

2.3. *Indisciplina y violencia*

Los chicos de 6º se preparan para la fiesta de carnaval. A instancias del tutor del curso, para el "entierro de la sardina" han escrito lo que hay que desterrar del colegio:

- *contestar al profesor*
- *desobedecer al profesor*
- *el racismo*
- *las peleas entre compañeros*
- *las palabrotas*
- *la violencia*

Si los "desniveles" y la "falta de "hábitos" logran poner en cuestión la capacidad sancionadora de los profesores -de enseñar a sus alumnos, motivarlos y educarlos en los comportamientos básicos- ni qué decir cuando se trata de las relaciones interpersonales.

Los mayores desalientos y tensiones entre los profesores del ABC surgen del hecho de no obtener las *"mínimas normas de respeto"* y *"convivencia"* dentro de la escuela: entre profesores y alumnos y entre los mismos alumnos. Algunos, los más descorazonados, no lograban entender cómo se había llegado a una situación que describían como una *"lucha de todos contra todos".* Otros, además de admitir lo fatigoso y complejo de *"infundirles valores positivos",* se afligían al comprobar la pérdida de valía y ascendiente sobre los chicos: cuán remota era una relación profesor-alumno fundada en la amistad respetuosa y el reconocimiento. En suma, se preguntaban cómo podían haberse convertido en *"enemigos".*

Se trataba, de un lado, de la indisciplina y la falta de respeto.

Sería difícil describir al detalle la multitud de códigos de comportamiento involucrados en los intercambios entre profesores y alumnos. Se trata de normas en las que están implícitos no sólo los roles de profesor-alumno, sino más ampliamente la relación adulto-niño/joven en la que aquellos otros se inscriben. El profesor representa en la relación el saber y la institución, al tiempo que el mundo adulto. En este sentido, su autoridad como adulto se ve reforzada por su autoridad como transmisor de un conocimiento que el alumno no posee y gestor de la interacción en la que esa transmisión se efectúa. Él organiza la clase, distribuye los conocimientos y establece -dentro de los límites implícitos en la institución- los modos y modelos de comportamiento adecuado. El alumno ha de ajustarse a las reglas que la relación con la autoridad conlleva, lo que habitualmente cae bajo los conceptos de *"aplicación"* y *"respeto"*.

Ello se funda en una doble aceptación: de los mandatos y sugerencias relacionados con el proceso de aprendizaje, así como del mantenimiento de unas fórmulas de tratamiento interpersonal adecuadas. La conformidad del alumno a esas normas se expresa, por tanto, no sólo en el cumplimiento de las tareas y disciplinas relativas al aprendizaje (hacer la tarea, estudiar, llevar los materiales a clase, etc.), sino también a través de una amplia variedad de comportamientos

asociados al reconocimiento de la autoridad. Y ellos están, sobre todo, inscritos en el lenguaje corporal: en los gestos, los ademanes, las miradas, etc.

Así, por ejemplo, los profesores del ABC percibían la falta de respeto y consideración en las *"miradas desafiantes"* o *"furibundas"* que lanzaba un alumno al ser reprendido, en un ademán *"indignado"* cuando no le apetecía cumplir una orden u obligación, en un tono de voz *"irritado"* al responder un pregunta que no puede responder, o en la irrupción, sin pedir la consabida autorización, en el despacho del director. Y, obviamente, en muchas otras formas de *"insolencia"* ostensible: en las réplicas ofuscadas (*"contestar"*), cuando golpeaban los libros sobre la mesa de trabajo o pateaban intencionalmente el pupitre, o cuando se *"echaban"* en el asiento o sentaban de espaldas al profesor. También se encontraban con los insultos más o menos encubiertos, con las burlas y apelativos más o menos insolentes, y hasta con bravatas que podían llegar a asumir formas corporales de intimidación.

Por contra, los chicos considerados *"educados"* y "*amables"* cumplen con las obligaciones académicas y con las formas de cortesía: tratar de "Don" a los profesores mayores -en especial al director-, esperar el gesto leve de aprobación del profesor para dirigirse a él, bajar la vista al recibir una amonestación, y sabían medir el grado adecuado de confianza o complicidad personal con el profesor en situaciones diversas, y sobre todo moderaban el lenguaje que con él usaban[67].

Pero esa falta de cortesía y respeto se extendía, desde la perspectiva de los profesores, al trato entre iguales.

Aunque en la práctica están íntimamente vinculadas, puede distinguirse la esfera de la interacción horizontal en tanto que alumnos, de la esfera de las interacciones en tanto que niños o adolescentes. La escuela somete a ambos tipos de relación a una regulación continuada, no sólo bajo el supuesto de crear un marco adecuado y eficaz al proceso de enseñanza-aprendizaje sino, además, puesto que asume una función socializadora, transmisora de valores "*para la vida*".

[67] Aún así, evidentemente, no reina la arbitrariedad en la interacción, ni la sumisión es absoluta, los niños tienen conciencia de los límites de la autoridad y, sobre todo, de la coherencia de las actitudes del profesorado, lo que constituye, como se verá más adelante (Véase Apartado 3.), el objeto de charlas y comentarios entre los alumnos, y uno de los ejes de sus estrategias de "rebeldía" frente al orden escolar.

La fundamental de entre aquellas, es la que regula las interacciones entre iguales en el desarrollo de una clase. El ordenamiento físico habitual de la mayoría de las aulas -bancos separados en filas e hileras unos de otros- presupone de partida, la limitación del intercambio entre los alumnos. Es una norma obligada -y sancionada explícitamente con llamadas de atención e incluso amonestaciones específicas- que los chicos durante la clase se atengan a la explicación del profesor o a la tarea encomendada, y ello tanto en beneficio de su propia concentración, como en el del conjunto de sus colegas: se trata de no estorbar a los compañeros. De tal modo el intercambio entre los alumnos, fuera de la aprobación del profesor, sobre todo si se realiza en el marco de la jarana, queda fuera del desarrollo normal de la clase, del lado de la indisciplina.

Las relaciones interpersonales entre los niños y adolescentes "más allá" del contexto formal de aprendizaje, son también objeto de atención y preocupación por parte los profesores. Percibían que sus alumnos *"se llevan mal";* se *"insultan"* y *"maltratan", "si pueden, se matan"*. Frente a ello los profesores asumen el papel de transmisores de valores éticos, habitualmente en el marco de la obligada mediación en los conflictos y disputas habidas entre los alumnos: los valores de la generosidad, amistad, solidaridad, tolerancia y, sobre todo, del buen trato (*"no pegarse", "no ser agresivos", "no decirse tacos"*, etc.) constituyen los ejes predominantes de sus advertencias. En este sentido y en coincidencia con los padres, el profesorado se preocupa por la influencia de las *"malas compañías"* -sobre todo exteriores a la escuela- lo que los lleva a demandar insistentemente programas, actividades e instalaciones que prolonguen la función de contención y control dentro y fuera del horario escolar[68].

Un capítulo especial es el del "racismo". Los profesores no pensaban que fuera -aún- un "mal" claramente presente en el colegio. Había habido, ciertamente, algunos *"episodios"*, como el de un niño que rechazaba abiertamente a sus compañeros extranjeros, cuyo padre, decía un profesor del colegio, hubiera sido capaz de mostrar con orgullo el *"carnet del partido nacional"*.

[68] Un estudio sobre los elementos que configuran el imaginario social respecto a la infancia y la adolescencia (AGUINAGA Y COMAS, 1991) extrae entre sus conclusiones la extendida preocupación por los riesgos de la infancia y la imagen de los peligros que la acechan. En especial la influencia de las relaciones "externas" no controladas por la familia. En este sentido, existe una cierta coincidencia en exigir a la escuela que ejerza el papel de "control", y en demandar lugares de ocio y ocupación extraescolar adecuados y organizados.

"Al principio cuando entran el problema es la lengua, como no los entienden, los aíslan un poco. Pero de más grandes, sí, hay algunas manifestaciones de racismo. Había un chaval que se fue del colegio, que no quería juntarse con los chicos de color, les decía 'puto negro, tu no eres como nosotros, ¡vete a tu país!' Y se limpiaba las manos cuando tocaba a alguno, pero era un chaval muy rechazado"

Los profesores se lamentaban de la limitada capacidad de la escuela para contrarrestar los efectos del racismo y la discriminación étnica: es sabido que *"esas cosas las reciben los niños en la casa, o en el barrio".* Dentro del espacio del colegio intentan infundir los valores de la tolerancia y el respeto, y en última instancia saben que si algún *"personaje así"* aparecía por el centro en breve se marchaba voluntariamente en búsqueda de *"otro tipo de colegios"* (sin inmigrantes).

No obstante, entendían que se daban las condiciones propicias para una escalada de la tensión *"racial".* Estaban alertas a lo que consideraban sus síntomas. Los insultos de contenido racialista (*"negro", "moro"*) entre compañeros no se dejan pasar, y si algún chico manda en una pelea a un extranjero "de vuelta a su país", intervienen no sólo censurando la acción, sino intentando situarlos en la *"piel del otro"*: explicándoles las causas de la migración y el agravio que supone para cualquier persona *"abandonar a los suyos, dejar casa, y amigos".* Pero esos síntomas del racismo los advertían, para su propia sorpresa, entre los propios alumnos pertenecientes a minorías y entre los mismos colectivos de origen inmigrante.

"Los que peor lo aceptan {la presencia de extranjeros} *son los gitanos, quizás es una cuestión de celos… claro antes eran los gitanos los que venían nuevos, y venían los asistentes sociales, los del MEC… todo el mundo venía a atenderlos, eran el centro de atención, y ahora son los árabes. Luego es la cultura, cuanto más inculta es una persona, más racista, entonces los gitanos son más racistas, los han aceptado peor. Hay peleas, conflictos físicos, los otros estaban asustados, iban a por ellos y los llamaban "negro", "moro", ellos se enfadan mucho cuando les llaman "moro"… ahora ya los gitanos, pues… lo van aceptando. Los árabes entran más en la disciplina que solemos tener, pero los gitanos son más resistentes, por su propia vida. Riñen mucho entre ellos, tienen unas costumbres un poco… de muchos juramentos, se quitan las cosas, es terrible, las maldiciones que se echan y ellos luego dicen 'en nuestro país esto es normal' y luego tan amigos, son… pues sí, es otra cultura"* (profesor)

El discurso del relativismo cultural que acompaña a la incorporación de los chicos de origen extranjero a la escuela, ha introducido nuevas fuentes de incertidumbre para el profesorado. Cada vez más familiarizados con un discurso que otorga a la cultura un poder explicativo fundamental[69], y a prevenirse de las censuras surgidas de lo políticamente correcto, tienden a atribuir a "la diferencia cultural" los comportamientos que perciben intuitivamente como inadecuados o fuera de la norma. A menudo dudaban dónde estaba la frontera entre "la cultura" y la pura y simple indisciplina o inadaptación.

Pero el caso más grave, cuando las alarmas se disparan, es toda vez que del desajuste disciplinario con la escuela se pasa a situaciones de desorden y descontrol de la conducta, a alumnos cuyas actitudes se sitúan sistemática y claramente para el maestro, más allá de todos los "*límites*" y toda "*disciplina*".

Algunos chicos *"los francamente conflictivos"* comparten con algunos colegas la "*hiperactividad*", *"la falta de hábitos y de respeto",* pero se acercan peligrosamente, o instalan definitivamente, del lado de lo "anti-escolar" y hasta delictivo: se trata de los niños que al "*desinterés"* y la "*desmotivación"* suman el rechazo frontal de las "*actividades positivas"* (estructuradas y dirigidas, sean escolares o extraescolares). Además de ser los *"últimos de su curso",* desconocen toda "*experiencia de éxito"*. Familiarizados con las relaciones *"negativas",* manifiestan conductas *"agresivas y violentas"*, y no se adecuan a ningún espacio *"normalizado"*. Engrosan las estadísticas de absentismo y de fracaso escolar, *"no tienen nada que hacer, ni a dónde ir",* e incluso algunos forman pequeñas bandas dedicadas a la "*gamberrada"* y el pillaje.

Éstos son los "casos". Si habitualmente el profesorado tiende a aplicar categorías globales que le permiten ordenar sus expectativas y predecir las acciones, cuando se topan con un alumno de estas características lo transforma en "caso", del mismo modo, pero con signo inverso, que cuando se encuentra con un alumno "*brillante*" o *"excelente".* Las discusiones de claustro o de pasillo entre los profesores se detenían en la individualización de los chicos "problema", y discurrían

[69] Los centros educativos con altos índices de alumnos de origen inmigrante son el foco de la oferta "multicultural" o "intercultural": en forma de cursillos, materiales escolares y pedagógicos, actividades, etc. Ciertas versiones del discurso intercultural, que busca resaltar las diferencias culturales para "valorizarlas", dan fundamento a un conjunto de estrategias educativas que contribuyen a pensar sus dificultades en términos de "diferencia cultural".

en torno a la crónica de los últimos acontecimientos por él protagonizados (peleas, pequeños robos, etc.).

Al entrar al colegio las primeras noticias, glosadas y escuchadas con la resignación de lo esperado, versan habitualmente sobre las gamberradas, las peleas y los novillos protagonizados por alguno de los alumnos el día o la tarde anterior. La inquietud del profesorado alcanza su grado máximo cuando una llamada súbita desde algún centro de menores o de los trabajadores sociales, advierte de que a "fulanito" lo han pillado en los billares o robando en algún comercio de la zona. En la sala de dirección del colegio, junto a las fotos pegadas sobre la pared del equipo de fútbol del colegio y de un grupo de chicos de preescolar participando en un fiesta "intercultural" del barrio, hay un recorte de periódico que da cuenta de la detención de un menor por robo. Aunque su nombre no aparecía, todos sabían que se trataba de Hasan, un alumno del colegio. Otro episodio dramático fue el caso de David, un chaval que amenazó con una navaja al objetor de consciencia que cumplía su servicio social sustitutorio en el colegio.

2.4. ¿Qué hacer?

A juzgar por los comentarios de los profesores, los chicos del ABC parecen transgredir, y en los casos más extremos invertir, todas las normas necesarias para el intercambio pedagógico, fundamentalmente las relativas al orden, la disciplina y el respeto.

La subordinación del código académico al disciplinario se reflejaba en sus comentarios: en sus apreciaciones de conjunto, el tema de los niveles académicos de los chicos quedaba en un segundo plano, para tipificar, en primer término, las relaciones entre profesores y alumnos, y entre iguales (alumno-alumno). En ellas se evocaba explícitamente la ausencia de normas de respeto y convivencia.

"Estos niños son muy conflictivos, ya verás, entre ellos se llevan muy mal, se pegan, se insultan, son violentos, no hay solidaridad ni amistad (...) además tienen una estrategia sibilina, todos contra el profesor, es una guerra, una lucha, aquí no se salva ni uno" (profesor)

El conflicto parecía aumentar conforme los chavales pasaban de curso. Los tutores de 6º , 7º y 8º , describían sus cursos respectivos del mismo modo: para cada uno de ellos su curso era el "más problemático":

Los mismos chicos, aunque encuentren argumentos para justificar o condenar la mala conducta, devuelven, con sus comentarios socarrones o críticos, una imagen semejante a la que tienen sus profesores, donde la transgresión y más específicamente la agresividad, parece haberse apoderado de la escuela[70].

Después de la segunda observación en clase de 6º se me acercan varios chicos. Arturo, que no ha estado en la primera observación, donde les expliqué qué era lo que yo iba a hacer en sus clases, pregunta por qué estoy allí. Le explico que me interesa ver cómo se lo pasan en el colegio. Rocío, comenta: *"Pues ya ves, fatal..."* y agrega en tono irónico *"ya ves somos malos amigos, nos pegamos todo el tiempo, somos tontos"...* Marina acota, *"sí, esto es un desastre..."*

El juicio del profesor antes citado, *"aquí no se salva ni uno",* contiene matices. En él se reflejan las ideas básicas sobre la infancia "difícil" que remiten, en último término, a una suerte de falta de equilibrio en la personalidad de los chicos: los alumnos, o son demasiado *"infantiles", "sin personalidad", "ingenuos"* o son demasiado mayores: *"pretendemos tratarlos como niños, pero llevan una vida de adultos"*. Si bien los primeros son más dóciles, su predisposición a plegarse o apoyar -aunque más no fuera desde una posición secundaria o pasiva- las provocaciones o conflictos iniciados y protagonizados por éstos, corrían el riesgo de *"dejarse arrastrar por los demás".*

Ello no significa que no hubiese excepciones. Por ejemplo la de Samia, una niña marroquí de 8º. Su tutor se refería a ella como *"de lejos, la mejor del colegio",* resaltaba sus cualidades personales:

"Es una muy buena persona, muy responsable y se esfuerza. Ella sí podría hacer algo en la vida". La niña tiene dos hermanos en el colegio, pero ellos son en opinión del tutor *"veneno puro".* Samia se preocupa por la conducta de sus hermanos: *"durante la semana cultural su hermano le pinchó a posta un globo a un niño pequeño, y*

[70] Sobre la perspectiva de los alumnos sobre el colegio y sus profesores se vuelve más adelante.

la madre se enfureció. Samia se puso a llorar de vergüenza, se deshacía pidiendo disculpas, se preocupa por sus hermanos, se hace mala sangre".

Normalmente los profesores tratan de prevenir a los alumnos que consideran más *"ingenuos"* a fin de evitar que se dejen llevar por los provocadores o que se *"metan en líos".*

El profesor de lengua de ciclo superior le advierte a uno e sus alumnos, del que antes desconfiaba -*"daba mala imagen al principio, pero me cae bien"*- que tenga cuidado, *"que no se meta en nada porque los demás lo tienen de punto".*

En este clima, donde los problemas de conducta y el desinterés por la escuela ha llegado a adquirir, según el punto de vista de los profesores, una dimensión extraordinaria, la disciplina es el eje de las preocupaciones al organizar la clases. Los profesores están atrapados entre el mandato de obtener éxito de sus alumnos, entendido en términos de notas y promociones (lo que de *verdad* cuenta a la hora de seguir los estudios), y la responsabilidad de "atender" una heterogeneidad cada vez mayor y de gestionar una disconformidad que podían tratar de explicarse, pero cuyos resortes últimos se les escapaban.

El control de la conducta y el desorden en clase se les impone con la fuerza de lo objetivo, casi con independencia de su vocación y predilección por las pedagogías *"flexibles" o "invisibles"*[71]. De allí que considerasen discordantes tales métodos para "este tipo" de alumnado. Conllevan un grado de permisividad de la cual los chavales son incapaces de extraer provecho si no era para sus propios fines: el desorden.

Un profesor -uno de los más predispuestos al diálogo y la participación de sus alumnos en clase, y más apreciado por ellos-, resumía así la cadena de desencantos vividos a lo largo de una trayectoria profesional calificada por él mismo de innovadora y flexible con sus alumnos.

[71] Esta distinción entre pedagogías visibles e invisibles, ha sido introducida por BERNSTEIN (1989:109-138) para aludir a la manera en que se transmiten los criterios pedagógicos y el grado de especificidad de los mismos. La pedagogía invisible es aquella en la que el control del profesor sobre el alumno es implícito, él ha de crear el contexto que el alumno ha de explorar y donde tiene poder de selección sobre la actividad y regula sus propias relaciones y movimientos. En la pedagogía invisible hay escaso énfasis en la transmisión y adquisición de destrezas específicas. Por el contrario, en las pedagogías visibles, existen marcos rígidos, dominados por criterios explícitos marcados por el profesor, y énfasis directo (transmisión) en las destrezas (lectura, escritura, etc.).

"Tú lo intentas… hablas con ellos {con los alumnos}*, les dejas que … trabajas en equipo… quieres hacer algo distinto, pero al final… con estos niños es muy difícil, cada cual va por su lado. Tiemblo cuando tengo clase con ellos… Además la media del curso es de 5, y eso porque aprueban con 4, tú me entiendes… Estás todo el día luchando con ellos, y luego te dicen que no trabajas lo suficiente, se dice por ahí que son los peores alumnos… "*

2.5. Manejar la clase

En el intento de conciliar la imposición de un marco de orden y disciplina, las diferencias de "nivel" y el seguimiento de los objetivos del programa -"ritmo"- los profesores, sustentan distintas teorías sobre cómo *"manejar"* la clase.

Para algunos profesores se trata de preservar a los *"más capaces".* Las razones que encuentran para explicarse las disposiciones y actitudes de sus alumnos hacia la escuela, se inscriben habitualmente en los discursos sobre las capacidades naturales.

*"Los niños que van a su nivel, yo tengo que esforzarme para que no lo pierdan, yo veo que estamos muy volcados hacia los niños con desfase, pero no nos ponemos del lado de los niños, del niño… normal, ¿eh?, este niño tiene derecho a seguir su clase… a aprender" (*profesora de 5º curso)

Estos profesores son los más propensos a dejar librada a sus propias expectativas la estructuración de las clases y las interacciones pedagógicas. Solían privilegiar el ritmo marcado por su programa al dar clase, e internalizar las expectativas que se formaban sobre los intereses y motivaciones de sus alumnos en modos de acción. El lenguaje predominante en clase con los chicos difíciles está dirigido predominantemente al control externo de la conducta. Donde detectan alumnos disruptivos, aquellos que obstaculizan la marcha educativa del resto -fuese por su alto desfase educativo o lingüístico, por su falta de "interés" en las tareas escolares y sobre todo por su conducta-, buscan *recursos de sustitución* (GERRERO SERÓN, 1993); estrategias que les permitiesen neutralizar su injerencia en el decurso de la clase y canalizar la inquietud de los chicos (dándoles tareas especificas, clases de compensatoria, e incluso algún entretenimiento):

La misma profesora de 5º curso explicaba así su manera de dar clase:

"Yo empiezo siguiendo el programa con los que me siguen, a los que tienen dificultad con el idioma, los coge la profesora aparte para enseñarles lenguaje. Llega la clase y yo tengo que seguir el tema con los otros, y a éstos les pongo fichas de lenguaje aparte".

Confían en una pedagogía estricta, capaz de inculcar a los chicos el sentido del esfuerzo, la única manera de ponerles límites e infundirles el sentido de la responsabilidad. Esperan que ellos se adecuen al ritmo exigido por las clases y pocas veces dirigen su esfuerzo a compensar las dificultades y a integrar a los chavales considerados problemáticos en la dinámica de la clase. Estimulan a los *"más capaces"* y suelen dejar librados a su propia inercia a los menos. Con algunos, las expectativas eran tan bajas, que llegaban a dar todo por perdido. Confirmaban ampliamente sus expectativas:

Una profesora dice refiriéndose al grupo aula de 6º: *"te advierto que estos niños de integración, nada de nada, no les interesa nada".* Y luego se refiere a dos niños marroquíes cuya competencia castellana es baja y todos los profesores los consideran de muy mala conducta. *"Los peores (...) yo no tengo nada contra los marroquíes, pero éstos dos son muy difíciles, no hacen nada, no entienden nada. Claro en otras materias les puedes dar algo para hacer, pero en sociales nada, tal vez por la lengua ".*

Nótese que, curiosamente, lo que esta profesora atribuye a los chicos -*no hacen nada*- coincide con su propio modo de gestionar la clase -*no puedes darles algo para hacer*-.

Así como algunos profesores responsabilizan por completo a los alumnos del desinterés y el desapego a la institución, algunos otros le achacan parte de la responsabilidad a la institución, a sus colegas *"más duros"*:

Otro profesor habla de los alumnos del mismo curso: *"estos niños son muy cortitos, su formación es mala, aprovechan cada cosa para distraerse (...)* y cuando se refiere a los dos alumnos marroquíes, a los que se refería también la profesora anteriormente citada, dice que tienen muy *"mala leche"*, pero que en realidad no se trata sólo de los dos marroquíes, sino de todos: *"éstos, los demás, ¡no hacen nada!, tampoco hacen nada*, y agrega un dato más a la explicación: *"También es verdad que se han acostumbrado a una cota alta de disciplina, hay compañeros a los que se les va la*

mano, y allí es cuando se tranquilizan, al estar acostumbrados al castigo no respetan otro tipo de orden que no esté basado en el puñetazo en la mesa".

Muchos de los tutores buscaban actividades alternativas *"a la clase"* que sirvieran a sus alumnos *"porque no pueden concentrarse más de diez minutos".* Pero unos lo hacían para *"que se distraigan"* y otros para favorecer la *"integración", "la motivación"*, etc. Amparo dedicaba sus horas de exclusiva a preparar una obra de teatro con sus alumnos de 7º, con el objeto de que, al menos, *"se lo pasen bien"* y "*se motiven con algo*".

Otros profesores, adherían en principio a metodología más "participativas" y protagónicas para los alumnos, en la confianza de conseguir "motivarlos". Pero a menudo veían frustrados sus esfuerzos:

"Son... es que no tienen interés, están desmotivados, yo intento animarlos todo el tiempo, les propongo tareas, que busquen, pero... ellos nada, yo tengo que hacer muchas clases orales, porque de leer nada, pero no porque no sepan, sino porque parece que no tienen interés para nada" (profesora de 6º curso).

A otro grupo de profesores, mayoritariamente compuesto por el equipo directivo y las profesoras de apoyo y compensatoria, los movía una voluntad de justicia más abarcadora: sacar adelante a los más "débiles", aunque las expectativas sobre su futuro fueran tan débiles como la imagen que de ellos se tiene.

"Mira éstos, los de 8º, Jonathan y los otros {se refiere a dos niños marroquíes y a dos españoles además de Jonathan, también español} *tienen ya 16, no pueden estar más en el colegio por la edad, este año se van… algunos nos saben ni leer… cuando salgan del colegio ¿qué harán?, dime tú, ¿qué harán?* {se cruza de brazos para graficar el futuro de los chavales}. *Si al menos tuviésemos profesores especialistas, de talleres, les daríamos una salida… repujado en cuero, carpintería… pero no hay. Podríamos darlos nosotros voluntariamente.. depende de nosotros.. todo depende de cómo te lo montes, de las ganas de hacer cosas… igual ¿qué les podría dar yo? Algo de carpintería... pero poco…*

Estos profesores son los más cercanos a identificarse con las corrientes renovadoras de la enseñanza y se empeñan -incluso intuitivamente- en distribuir el éxito entre sus alumnos. Se esforzaban en neutralizar tanto sus propias expectativas

negativas, como las de los mismos chavales. Las explicaciones de orden social más que caracterial del comportamiento antiescolar de los chavales, les hacía confiar en las apelaciones a la responsabilidad y consciencia de los chicos, y lo hacían a menudo:

"Los padres, ya sabemos, a trabajar y trabajar, no se preocupan por el futuro, son ellos {los niños} *los que deben darse cuenta de que pueden hacer algo".*

Con ocasión de una charla de orientación vocacional, el profesor de naturales de 8º curso (y miembro del equipo directivo del centro) dirige a los chicos una charla introductoria donde resalta a los alumnos que *"todo puede conseguirse a fuerza de tesón y voluntad",* que ellos pueden seguir estudiando si se lo proponen.

Si para otros profesores la disciplina está vinculada más a una función de control justificable en sí misma, para éstos, en general, está asociada a un imperativo formativo de largo alcance: se trata de mantener el marco básico de los intercambios educativos, pero visto como el modelo de otros intercambios (*"de la vida")* que los alumnos deberían afrontar de allí en delante, fuera de la escuela. Y en ese sentido, como si buscasen suplir a las figuras familiares que intuyen ausentes de las vidas de los chicos, intentan establecer con ellos un tipo de relación interpersonal que combine la contemporización con el rigor. La profesora de compensatoria, se esforzaba en generar *"una corriente afectiva" con* sus alumnos, en su labor pedagógica consideraba inseparable la enseñanza de la "escucha" de los malestares y dificultades que aquejaban - a veces sordamente- a los chicos:

"Necesitan que los escuches, que los entiendas, son chicos que pasan por situaciones muy difíciles, a veces no saben siquiera quien es su padre… no tienen con quien hablar… es muy doloroso…"

Ellos tenían grandes dilemas pedagógicos, se preguntaban qué hacer y cómo.

"Yo sé que tengo muchas cosas que aprender, todos tenemos algo que aprender, de los colegas jóvenes, de los niños. Por ejemplo con los {estudiantes de magisterio} *de prácticas, aunque no hayan terminado la carrera. Tuve uno de practicas con el que aprendí mucho… yo nunca tuve pedagogía. Pero hay gente que no lo entiende así. Cuando llegué al colegio tuve que hacerme cargo de física y química y no sabía nada.. así que les dije a*

los chavales 'vamos a aprender todos juntos' yo nunca les diría 'esto es así' sin estar seguro ese año aprendimos mucho, colaborábamos aprendíamos entre todos"

Esas dudas se referían tanto a cómo crear un contexto social y afectivo propicio en clase, como estrictamente a la cuestión de qué enseñar y de qué manera, y es que solían verlo como un todo indisociable. Como aquella profesora preocupada por las reacciones negativas de sus alumnos respecto a una compañera mayor de su clase:

"A veces me pregunto qué es lo mejor, ¿qué hago? Qué es mejor, ¿los conocimientos o las relaciones con los demás?. {Refiriéndose a una alumna mayor que el resto de los compañeros de clase} *"Procuro preguntarle a ella cosas más fáciles para que no sucedan estas situaciones: que no se rían de ella. Pero alguna vez que vamos por orden de ejercicios, yo no puedo cambiarle la pregunta… ella utiliza los mismos libros que todos los demás, pero veo que no llega y sobre todo por eso, para que no vea la diferencia, la dejo que haga los mismos ejercicios aunque los haga mal. Hasta dónde es mejor que ella esté allí haciendo una cosa que le va costando un montón y que va viendo que fracasa, que estar más arriba* {en un curso que corresponda a su edad} *con un programa adaptado, o sacarla fuera de clase, como se hace con otros niños… tal vez un apoyo en clase, para que no tengan que salir, para que no lo vean como… Pero en algunos momentos puedes trabajar con todos juntos, pero en lenguaje y matemáticas, sobre todo en lenguaje, sería bueno algún apoyo durante un tiempo, pero que sigan en la clase, eso sí".* (profesora, 5º curso)

Y a pesar de estos dilemas, no perdían la esperanza.

Un grupo perteneciente a una asociación de profesionales jubilados, todos universitarios, acuden al centro a dar una charla sobre sus trayectorias y experiencias profesionales a modo de orientación vocacional para los alumnos de 8º. La profesora de educación compensatoria, advirtiendo el profundo abismo entre la realidad de los chavales y la de *"estos señores"* me comenta que lo realmente impactante para los chicos sería que trajeran al colegio algún ex-alumno: *"muchos de ellos fueron alumnos problemáticos, y ahora vienen al colegio a saludar y se acuerdan de las gamberradas que hacían… algunos incluso han seguido estudiando, han tenido éxito".*

2.6. *Una infancia encarnada*

Como se ha dicho las disposiciones corporales de los chicos, todo aquello que constituye sus formas de expresión (las maneras de hablar, de sentarse, de moverse, de enfrentarse a los otros, de vestirse, del cuidado del cuerpo, el lenguaje mismo y "*el aspecto*") proveen en la escuela una materia fundamental de valoración. Se está siempre predispuesto a leer, detectar y encontrar fundamentalmente en sus manifestaciones y operaciones corporales, los signos de la conformidad o disconformidad, de la cercanía o lejanía con la vida escolar.

Tal vez porque en las maneras corporales se inscribe la identidad social, es que el cuerpo constituye un sistema clasificatorio fundamental y por ello permite la lectura intuitiva e inmediata de la pertenencia social (Bourdieu, 1993b). Pero al mismo tiempo esa predisposición a la lectura de la geografía corporal, aplica unas oposiciones espontáneas organizadoras del sentido común: aquellas que vinculan lo material a la necesidad y al cuerpo, en contraposición a lo mental, lo simbólico, lo Cultural (en sentido estrecho) cuyas consecuencias son la reducción de algunos sujetos a la materialidad.

En la demarcación de la frontera entre las *clases* de niños que hace la escuela, hay una cierta noción de docilidad o ductilidad, esto es, la aptitud y disposición a la conformidad de las conductas con el orden y las ordenes escolares: se trata del control de sí, de una disposición al orden nacida de la capacidad de someter y sujetar el propio cuerpo a las formas y formalismos propios de la vida escolar. En la medida en que en ella está implícita la relación con el orden escolar (con el conocimiento y las jerarquías que lo habilitan) ser capaz de ajustarse, de dominar cada "formula" en el momento adecuado -esto es según la circunstancia y el interlocutor- supone la aceptación y conformidad con ese orden. Una suerte de predisposición "natural" a lo escolar.

En el ideario occidental el niño es una criatura en transición hacia la adultez, ser incompleto convertido en objeto de la educación -formal o informal-. Su papel es el de instrumento potenciador de un desarrollo visto, en buena parte, como borramiento de las manifestaciones materiales-corporales e imposición de la mesura y la discreción. En suma un instrumento civilizatorio. No es casual la vieja hermandad establecida entre la infancia y el primitivismo (Ariés, 1987),

ya sea que se conciba como un estado perverso de lo humano (Freud) o como ingenuidad y bondad primigenia (Rousseau).

El lenguaje escolar - y no sólo el escolar- evoca tales hermandades toda vez que se descubren categorías de niños "resistentes" a las sumisiones disciplinarias. Se los piensa como seres especialmente incompletos ("*inmaduros", "faltos de personalidad*"). Ellos son como unos *"salvajes".* Más que nada cuerpos cuyas fuerzas incontroladas se resisten a la disciplina, cercanos a una suerte de estado de naturaleza en tanto rebeldes a la privatización de las manifestaciones corporales.

Las imágenes recurrentes por las cuales se describen las relaciones predominantes entre los profesores y los niños, evocan un estado anterior a toda forma de "contrato social", a la existencia de normas: el único lenguaje que estos niños entienden es el de los *"gritos y el puñetazo en la mesa", "es una lucha de todos contra todos".* Las categorías escolares que describen habitualmente a estos niños revelan dos movimientos solidarios entre sí: la docilidad y el control de sí aluden a una distinción entre dos aspectos de la persona, el orden corporal (físico) y el orden mental, y a un tiempo los jerarquiza, sólo hay orden y disciplina en la medida en que éste lidere y someta a aquél. No es sólo que estos niños rompan los códigos implícitos y explícitos del buen comportamiento escolar sino que, desde esta perspectiva, el orden corporal, el del *"impulso"*, predomina y somete al orden intelectual: y ello se percibe en el aula en unas maneras que no se atienen a las formas de mesura, control y atenuación de las posturas, el gesto, los movimientos, el lenguaje. Ni siquiera se atienen a una mínima domesticación, aquella que, como la impuesta por la gimnasia, el deporte o la danza, mimetiza y eleva las manifestaciones del cuerpo.

A menudo se los piensa, fundamentalmente a las chicas *"difíciles"*, sometidos a las esclavitudes del cuerpo (de los *instintos)*: mientras que a los adolescentes varones se los exhorta a que entre *"noviazgos"* y *"ligues"* dejen espacio para el estudio, las mujeres siquiera merecen una advertencia semejante. De algunas de ellas, más bien, se murmura en los corrillos informales acerca de una sexualidad exacerbada, al límite de la dignidad: *"se deja meter mano", "se insinúa a todos"…* Cuando Marina, de origen dominicano, presenta en la fiesta de fin de curso un número de "salsa" y mientras se contonea al ritmo de la música, una profesora comenta a otra que la niña se hará famosa bailando, la segunda murmura irónicamente, *"seguramente en una barra americana"*.

Se ha señalado muchas veces que buena parte de las actividades escolares se orientan a sistematizar las operaciones del cuerpo, desde las tecnologías más explícitas (las técnicas de escritura por ejemplo, las fórmulas de cortesía o respeto) hasta las formas más sutiles e implícitas (todas aquellas manifestaciones de sumisión al orden y a la autoridad)[72]. Pero las llamadas al orden no se dirigen por igual a todos los alumnos. A los buenos alumnos, los que no plantean problemas, se los suele caracterizar por atributos que aluden a sus disposiciones intelectuales: "*inteligentes*", "*capaces*", "*despiertos*", en tanto que los niños "*difíciles*" son interpelados especialmente desde lo corporal, por utilizar el acertado término de Llamas (1995), *hipercorporizados*.

Tal hipercorporización se advierte tanto en las categorías que los describen, como en los correctivos aplicados a ellos con frecuencia, especialmente dirigidos a trabajar la postura corporal y a imponer mesura y pudor: no gritar, no excederse con la comida (tanto en cantidad como en el modo de comer), no correr, no alborotarse.

En la base de estas oposiciones, se encuentra la distinción simbólica, que a través de los términos corporales (cabeza/cuerpo) establece una serie de equivalencias entre lo elevado (mente) y lo bajo (cuerpo, material), lo oficial y culto a lo no culto y popular. Los niños *difíciles* son criaturas en exceso encarnadas, pues la relación de dominio y sometimiento (mente/cuerpo) aparece invertida. De este modo, la *corporización* constituye una reducción que lleva implícita el desconocimiento de las otras dimensiones del sujeto no asociadas a la materialidad, al cuerpo y sus metáforas (en el extremo la no-cultura): en suma supone una carencia[73].

Un ejemplo de ello es que la distancia respecto de las habilidades o competencias exigidas implícitamente por la escuela, queda asociada habitualmente a un desarrollo incompleto de las capacidades de los niños: a una suerte de déficit

[72] En uno de sus textos clásicos, FOUCAULT (1992) analiza el desarrollo, entre los siglos XVI a XIX, de una nueva "tecnología" de control y sometimiento social, que suplanta el castigo corporal típico de la Edad Media por la disciplina, capaz de "encauzar las conductas para hacer de los individuos seres "dóciles y útiles": las instituciones características del ejercicio del saber disciplinario son según este autor, las prisiones, el ejército y las escuelas.

[73] Es preciso recordar lo dicho anteriormente respecto a la noción de estereotipo y la ficticia dicotomía entre "falsedad" y "realidad" que el término connota.

propio de un *infantilismo* crónico que nuevamente evoca equivalencias prototípicas, las imágenes construidas sobre los sectores iletrados o "rústicos" como seres infantiles (*"inmaduros"*) y primitivos.

Las reducciones a lo material/corporal, no hacen sino recuperar disposiciones sociales incorporadas en los gestos, los gustos, las maneras de andar y de comportarse, en suma, los modos de presentar el cuerpo en el espacio social (Le Breton, 1990; Turner, 1994), pero convertidos en carencias (falta de control de sí y de autonomía, inmadurez, etc.), refuerzan todavía más la idea de una necesaria tutela sobre los sujetos así caracterizados: no es casual que las clasificaciones que se utilizan en la escuela para nombrar y describir a los niños "difíciles", sean las mismas que se emplean para justificar la intervención de las mas variadas agencias e instituciones que funcionan en su periferia con el objetivo de *"encauzar"*, *"encuadrar"*, *"proteger"…* a los niños y adolescentes.

Hay que decir, además, que estas reducciones parecen tanto más "naturales" (y por tanto incuestionables y evidentes), cuanto más se apoyan en distinciones corporales "naturales", como el color de la piel o el sexo. La asociación entre primitivismo (con todas las connotaciones de "falta" de cultura y carencia) y negritud -y esto más allá del discurso sobre el respeto a las diferencias y la interculturalidad- es más que frecuente.

Por poner un ejemplo paradigmático, precisamente por el contexto discursivo en el que se desarrollaba: una profesora de un colegio público lleva a una dependencia del Ministerio de Educación, con competencias sobre algunos temas relacionados con las "minorías culturales", una revista que los propios alumnos del centro -un colegio con muchos alumnos de origen inmigrante- habían confeccionado bajo su dirección. El material, previamente conocido por la responsable de la dependencia ministerial, le había sido solicitado para tenerlo como ejemplo del tipo de actividades educativas a realizar en este tipo de centros. La edición de la revista había sido propuesta por la profesora a sus alumnos como una actividad de sensibilización para contrarrestar la discriminación, el prejuicio racial, etc.. De hecho había sido presentada en el colegio para conmemorar el día de la tolerancia. En la portada de la revista, dibujada por los alumnos, y bajo el lema *"somos iguales, somos diferentes",* se veía: un niño de rasgos orientales, un niño de rasgos occidentales, y un tercer niño que, además de

negro, estaba prácticamente desnudo, llevaba un taparrabos y un hueso entrelazado en su pelo[74].

Al establecer unas equivalencias prácticas entre el cuerpo físico y el social, porque se los piensa bajo las mismas categorías, se percibe en los niños, y se anticipa, la *deprivación* o la *nobleza* cultural. O lo que es lo mismo, la inclinación o predisposición hacia lo alto o lo bajo: hacia la esfera de lo intelectual, académico, profesional, o hacia la esfera del mundo físico, material, manual.

Esas percepciones intuitivas y prerreflexivas orientan muchas de las interpelaciones prácticas que se dirigen a estos niños, anticipando el rechazo o la indiferencia hacia lo "académico", y por oposición, la "vocación" hacia las "artes menores" (el trabajo no profesionalizado, el trabajo manual, etc.). De hecho, la mayor parte de las *"salidas"* que se imaginan para estos niños están ligadas a la capacitación para el trabajo manual.

Estas imágenes tienden a producir prácticas diferenciales y por tanto a marcar relaciones diferenciales de los niños con el conocimiento. El conjunto de equivalencias establecidas entre el espacio social, corporal y educativo están en la base de las interpelaciones prácticas que introducen diferencias entre categorías que esconden diferencias sociales (los académicos/ los anti-escolares; los problemáticos/ los dóciles, los de riesgo/ los normales; lo culto/lo "popular") y divisiones en la propia conciencia de sí, al oponer y privilegiar lo intelectual sobre lo corporal.

3. PASARLO BIEN

Para muchos de los chicos del ABC del ciclo superior, el colegio es un *"muermo"*. Para otros, sencillamente *"una mierda"*. De entre todas las cosas del colegio rescataban el hacer y tener amigos; privilegiaban los espacios de reunión y diversión entre colegas: el patio, el comedor, las excursiones y las clases de gimnasia. *"Pasártelo bien"* era un proyecto ineludible.

[74] No se trata de demostrar, de ningún modo, la persistencia del prejuicio entre el profesorado, sino en todo caso de las imágenes y prenociones que están en la base de muchas de las percepciones sociales comunes. Basta pensar simplemente en que mucho del abundante material audiovisual, elaborado con fines divulgativos sobre otros pueblos, suele presentase bajo el lema de documental sobre la "naturaleza" toda vez que tratan con pueblos "primitivos".

No obstante, para algunos de ellos el pasarlo bien no esta reñido con el *gusto* por el estudio y el interés por lograr éxito en la escuela. Los más "académicos" son conscientes de la necesidad de imponerse y mantener un cierto equilibrio entre la diversión y el estudio. Perciben en sus colegas *"pasados",* como en un espejo, el riesgo de correr la misma suerte. Saben, incluso por propia experiencia de las consecuencias que un comportamiento desmedido podía acarrearles.

"Yo no soy seria, yo estoy así todo el día, de cachondeo. Pero el año pasado me porté mal, me pasé, y tuve que venir en setiembre de tan mal, los profes me tenían manía, me pasaba todo el día de cachondeo, luego ya me centré más" (María, 8º curso, 13 años)

En cualquier caso, el escepticismo -por exceso o por defecto- ante las promesas escolares, engendra múltiples estrategias -mentales y prácticas- entre los chicos.

El sentido del humor y la mofa constituyen elementos fundamentales del estar en el colegio (Fernández Enguita, 1985). Junto a las charlas de carácter personal -*"hablar de tus cosas"*- entre las que ocupaban un lugar central las historias amorosas -noviazgos, rupturas, encuentros y desencuentros- las gestas deportivas y las peleas, un tema obligado de conversación es el relato y la glosa de las "hazañas", por así decir, *contraescolares*. Las proezas y artimañas protagonizadas por los compañeros de curso, que tenían lugar en clase y contra tal o cual profesor, así como los comentarios socarrones y críticos sobre éstos, forman parte de la rutina de recreos y corrillos entre colegas. Quien más o quien menos, contribuye, en diferentes grados y según hasta donde se llegase con la bravata, en las chanzas y jaleos: ya fuera como claques de fondo, observadores críticos o primeros protagonistas.

El gastar bromas a los profesores, ponerles motes ridiculizantes, reírse de sus características, debilidades y habilidades personales (de sus vestimentas, modales, hábitos), *"montar una buena"* en clase o transgredir las normas de buen comportamiento dentro de la institución (fumar, resolver las disputas a golpes, escaparse de clase, y hasta "*hacérselo*" con alguien en baño), no son actividades insustanciales y sin más sentido que la pura contravención al orden. El ingenio y el sentido del humor que las funda, y los espacios de camaradería, pero también de pugna que genera entre compañeros, tienen múltiples implicaciones.

La literatura en sociología y antropología ha documentando profusamente las llamadas "contraculturas" juveniles en la escuela. Obras clásicas como la de Willis (1988) y otras (Dubberley, 1995; Lacey, 1984; Ball, 1984a) han señalado el componente de clase de las manifestaciones contraescolares de los chicos de los sectores populares. Pero la acentuación del componente cultural-contestatario de las estrategias de los chicos "no académicos" logra oscurecer las ambigüedades y la pluralidad de sentidos que constituyen sus expresiones. Sin duda, como se verá, los chavales invierten en sus juegos de rebelión unos códigos *propios*, y en ese sentido oponen a la escuela otras formas de percibir, concebir y nombrar -nunca de modo tan "pensado"- la realidad que les toca vivir. Pero junto a ello, al mismo tiempo, la burla y el desafío por el humor -más o menos agresivo, cándido o sagaz- sirven a otros fines.

Así como lo profesores extraen de sus interacciones con los alumnos una información relevante acerca de sus capacidades, aptitudes y actitudes, los chicos, al poner a prueba a los profesores y la institución, descubren los parámetros de control que éstos establecen sobre sus conductas, y miden las reacciones del profesorado en la práctica; la capacidad de cada uno de ellos para defender esos parámetros (Ball, 1984b). Lo que les da material para evaluarlos y componerse un cuadro de situación de todos y cada uno de los *"profes".*

Los alumnos, al trastocar el decurso "normal" de la clase llevándolo provisoriamente al terreno del jaleo, juegan con las reglas de legitimidad del orden escolar y procuran imponer sus condiciones. El sentido del humor y el desafío al comportamiento tenido por correcto forman parte, todo a un tiempo, de las tácticas de negociación, de explotación espontánea del medio, de resistencia a la visión homogeneizante que recae sobre ellos como grupo, de construcción de diferencias y afinidades dentro y por oposición a los valores de la cultura escolar.

3.1. Mola, no mola

Acostumbrados a los sistemas clasificatorios que sobre ellos recaen, los alumnos cultivan, a su vez, el poder de la calificación y la clasificación, y suelen ser severos.

En los grupos de discusión y entrevistas de grupo que mantuve con los alumnos de 6º curso, invariablemente el tema derivaba hacia los profesores, aunque

el tema de conversación inicial fuese otro. Allí, se relataban las pruebas a que los sometían y se evaluaban los diversos pareceres. He aquí algunos extractos:

David (se incorpora al grupo unos minutos más tarde)*: y habéis hablado de los profesores...*

Arturo: *todavía no...*
María*: hablemos de los profes...*
María*: si digo cuál me mola menos… vamos ¡dejo todo el colegio hundido... !*
Arturo*: el que peor me cae es Carlos, y los que mejor... ¿esto se va a oír?*
AF: *lo vais a oír vosotros, nadie más*
José Ignacio: *a mí el que peor me cae es el de matemáticas, que me cae fatal ...*
Javier*: igual a mi…*
Arturo*: el tío mola, pero a veces es un plasta...*
Javier*: una vez lo quise engañar, le digo es que se me han olvidado en casa los ejercicios y me dice, "Ah, pues te vuelves para tu casa a buscarlos", no mejor no... le dije*
Arturo*: ¡toma ese roscón... ! a veces te la pillas...*
José Ignacio*: el de inglés* (Carlos) *es un grosero, porque me mandó a la mierda, y le he dicho "sí la mierda soy yo cuando usted llega...". La de religión... mola.. hemos bailado todo el curso…*
Javier*: te acuerdas lo que nos mandó ...*
José Ignacio*: sí, es una capulla... la de religión....* (se ríen)
Javier*: empezamos a reírnos en la clase y nos mandó cincuenta ejercicios, la muy…*
Arturo*: la profe de reli nos deja hacer lo que queramos, nos deja bailar... y preparar la obra de teatro…*

++++++++++

María*: y la Esther!!!* (imitando a la profesora, presumida y ampulosa*) "exxxtraordinario"…*

Naima: *Sí, Jorge estaba con los cascos, pero apagados… y le dice "Jorge que no me estás escuchando" y el le dice "sí porque están apagados…" y nos reímos en su cara y ella siguió como si nada hubiera pasado… el día que entró con el moño, y nosotros venga reírnos… y decía… "aunque sea bajita, aunque parezca tontita… lo que hay que tener es derecho y respetar"*
Lorenzo*: el que me cae… Carlos me cae mal… el otro día estaba Marina diciéndole "no me chille que no soy sorda", y la envía fuera de clase, ¿a que sí?*
Javier*: es que un día, me contó José Ignacio, que estaba en la farmacia don Carlos, y se encontró a su madre y le dijo que está muy nervioso y que se tiene que jubilar ya.*

José Ignacio*: que es muy nervioso y no puede con los niños…*

Lorenzo*: ¿entonces por qué se ha metido a profe...?*

++++++++++++++

David: *el de matemáticas es un poco grosero también porque por ahí no estás atento y te dice '¿estás atento?' pues sí, y te llama a la pizarra "sal a la pizarra, te voy a pillar, que tu a mi no me toreas"*

María*: sí… en las clases de matemáticas, por ahí no lo sé explicar y encima me tiene que regañar...¡y estaba atenta...!.. A don Julián todo el mundo callado, porque saben que va… está chapado a la antigua… nadie se atreve… es listo el tío .*

Naima: *a mi ya no me cae bien, me ha suspendido… no… ¡que no! el hombre no tiene la culpa, seré yo…*

Sería difícil extraer tipologías más o menos precisas del profesorado según las elaboraciones propias de los alumnos. Pero en todo caso sí aproximarse a algunos criterios usados para definirlos[75].

Algunos profes *"molan",* pero por distintas razones. El profesor de matemáticas (Julián) suscitaba opiniones encontradas. *"Es listo",* desmonta las estrategias de los chavales ejerciendo la autoridad a la *"antigua"*, una combinación de ingenio y rudeza. Precisamente atributos equivalentes a los que los chavales valoran y utilizan en sus ofensivas. Pero eso mismo le hace ganar la mayoría de los pulsos: pocos se animan frente a él a llegar hasta el final con una provocación.

Clase de matemáticas, 6º curso. Cuando Julián entra a la clase, se encuentra, como es habitual, con el alboroto. Los gritos se escuchan desde fuera del aula. En la pizarra alguien ha dibujado un enorme pene con tiza y ha escrito *"polla"* debajo. Julián hará caso omiso y lo borrará cuando tenga que utilizar la pizarra. Al entrar el profesor, algunos chicos vuelven a sus asientos. Julián se sitúa tras su escritorio y espera de pié, observando en silencio a los que permanecen hablando. Las voces se apagan quedamente y Julián pregunta en voz suave, pero firme:

[75] Algunos autores han descrito categorías de profesores según la percepción de los alumnos. Para los chicos estudiados por WOODS (1979) se trataba de: 1) los que te hacen trabajar; 2) con los que te puedes reír y gastarles bromas; 3) con los que puedes trabajar y reírte; 4) los que no te molestan en lo más mínimo. DUBBERLEY (1995) encuentra algunas similitudes con la escala establecida por Woods: 1) los duros; 2) los que se las dan de duros; 3) los "fetén" ; 4) los "blandos".

P: *¿Qué hacemos? ¿Cómo hacemos una clase?*
Marina parodiando al profesor: *"Callados, sentados, tranquilos"* (risas)

El profesor pone en la pizarra una división de fracciones. Pregunta quién quiere pasar a resolver el ejercicio. Sólo algunos levantan la mano: Javier y María, los demás se quedan en silencio. Julián deja pasar al frente a María. Ante la pizarra María duda, y el profesor le dice *"¡hay que pensar antes…!".* María resuelve el ejercicio. A continuación hace pasar a David, y le dice *"di a tus compañeros cómo resuelves esto".* David se ríe y mirando a la clase exclama *"¡¿Cómo resuelves esto!?".* Estallan las carcajadas, Julián pide silencio y hace volver a su asiento a David sin resolver el ejercicio.

Señala a Jorge para que pase al frente. Jorge, que se pasará toda la clase ausente de la tarea, repantingado en su asiento, contesta secamente: *"yo no".* A lo que el profesor le espeta: *"¡al menos siéntate bien, quita la mano de la cabeza, que no se te va a caer!".* Jorge abre y cierra la carpeta con impaciencia, haciendo ruido, golpea el libro ostentosamente sobre el pupitre. Hacia el final de la clase Julián dicta ejercicios para resolver en casa. Jorge no toma nota, recorta ostensiblemente una foto de una revista de deportes. Julián le pregunta *"¿Oye Jorge, que vas a ser cuando seas mayor?",* y el chaval responde *"nada". "Te creo* -dice Julián- *cuando uno de pequeño no tiene aspiraciones de mayor no se llega a nada".*

El profesor inaugura la clase con una pregunta retórica, en la que están contenidas tácitamente las normas básicas del intercambio y la amenaza de ruptura si aquellas no se cumplen. En su respuesta, al tiempo que señala al profesor su conocimiento de las normas, Marina condiciona su aceptación y pone en duda la autoridad del profesor frente a sus colegas, con la advertencia implícita en el tono burlón de su réplica.

Los alumnos aprehenden, más tarde o más temprano, el sentido y consecuencias de este pacto más o menos tácito. Sustraerse a él significa quedar fuera del juego escolar, como Jorge. Las bajas expectativas respecto a Jorge -*"de mayor no llegarás a nada"*- son compartidas por gran parte de los profesores. Y la relación displicente es mutua. La presión sobre él es muchos menos que académica. Rara vez se le exige algo más que corregir los signos exteriores de su desgano y desatención: sentarse correctamente, dejar de mover los pies, etc.. Jorge, en cierto

sentido, ocupa en clase un lugar "despersonalizado" como si estuviese vacío (Holstein, 1997). Él mismo se encarga de confirmar y acomodarse a las expectativas -al modelo del alumno desafecto a la escuela- en su apática y desganada relación con las tareas escolares. Nunca trae las tareas para el hogar hechas, pocas veces lleva los libros a clase, jamás levantará la mano para responder a una pregunta y, lo más habitual, es un estar en clase como no estando en ella, ausente y en todo caso ocupado en otros menesteres en apariencia más atractivos que la lección (recortando fotos, leyendo tebeos, etc.). Sus compañeros más "académicos" censuran su indolencia:

"Jorge es una pasada -opina María- *le da igual, pasa de todo… este curso le han quedado "sólo" tres {materias} ¡¡y se pone contento!!!!".*

Y Naima acota: *"¡y la madre ni siquiera se mosquea!"*

La actitud de desobediencia pasiva de Jorge -*"abúlica"* según los profesores- se transforma en desafío activo cuando se le lanza una advertencia en tono elevado. Al golpear el libro y hacer ruido, parece advertir, a su vez, al profesor: *mas te vale que no te metas conmigo, porque puedo iniciar el desorden cuando me lo proponga,* que es como todos saben muy bien, lo más incordioso y rehuido por los profesores.

Someter a prueba al profesorado, significa, de un lado, tensar la cuerda para saber hasta dónde uno se expone y hasta donde debe llegar en los juegos desafiantes. El ejemplo de Jorge les revela a María y Naima los signos y las consecuencias de una actitud excesivamente impasible con la escuela y los límites tolerables de la institución.

Mientras otros profesores se lamentaban de las faltas al orden y la consideración, Julián se refería sobre todo al bajo rendimiento y el desinterés de sus alumnos.

Al final de la observación de una clase: *"Ya ves, son imposibles, hace tres semanas que estamos con este tema y nada, nadie trae los ejercicios… éstos no van para ningún lado"*

En sus clases Julián conseguía, en efecto, mantener dentro de ciertos límites aceptables los marcos de respeto. Si enfrentarse al orden escolar puede significar para los chavales desencadenar un conjunto de imágenes más o menos perniciosas

para sí mismos, el profesor debe calibrar los marcos de flexibilidad que aplica en clase.

Julián sabía que era preferible ganarse el respeto y la autoridad a través del *reconocimiento* de los alumnos, por una doble vía: como enseñante y como autoridad ética.

"Uno puede apretar la tuerca con un chaval que te saca de quicio, pero luego cuando pasa la bronca yo lo llamo, le explico y se acabó"

Y el reconocimiento pasa por adecuar sus estrategias a un estilo expresivo similar al de sus alumnos: ser exigente académicamente, pero no del todo estricto con los cánones más puristas de la escuela. Ello le valía de parte de algunos colegas criticas por no ser todo lo estricto que debería en materia de disciplina, otros pensaban que el relativo respeto obtenido entre los chavales se debía al cargo: Julián ocupó la dirección del centro durante años y unos antes de jubilarse, porque *"estaba muy quemado",* pasó a ocuparse de la jefatura de estudios.

Los chicos reconocían que su autoridad se basaba en parte en el cargo, pero también en algo más: su autoridad académica

"Bueno con don Julián, todos callados, porque es el Director, porque va y te echa. Aunque a don Miguel (el Jefe de estudios) *... no tanto, porque él, la verdad, no hace mucho, se queda dormido en clase..."* (Naima)

En la clase descrita anteriormente, Julián, antes que irritarse o rechazar de plano el cachondeo, se adapta relativamente a él, mostrando indiferencia ante el dibujo obsceno de la pizarra, haciendo caso omiso a la parodia burlona de Marina e, incluso, contribuyendo a la diversión haciendo chistes cuando podría enfadarse por el incumplimiento de los alumnos con la tarea, coqueteando con un lenguaje habitualmente reprendido por la escuela ("*no te fastidia… con jota*") pero cercano al de los alumnos.

Durante la misma clase citada anteriormente. Julián pone otro ejercicio de fracciones y lo resuelve él mismo, pregunta uno por uno a los alumnos por qué ha seguido ese procedimiento: la mayoría, bajando la mirada, no responde. Sin

emitir juicio traslada la palabra al siguiente alumno, y cada tanto hace un chiste: *¡tú sí que eres una…fracción!; ¡no te fastidia… con jota!.* A lo que siguen las risas.

A medida que la tensión crece -por la falta de respuestas- la clase se sume en el silencio. Hasta que Julián pierde la paciencia: *¿¡A cuántos se os habrá ocurrido revisar anoche lo que hicimos?!. Pierdo la paciencia no porque no entendáis, sino porque no atendéis…* Arturo dice: *"lo entiendo profe pero no puedo explicarlo".* Julián: *"el que entiende, sabe explicarlo".*

En cualquier caso, las complicidades con las fórmulas más usadas por los niños (el cachondeo, el chiste, etc.) constituyen para el profesor un recurso para liberar de forma controlada la tensión creciente entre los alumnos antes de que estalle espontáneamente entre las filas, y arriesgarse al mismo tiempo a ello: debe involucrarse parcialmente en sus juegos y recomponer un orden suficiente para mantener el control de la clase y los mínimos de la relación enseñante-aprendiz.

Los alumnos llegaban a apreciar su autoridad pedagógica, y en su mayoría cumplía con los rituales del respeto: bajar la vista e interrumpir la jarana cuando la situación se ponía demasiado tensa. Al menos ello es cierto en lo que refiere a la justicia de sus veredictos. Recordemos cómo Naima comentaba de Julián que no le caía bien porque la había suspendido, para retractarse inmediatamente y auto responsabilizarse por el fracaso en matemáticas: *"el no tiene la culpa, seré yo".* Así y todo algunos alumnos lo tildan de irrespetuoso y grosero (sobre este punto volveré más adelante).

Algunos profesores eran decididamente objeto de aversión frontal y colectiva, como Carlos. Si en algunas situaciones los chavales llegaban a percatarse, sino de la justicia, al menos de lo inobjetable de un marco disciplinario mínimo dentro del cual negociar el estar en clase, en el comportamiento de Carlos advertían la superación de los límites: una arbitrariedad surgida de una incapacidad de autocontrol. Tanto que cuestionaban su competencia para ocupar un puesto docente ("*si no puede con los niños ¿para qué se mete a profe?",* decía uno de los chicos).

Ciertamente era un caso excepcional. De la visión de Carlos sobre el colegio y sus alumnos, una pequeña muestra es una charla que mantuve con él mientras cuidaba del patio de recreos.

Refiriéndose a los chicos y chicas que juegan en el patio. *"son nulos, nulos... sus familias... separados, solteras, drogatas... Ya ves, esta gente que viene de por ahí* (los inmigrantes), *comen de balde, tiene becas, así se gasta el dinero..."*

Sus clases transcurrían invariablemente entre gritos y amenazas, a las que los chavales respondían con gritos, desorden e insultos.

6º curso, clase de inglés. Los alumnos han vuelto del recreo. Conversan a viva voz, deambulan por los bancos de sus colegas. Desde el quicio de la puerta del aula se escuchan los gritos de Carlos pidiendo silencio. Así como entra, grita indiscriminadamente a uno u otro alumno aunque esté sentado y en silencio.

María: *¡lazy porky!* (cerdito perezoso)

David: imita los ronquidos de un cerdo (carcajadas)

Carlos: (brama) *¡¡¡¡silencio!!!!* Dirigiéndose a María: *¡A ti te voy a…! ¡¡Tú Marina…!!* (la niña está sentada, sin hacer nada) Marina lo mira con furia, cuando se da vuelta el profesor, levanta su dedo medio y le dedica el gesto (*"que te den"*)

Se me acerca y en voz alta dice: *"Ya ves, a éstos nos les interesa nada, se insultan, se pegan, ya no hay orden ni respeto, no hay maneras ni educación. Cuando yo era joven… Hay que darles, porque si no… es la edad para darles, a los de 7º y 8º ya no puedes… yo no me creo que a éstos les den como sale en el diario, si les dieran esto no sería así…"*

Se estrella una tiza contra la pizarra, Jalil en el fondo de la clase vuelca un pupitre desparramando por el suelo los libros, papeles y bolígrafos, entre las risotadas generales.

Carlos: (grita) *¡¡Jalil!!*

El profesor propone leer un texto del libro para hacer una traducción. Aclara que es sobre animales "*domésticos*". Comienza a leer, y traduce simultáneamente. Se trata de un relato sobre una granja.

Profesor: *"Michael and Mary, have a cow..."*

Marina: *¡¿es que usted tiene una vaca en su casa?!*

(en medio de las risas se escucha: *¡capullo!)*

Arturo se da la vuela y me pregunta asombrado y descreído *"¡¿la vaca es un animal doméstico?!"*

Carlos repite varias veces, para que los chicos aprecien la pronunciación correcta de "Michael" *("Maicol"*):

Rocío: *¡Mico...!*

Otro: *¡Cerdo!*

La desviación del marco de referencia institucional por parte de Carlos era percibido y censurado por sus colegas profesionales, aún cuando intentaran comprender. Uno de los miembros del cuerpo directivo, se refiere a él interpretando los problemas que causaba y tenía con los chavales en términos semejantes a los utilizados para describir a los alumnos más conflictivos. Y resaltaba la necesidad de mantener cierta justicia y equilibrio en el intercambio con los alumnos. El centro, así como incorpora alumnos de riesgo, también recluta profesores de riesgo:

"Este hombre -comentaba un día a la salida del colegio- *es un poco… A mi me duele que sea así. Ha venido de otro colegio estrellado con el director, es un hombre difícil, insulta y maltrata a los chavales, siempre tiene problemas por nada, es muy raro. Siempre se está quejando, se queja de lo que le pasó en el otro centro.. nosotros le hemos dicho: 'olvídalo ya, estás en un nuevo centro, con nuevos compañeros y te vamos a apoyar'. Pero él es así, es un poco… paranoico, se siente observado. Es muy insolidario, ensimismado, no colabora y maltrata a los chicos. Todos estamos esperando que lo deje".*

Carlos pagaba su violencia, y la perdida del control, con la guerra declarada de los chavales y con la evitación de sus colegas: nunca compartía el café de

media mañana con ellos, ni las reuniones informales. El cuerpo directivo tenía cada tanto que hacer frente a las quejas de los padres, y debía admitir ante ellos los excesos de Carlos.

Otros profesores "molan", desde el punto de vista de los chavales, porque te dejan hacer lo que quieras. Pero algunos son demasiado apacibles e ingenuos, hasta el punto de que puedes reírte desfachatadamente *"en su cara":* son los *"capullos".* A ellos sencillamente se les toma el pelo. Las chicas se ensañaban especialmente con Esther, aunque ello no significara que la consideraran una mala persona. Una de las gracias en sus clases consistía en mirarle las bragas por debajo del escritorio, echando mano de diversos recursos ingeniosos, como tirar un lápiz al suelo para poder agacharse.

Naima: *la señorita Esther, vaya señorita… se sienta y ¡hala! bragas al aire, ¡a tomar viento!..* (se ríen) *es que tiene un vestido corto le sube hasta aquí… pero se lo sube más… se sienta y todo el mundo mira … es vieja ¡que si fuera joven!*

María*: le abulta el cuerpo… las piernas… tiene las piernas por aquí abiertas* (señala a la altura de las pantorrillas) *y por aquí cerradas* (a la altura de la ingle*)… no está casada.. ¡así que para no contar…! Cuando le tiramos cosas debajo de la silla, la tonta se queda así , como si no pasara nada, nos reímos en su cara y no pregunta… no hace nada. El otro día nos echó una charla…*

Naima*:. Habla así* {Naima levanta su dedo meñique en un gesto de pretendido refinamiento, y habla con acento afectado} *"buenass tardesss", y dice "esto es ssshouu"… así dice… ¡ay! que vergüenza… es verdad… y nos reímos…*

María*: lo peor es un día que llevó …tenía unas braguitas y de eso que pasa que se te echa a un lado…*

Naima*: parece que lleva trapos en vez de bragas… con el culo …y tenía una compresa… ¡o un dodotis quien sabe!*

María*: pero se le vieron todos los pelos… por ahí toda la guarrería… ¡pero es ella! que se sienta así* (con las piernas abiertas)*…*

Naima*: y como todos estamos juntos, ella dice 'a mi no me gusta la clase así ¡echaos para atrás!' ¡¡¡es para que la vean mejor!!!. Es que el cuerpo le pide marcha… y le cantábamos 'me voy a la guerra…' es que se pone … así* (con el cuerpo para adelante*)… Es que el cuerpo le pide marcha… la pobre.*

El tono jocoso empleado por María y Naima para describir y criticar a Esther, y la compasión que en ocasiones les despierta *"la pobre"*, no oculta la crueldad y el rigor de la semblanza. Las chicas atacan el estilo melindroso y afectado de Esther, en franca contraposición al lenguaje "bajero" y directo en el que ellas se expresan. Se ríen de una femineidad rebuscada y cursi manifiesta no sólo en su manera de hablar, sino también en su vestimenta. Una femineidad *"tonta"*, que se vale de un ánimo maternal para acercarse a los chavales, sin saber con quienes se mete.

Naima*: Una vez estuvo Andi enfermo y ella nos llevó al hospital a verlo. Y cuando llegamos se había ido ya… le habían dado el alta, ¡la capulla…! y ella dice* {con el tono afectado de siempre} *"vaya disgusto…" y fuimos a su casa, y nos compró un pastel y nos lo empezamos a tirar… y le dejamos la casa… y luego va el Migue y se tira un pedo .." y ella roja, roja, la tía…*

El recurso de las chicas es la reducción de la profesora a una caricatura compuesta en base a atributos grotescos de género. Por una parte, la femineidad "tonta" de la profesora se revela en todo su artificio cuando las chicas desvelan su estado de excitación sexual permanente: *"el cuerpo le pide marcha".*

Por otra, esa caricatura soslaya y disuelve su carácter de docente: sus clases ni siquiera merecen mención, parece que Esther se dedicase a la docencia sólo con el fin de que le miren las bragas. Las niñas aplican todos los tópicos de lo femenino como cuerpo sometido a los instintos: es el revés simétrico de la hipercoporización con las que estaban familiarizadas.

3.2. Incongruencias

Bien mirado todo el conjunto parece responder a un patrón de equivalencia paródica. Las charlas sobre el profesorado mantenidas por los chavales, aunque difieren en el matiz, se acercan a un simulacro de aquellas que con preocupación mantienen los profesores sobre sus alumnos en las reuniones de claustro o en sus encuentros informales. Este juego de espejos refuerza el valor del sentido del humor y la guasa con que los chavales enfrentan el día a día en la escuela. De él se valen para pasarlo mejor, poner a prueba y desafiar al profesorado, y al mismo tiempo, para representarse la inconsistencia del paradigma escolar:

la incongruencia existente entre dos realidades paralelas -y en conflicto-, la de la escuela como proclama ser y la escuela tal como ellos la viven.

Tantas veces como escuché expresar a los profesores su decepción por los límites de la institución en su función educativa, otras tantas escuché un desencanto similar en boca de los alumnos:

Al final de una clase, Javier, se acerca a mí que la he estado observando, y me pregunta: *"¿qué te ha parecido la clase?"*

AF: *bien, ¿y a ti qué te parece?*
Javier: *¿¡ no ves que esto es una mierda!?*

El cuestionamiento a la autoridad es el elemento más tangible que estructura el discurso y las estrategias de disconformidad utilizadas por los chavales en clase. En este sentido, confirman las impresiones generales de los profesores. Lo que éstos perciben es la inversión radical, por parte de los alumnos, de los valores en los que se funda esa autoridad: el respeto, el orden, la aplicación en el trabajo.

Lo que los chicos del ABC explotan predominantemente en sus críticas es el paradigma institucional: si algo estaba especialmente presente en los juicios a la escuela, eran los propios valores que ella proclama: aquello con que los profesores *"te machacan"* continuamente. Todo ocurría como si fuesen capaces de advertir, hasta en los detalles de apariencia más irrelevante, las contradicciones e incongruencias que he mencionado momentos antes.

Lo que los chicos respetan en Julián es su "superioridad táctica" (Ball, op. cit.). Él era indiferente a la provocación personal -una arena de lucha predilecta por los chavales- y lograba mantener, sin caer en ella ni perder el autocontrol, la imagen de valía académica: daba su clase -no como otros que no *"hacen mucho"*-, y era estricto y exigente con ello (*"a la antigua"*).

La *"grosería"* que le atribuyen se inscribe, mayormente, en el terreno académico. Es grosero porque se excede en el control de la conducta escolar: te quiere pillar desatento y a veces se equivoca. Porque la función del profesor no se

reduce al mero control de la atención en clase, en todo caso ha de comprobar que sus alumnos *aprenden*: debería permitirles explicarse, como dice María.

Sin embargo, siempre pueden encontrarse otros resquicios para cuestionar la autoridad. Si la escuela exige mantener las normas de la institución, el mismo profesor debería cumplirlas. Y en este sentido, había claras incongruencias, y nada menos que en un profesor estricto y *chapado a la antigua*:

José Ignacio*: Don Julián fuma en la clase....*
Lorenzo*: y deja la mesa...hecha una mierda*
María*: sí, fuma en clase, está prohibido… ¡¡¡lo podemos denunciar!!!!*

Un blanco corriente de las críticas, es la falta de aplicación en el trabajo docente. Los chicos llaman a su profesor de inglés *"cerdito perezoso"* (*lazy porky*). Sus clases transcurrían sin demasiado que hacer. El mismo Carlos me comentaba en una ocasión que no veía el sentido de enseñarles inglés, *"si a éstos no les va a servir".*

Naima*: es un… pero en el fondo está bien, te lo pone fácil, con poco que le trates con respeto, apruebas.*

En último término lo que los chicos critican de algunos profesores es la dejación de sus obligaciones como docentes: cumplir con su deber en clase. Si los alumnos son censurados por su abulia e indiferencia frente al trabajo escolar, cómo no aplicarse en descubrir los signos de la desgana entre el profesorado. De Don Miguel comentaban:

María*: nuestros profes ¡bueno! Don Miguel un día lo miraba y estaba así* (imita un ronquido) *¡se queda dormido!… a veces… empieza así* (cabecea).. (ríen)
Javier*: ¿sabes lo que hacemos cuando se empieza dormir? le hago* {bate palmas} *'¡a ver hijo, despierta un poco!'… y ¡dicen que tiene la enfermedad del sueño…! Lo que tiene es pereza…*

Evidentemente a todos los reproches subyace un enjuiciamiento de corte ético, forjado en la percepción de las incongruencias. La escuela *"machaca"* a los alumnos con pautas que ella misma incumple.

Pero hay otra dimensión de lo ético, vinculada al decoro y el pudor. La reputación de un profesor se mide también en el cuidado de las formas, los modales y la compostura. Las *"groserías"* de Carlos eran objeto de reiterados comentarios: *"chilla", "se quita los mocos", "se corta las uñas en clase",* es un *"obseso sexual"*.

En el terreno de la sexualidad, las chicas estaban muy alertas. Se revelaban, aunque sin que accediera a su consciencia en estos términos, ante la vivencia de una doble desigualdad: la resultante de su condición de alumnas ("difíciles") y de mujeres. Había entre ellas actitudes discrepantes respecto a la afirmación de la sexualidad y la exaltación de los atributos físicos[76]. Pero aún así, compartían la reivindicación de un espacio de privacidad frente a lo que concebían como extralimitaciones de la escuela. En este sentido, criticaban a algunos de los profesores en tanto ejercían una violencia basada en la prepotencia masculina. María y Naima tachaban a sus colegas Rocío y Marina de *"pendoncillas"*, pero ello no era óbice para advertir -y prevenirse de- la actitud impúdica e irrespetuosa que veían en dos de sus profesores hacia ellas:

María: *Carlos… tiene una pinta de obseso, ¡es verdad! ¿A que sí?. Una vez Rocío estaba cogiendo una cosa y tenía la camisa muy grande y se le veía todo ¡y él la miraba!*

Naima*: es verdad… ¿te acuerdas con Marina?, estuvimos haciendo un baile, tu viste el baile… una vez estuvimos ensayando y ella con el culo* (moviéndose provocativamente) *tu sabes como baila el merengue ¿no? Y hacía así* (moviéndose) *y él se quedo así mirándole el culo y las tetas.*

María*: y don Miguel también es un obseso…*

Naima*: sí… porque siempre dice que la Marta Sánchez flota con la silicona que tiene en las tetas, que flota en el agua, y dice 'la de rojo que te lo cojo y la de amarillo que te lo pillo…'*

La reivindicación del derecho a la privacidad se extiende a las relaciones del grupo de compañeros. Las formas contestatarias de los chavales parecen poseer coherencia y consistencia interna, como si respondiesen a planes ideados en la

[76] Uno de los criterios predominantes de distinción entre los grupos de amistad femenina en la escuela, se basaba en las formas de entender y "ejercer" la sexualidad. Las chicas más afines con los valores institucionales solían tildar a algunas de sus colegas ?aquellas que exhibían una sexualidad más "activa"? como "pendonas"; éstas a su vez, llamaban a las primeras "niñatas". Sobre este punto volveré en el capítulo IV.

oscuridad de la confabulación. Así tendían a percibirlo los profesores cuando las calificaban de *"estrategias sibilinas"* . Tal vez ello fuera lo que alimentaba sus sospechas y los llevase a intentar acceder a las reuniones del grupo en la intimidad. Pero las sospechas eran mutuas. Si algo irrita a los chicos es que sus profesores los *"espien"* y se entrometan en sus conversaciones para *"cotillear".*

Naima*: saben lo que hacemos cada uno.. Julián me dijo un día… que Don Javier tiene memoria de elefante, y yo 'si claro… es un elefante', pensaba para mi…*
Marina*: sí, saben todo, que Mustafá se pone tostadito de … porros… que Rocío ha fumado, lo sabe todo y de todos …*
Arturo*: nadie se lo cuenta, él ve muchas cosas, se entera, él ve muchas cosas en el colegio… algunas cosas no sabe…pero es que son unos cotillas,*
María*: son unos cotillas porque estamos en las escaleras y vienen a escuchar lo que decimos…* (Discusión de grupo)

Como he dicho, en la preocupación del profesorado está muy presente la calidad de las relaciones interpersonales, en especial el tema de la agresividad, y sobre todo del racismo. Pero los chicos también censuran lo mismo en sus profesores. Advierten las diferencias de trato de los profesores según el alumno que tuviesen enfrente, y sobre todo las disparidad de oportunidades que daban a sus alumnos: los más "rebeldes" se quejaban del trato preferente y privilegiado que recibían en clase los *"pelotas".* Si los profesores encontraban discriminación entre los alumnos, los chicos, en el revés simétrico de la trama, tenían claro que los agravios de un profesor eran conductas indebidas: al insulto se responde con insulto:

Naima*: ¡bueno!, con algunos profes ¡cómo nos llevamos!,*
María: *Don Carlos me llevó a dirección por decirle gilipollas…*
AF*: ¿y tu qué esperabas que hiciera?*
María*: ¡a ver! me estaba ya poniendo… ¡él me insulta!* (Discusión de grupo)

Los chicos de origen extranjero eran especialmente sensibles a lo que llamaban "racismo". El racismo aparece asociado, en la mayoría de los casos, a la experiencia interpersonal entre pares. Pero también, aunque en menor medida, lo vinculan a las injusticias del mundo adulto, en particular, de la autoridad escolar. El argumento de algunos de los chavales es que cuando hay peleas *"entre*

extranjeros y españoles", los profesores culpan y castigan, automática y discriminadamente, a los chicos de origen extranjero. Además señalan a algunos profesores en particular por ofenderlos:

Naima: *Carlos me dice mora, y a José Ignacio lo llama negro. Al principio me portaba… por lo del racismo… a la mínima me decían mora… y yo decía éste es racista. Y ahora entiendo que me confundía porque decir moro o mora… si te dicen moro vete a tu país, pues sí, pero si dices.. entonces lo confundía yo todo … los profesores lo decían…*

Interpelados desde los corporal, lo bajo y lo material (desde la no-"cultura" y la falta de normas), la grosería, la indisciplina y la desconsideración hacia la autoridad -a través del lenguaje soez, y de todas las expresiones (gritar, insultar, pegar, manchar, etc.) alejadas de la mesura y el distanciamiento propio de la actitud reverente- los chicos responden a la institución. Pero en un doble sentido: en el de contestar y en el de ajustarse a esos valores.

Tras la apariencia de un alumnado como conjunto homogéneo en sus habilidades, disposiciones y actitudes frente a la escuela, se ocultan complejos procesos de diferenciación: las diferencias que separan y distinguen a los chicos, alimentan las propias estrategias dirigidas a reconvertir o contraponerse a esas imágenes, y forman parte de las alianzas y desavenencias en el interior del grupo de "iguales".

El conflicto que puede apreciarse en el plano de los comportamientos y la autoridad tiene una dimensión más profunda: involucra los intercambios "culturales" que se producen en la escuela. Esos intercambios y las formas de diferenciación que engendran, son objeto del próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

LAS FORMAS ESCOLARES DEL EXTRAÑAMIENTO

1. INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior he aludido, de un lado, a las percepciones en torno a los alumnos "*difíciles*"; de otro a la perspectiva de los propios niños en relación a la escuela, así como al conjunto de estrategias elaboradas y puestas en práctica por unos y otros en sus relaciones mutuas en ese contexto. Desde el punto de vista de los chicos tales estrategias son, a un tiempo, de contestación a las condiciones de ese contexto, de exploración y negociación de sus límites y de reapropiación práctica de sus valores y exigencias. Uno de sus aspectos más visibles por explícitos, he señalado también, es el desafío -en distintos grados y a través de diferentes formas- de la autoridad de los profesores y de la propia escuela como institución.

Sin embargo, el conflicto puesto de manifiesto en las interacciones escolares no se agota en una pugna desarrollada sobre el plano de la autoridad, el orden y la disciplina. Ciertamente, tanto el decir de los profesores sobre sus alumnos "difíciles" y sobre la indisciplina, como el de los propios niños respecto a sus profesores, contribuyen a pensar las relaciones escolares observadas en el ABC fundamentalmente en esos términos. A esta representación de una tensión que se cierra sobre sí misma, contribuye el hecho de que el rechazo a la escuela de parte de los así llamados "*objetores voluntarios*" (Instituto Nacional de Calidad de la Enseñanza, 1997) está en el centro de los debates y preocupaciones actuales.

Una ya extensa tradición de la sociología y la antropología críticas ha resituado el análisis y comprensión de las relaciones escolares en el plano de las relaciones propiamente culturales, buscando las claves del conflicto y de sus variadas manifestaciones -indisciplina, violencia, incomprensión, desafección a la escuela, desmotivación, fracaso escolar, etc.- en lo que se ha dado en llamar discrepancia, distancia, diferencia, etc., entre la "cultura escolar" y las "culturas" de los grupos sociales subalternos -se trate de minorías étnicas o sectores sociales populares, obreros, rurales, etc.- presentes en la escuela. O, dicho en otros términos, en la tensión entre la tendencia al "monculturalismo" de la escuela y la realidad divergente de los sectores sociales que transitan la escuela (Grignon, 1993).

Pero la reflexión crítica, o si se quiere sus lecturas y relecturas, han quedado en no pocas ocasiones atrapadas en la búsqueda de un principio de unidad en la

cultura obrera, étnica, de género, etc., simétricamente opuesto al de la llamada "cultura escolar". Además, curiosamente, a partir de una lectura que privilegia la matriz "ideológica" de los discursos y textos escolares, se ha centrado especialmente en los contenidos privilegiados o negados por la escuela. Esta manera de percibir las cosas se ha hecho sentir en los últimos tiempos en la perspectiva "intercultural" en educación.

Este capítulo se dedica al análisis de lo que podría llamarse, utilizando una expresión al uso, el "choque cultural" que se produce en la escuela. Entendiendo por ello las formas que asume el "extrañamiento" ante las situaciones escolares a las que los alumnos y profesores se enfrentan a partir de una variedad de esquemas de acción, de apropiación y reapropiación práctica, que se ponen en juego en su relación con el saber y el saber hacer escolar.

2. EL LENGUAJE DE LAS FORMAS, FORMAS DEL LENGUAJE

Es ya un lugar común teórico, al menos dentro de cierta tradición critica en educación, la referencia a la singularidad y especificidad de la escuela en tanto universo socializador. Sobre todo, como he dicho, cuando se alude a la distancia y discrepancia existente entre las lógicas de socialización familiares y las escolares. No obstante, los procedimientos escolares forman parte del universo de las evidencias, de los horizontes *familiares.* Y ello es así no sólo para la propia escuela, sino también para los padres, al punto que muchas de las prácticas de socialización primaria se han transformado sobre el modelo escolar[77].

Aún así, la situación de enseñanza en la escuela no deja de representar -en diversos grados, y para unos niños más que para otros- una experiencia desconcertante por lo que tiene de ruptura con el sentido práctico. Es decir, con los hábitos expresivos (lingüísticos y no lingüísticos), perceptivos y corporales,

[77] Las familias que estado más en contacto con la escolarización socializan, cada vez más, a su hijos de acuerdo a los modelos escolares: estimulando el aprendizaje precoz de la lectura y escritura, vinculándolos con los textos a través de los cuentos y relatos, etc. (LAHIRE, 1998). Dicho en la terminología de BERNSTEIN (1972; 1989; 1993) en los "códigos elaborados" con los que esos niños se reencuentran en la escuela. Lo cual no significa que los padres con menores estudios no depositen en la educación de sus hijos fuertes expectativas, ni que no los alienten a continuar estudiando. Sólo que, en muchos casos, ese apoyo se traduce en un estímulo genérico y no encuentra otros canales que, como decía la madre de uno de los alumnos del ABC, "repetirle todos los días que estudie" y demandarle a los profesores que "sean más exigentes".

incorporados insensiblemente y expresados bajo la forma de espontaneísmos de la conducta. Pero el desconcierto de los chicos es equivalente al de sus profesores.

Si hay un ámbito donde esa ruptura -extrañamiento- es decisiva, como lo ha puesto de relieve en diversos trabajos LAHIRE (1998), es aquel del dominio del lenguaje. Es en la relación con la lengua y con las prácticas escolares de enseñanza de la lengua, donde se revela en su auténtica extensión el *"choque cultural"* al que me refería momentos antes.

2.1. *Lengua "para entenderse", lengua "para seguir la clase"*

"{Manuel} *se ve que algo ha estudiado, él dice que iba siempre a clase en su país* {Rca. Dominicana} (…) *pero el nivel que tiene es bajo, muy bajo… ahora mismo para un 4º o 5º estaría bien… te hablo sobre todo del nivel del lenguaje, del dominio del lenguaje en sí. Te hablo de conceptos, no entiende de subordinadas, de sustantivos o verbos… ¡y no te digo nada del análisis de oraciones…!* (profesora de lengua, 8º curso)

En el comentario de esta profesora está contenida sintéticamente la relación que suele mantener la escuela con la lengua, el principio que preside su consideración escolar y lo que ella suele esperar de sus alumnos.

Analizar las estrategias seguidas con los niños de origen extranjero respecto a la enseñanza de lengua puede resultar esclarecedor por lo que tiene de excepcional. Aún a riesgo de llamar a equívocos -en la mayoría de los casos a los que me referiré los niños poseían, en efecto, unas competencias "limitadas" en la lengua de uso escolar- la situaciones de excepción tienen la virtud de revelar los fundamentos de la acción y de las representaciones, al traspasar las evidencias del decurso *normal* de las cosas.

Ciertamente buena parte de los chicos de origen extranjero no hispanohablantes llegaba al colegio habiendo adquirido bajas competencias en lengua castellana, cuando no prácticamente nulas. La urgencia del profesorado es, en ese contexto, lograr lo más velozmente posible que los niños aprendan a *"hablar", "entender", y "hacerse entender".* Puesto que de lo contrario se ponen en juego, desde su perspectiva, en primer lugar las posibilidades de establecer vínculos con el entorno escolar, considerados especialmente relevantes para *"la*

integración" de unos niños en riesgo de *"desarraigo"* y *"exclusión"*. En segundo lugar, obviamente, sus oportunidades de *"seguir la clase"*.

"Seguir la clase" significa, por una parte, sacar provecho de ella. En definitiva, que los niños puedan aprender. Por otra, supone una condición necesaria para el buen desarrollo de una clase toda vez que los dispares niveles de lengua -tanto como la disparidad de otras habilidades- comprometen la secuencialidad y el ritmo del proceso de aula.

En opinión de la mayoría de los profesores -"*la experiencia te lo dice*"- lo más aconsejable es que estos niños compartan la mayor parte del tiempo con sus colegas de clase, y especialmente las tareas académicas, en beneficio de una adquisición del castellano en un contexto *"lo más natural posible"*. Consideran importante la interacción *en* la clase ordinaria y *con* los compañeros. Y ello por las mismas dos razones antes aludidas: hablando se aprende más rápido, y compartiendo con los colegas los espacios *"normales"* de la actividad escolar -el recreo, pero también las tareas de clase- la integración es factible.

Sin embargo esta representación ideal, si puede decirse, del *deber ser*, contrasta con la gestión práctica de las dificultades lingüísticas de los chicos.

Uno de los recursos más demandados y utilizados por los centros más *tocados* es el profesor de apoyo y el programa de educación compensatoria. En los centros con alta matricula de niños de origen extranjero, como el ABC, las clases de compensatoria se han convertido mayoritariamente en clases de *"castellanización"* según la expresión al uso. Los niños con dificultades de lengua castellana reciben -conforme a una evaluación inicial del nivel de competencia adquirida- algunas horas semanales fuera de sus cursos ordinarios. A pesar de que los niños hubieran adquirido un nivel de castellano juzgado suficiente para entender y comunicarse, gran parte de los profesores estimaba a la vez imprescindible su asistencia al "*aula*" de compensatoria *"el mayor tiempo posible"* hasta alcanzar *"el nivel de la clase"*.

El papel jugado por la compensatoria no deja, sin embargo, de suscitar controversias entre quienes abogan por integrar los procedimientos de apoyo lingüístico a las rutinas de aula y quienes consideran las "aulas" de apoyo un

recurso irreemplazable[78]. Aquellos, adivinan un contrasentido en el hecho de programar actividades que "*aislan*" a los chicos de las actividades comunes que, estando mediadas por el lenguaje y la interacción verbal, constituyen el contexto más apropiado para *"incorporar"* la lengua *"incorporándose"* al grupo. Los segundos suelen demandar más profesores de apoyo y más horas de dedicación[79] -cuando no, aulas de "acogida"- en la convicción de que es impracticable *"ocuparse de todos al mismo tiempo"*. Para éstos últimos se trata, fundamentalmente, de un obstáculo vivido como impedimento técnico, antes que una cuestión de sobrecarga de tareas. De hecho, muchos de estos profesores dedican horas extras al apoyo lingüístico de sus alumnos fuera de la clase.

Aún cuando los chicos ocupen pocas horas semanales en el aula de apoyo, dentro de las aulas ordinarias se reproduce, en la distribución de tareas, lo que sucede fuera de ellas. Los chicos "*con desfase lingüístico*" suelen ocupar una parte significativa del tiempo de trabajo en el aula en actividades específicas y distintas de las del resto de compañeros. Mientras el conjunto de la clase realizaba ejercicios o participaba en actividades comunes y colectivas, ellos se abocaban a *sus* tareas individuales. En estos casos el profesor ha de *"repartirse",* destinando un tiempo de la clase a atenciones puntuales (corregir los ejercicios, poner más tareas, resolver dudas).

El limitado horizonte de posibilidades de expresión -entender y expresarse con términos precisos y apropiados- es fuente de mayores preocupaciones cuanto más

[78] La utilización de las clases de compensatoria como recurso preferente de enseñanza a los niños de origen extranjero ha llegado al punto en algunos centros de transformarlas sobre el modelo de las clases de "acogida", agrupando a todos los niños de origen inmigrante durante prácticamente el total del horario escolar. En un colegio de EGB observado durante el año 92, se conocía a esta clase como "la clase de los árabes". La DIRECCIÓN GENERAL DE CENTROS del MEC emitió una circular (12 de noviembre 1996) aclarando los objetivos perseguidos por los programas de apoyo y recomendando que "Dentro de lo posible (…) el apoyo educativo al alumnado con necesidades educativas especiales se realizará dentro del aula, al objeto de favorecer al máximo la normalización educativa" (op. cit: 3). El profesorado recibe, en este como en otros aspectos, múltiples mensajes, a menudo contradictorios, incluso de la propia administración educativa. Ante los pobres resultados escolares evidenciados por la evaluación de la ESO (INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN, op.cit.) un alto responsable del MEC aconseja la formación de pequeños grupos de "capacidad" fuera de aula.

[79] Estas controversias se daban también entre los padres, pero adquirían otro matiz. Algunos padres del APA del ABC elevaron sus reclamos al técnico de educación del distrito, porque estaban preocupados por el hecho que "ahora nuestros niños son los que están en minoría en el colegio". Se referían, por una parte, a que el colegio reclutaba cada vez más a niños de origen inmigrante, pero sobre todo a que los recursos educativos (la educación compensatoria, en particular) estaban siendo destinados prioritariamente a ellos en desmedro de las necesidades educativas de los restantes alumnos, los "autóctonos").

especializado es el lenguaje usado en clase. A la gestión de estos desniveles se aplican de ordinario las *"adaptaciones curriculares"* (Véase: Apéndice).

Ello depende, de todas formas, de la materia de la que se trate. En general es en las actividades *"lúdicas"* (plástica, gimnasia, etc.) en las que se alienta la participación de los chicos con desfase lingüístico sin limitaciones, en la medida en que el lenguaje no ocupa el centro privilegiado de atención.

Ciertamente, el débil dominio de la lengua impone un limite objetivo a la participación en las rutinas del aula, y por tanto a la creación de un contexto adecuado para favorecer la expresión de esas otras competencias -saberes- transmitidos en y por la lengua. No obstante, los mismos docentes admiten la rapidez y facilidad con la que los niños adquieren, en la interacción con sus colegas, unas competencias comunicativas suficientes para expresar intereses, sentimientos, opiniones y habilidades[80].

"El idioma lo cogen hablando con los compañeros, jugando, es como mejor lo aprenden. Aprenden casi solos, ¡hasta parece un milagro...! Luego, claro, hay cosas, la construcción correcta de frases, el vocabulario… Pero en un principio para entenderse..." (profesora)

En efecto, como sugiere esta profesora, los docentes distinguen entre unas competencias lingüísticas *"para entenderse"* y otras *"para seguir la clase".* Esta distinción, que en una aproximación inmediata reenvía a diferentes niveles de complejidad léxica, recubre, desde mi punto de vista, una distinción más fundamental sobre la que se construye el tratamiento propiamente escolar del lenguaje. Aquel que opone -y en un mismo movimiento escinde- el *hablar,* en tanto acto de intercambio verbal, constitutivo de la prácticas que forman parte de la

[80] En otra investigación (RUIZ ALONSO Y FRANZÉ, 1996) pudimos constatar que las estimaciones realizadas por los profesores de educación compensatoria sobre el tiempo necesario para adquirir las competencias en lengua castellana, variaban entre 2 y 6 meses en lo relativo a comprender y expresar frases sencillas y entre 6 y 10 meses para leer y escribir. Sin embargo, cuando se trata de estimar el tiempo para "*seguir las explicaciones de clase*", la variación del rango iba de 6 a 20 meses. Estas estimaciones contrastaban, además, con la valoración de los niveles de castellano adquiridos por los niños de origen extranjero efectuado en los centros para cumplimentar las estadísticas sobre alumnado extranjero. Transcurridos dos años de escolarización (tiempo máximo estimado por los profesores de compensatoria) aún casi la mitad de los chicos poseía, según esta valoración, niveles "medios" y "bajos" en castellano. Ante estas discrepancias resulta pertinente plantear la cuestión de los criterios subyacentes que orientan la evaluación de las competencias lingüísticas adquiridas por los chicos.

vida social, al *aprender* una lengua, como objeto analizable y aprehensible por sí mismo y en sí mismo (Lahire, op. cit). O lo que es lo mismo, toma a la lengua como acto de reflexión sobre un código, un sistema de signos y sus relaciones normativas (Ruiz Alonso y Franzé, 1996)[81].

Nada pone mejor de relieve ese modo de proceder con el lenguaje, -mejor dicho, de actuar sobre la relación con la lengua-, que el tipo de actividades propuestas a los niños con "dificultades" de idioma y el contexto en el que se desarrollan, tanto dentro como fuera del marco específico de la asignatura de lengua.

La disposición de las tareas de aprendizaje y refuerzo del castellano asignadas a los niños *"con dificultades",* refleja en sí misma la disociación entre el dominio práctico del lenguaje y el del "código" (la lengua), así como la relación de subordinación del primero al segundo. Y ello desde el momento en que la mayor parte de esas tareas se conciben al margen de las situaciones de interacción, del uso y de los fines a los que los sujetos hablantes aplican el lenguaje. Los niños trabajan con "palabras", en verdad con signos, disociados de las intenciones, de los contextos de comunicación, de las relaciones con las personas y de los múltiples contenidos metalingüísticos que acompañan, en la interacción verbal ordinaria, a las palabras. Si bien este proceder forma parte de la lógica escolar -en la escuela todos los chicos se encuentran con un abordaje inédito de la lengua, hasta el punto que les resulta trabajoso entender el presupuesto de la gramática sobre la existencia de una relación entre ese sistema de normas y signos que se estudia en el colegio y aquello que ellos hablan-, en el caso de los chicos extranjeros, aquella ruptura es doble.

De un lado, en la batería de ejercicios con los cuales trabajan habitualmente en la clase ordinaria para *"aprender y reforzar el castellano",* predominan los criterios formales que gobiernan el proceso de objetivación gramatical de la lengua: aprender vocabulario (asignando nombres a figuras); analizar oraciones (distinguiendo verbo, sujeto, predicado, etc.); conjugar verbos, separar en sílabas, hacer ejercicios de ortografía y caligrafía, etc. De otro, todo ello sucede antes de *hablar* propiamente esa lengua que se les enseña.

[81] Al oponer el habla a la lengua la escuela es, como ha señalado LAHIRE (1998: 128 Y SS) profundamente saussuriana.

Esta forma de entender y considerar la lengua, esto es, no tanto a partir de las competencias comunicativas -hablar y expresarse-, como de la capacidad de reflexionar *sobre* la lengua desde el punto de vista fonológico, gramatical y léxico[82], preside frecuentemente la valoración sobre los *"progresos"* lingüísticos de los chicos, y condiciona su incorporación a las rutinas de aula.

Clase de compensatoria[83]. La profesora anuncia un dictado. En el aula, entre otros niños marroquíes , están Yasmina (10 años) y Mohamed (11 años), ambos marroquíes, llevan unos 6 meses en el colegio.

La profesora deletrea lentamente las palabras del dictado. Mohamed le pide que repita varias veces. Ella se acerca a observar el cuaderno de notas del niño, al apreciar la *"cantidad de errores"* (ortográficos) que comete, lo exime del dictado y lo pone a colorear un dibujo. Mas tarde pide a los niños que escriban un pequeño relato *"libre"* utilizando algunas de las palabras del dictado. Una vez terminado, les indica que lo lean por turnos. Toca el turno a Yasmina, quien comienza a leer lentamente.

Ante cada indistinción fonética entre la "e" y la "i" o entre la "o" y la "u" que produce Yasmina -habitual entre los niños áraboparlantes-, la profesora detiene la lectura y le hace repetir cada palabra hasta pronunciarla correctamente. Finalmente, le pone un ejercicio para que copie cada una de las palabras en la que ha cometido errores.

Los docentes intentan crear momentos de comunicación verbal, de *"expresión libre"*, como decía uno de los profesores. Pero su percepción como una actividad más cercana al *"juego"* y a la distensión, que al aprendizaje, las sitúa de lleno en el espacio de lo informal y familiar -excepcional para la escuela- autorizando a un tiempo la idea de que la (verdadera) instrucción en la lengua es inseparable de una aproximación gramatical (teórica).

[82] Como recuerda LAHIRE (OP. CIT) los chicos pasan repentinamente de estar inmersos en su lenguaje a encontrarse frente a la lengua. En la escuela, no aprenden propiamente a "hablar", sino a diferenciar palabras, componer frases, analizar sus componentes y a construir sus producciones orales sobre el modelo de los textos escritos: dándoles coherencia, precisión, puntuación, entonación adecuada, etc.

[83] Esta clase fue obsrevada en otro centro escolar.

Podrá decirse que los ejemplos mencionados dan cuenta de la inexperiencia metodológica frente a una situación novedosa, como se deduce del hecho de aplicar a unos niños que no han adquirido aún suficientemente la lengua oral, los procedimientos utilizados en la enseñanza de "la" lengua como sistema gramatical. Los profesores de compensatoria solían admitir no tener recursos para la enseñanza del castellano como segunda lengua, y de todas formas ensayaban métodos menos formales y *gramaticalizados*. Pero percibían que con ello con cumplían con las *necesidades* requeridas por la dinámica del aula ordinaria.

Así y todo, la constitución de una división y separación entre la concepción escolar de la lengua y la experiencia del lenguaje tal y como acontece en la vida ordinaria, es la que sustenta aquellas estrategias.

Los profesores asistentes a un seminario cuyo tema es las estrategias de enseñanza-aprendizaje del castellano para los niños de origen no hispanohablante de EGB, manifiestan no sólo su desconcierto, sino hasta una cierta incomodidad frente a las propuestas pedagógicas que les hace la ponente del curso, experta en adquisición del lenguaje[84].

La ponente les sugería, siguiendo los planteamientos de las corrientes pragmáticas de la lingüística, incrementar en calidad y cantidad el espacio dedicado a la interacción verbal en clase. La charla en clase se justifica en tanto recurso potenciador de las habilidades ya adquiridas por los niños (*"zonas de desarrollo próximo"* según la terminología de Vigotsky) y posibilitador del desarrollo de las funciones cognitivas superiores.

A una de las profesoras asistentes al curso, el incremento en clase del espacio destinado al habla -específicamente a la charla entre los alumnos- se le aparecía como una actividad que actuaba en desmedro de la promoción de la lectura: *"¡Se está diciendo que no hay que impulsar a los niños a leer… algo tendrán que aprender ¿no?!"*

En los comentarios de esta profesora se advierte una doble dicotomía inscrita en la concepción escolar y el ethos docente: el hablar -*cotorrear*- se opone al leer, tanto como el lenguaje se opone a "la" lengua (al código).

[84] A este seminario de formación asistía profesorado perteneciente a colegios de alta concentración de niños de origen inmigrante, ellos mismos habían demandado especialmente formación referente al manejo de las dificultades lingüísticas de los niños.

Al aclarar la ponente que ello no supone cuestionar la utilización de textos sino, en todo caso, centrar el trabajo de aula en la interacción de los niños con los textos y con los compañeros y profesores, *tal como* sucede en la adquisición de la lengua materna, cuando los padres estimulan a sus niños a través de la charla, el relato, etc., a familiarizarse con las estructuras de la lengua y sobre todo a vincular la lengua con su experiencia, otro docente expresó: *"¡Resulta que ahora hay que dejarlos hablar de cualquier manera!"*.

La sugerencia de tomar como punto de partida de la enseñanza los modelos y usos lingüísticos de los alumnos, sin hacer hincapié inicial en la corrección gramatical y estilística, es comprendida en términos de un deslizamiento hacia el lenguaje *ordinario* y una desnaturalización de la función escolar, donde el docente se anula a sí mismo. *Hablar* evoca un uso espontáneo, no sujeto a reglas, *natural* (*de cualquier manera*). Esta relación que mantiene la escuela con la lengua -e induce hacia ella-, *enfrenta* a (todos) los niños, independientemente de su origen, con una experiencia tanto más singular, inédita y problemática cuanto menor es su entrenamiento extraescolar (familiar) en la aproximación al lenguaje como un *código*[85].

[85] De esta aproximación escolar al lenguaje, que evalúa las habilidades de los hablantes a partir de las categorías habilitadas por la gramática y la estilística literaria, da fe la última evaluación del sistema educativo español realizada por el INCE en 1997 (INSTITUTO DE CALIDAD Y EVALUACIÓN, 1997). Es interesante advertir al respecto, la cadena de reducciones sucesivas que producen las nociones de fondo que articulan el estudio y tienen su reflejo en los instrumentos utilizados en la evaluación. De una parte los "*resultados de la educación*" se miden básicamente a partir de los rendimientos escolares. A pesar de la importancia, explícitamente reconocida en el documento, de valorar los "*procesos*" más que los "*productos*" del aprendizaje, y los procedimientos y actitudes en igual medida que los contenidos conceptuales adquiridos (aspectos que, por otra parte, constituyen objetivos centrales de la enseñanza establecidos por la LOGSE), la evaluación se centra en comprobar los contenidos conceptuales y destrezas pretendidamente técnicas que los alumnos aprenden con respecto a las materias fundamentales: "la evaluación del rendimiento *(…) indica hasta qué punto consiguen los alumnos los concretos aprendizajes (…) ello nos proporciona un síntoma certero sobre la eficacia de la escolarización, pues es difícil que la escuela consiga objetivos difíciles y abstractos como la adquisición de valores, la creación de hábitos de estudio y de trabajo, el amor por la cultura, etc. si no consigue al menos objetivos más fáciles y concretos como son los objetivos del aprendizaje…*" (INSTITUTO DE CALIDAD Y EVALUACIÓN, op.cit: cap. 2). El rendimiento en lengua castellana se establece a partir de cuatro dimensiones que presuponen unos esquemas de reconocimiento indisociablemente estilísticos y técnicos: 1) la comprensión lectora; a partir de la secuenciación de textos de menor a mayor dificultad (según el propio informe) "utilitarios", "informativos" y "literarios" (destinados a "*proporcionar un goce estético en el lector*"); 2) la gramática (morfología, sintaxis, léxico y semántica) medidos a partir de, por ejemplo, la capacidad de identificar sustantivos, subordinadas, de asignar la función de tributos a sintagmas nominales, etc.; 3) la ortografía, a partir de un dictado conteniendo palabras con dificultades ortográficas relacionadas con tildes, con la letra "h", con las letras b/v, etc.; 4) la expresión escrita, a partir de una redacción de una experiencia personal donde se evaluaba la cantidad de sucesos y la calidad del desarrollo según la cohesión, la secuenciación, la resolución del final de la historia, etc.. Los resultados de la evaluación, calificados de "*preocupantes*", no pueden sino revelar aquello que los instrumentos estaban predispuestos a medir: un elevado porcentaje de los chicos de 14 años tiene serias dificultades para reconocer y operar con conceptos "*abstractos*" y "*complejos*", (alejados de su lenguaje "*familiar*, no "*utilitarios*", "*simples*", "*concretos*"). Y aunque los responsables del estudio aclaran que no están "*en disposición de explicar las diferencias de resultados obtenidos en diversas materias*" por la multitud de variables que intervienen, hacen "*una excepción*", al establecer "*la influencia del contexto socio-cultural familiar*" *en dichos resultados:* "*en lo que se refiere al rendimiento escolar* (las diferencias) *parecen explicarse en parte por las diferencias de nivel sociocultural*" (INCE, OP. CIT: CAP 2)

El tipo de errores cometidos por los niños con mayores dificultades, y por tanto con menores rendimientos en lengua, muestra el difícil ejercicio -para algunos de ellos- de *salirse* del lenguaje para situarse *frente* a él y la ruptura que ello supone con su uso acostumbrado -ordinario y pre-reflexivo-. Un uso que no necesita saber de reglas para expresarlo todo y es (en principio) indisociable de las experiencias -reales o imaginarias- que se trasmiten a través de ella (LAHIRE, 1998; SIGUÁN, 1990)

Para los chicos que escribían expresiones del tipo "*los profesores menseñaron*"; *"mi casa estaba alado del colegio", "hoy endia"*, etc., el flujo del relato -y su sentido- no está alterado por lo que, desde el punto de vista gramatical, son evidentes incorrecciones. Más que nada porque se trata de una sucesión fonológica transcrita sin la mediación de la necesaria descomposición en palabras de esa cadena sonora. Algo similar a lo que sucede con las discordancias de número como *"los hombre…"; "me han pasado mucho accidentes…"*, *"una de esas desgracia fue…"* , producto de la aspiración fonética de la "ese" final.

Evitar errores ortográficos del tipo, *"vailarina", "belas", "doi (un beso)",* presupone en primer lugar, incorporar mentalmente la diferencia entre sonido y grafía o, lo que es lo mismo, la existencia de fonemas idénticos representados por distintas letras. En segundo lugar, manejar reglas ortográficas -y sus excepciones- que requieren a su vez del código gramatical para ser descifradas: el profesor de lengua les explica a los chicos que "*todas las palabras en las que el sonido "i" va detrás de un diptongo o triptongo se escriben con "y" (voy, doy..)".*

El extrañamiento de los chicos frente al uso escolar del lenguaje y los malentendidos generados en formas de desciframiento (recíprocamente) desajustadas, se reproducen en diversas situaciones escolares. Baste recordar una de las clases descritas en el capítulo anterior, a propósito de la relación de los chicos con sus profesores y de los desórdenes protagonizados en clase:

Clase de inglés, 6º curso. El profesor propone leer un texto del libro para hacer una traducción. Aclara que es sobre animales "*domésticos*". Comienza a leer, y traduce simultáneamente. Se trata de un relato sobre una granja.

Profesor: *Michael and Mary, have a cow… Michael y Mary tienen una vaca…*

Marina: *¡¿es que usted tiene una vaca en su casa?!*
(en medio de las risas se escucha: *¡capullo!)*
Arturo se da la vuelta y me pregunta entre asombrado y descreído *¡¿la vaca es un animal doméstico?!*

Lo que para el profesor es un claro ejercicio de traducción del inglés, para algunos chicos constituye un problema de desciframiento. La razón de sus risas y asombro -y la inevitable excusa para el *cachondeo*- reside en el hecho de que una vaca pudiese ser incluida en el mismo grupo -"animal doméstico"- que un gato o un perro. Para comprender una inclusión semejante, absurda desde el punto de vista de su experiencia -"*¿acaso usted tiene una vaca en su casa?"*- y de las realidades que esa expresión designa para ellos ordinariamente -perro, gato, tortuga…-, es preciso estar en posesión de los códigos necesarios para interpretar adecuadamente la propuesta del profesor -se trata de un ejercicio de traducción-, además de la relación *conceptual* implícita en la expresión "animal doméstico": no tanto que vive en casa, como que está *domesticado*. Pero en el revés simétrico de la trama, e indudablemente molesto por las burlas que recibe, el profesor también yerra en el desciframiento de la situación. Al no comprender la razón por la cual algunos alumnos se detienen en un aspecto de apariencia irrelevante para él, interpreta el hecho como pura provocación.

La intromisión de los usos lingüísticos ordinarios en la propia clase de un profesor de lengua, quien instantes después de explicar el uso de los pronombres en función de complemento indirecto (*le, les*), se dirige a una niña que charla con su colega de banco para preguntarle *"¡qué <u>la</u> dices!"* (*laísmo*), recuerda el carácter inmediato y espontáneo que se mantiene con el lenguaje, y la artificial neutralización de todo locutor a la que aspira su gramaticalización.

Tanto como el caso de otra profesora que no logra explicarse porqué algunos de sus alumnos sudamericanos no consiguen controlar los errores ortográficos que producen sistemáticamente: confundir la *"s"* y la *"c"* ante las vocales "i" o "e" (*cansión* por *canción, amaneser* por *amanecer*). Esta profesora encontraba dificultades para poner a distancia la lengua tal como ella misma la hablaba -para relativizar las imágenes acústicas- y para advertir, por tanto, el efecto sobre la escritura de la indistinción fonética -entre la *"s"* y la *"c"*- propia del "seseo" de las variantes lingüísticas sudamericanas del castellano.

2.1.1. Colón, los vaqueros y el empire state

En una ocasión, de acuerdo con la profesora de sociales, les pedí a los alumnos de 6º curso del ABC que hicieran una breve redacción libre -en clase- basada en la consigna ¿Cómo te imaginas América antes de la llegada de Colón?[86]. He aquí algunas de ellas, transcritas textualmente:

"Yo voi ir AMEREKA la visto en la televisión en amereca tiene un hombre dorado en cabeza con corona una copa de fuigo muy grande en amereca comida muy buena amburguesas y muchas iglecias y Hoteles muy grande en niyorc tiene Hoteles de cristal y Amereca tiene muchas fuentes muy grandes" (Suad, 13 años)

"Antes de que Cristobal Colón descubriera las Américas nadie sabia que existia un continente a lo lejos del océano. Antes había en América poblados con casas del Oeste y vaqueros habían Américanos que eran los que cuidaban de las Vacas se llamaban vaqueros y habia captus y montaña y indios del Peru y en Nueva York se han empezado a construir rascacielos, el epire sate Wilding, las torres gemelas, el wor tray center, el roquefeler center que son un conjunto de rascacielos y hay una estatua dorada y el barrio chino y el barrio italiano" (Rubén, 14 años)

"Yo creo que America antes de que los Españoles esistieran America hera preciosa. No había nadie, me imagino que en America habia palmeras tortugas gigantes y que arriva de todo de las palmeras habian Cocos. Yo creo que hera una especie de como una isla un paraiso" (David, 13 años)

"America es un País de africanos donde siempre hacian cosas raras como comer saltamontes cocodrilos ormigas y dormian en arboles" (José Antonio, 14 años)

"Habia egipcios y exclavos, comian gusanos y hormigas. Los egipcios tenían preso a un pueblo indigena. Los exclavos no comian ni dormian. Las mujeres estaban de enfermeras, cocineras y exclavas" (Adriana, 14 años)

[86] Durante los dos cursos anteriores a la realización de la redacción (92/93 y 93/94) un tema abordado en sociales había sido el "Descubrimiento de América" en relación con la celebración del "Vº Centenario".

"Había personas pacíficas y violentas, de todo, pero morían pronto porque ya habían inventado el tabaco. Cuando fueron los bikingos, creo que los hecharon de America, cuando fueron los españoles, y despues los demás, hubo muchas guerras, muchas muertes, por conquistar territorios. Los españoles conquistaron mucho: Nueva Toledo: Cuba, Nueva España: Méjico, etc. y hubo muchos conquistadores: Cabeza de baca, que murió por la caída de un caballo. Pero el más grande fue: Hernán Cortes y la batalla más fuerte fue: LA NOCHE TRISTE. Hernán Cortes, que conquistó Mejico, llegó a America con 700 españoles en el 16… y pico, lucho y perdió a 100 hombres, dejó de retaguardia a otros 100. Pero se le unieron 10.000 indios, y fue en busca de Méjico. Le recibieron bien, pero, poco a poco, empezaron las luchas. Como eran menos, los españoles se marcharon de hallí una noche, pero los indios los vieron y mataron a muchos. Así hubo muchas guerras. Hay muchas tierras que se llaman, por ejemplo: Traco, que en indio de los indios significa: no sabemos. Fue que Colón les preguntó como se llama esto y los indios contestaron Traco que quería decir no entendemos, y así se llama la tierra. España en su parte imperial ha echo grandes asañas. Pero en 1800 los americanos empezaron a luchar con sus antepasados que les han dado todo. Hernan murió en España. Murio pobre, al igual que Colón. (Héctor, 11 años)

No es de extrañar que la redacción de Héctor fuera considerada *"la mejor"* por su profesora. Frente a los *"disparates"* de la mayoría, Héctor había hecho una redacción cuya validez, a sus ojos, residía en dos aspectos fundamentales: tenía *"sentido" y* estaba *"bien escrita",* más allá de los errores ortográficos. El batiburrillo de hechos, personajes, paisajes y épocas de las otras redacciones la impresionaron y desanimaron poderosamente. Los chicos parecían refractarios a las enseñanzas de la escuela. Sabía que sus alumnos eran *"flojitos",* pero decía que en los controles de sociales jamás se había tropezado con semejantes incongruencias[87].

Héctor, en efecto, hila en su relato un conjunto de hechos coherentes, entre sí y desde el punto de vista de su ubicación espacio-temporal. La secuencia histórica es pertinente y, además, reseña con cierta precisión nombres, fechas y datos concretos. Aunque haya desplazado su relato del momento estricto que marcaba la consigna (América *"antes"* de Colón), éste se ajusta a la historia; a *esa*

[87] Lo que no adivinaba en su desconsuelo era que muchos de esos alumnos "*flojitos*", eran capaces, en ciertas condiciones (cundo se les anticipa la tarea, por ejemplo) de desarrollar estrategias apropiadas a la lógica de los controles.

historia -la de América y los conquistadores-, y a la Historia como disciplina escolar, lo que incluye una manera de relatar los hechos históricos.

Por el contrario, los relatos de Suad, Ruben, Antonio y Patricia muestran una total inadaptación al saber y saber hacer transmitidos por la escuela propia de quienes procuran, sin éxito, ajustarse a ellos. No obstante, no es suficiente decir que no se aplicaban al estudio para dar razón de sus desatinos. Sus relatos están construidos sobre la base de prenociones, imágenes y relaciones espacio-temporales forjadas en su mundo (extraescolar) cotidiano e inmediato. Sólo que, para decirlo en términos de Bernstein (1993:109), esas reglas de reconocimiento y realización utilizadas para interpretar el contexto, seleccionar su práctica y crear los textos, son del todo discrepantes con el código especializado de la escuela.

En el relato de Suad y Ruben predomina la asociación "América"/Estados Unidos, después de todo así nombra el lenguaje común al país del norte. Para Suad (una niña de origen inmigrante marroquí), situada en un presente absoluto, América (EEUU) representa un virtual destino migratorio, ampliado en su imaginación por las hamburguesas, el esplendor de los edificios y la sobreabundancia (todo es *grande* y excesivo -*mucho*-). De las series, películas y documentales televisivas se nutren las representaciones de esa realidad en la que pasado y presente (vaqueros, casas del oeste y rascacielos) se entrelazan casi sin solución de continuidad, del mismo modo que se suceden en la pantalla de la "*tele*". Ruben, es capaz de nombrar los edificios de Nueva York como si hubiese estado allí. El pasado, lo históricamente "lejano", evoca las representaciones de lo "otro", ora salvaje, ora idílico, de los documentales donde la naturaleza salvaje y los hombres en estado "natural" (indígenas, primitivos, etc.) son protagonistas de un mismo rango. El país de africanos (¿afroamericanos?) de Antonio es la encarnación de lo extraño y exótico (*"raro"*); tanto como para Adriana los egipcios y los esclavos representan una realidad bárbara y despótica donde mujeres e indígenas se equiparan en sus servidumbres. Ambos son el reverso de la imagen virgen y "despoblada" de la América paradisíaca del relato de David.

El pasado es homogéneo, está fijado en "un" otro tiempo absoluto, distinto del presente, donde todo se mezcla en ausencia de secuencias, fases o momentos. De allí que vaqueros, esclavos, indígenas, egipcios, indios del Perú, africanos y

mujeres sometidas, puedan convivir en lo remoto. Tan uniforme es el pasado, como el espacio mismo, una suerte de continuo donde países, continentes y ciudades, constituyen una entidad ininterrumpida e indistinguible[88].

En cuanto al *estilo* del relato, Héctor se acerca más fielmente a la manera escolar de transmitir la historia. Es una representación épica, heroica y personalizada de la misma, salpicada del tipo de anécdotas -la confusión lingüística entre Colón y los indios, la muerte en la pobreza de "*Hernán"*- que suelen poblar los manuales escolares. Contrasta con los relatos de los otros chicos por su carácter esencialmente narrativo, en él suceden cosas y se suceden acontecimientos. En cambio, Ruben y David, por ejemplo, utilizan una técnica descriptiva, de pura enumeración, *"pobre",* donde predominan las relaciones implícitas y los significados sobreentendidos.

Las incorrecciones señaladas por la profesora en las redacciones presuponen un dominio estilístico y formal propio de *una* forma de narrar, a la luz de la cual los relatos de los chicos se perciben como el más claro testimonio de que *"no saben escribir".* Tan acertada es esta apreciación como los rasgos estilísticos de los relatos de Suad, Ruben, Antonio y Patricia se apartan de los géneros y registros propiamente literarios. Porque, ciertamente, sus textos están dominados por un modo de composición predominantemente oral. Como decía su profesora, *"escriben como hablan".*

Las redundancias, por ejemplo -(...) *América antes de que los Españoles esistieran America era preciosa;* (...) *y vaqueros habian americanos que eran los que cuidaban las vacas se llamaban vaqueros (...)*- , llevan la marca de lo oral en tanto recuerdan paso a paso al receptor el tema del que se habla, texto que, a diferencia del escrito, es producido para ser aprehendido en un acto de recepción único y definitivo (la lectura es siempre reversible) (Ducrot y Schaeffer, 1998). La frase "*Yo creo que hera una especie de como una isla un paraiso"* se inscribe plenamente en el

[88] Bien mirada la lógica (a)temporal que aplicaban algunos alumnos refleja una forma de aprehensión de la enseñanza de la historia, la cual necesariamente utiliza herramientas conceptuales y categorías temporales que tienen sentido en el presente y transcurren en el presente del aula. Las dificultades en el manejo de categorías temporales (cronología, sucesión, duración, relación entre diferentes momentos pasados y el presente, etc.) y las prenociones infantiles sobre la historia y el pasado, han sido señaladas por diversos autores (i.e.CARRETERO, 1993; ASENSIO, ET AL, 1989).

registro de la conversación, y necesita recurrir a asociaciones con lo conocido al no tener recursos suficientes para extenderse y precisar el relato ("era *como* un paraíso"; "hacían cosas raras, *como…")*. En la omisión de signos de puntuación resuena el discurso hablado, la naturaleza verbal del relato cuyas modulaciones, pausas y tonos, no logran ser traducidos por los chicos a su representación gráfica (comas, puntos, guiones, comillas, etc.).

Tras lo disparatado puede percibirse un modo de reapropiación de la historia a partir de los elementos de la vida cotidiana, tanto desde el punto de vista del contenido, como de los géneros y registros por los que circula el tema del relato. Esos esquemas operan como un "filtro" sobre los saberes escolares a los que integran parcialmente en el cuadro de las (pre)nociones, imágenes y formas expresivas disponibles; desnaturalizándolos al punto de hacerlos prácticamente irreconocibles como contenidos propiamente escolares[89].

2.1.2. Hablar, escribir, leer

Observando las situaciones escolares más de cerca, puede advertirse que la escuela trata al lenguaje tal como las prácticas de la escritura lo han hecho posible. Todo ocurre como si la escritura fuese un doble de la lengua oral -su reverso noble- y no un singular instrumento histórico-cultural destinado a poner en forma a los usos del lenguaje[90].

---

[89] La distancia histórico-sociológica que separa los mundos de Menocchio, el humilde molinero friulano juzgado por la inquisición en el siglo XVI y de los chicos del ABC, no es óbice para plantearse con GINZBURG (1994) y la tradición de los estudios históricos de las culturas populares (BAJTIN, 1994) el problema de la "circulación" cultural. Es decir, de las lecturas que producen los diversos esquemas de reconocimiento y selección de significados relevantes sobre los textos cuyo contexto de validación (en este caso la escuela) sólo admite una apropiación homogénea, tanto desde el punto de vista de los estilos narrativos, como de las nociones que articulan todo relato. Las llamadas teorías de la recepción en comunicación y más específicamente de la comunicación pedagógica (BERNSTEIN, 1993.; BOURDIEU, PASSERON, SAN MARTIN, 1965; BOURDIEU, 1966, BOURDIEU, 1986), han puesto en clara evidencia que de la homogeneidad de los códigos de emisión no puede inferirse la homogeniedad de la recepción, en tanto intervienen principios organizadores de la conciencia generadores de sentido y de prácticas, culturalmente constituidos y diversos. En verdad, aunque se aproxima a lo que se espera de su relato, Héctor también se hace partícipe de la historia a partir de una proximidad "personal" con el tema propuesto. Su América es la de las batallas, los efectivos militares y la España imperial; se reconoce en algunos personajes, desapreuba otros, etc. Además, Héctor decía (y así lo hizo constar en su redacción) que quería ser militar.

[90] Indudablemente ha sido la escritura alfabética (su invención) la que ha permitido descomponer y separar (en sílabas, palabras y frases) la cadena sonora; establecer reglas que ordenan las relaciones dentro de un sistema abstracto de signos; constituir la gramática (en sentido extenso) y el análisis de la lengua en un fin en sí mismo (LAHIRE, 1991; MOUNIN, 1990; CAMPS, 1990).

Los procedimientos habitualmente utilizados para enseñar el castellano a los chicos de origen extranjero no hispanohablantes, muestran lo impensable de concebir la expresión oral independientemente de lo escrito (y la supremacía de éste sobre aquella). En primer término, porque la escuela invierte el proceso "natural" por el cual se incorpora comúnmente la lengua (materna), haciendo mediar en el aprendizaje de la nueva lengua la escritura (y la lectura) y privilegiando las tareas escritas frente a lo oral. En segundo lugar, porque el contenido mismo pone a los alumnos en situación de operar con un conjunto de unidades -nombres, verbos, sujetos, género y número, reglas ortográficas, etc.- sin sentido fuera de la lógica formal que preside la composición escrita como un acto de pureza y corrección gramatical, como si al hablar una lengua se obedeciese a los dictados de la gramática.

La subordinación de los usos del lenguaje a la lógica de la escritura se desarrolla en múltiples registros de las prácticas escolares. Por un lado, y de manera más imperceptible, concierne las formas a las que se somete la producción oral en clase. Por otro, más claramente, al valor que adquiere en ella la escritura (lo leído y lo escrito) en relación a la palabra (el hablar y lo dicho).

Muchas de las correcciones relativas a las posturas y operaciones corporales, como se ha dicho (Véase: Cap. III) tienen por objeto aquellas manifestaciones para-lingüísticas que, habitualmente y en los contextos ordinarios, acompañan a la palabra y contextualizan su interpretación. Dichas correcciones implican un trabajo de metamorfosis del metalenguaje en una producción oral que haga explícito lo que el lenguaje corporal (gestos, miradas y tonos de voz, etc.) transmite implícitamente. Así, por ejemplo, las advertencias reiteradas dirigidas por los profesores a sus alumnos del tipo *"hay que pensar antes de hablar"*, *"explícate mejor",* los invita a reflexionar sobre la respuesta correcta a un ejercicio determinado, tanto como a tomarse el tiempo -tal como en el lenguaje escrito (Soriano, 1990)- para producir enunciados completos y coherentes, escogiendo y mejorando la manera en la que las cosas deben ser dichas.

Las formas discrepantes de comunicación utilizadas por los chicos en los recreos y en las aulas revelan los usos -según el patrón dominante en cada caso- a los que se somete la producción oral en los distintos escenarios escolares: no se puede hablar de la misma manera a distintos oyentes y según qué contextos.

Tal distinción está representada espacialmente en la oposición entre el salón de clase y el patio de recreos, y socialmente en la figura del profesor y de los colegas. En el patio y entre colegas -como en la calle- *"hablas de todo",* al margen de la mirada de los profesores se dicen *"tacos".* El *"hablar bien"* no concierne exclusivamente al cuidado del vocabulario (restricción del lenguaje más o menos *"macarra"*, soez o "*basto"*) sino también a la pertinencia de los apoyos no verbales: en el recreo y en la calle los gestos, las exclamaciones, los gritos, las miradas y los contactos corporales (tocar, empujar, rozar…) sirven para provocar y controlar la atención, influir en las acciones de los otros, entrar en un juego, negociar el liderazgo, etc. Por el contrario, en la clase, una serie de rituales orales sustituyen la expresión no verbal para pedir el turno de palabra, excusarse, agradecer, etc. La clase, a diferencia del patio de recreos, exige anticipar verbalmente toda acción que se emprende (ir al aseo, buscar un libro, justificar que uno se acerca a un compañero, que se pone de pié, etc.), tanto como dar una coherencia oral (textual) al pensamiento (uno se explica).

El saber y saber hablar en clase conforme al buen uso, a un uso fundido en el molde de la lengua escrita, exige de los chicos no tanto una actitud reverencial hacia el lenguaje, como un sentido de la pertinencia inevitablemente asociado a la familiaridad con los diversos estilos de habla apropiados a los distintos contextos e interlocutores.

Los chicos como María o Javier (los de mejor "rendimiento") eran capaces de alternar fácilmente entre los diversos registros de habla que constituían parte de sus reservas de habilidades. Tal era el dominio y habilidad de María para satisfacer las condiciones variables de contexto, que para calificar y clasificar a otros colegas aludía a su falta de "ubicación" en sus formas de hablar y comportarse.

"(…) Marina. es una contestona, le contesta a todos los profesores.... y dice un porrón de tacos en clase... y así se lo va a cargar todo…"

María con sus colegas y en la calle, utilizaba un lenguaje *"macarra"* como ella misma decía, en clase en cambio hacía gala de un lenguaje cuidado y preciso, tanto que se dedicaba a corregir a sus colegas *"horteras"* como Marina y Rocío

"Cuando Rocío lee… lee tan mal, tan mal… se para todo el tiempo, una vez leía un cuento que había escrito y decía 'Me encontraba en Francia, y me, y me, y me, y vino unos señores, y…' ¡todo mal!, es que pasa de todo la tía, le da igual"

Marina, en efecto, no conseguía ajustarse a las formas de clase, y al precio de exhibir discordancias de tono, procuraba hacerse oír (y ver). Pronto ella misma advertía, al introducir en clase expresiones inapropiadas, tanto en el contenido como en la forma, que se exponía a quedar parcial o totalmente fuera del juego[91].

Clase de sociales, 6º curso. La profesora trata el poblamiento de la península ibérica. Específicamente las manifestaciones culturales de los celtíberos.(…)

Profesora: *En su tiempo de ocio, cuando no trabajaban, realizaban fiestas y festivales, de música y danza.*

(Marina baila en su asiento)

Profesora (dirigiéndose a Marina): *¡no!.. no hacían esas tonteras que hacéis vosotros en las discotecas… tenían coreografía…*

(sigue la clase)

Profesora: *¿sabéis que ya los celtíberos hacían corridas y luchas con toros…?*
Marina: con manifiesto disgusto, elevando la voz y en tono exaltado interrumpe el comentario de la profesora: *¡pues a mí eso de los toros… ¡¡es que!!… se dice que hay que cuidar a los animales, pero… no sé cómo… no hay que maltratar a los animales…*
Jorge (al mismo tiempo que Marina): *¡sí! a mí tampoco me gustan…*
Profesora: *Marina, explícate…,tú siempre tan atropellada… ¡esto no tiene nada que ver! Aquí no vamos a entrar en ese tema…*

La irrupción de Marina con su comentario sobre el maltrato a los animales resulta *impertinente* por dos razones: está fuera de contexto -ese tema no es objeto de la clase- y de tono -ella no se explica correctamente, se *"atropella"* al hablar-
.

La visión foucaultiana (Foucault,1992) de la disciplina como tecnología (abstracta) del poder orientada a controlar minuciosamente las operaciones corporales,

[91] Sobre las distintas estrategias elaboradas por aquellos chicos enfrentados a situaciones escolares a las que no logran adaptarse, se vuelve más adelante (Véase: apartado: 3)

a garantizar su sujeción continua y la extracción de toda la utilidad de sus fuerzas, dice poco de su supeditación a otra tecnología: la escritura. Las correcciones de las posturas corporales -sentarse correctamente (la espalda recta, el brazo apoyado sobre el pupitre, etc.), coger el bolígrafo de forma adecuada, mantener la cabeza erguida, etc.- tienden a conformar los movimientos a las exigencias de la escritura y la lectura: incitan a controlar los esquemas motores para respetar el orden de los renglones, favorecer una caligrafía legible, desplazar la mirada de la pizarra al cuaderno de notas, etc. En el ABC una vieja estampa adherida a las paredes de algunas aulas, mostraba a los alumnos las maneras más adecuadas de sentarse en el pupitre. Se trataba del dibujo de un niño, mostrado de frente y de perfil en diversas posiciones -correctas e incorrectas- de coger el bolígrafo.

En el mismo movimiento por el cual se generaliza lo escrito -incuestionable función de la escuela-, se extienden sus códigos a la reconstrucción de las formas orales de expresión, a los géneros y estilos de habla. Evidentemente la insistencia en la corrección del lenguaje forma parte de las tareas esperadas y encomendadas a la escuela. Pero aún así la transmisión de una competencia técnica en el uso del lenguaje es indisociable de la manipulación de categorías estilísticas y estéticas.

Jonathan es dominicano, el niño se queja de sus compañeros a veces se ríen de él por "*como habla*". Su profesora comenta: "*Yo le he dicho, con el tiempo que llevas aquí en España ¿cómo es posible que no hables todavía bien el castellano?, el dice que sí, que él habla el castellano… pero bueno … a veces se cansa y dice ¡bah, déjelo seño!.*

Si desde el punto de vista puramente lingüístico, como han demostrado los trabajos de Labov (1978)[92], puede aceptarse que las diferentes formas de decir una misma cosa tienen un valor equivalente, desde la perspectiva de los intercambios situados socialmente hay que admitir que ellas son susceptibles de adquirir valores sociales diversos según los "mercados" lingüísticos diferentes (Laks, 1983; Bourdieu, 1985).

[92] WILLAM LABOV, en su célebre estudio sobre el habla de los jóvenes negros de los suburbios norteamericanos, mostró la riqueza expresiva y la eficacia comunicativa de sus "jergas". Echó así por tierra las concepciones que no veían en ellas sino expresiones empobrecidas y primitivas del inglés estándar, desvelando a un tiempo los prejuicios subyacentes al rechazo de las variantes consideradas "vulgares".

La escuela funciona como un mercado, con sus sistemas de sanciones y censuras, actualizadas diariamente por unos agentes dotados de los esquemas de percepción capaces de distinguir las formas distintas de hablar y decir en base a un modelo de lengua y de locutor que no sólo responde a los usos correctos desde el punto de vista gramatical, sino que toma como base también los estilos expresivos. La profesora de Jonathan no llega a advertir el acento dominante como tal. Éste funciona, sin ella saberlo, como un "grado cero" a partir del cual los "otros" acentos (el de Jonathan) se ofrecen a su percepción.

Así como las disposiciones corporales de los niños se prestan como materia básica de las apreciaciones espontáneas de los maestros, algo semejante ocurre con los modismos y acentos. El ritmo y la cadencia al hablar de los chicos centroamericanos se muestran a la percepción escolar como "*lentitud*". Tanto como un léxico desusado para las variantes españolas del castellano, pero evocador de la prosapia del castellano antiguo -a los que no casualmente suele calificarse de *"arcaismos"*-, suscita admiración por la *"riqueza"* de los sudamericanos en el uso del idioma.

Al examinar los censos que los centros educativos cumplimentan a solicitud del Ministerio de Educación con los datos del alumnado de las "*minorías*" -de acuerdo con la expresión de la propia administración educativa- llama la atención el hecho de que en el apartado destinado a valorar el nivel de adquisición del castellano de los niños de origen extranjero -según una escala cuyos extremos eran "adquisición total" y "adquisición nula"- algunos centros habían incluido a alumnos hispanohablantes (básicamente de Centro América). Y, además, como teniendo un desconocimiento parcial ("bueno" o "medio") de la lengua castellana.

Ciertamente la escuela ha relajado sus exigencias en cuanto a los modos de hablar. No obstante, no deja de alentar unas formas y cuestionar otras a través de censuras o alientos explícitos o de los modos más sutiles de atención y desatención. La estructura misma del aula -la distribución espacial de los alumnos[93]- simboliza en el espacio una cierta distribución en torno al saber y al saber hablar entre los grupos de alumnos.

[93] El análisis de la estructura física de las aulas se ha convertido en un tema habitual en las etnografías escolares en tanto refleja la estructura de las interacciones que se establecen en al aula entre profesor-alumno y entre compañeros (DÍAZ AGUADO, S/F), pero a menudo soslayan los principios que organizan dichas interacciones.

Habitualmente los chicos que poseen unos niveles de expresión lingüística no adecuados a las exigencias escolares, ocupan lugares secundarios en relación al desarrollo de la clase y a la posibilidad de participación: los fondos del aula y los laterales. Las primeras filas y el centro de la clase, más cercanos a la pizarra y al profesor, constituyen las zonas preferentes donde se produce en mayor medida la acción de dar y tomar la palabra. Por esa proximidad, es el área en la que la atención a lo que el profesor dice y a lo que se escribe en la pizarra, se ve favorecida. Esas filas eran ocupadas generalmente por los chicos reconocidos por su mejor desempeño escolar y los más predispuestos a hacerse oír. Los laterales y las últimas filas del aula, por el contrario, constituían las zonas donde se producían menores interacciones, y se dificultaba la atención.

La relativa coincidencia entre el espacio y la cualificación *para hablar* se refleja en la relación entre la posición ocupada por los niños de origen inmigrante y sus habilidades comunicativas en la lengua de uso escolar. Los niños de origen extranjero con mayores posibilidades de expresión en castellano estaban situados generalmente en las zonas de mayor interacción y participaban de ellas. Y viceversa, cuanto mayor era el desfase en la adquisición de competencias comunicativas, mayor su alejamiento.

En 4º curso cuatro niños (2 españoles y 1 de origen extranjero) realizan actividades específicas, es el grupo de niños con *"retraso", "los más lentos de la clase"*. Durante el desarrollo de la clase trabajan en fichas de lecto-escritura, y no participan de la tarea general. Otra niña (china) recientemente incorporada al centro en el momento de las observaciones, cuya competencia en lengua castellana era nula, no realizaba actividad alguna. La niña pasó el tiempo de las dos clases observadas reclinada sobre su pupitre, y el profesor no estableció interacción alguna con ella porque *"no sabe ni una sola palabra de castellano"*, a los otros chicos dedicó quince minutos al final de clase para corregir las tareas.

Evidentemente las interacciones que se desarrollan en el espacio, no están determinadas, aunque en parte condicionadas, por la estructura del espacio en sí mismo. Depende del uso que de él se haga, del valor que se le atribuya a sus sectores. Los docentes construyen ese valor principalmente con sus desplazamientos. No es extraño encontrar que la mayoría de los docentes raramente abandona el espacio delantero del aula -aquél circunscrito por su escritorio y la pizarra- para

internarse entre las filas de los alumnos durante el dictado de la clase. Y es que desde allí *"los ves a todos".* Adentrarse en el espacio *de los niños* supone, al darles la espalda, no sólo relajar el control sobre la tarea, sino además exponerse al desorden, a las burlas y las chanzas que se ocultan en el anonimato.

Pero además de por los desplazamientos que produce el profesor en clase, el espacio es cualificado a través de las sanciones que sobre él se ejecutan. Al hecho de enviar a un niño a sentarse en el último banco por incordiar en clase subyace una connotación negativa (excluyente) de los *fondos* de la clase. Y ello es así también para los propios niños.

Jalil, cuya competencia comunicativa en castellano es escasa, está sentado en el último banco de clase de 6º, aislado del grupo. No participa en clase, permanece callado y en general ocupado en otras tareas o inicia interacciones disrruptivas con su colega Abdelkarim. Los primeros días desde su llegada al colegio -ya iniciado el curso escolar- había escogido un banco situado en un lateral junto a la pared, en la tercera fila, detrás de Lorenzo. En una ocasión, durante la clase de lengua, el profesor al observar que Jalil habla por lo bajo con Lorenzo y, *"cansado de las interrupciones continuas",* le pide que retire su banco más atrás, para no *"incomodar"* a Lorenzo. Jalil cogió sus libros y su mochila y desde entonces ocupa el último banco de la clase.

El profesor dice de Jalil que *"se pone furioso cuando le pones ejercicios para los que están retrasados, no admite sus errores".* Dice no estar seguro de las razones del aislamiento del chaval: si es porque *"siempre se cabrea"* o porque no ha *"entendido bien lo que le he dicho"*.

Sería erróneo pensar que sólo el profesor tiene poder y control exclusivo sobre las relaciones entre el espacio y la palabra. Salvo contadas excepciones en las clases observadas los profesores dejan, en principio, a elección de los niños el lugar donde sentarse. De tal modo, sus elecciones -y los desplazamientos de lugar a lo largo del tiempo- parecen obedecer a una aprehensión intuitiva de las oportunidades que tienen, en cada momento, de protagonizar los éxitos, participar en las discusiones e intervenir con eficacia en la clase.

Lo fundamental es la modalidad que preside la ocupación de esos espacios. Se trata de zonas donde los niños suelen permanecer en cierto modo al margen de

los intercambios del grupo, donde la mayor parte de los intercambios que se producen son de tipo privado, o donde se agrupan los "revoltosos". Representan simbólicamente en el espacio del aula el sentimiento de "exterioridad" respecto de la situación de clase, sea éste el producto de una inadecuación circunstancial o más durable, factible de manifestarse, a su vez, bajo las diferentes formas que asume el extrañamiento.

Así por ejemplo, a lo largo de los cuatro años durante los cuales realicé observaciones en su clase, Naima cambió de sitio y de compañera de banco, varias veces. A los pocos meses de incorporarse al colegio apenas llegada de Marruecos y sin saber prácticamente castellano, (estaba en 5º curso) según ella misma decía años después:

"estaba muy confundida, me desesperaba, y cuando me iba a mi casa yo me decía 'nunca voy a aprender el español', e intentaba mirar, escuchar… a ver como habla la gente el español…"

Naima ocupaba por entonces, junto a otras dos niñas marroquíes, una filipina y una niña gitana, la última hilera de bancos de la clase. Pasaba la mayor parte del tiempo atareada en ejercicios de castellano, tanto dentro de su grupo aula, como en las clases de compensatoria. Años después, cuando finalizaba 8º, María era su mejor amiga. Naima había conseguido "apañárselas" en la escuela, las dos amigas eran de las mejores alumnas mujeres de su grupo, se sentaban en la primera fila de bancos frente al escritorio del profesor y procuraban participar asiduamente, María más que Naima, en la actividad de clase.

Lo que Naima relata en el presente, bajo la luz de una historia de afinidades y divergencias personales con sus colegas de clase que justificaban sus cambios de compañera y banco, traduce relativamente su "evolución" (de "atrás" hacia "adelante") en la estructura de posiciones escolares y en su relación con la escuela. Al principio se *"llevaba mal con todos, me portaba mal y no entendía nada".* Más adelante se *"juntaba"* (y sentaba) con chicas que, sin ser las más conflictivas, encarnaban formas dispersas de rebeldía y contravención de los modelos escolares, a las cuales calificaba ahora que era amiga de María, bien de "*pendonas*", bien de *"paletas"* (Véase *infra* 3.3.1:).

Las categorías que ambas amigas utilizan para describir el estilo y el comportamiento de sus compañeras articulan, entre otros, valores educativos, y están

cargadas de connotaciones de superioridad cultural, sobre todo en relación al uso del lenguaje (Nilan, 1992; Franzé, 1999). Naima y María se reían de la vulgaridad de algunas de ellas, de las cuales Naima decía *"no saben ni hablar su propio idioma":*

Aunque en principio la apelación al silencio es de aplicación general, en las clases las limitaciones para la participación en el uso de la palabra no recaen por igual sobre todos los niños[94]. La capacidad de dominar las formas de expresión valoradas en clase, sitúa en posición de ventaja a los niños más familiarizados con ellas y, a la inversa, en desventaja a aquellos cuyos hábitus lingüísticos están más alejados.

Clase de lengua, 6º curso. José, el profesor, anuncia la lección sobre recursos estilísticos. Se sienta tras su escritorio, abre el libro de texto. Lee la explicación que da el texto sobre los recursos estilísticos. Seguidamente lee un verso de un poema. A continuación inicia un turno de preguntas:

Profesor: *¿Cuando hay una palabra terminada en vocal y a continuación otra que comienza en vocal es una….?*.
María: levanta la mano ansiosa y el profesor le concede la palabra.
María: *Si…* {duda}, *¡me lo sé pero no me acuerdo la palabra, profe!!*
(risas)
Profesor: *Tú María desde luego…*
María: *¡pero si puedo explicárselo profe!*
Otros niños levantan la mano
Profesor: *¡sinécdoque!…*
(Entre los murmullos y risas, se escuchan pitorreos, más risas)
Profesor: *¡silencio!…* lee un verso y dice *en este caso…*
Jorge: (adelantándose) *"sinécdoque"*
Rocío: (al mismo tiempo que Jorge): *termina en palabra no llana*
Profesor: *hay que pensar, no decir lo primero que se nos viene a la cabeza..*

[94] No obstante, los juegos de palabras y voces son más que habituales entre colegas. Los alumnos dedican buena parte del tiempo al ejercicio del murmullo y el comentario cómplice "por lo bajo". Sobre ello se vuelve más adelante.

El profesor se da la vuelta para escribir en la pizarra, Jalil se levanta de su asiento y le apunta con un revólver imaginario, el resto de la clase ríe y murmura. José se vuelve, y lo observa sentarse apresuradamente. Profesor: *¡Jalil, tú a lo tuyo!*. A la clase: *¡silencio!… hay que trabajar más, con las pequeñas cosas nos despistamos, perdemos la concentración…*

Naima revuelve en su mochila que cuelga del asiento.
Profesor: *¿¡Naima qué haces!?*
Naima: *estoy buscando la goma profe*
Profesor: *¡¿has copiado!?*
Naima: *No*
Profesor: ¡a qué esperas!
Hanne: a encontrar la goma, profe
(risas)
Dirigiéndose a Arturo, le indica que lea. Arturo busca en el libro la página
Profesor: *no… Arturo está enredado… Rocío, lee tú…*
(Arturo en un murmullo mientras Rocío comienza a leer): *pero si lo tengo aquí…)* Rocío lee lentamente.
Profesor: *tienes que poner más atención… ¿hay aquí sustracción o adición de sílabas?*
(Varios niños a la vez): *¡¡sustracción!!, ¡¡adición!!*
Profesor: *¡hay que respetar el turno de palabra… sino esto es un desastre!.. Javier…*
Javier: *Adición*
Profesor: *sí, adición. Yo os puedo explicar, pero si vosotros no estudiáis esto es una pérdida de tiempo…*

La opiniones de José sobre los alumnos no diferían básicamente de las del resto de profesores de 6º curso. Ellas se reflejan en las llamadas al orden y sanciones explícitas que dirige a la clase, pero también en los pequeños gestos y actos de anticipación a partir de las cuales gestiona la dinámica de la clase.

Reprende a Naima ante la sospecha de que o bien se distrae, o bien algo trama cuando la niña busca la goma de borrar para continuar su tarea. Y sin quererlo ofrece a los chicos la oportunidad de reírse de él (de su error) y a Naima de ponerlo en ridículo, cuando extrae la goma de su mochila a modo de prueba. Muchas de las situaciones generadas por los chicos en clase, y fuera de ellas, son

imposibles de ser sometidas a comprobación fehaciente. Los chicos desarrollan estrategias sutiles de subversión y ante la amenaza de sanción cuentan con el recurso de devolver al profesor la imagen de alumno aplicado (*estoy buscando la goma para continuar en condiciones mi tarea*).

José se anticipaba tanto a las interrupciones jocosas, como al incumplimiento académico de los alumnos. Ambos extremos parecen confirmarse en la primera intervención, cuando dirige la pregunta a María: la chica no contesta y los demás compañeros se ríen de su respuesta. José, los reprende y en numerosas ocasiones, o bien adelanta la respuesta o bien deja sin respuesta las preguntas.

Arturo, considerado un niño *"con muchos problemas"* -sus compañeros "más listos" lo llamaban *"Forrest Gump"*- se encuentra con la impaciencia de su profesor (*está enredado*). A Rocío, una alumna "*de suspenso*", aunque cumple con el mandato (lee), le llama la atención por *como* lo hace.

Pero las oportunidades de optar a la palabra no están únicamente asociadas al "rendimiento" académico de los niños. Era precisamente la relación diferencial con las formas de expresarse -en un sentido amplio- que mantenían María y Javier, (los resultados de ambos eran de los mejores del 6º curso), lo que parecía estar en la base de las oportunidades y esfuerzos desiguales que una y otro debían hacer -a pesar de su rendimiento escolar semejante- para concitar la atención de sus profesores y colegas.

A María, aún cuando domina un código lingüístico formalmente ajustado para la clase, la traicionaba su *"ansiedad"*. Se empeña en responder a las preguntas (ser la primera), en leer sus ejercicios y levantar la mano apresuradamente para obtener el turno de palabra. Aunque aprueban sus resultados, los profesores le remarcan sus maneras *"impacientes"* de hablar y comportarse. En los grupos de discusión con el curso al que pertenecía, María se quejaba de que los profesores no la dejaban *"hablar"* ni *"explicarse"*.

Javier, en cambio, representa el polo más cercano a la norma escolar. No se trata tanto de su rendimiento académico, como de una manera de ser y estar: era un niño *"tranquilo y suave"*, según sus profesores. Javier, frente al "exceso" de María, opone la docilidad de la mesura. Domina los códigos de control de la

conducta -las buenas maneras- y las técnicas de transformación de la energía física en utilidad: era un excelente dibujante y tenía una caligrafía cuidada, además de disciplinado deportista. Javier no necesita alzar la voz, o esforzarse en pedir el turno de palabra, parece gozar "naturalmente" de la oportunidad de hablar en clase[95].

Las dinámicas de pregunta-respuesta son concebidas por algunos profesores como estrategias capaces de crear los tan reclamados contextos de expresión y revalorización de la lengua oral, en contraste con los estilos magistrales donde el profesor -y el libro- son los protagonistas. Así lo expresaba José, el profesor de lengua, después de la observación de la clase que acabo de describir:

"Habrás visto, yo intento que participen, les pregunto mucho… pero claro, hay otros compañeros que siguen con sus clases magistrales, así no se puede. Tú ve a la clase de X, y ya me dirás, tú vete allí…"

Esas estrategias se prestan a la ilusión de una aproximación participativa. Una ilusión, toda vez que tratan lo oral -sin percatarse de ello- bajo el modelo de lo escrito. Así, en la clase descrita, y al modo de los ejercicios de los libros de texto o de algunos exámenes, las preguntas que José dirige a su auditorio dejan un espacio en blanco para introducir el (único) término correcto (*sinécdoque*). Asumiendo esas reglas, los alumnos se limitan a tentar una y otra vez, como si de un juego de azar se tratase, con el objeto de acertar. En la queja airada de María se advierte un enfado no porque el profesor la desacredite, sino porque ella quiere y puede explicarlo (ella no tienta).

[95] Como he sugerido ya, muchos profesores procuraban alentar a sus alumnos "mas flojos", evitando por ejemplo utilizar un lenguaje desdeñoso o reforzador de los fallos. Pero en la práctica, a menudo esos alientos explícitos se contradicen y desdicen en lo no dicho, y en la experiencia propia (interior) del fracaso. Un hecho relevante al respecto, es que el grupo de aula solía coincidir al nombrar a los mismos compañeros como los que "menos saben", lo que solía coincidir, a su vez, con los que consideraban ser "peor tratados por el profesor". Incluso, alguno de los niños más nombrados se situó a sí mismo en tales rúbricas. La omisión de las estructuras profundas de sentido que organizan la prácticas desde lo "impensado", da pié a propuestas para tratar de compensar "las desventajas" en la escuela que inciden en las fórmulas explícitas y conscientes de tratamiento lingüístico hacia los niños (aprobarlos, alentarlos explícitamente, etc.). Ello se encuentra no solamente con la resistente realidad de esa otra clase de automatismos, sino incluso con la resistencia de algunos padres, como la de una madre latinoamericana quien buscando "*lo mejor*" para su hijo se quejaba del tratamiento "*blando y paternalista*" que éste recibía de algunos de sus profesores.

Ciertamente, la necesidad de controlar los comportamientos de los chicos se traduce en un control de las conductas verbales. Tal vez por ello la dinámica de la clase se estructura siguiendo una pauta de explicación, seguida de preguntas. José pone en evidencia lo que es una constante en la escuela -y no sólo en sus clases-: la sustitución del diálogo por un discurso informativo que sitúa a los alumnos en posición de oyentes (y reproductores) de textos (Siguán, 1990). Sustitución formal de un diálogo que discurre, a su pesar, por los caminos "internos" de las prenociones y no puede evitar, por tanto, las incesantes reapropiaciones prácticas de los chicos, tanto más "inadaptadas" y censurables, cuanto menor es su "capacidad" de reconocer y reconocerse en los códigos escolares (sobre ello se volverá más adelante).

La preponderancia del modelo escritural de la lengua se advierte también, como he sugerido, en el espacio desigual asignado a la palabra y lo escrito. La expresión más acabada de la preponderancia de lo escrito sobre la palabra -de lo escrito sobre lo dicho y de la expresión escrita sobre la expresión oral- es el uso de los libros de texto. El libro de texto constituye, más que un instrumento complementario, el recurso privilegiado de los profesores. Lo más habitual es que sea la guía del profesor, hasta casi suplantarlo en su función pedagógica.

Clase de lengua, 6º curso. José anuncia un repaso sobre pronombres. Solicita a los niños que abran sus cuadernos en los ejercicios que debían traer hechos de casa. Le pide a Marina que los lea, la niña ha hecho todos los ejercicios correctamente:

Profesor: *están bien… pero hubiera preferido mas variedad de pronombres… así , como pone el libro….*

La cuestión no es el libro de texto en sí mismo, sino los usos a los que típicamente se somete en clase: los profesores actúan habitualmente como si el libro proveyera exclusivamente los conocimientos acumulados de la cultura, al mismo tiempo que como si fuera el único medio de acceder a esos conocimientos.

La utilización del libro está tan arraigada, que produce la impresión de que *"se te impone"*, como decía una profesora interesada en la búsqueda de *"materiales*

y métodos activos"[96]. La misma que reaccionaba incrédula ante la sugerencia de incrementar el habla en clase (Véase: pág. 235).

Tan firme y espontánea es la dependencia que se establece entre la capacidad de hablar y el aprendizaje de los códigos que rigen las formas escritas (eruditas, doctas) -tan difícil de descifrar allí donde la valoración de lengua se ampara en una codificación jurídica, "oficial"- como la aproximación pragmática a la enseñanza de la lengua y los resultados obtenidos por un profesor eran percibidos, por sus colegas de claustro, en el registro de lo inusual y excepcional.

Trésor, un niño zaireño, de 10 años, (3º de Egb) se ha incorporado el colegio hace no más de siete meses. Por entonces hablaba lingala y algo de francés. A su llegada a clase, su tutor dice haberse *"apañado con mis rudimentos de francés para comprendernos lo mínimo"*. Desde los primeros días se le asignó un alumno tutor, que lo apoyara en clase, con la expresa orden de que le hablara y explicara *"aunque parezca que no entiende"*. El profesor le compró un diccionario ilustrado, para que adquiriese un vocabulario de comunicación básico. Él era contrario a que los niños de origen extranjero pasasen tiempo en clase de educación compensatoria y a que se dedicasen a tareas "*que los aíslen del grupo"*. Trésor, participa en todas y cada una de las actividades de clase y se le asignan las mismas responsabilidades que al resto de sus colegas. Desde el principio lo ha incentivado a hablar *"no importa cómo"*: Trésor cuando *"no encuentra una palabra se la inventa, o hace gestos"*[97].

[96] La investigación reciente del INCE, (op. cit., 1997) señala que el libro de texto (un libro de texto), tanto como pauta de programación docente de aula como en su función de recurso didáctico, es muy utilizado. Si bien se "se valora bajo, se utiliza mucho", frente a otros recursos más variados y flexibles. Curiosamente, lo que se concibe como "elaboración de materiales propios", tiene características asimilables al libro de texto (fotocopias, transparencias, o apuntes obtenidos de textos). Una consecuencia insoslayable -aceptada por los mismos docentes consultados en dicha investigación- es el "cierre" del currículum, teóricamente abierto y flexible. Otra dimensión donde afloran las contradicciones entre los planteamientos teóricos y los prácticos, es el de las metodologías aplicadas a los procesos de enseñanza. La investigación del INCE subraya la alta significatividad que tienen las metodologías "convencional" (desarrollo del tema, explicación y método de pregunta-respuesta) y "magistral" (exposición) frente a las "innovadoras participativas" . En la mayoría de las aulas observadas predomina una noción del proceso de aprendizaje donde el profesor es el principal protagonista, a través del uso de la tiza, el texto y la palabra: explicación de la lección, mediada generalmente por el libro de texto y la pizarra, pone ejercicios individuales a sus alumnos, y los corrige, a través de las dinámicas de preguntas y respuestas o, más frecuentemente, en los cuadernos de notas. No sería exagerado afirmar que la utilización "ritual" del libro está conectada con la consagración de los instrumentos de "la" cultura y el saber escolar. El libro es un instrumento privilegiado en tanto predomina sobre él una visión informativa, contiene el saber legítimo -contenidos- en la forma legítima -escritura-, el cual vienen a sustituir a profesor en su función pedagógica (GERRERO SERÓN, 1993). Las llamadas pedagogías activas reclaman del profesor una transformación de su papel tradicional de transmisor al de "agente mediador" (SOLÉ I GALLART, 1990).

[97] La clase de Trésor pertenecía a un centro de la ciudad de Parla, y no al ABC. Las observaciones se realizaron durante el curso de una investigación encomendada por el Area de Servicios Sociales de Parla y la Fundación Van Leer (FRANZÉ, 1995).

Ignacio -el profesor de Trésor- era visto en el colegio *"como un marciano",* según una colega de claustro. Indudablemente esa expresión traduce en el lenguaje común el extrañamiento de los profesores frente a los procedimientos *de otro mundo* que Ignacio utiliza en su clase. La organización de su aula obedecía, según el mismo Ignacio, al *"objetivo de dar a los niños, y formarlos, en la mayor autonomía y confianza en sí mismos posible"*. La clase se ordenaba en pequeños grupos de tareas (de 4 niños cada uno). Dentro de las rutinas de aula había un conjunto de tareas fijas, de las que cada grupo se hacía responsable rotativamente. Además, cada grupo tenía por semana un responsable que cumplía varias funciones: recordar las tareas a realizar a sus compañeros, servir de referente para preguntas y dudas en algunas ocasiones, etc. Cada grupo contaba con una estructura de negociación interna, había tareas y actividades que se formulaban y realizaban por acuerdos de sus miembros. En el curso de las tareas, a menudo individuales, los miembros del grupo podían consultarse y apoyarse en materiales diversos. La clase sufrió apenas alteraciones con el ingreso de Trésor.

Este profesor era calificado de *"singular"* por la directora del centro y otros docentes, quienes no dejaban de expresar dudas sobre sus estrategias pedagógicas: ¿qué hacer cuando el profesor del curso siguiente reciba el próximo año a un niño que *"apenas sabe escribir*?".

La directora del colegio calificaba de exitosa la incorporación del niño a clase, la rapidez en el aprendizaje de la lengua y la *"soltura"* adquirida por el niño en castellano. No obstante, ella era de la opinión de que sería mejor para los niños no hispanohablantes asistir a clases de *"acogida"* para aprender el castellano. Atribuía el éxito obtenido con Trésor a la *"inteligencia excepcional"* del niño.

2.1.3. De furcias y bocatas

El lenguaje es el campo por excelencia de la legitimidad escolar, es por ello donde se producen los desencuentros más agudos entre los códigos de la cultura escolar y los de algunos niños.

He aludido ya, a los juegos de palabras y rondas de voces que tienen lugar en clase y entre colegas. La misma forma en la que se desarrollan esos intercambios -*por lo bajo y sin permiso*- y las llamadas de atención que reciben al ser descubiertos,

sitúa a este tipo de "charla", espontánea e iniciada por los alumnos, en el espacio de la transgresión. Estos juegos clandestinos se desarrollan habitualmente en el registro de un murmullo controlado, e incluyen, en una suerte de ronda de palabra en voz baja, a una parte de los niños. Aparte de aligerar el "muermo", esos juegos están colmados de múltiples connotaciones.

En principio podría decirse que contienen toda la carga de la desobediencia al desafiar la autoridad lingüística representada por el profesor, simultáneamente sobre dos planos: el que refiere al uso y distribución de la palabra, y el relativo a las formas lingüísticas "correctas".

Veamos un episodio de una clase de lengua, cuando una de las niñas inicia una de estas rondas, y es continuada ingeniosamente por algunos de sus colegas. El contexto en el que se desarrolla es el de una clase estructurada en torno a preguntas y respuestas, y a la lectura de explicaciones y ejemplos del libro de texto:

José lee en voz alta la explicación del libro de texto. Y da a continuación un ejemplo del libro: *"Aquí hay unas basuras, tiraré éstas"….*

Marina (en baja voz): *me tiraré por la ventana...*
Jalil (en baja voz): *bajo el tren...*
Jorge (en baja voz): *me tiro un pedo...*
Profesor: *¡Silencio!* (sigue con los ejemplos) *Si....*
María (en baja voz) *¡Sila!.. ¡sinécdoque!*
Profesor (enfadado): *¡¡vale ya!!: los que me quieran seguir me siguen, sigo con dos o tres… los demás…*

Ciertamente, estos juegos imponen con interrupciones y murmullos la negociación sobre uso de la palabra y sustituyen de modo furtivo y breve la falta de oportunidades para hablar. El juego de palabras es doblemente eficaz. Por su brevedad es capaz de entrometerse en los resquicios del discurso del profesor y, a la vez, de romper el silencio impuesto deteniendo momentáneamente la autoridad de quien está dotado de la capacidad de distribuir la palabra e iniciar las interacciones.

Clase de lengua inglesa. El profesor anuncia una traducción *"entre todos"*. Lee para que los niños traduzcan, pero él se anticipa a la traducción de los chavales.

Profesor: *John is good looking*; *John, es bien parecido*
Marina: (en voz alta) *¿Bien parecido a quién?* (risas)
Profesor: *No! Es bien parecido...*
Marina: (en baja voz) *¡A tu tía!*
David: (en baja voz) *¡A su perro!*
Profesor: (sigue con la lectura) *He has a son and a daughter, Tiene un hermano…*
María: (en baja voz) *tiene un perro y....*
Jalil: (en baja voz) *¡una jirafa y un gato!...*

Los juegos de palabras contravienen por la vía de la sátira y el doble sentido las anticipaciones negativas -en este caso el profesor se anticipa a la traducción de los chavales- y sustituyen su palabra restableciendo la complicidad con los colegas, en una suerte de elaboración colectiva donde cada cual puede meter su "bocadillo"[98]. De algún modo, los compañeros comparten el turno de palabra -tan estimado como norma de buen comportamiento en clase- del que han sido excluidos.

Interpretarlos como acto puro de inversión *("*resistencia") a los valores y jerarquías escolares, es perder de vista otras dimensiones que le son constitutivas. En efecto, en ellos se juega sistemáticamente con el lenguaje; llevándolo al absurdo, transformándolo y cargándolo de contenido grotesco y soez (*"me tiro por la ventana", "me tiro un pedo"*), a través de la risa se parodia y trivializa la seriedad del saber formal, se manipulan las formas del saber y de expresión consagradas.

7º curso. Clase de religión. La profesora recuerda a los alumnos los episodios de la pasión de Cristo (es la semana anterior a pascuas). Habla de María Magdalena, de quien dice haber sido *"una mujer pecadora".*

[98] Si bien estos juegos sirven a la restauración de los lazos grupales y a cierta colaboración en el aprendizaje en un contexto fuertemente individualizado, no pueden ser interpretados en clave de pura solidaridad desinteresada, o como actos de resistencia de parte del grupo "dominado" (el alumnado) frente a quién posee el poder (el maestro): a través de ellos los niños exponen sus distintas habilidades al grupo, las cuales forman parte importante de la construcción de diferencias dentro del grupo de pares. Muchas de las propuestas pedagógicas que recomiendan la formación de grupos de tareas compuestos por niños con habilidades escolares desiguales (aprendizaje cooperativo) descuidan, tal vez por estar presididas por una mirada ingenua sobre la infancia, el hecho que los niños construyen relaciones de poder al interior del grupo "de iguales" haciendo uso de dichas habilidades, a partir de la validez que le otorgan los saberes escolares.

Virgilio pregunta con picardía "*qué pecados*" cometía María Magdalena. La profesora contesta: *hacía la vida vendiendo su cuerpo*.

Juanpi, replica: *¡la furcia!*

Willi: *¡una puta!*

Más adelante la profesora comenta el episodio de la "última cena", y cómo Jesús adelanta a los apóstoles que uno de ellos lo *"traicionará"*, se trata de *Judas Iscariote*.

Juanpi: *Judas el Miserable*

Virgilio: *el chivato… cabrón*

(Observación directa en clase)

Los chicos transfieren a través del lenguaje de lo bajo (Bajtin, 1995) lo elevado, ideal y abstracto de la cultura legítima al plano de lo material y corporal, degradándolo y vulgarizándolo. Juanpi bautiza a Judas con un apelativo deshonroso pero paródicamente equivalente al de otros personajes históricos (como Alfonso, *"el sabio"*). Asimismo, con este lenguaje, recuerdan que a las formas eruditas y eufemísticas (*"hace la vida vendiendo su cuerpo", "Judas es un traidor"*) se puede replicar con otro lenguaje, hay muchas formas de decir la misma cosa (*puta, chivato*).

Aunque introduzcan muchos elementos en apariencia ajenos al desarrollo de la clase, se desenvuelvan en un lenguaje discordante con la norma lingüística aceptable y se los perciba como disrrupciones al orden, estos diálogos y juegos del lenguaje tienen otras implicaciones que incluyen y exceden a la vez el juego de pugna con el "saber" y la "autoridad" escolar. Son también formas de apropiación práctica que permiten resolver las ideas, dificultades y ambigüedades que los saberes escolares presentan a los chicos. Las charlas privadas o semipúblicas están vinculadas a procesos cognitivos, los alumnos establecen conexiones entre sus conocimientos previos y prenociones (que provienen de diversas fuentes), "su" lenguaje y el contenido del currículum (Alton-Lee, Nuthall y Patrick, 1993; Vásquez y Martínez, 1996).

En el juego de palabras -s*i…/silencio* - *Sila/sinécdoque*- de la escena reseñada más arriba (Véase: pág. 259), María se recuerda a sí misma el término que había "olvidado" cuando el profesor al inicio de la clase le preguntase por el nombre del

recuso estilístico objeto de la lección (sinécdoque). Además, trae al ruedo uno de los temas del control de sociales que tendrán en la hora siguiente a la de lengua[99]-las guerras civiles entre romanos y la participación en ellas del cónsul Sila-, convirtiendo la asociación de palabras en una suerte de regla nemotécnica.

Las fuentes de las que proceden los materiales de estos diálogos al margen son variadas, pero están fundamentalmente relacionadas con la experiencia cotidiana: la televisión, los tebeos, la vida doméstica, las actividades de ocio, etc. Y ello es, sumado al hecho de romper el código del silencio, lo que los hace aparecer como estando fuera de lugar, descentrados del contenido curricular.

La clase de lengua versa sobre los géneros literarios y los diversos soportes escritos. El profesor introduce el tebeo. Dibuja en la pizarra un personaje con su correspondiente "bocadillo". Pregunta a los niños, si saben cómo se llama eso:

(Algunos niños, al mismo tiempo): ¡¡¡ bocadillo!!!

Jorge: (en voz baja) un bocata…

Javier: *Un bocata de jamón…*

Arturo: *¿y por qué no de chorizo?*

Profesor : *¡¡¡Silencio!!!, vosotros siempre… Jorge…*{en tono irónico} *no merece la pena el esfuerzo, ¿no?…*

Este tipo de interacciones espontáneas entre los alumnos, tienen también su expresión más privada, y son, en general, protagonizadas por los niños con mayores dificultades para seguir la clase. Entre los chicos "en dificultad" un colega de curso siempre es una fuente potencial de consulta cuando se está en apuros, es un apoyo "natural".

Naima los primeros tiempos en el colegio *"tiraba"* de su colega Omar:

"Había uno que era marroquí, Omar. Él me traducía lo que decía la profe… y al tiempo estaba harto, yo le decía sin hacer ruido 'tradúceme esto…' y él ¡'shhh… ¡ya me tienes harto!', ¡el gilipollas!…"

[99] Algunos alumnos, habían pedido al profesor de lengua que les dejase al final de la clase un tiempo para repasar el temario del control de la hora siguiente. El profesor desestimó el pedido.

2.1.4. Una cuestión de gustos

A juzgar por las opiniones que suscitan ciertas expresiones culturales juveniles en la escuela, podría admitirse con PERRENOUD (1995) que la comunicación entre profesor y alumno se sostiene sobre una identificación de gustos y valores, es decir en dominios situados aparentemente fuera del programa.

Clase de lengua y literatura. 6ª curso. Cuando el profesor anuncia que se va a trabajar en clase el "tebeo", los alumnos manifiestan su entusiasmo: gritan a coro *¡¡¡bieeen!!!.*

El profesor pregunta qué personajes de tebeo conocen, y se produce una explosión de nombres, a viva voz los chicos enumeran sus personajes predilectos.

El profesor exclama: *¡desde luego vosotros nada de leer, sólo tebeos y televisión!*

Incluir el tebeo -uno de las aficiones predilectas de los chicos- en una clase de lengua y literatura, supone en principio su implícito reconocimiento en tanto género literario y por tanto, al menos en teoría, culturalmente legítimo. Pero al oponerlo a la lectura junto a la televisión -el peor adversario de la escuela[100]-, se revela el modo en que, inadvertidamente, la jerarquización implícita de los bienes culturales es capaz de resignificar y neutralizar toda "teoría" de las equivalencias de los productos y las prácticas culturales diversas.[101]

---

[100] Buena parte de los profesores encuentran en la televisión uno de los grandes responsables del desinterés de los chicos por las actividades que asocian con la escuela, recordemos lo que decía una profesora al respecto: "*… es que estos chicos no tienen interés, están desmotivados, no tiene ánimo ni interés para nada, los tengo que animar todo el tiempo… pero .. trato de sacar la imaginación… pero no…, no tienen una imaginación despierta o creativa… ven mucha tele, consumen como autómatas y no crean nada… pero algo de imaginación deberían tener digo yo…*" (profesora de 6º curso), y se esfuerzan como Ignacio, el profesor "*marciano*" de Trésor (Véase: pág: 258) por alentar a los chicos a sustituir la tele por la lectura o actividades "*más creativas*". Ignacio les había propuesto como tarea para el hogar a sus alumnos ?para hacerlos conscientes primero, y proponerles alternativas de ocio después?, que durante una semana apuntaran en una cuadrícula cuántas horas dedicaban a ver la televisión por día, y si los programas vistos, los habían escogido, o simplemente se habían quedado frente al televisor.

[101] Esta clase de mensajes contradictorios son frecuentes en la escuela, sólo que pasan inadvertidos para quienes comparten los mismos esquemas de percepción y apreciación de la diversidad. Los chicos que finalizaban el 8º curso del ABC, como se ha dicho (Ver: pág. 214) recibieron una charla de "*orientación profesional*" por parte un grupo de jubilados con estudios superiores (un físico, una licenciada en letras, un médico, un ingeniero, un escritor y un militar). Después de contar sus experiencias profesionales, el ingeniero toma la palabra y resume las "*carreras*" que pueden estudiarse: "*las ciencias exactas, las ciencias naturales, la humanidades y las letras...*". Exalta la dignidad de "*todas las profesiones, todas las profesiones son dignas y necesarias, porque lo digno es el trabajo*". A continuación pregunta a los alumnos "*qué carreras*" van a seguir, y pide que "*levanten la mano los que van a seguir ciencias, letras,…*" Como nadie se adecua a su clasificación (universitaria) de las disciplinas (ninguno de los chicos levanta la mano), les pide que digan lo qué van a hacer: la mayoría de las respuestas ?policía, albañil, mecánico, cuidadora de niños…? lo desconciertan y exclama "*¡qué raro que nadie quiera ser médico!?*". En el turno de "preguntas y dudas", algunos chicos demandan información sobre los módulos profesionales, a lo que los ponentes dijeron no poder responder, ellos no están preparados "*para darles información de ese tipo*".

La relación que privilegia la escuela con la lengua "correcta" y lo escrito, no es sino una de las expresiones de la relación que mantiene e induce hacia un sistema de valores culturales socialmente jerarquizado. Sistema edificado sobre la significación que la noción de "saber" y de "cultura" adquiere en la aproximación cultivada y erudita al aprendizaje y el conocimiento. Leer tebeos no es *"leer";* porque conlleva la futilidad de toda cultura de evasión -como la televisón- que atenta contra la creatividad y la imaginación, sustrayendo a los chicos del "trabajo" (del estudio, de la lectura, del cuidado y el cultivo de la cultura). Así, los valores "estéticos" que ordenan de superior a inferior los bienes culturales, extraen su dinamismo de otras ideas asociadas a ellos.

Clase de lengua 7º curso. Se trabaja el género epistolar. El profesor pide a sus alumnos que escriban una carta *a un personaje inventado… algo que ya está olvidado, hoy ya nadie escribe* .

Marina contesta: *yo sí profe, yo le escribo siempre a mi hermana* {su hermana vive fuera de Madrid}, *escribiré una carta a mi hermana.*

El profesor, le advierte: *no he dicho algo personal, he dicho un personaje inventado.*

De modo semejante a como la profesora de sociales alude a los gustos de sus alumnos cuando compara la *"coreografía"* de las danzas íberas con las *"tonteras"* que ellos bailan en las discotecas (Véase pág:), el profesor de lengua y literatura contrapone los atributos del "arte" (el género epistolar) a las expresiones *ordinarias* de la vida común. La primera, se hace eco de uno de los ejes que articulan las visiones dominante sobre las producciones culturales subalternas: la ausencia de ordenamiento y marco lógico para la acción y la interpretación del acontecer cotidiano (Juliano, 1992). Bailar como ellos lo hacen no es *bailar.* El profesor de lengua, por su parte, privilegia el simulacro de la literatura (cúspide de la escritura), *"he dicho un personaje inventado".* Y al hacerlo, traza la frontera entre el mundo personal y el escolar, separando, a un tiempo, el universo afectivo y local (familiar, personal) de lo formal y abstracto; el saber y saber hacer del colegio, del saber ordinario y extraescolar; cada uno de los cuales queda equiparado a los términos de la oposición entre géneros "nobles" e "innobles".

Clase de lengua 7º curso. El profesor introduce el romance y la tradición oral.

El profesor encomienda a los alumnos que pidan a sus padres que les cuenten un "romance" para llevarlo a clase, leerlo y explicar las variantes en los relatos orales. Les explica que la tradición oral está en el origen de una parte importante de la literatura, y que ese es el caso del "romance".

A la clase siguiente la mayoría de niños alegan que sus padres no saben lo que es "eso".

Jaime, comienza a leer su romance, el profesor le pregunta si lo ha copiado de un libro; el chico admite que ha ido a la biblioteca pública del barrio porque su madre *"no sabía".* Lo deja que concluya la lectura diciéndole que no era eso lo que quería, entretanto le da a Ismael (un niño marroquí) ejercicios de lengua. Jaime replica desconcertado, *"¡pero si lo he sacado de un libro!"* .

Marta, lee un romance que le ha contado su madre. El profesor le pregunta dónde ha nacido su madre, porque el romance, dice *"debe ser muy antiguo, castellano, y en castellano antiguo".*

Aurora cuenta otro romance recabado en casa, pero el profesor le dice que eso *"no es exactamente un romance"*.

El profesor explica que en los romances se contaban acontecimientos significativos, y que *"como la gente no sabia ni leer ni escribir",* se pasaban de boca en boca y esa es la razón de que se conservaran pero en versiones diferentes, debidas a las modificaciones introducidas por la gente en su transmisión.

Se dirige a Aisha (un alumna de origen marroquí) y le insiste en que debe preguntar a sus padres, que en Marruecos debe haber muchas historias orales, dado que *"mucha gente no sabe leer ni escribir"*.

Esta escena revela, como pocas, la compleja cadena de automatismos, malentendidos y errores (mutuos) de desciframiento en la escuela. El profesor introduce en clase la tradición oral como una de las fuentes de la literatura. Como en el caso del tebeo muestra, indirectamente, la relación entre los géneros populares (la tradición oral) y los "cultos" (el romance tal como es enseñado por el acercamiento literario), otorgándole a aquellos, en el mismo acto, el valor simbólico de la profundidad histórica y la tradición. Siguiendo la misma lógica, intenta hacer

significativo el aprendizaje acercando la realidad familiar de los chicos a la escuela. Les pide la recopilación de un romance *en casa*, al tiempo que valora el saber de sus padres: ellos *saben* un romance.

Pero de otra parte, la misma indicación dada a los niños es indescifrable en tanto presupone una relación de entendido (erudita) de los padres con el saber literario: que sepan, no un romance, sino *lo que es* un romance. Así, algunos chicos, como Jaime, se ven en la situación paradójica de tener que confesar aquello que querían evitar, la "ignorancia" de sus padres. Al asegurarle a Aisha que la gente de Marruecos debe saber muchos romances, pues es un género propio de las *culturas iletradas*, desvela un conjunto de contradicciones y prenociones. No es posible -dado su (supuesto) origen social (iletrados)- que los padres de los niños no conozcan un romance. Marta es de la pocas alumnas que logra cumplir adecuadamente con la tarea. No casualmente la suya es una de las escasas madres con estudios universitarios, había estudiado tres años de filología hispánica.

2.2. *EL MANEJO DE LA LENGUA*

Indudablemente la lengua, y en particular el dominio de las técnicas instrumentales (escritura y lectura), es un poderoso predictor escolar. Y ello por cuanto la relación de la escuela con la escritura se nutre de una suerte de teoría en estado práctico -que se ignora como tal- asentada sobre la idea de que el pensamiento alfabetizado está subordinado a la lecto-escritura[102].

[102] Indudablemente la escritura supuso una profunda repercusión en relación al almacenamiento y recuperación del conocimiento, pero ello afecta fundamentalmente a la mecánica de los actos comunicativos, más que al desarrollo del potencial simbólico de la lengua como herramienta para pensar y sentir de forma controlada. No obstante algunas nociones profundamente arraigadas en el imaginario colectivo y que forman la base de la representación social del conocimiento, vinculan estrechamente los procesos mentales de abstracción con la escritura (LAHIRE, OP. CIT.; WELLS, 1990; CHANG, 1990). Como ha destacado GOODY (1977) estas ideas de sentido común se remontan a una noción limitada, etnocéntrica y binaria del conocimiento científico como en todo opuesto a un conocimiento pre-científico. La filosofía e incluso la antropología y otras disciplinas sociales, en su intento por establecer la naturaleza del pensamiento occidental y la emergencia de la ciencia, han recurrido habitualmente a esquemas dicotómicos que oponen la ciencia a un estado anterior o pre-científico en los que está implícita ?o explícita? una noción evolutiva del pensamiento, e incluso de la mente humana, como si las mentes difiriesen en su estructura según un diseño más temprano o más tardío (Idem: 11). Incluso cuando el relativismo hace su entrada, esa noción evolutiva transforma los extremos de las dicotomías, en "alternativas", pero sigue aludiendo a las metáforas tradicionales (LEVY SRTAUSS, 1984). Así, se oponen los procedimientos lógicos a los pre-lógicos, el pensamiento lógico empírico al motipoiético, lo abstracto a lo concreto, lo racional a lo irracional, lo colectivo a lo individual, lo intelectual a lo material, y en definitiva, lo primitivo y salvaje a lo desarrollado y domesticado.

Como trabajo final de un seminario de formación, un grupo de profesores de ultimo ciclo de EGB (de lengua, sociales y música) elaboró una unidad didáctica articulada en torno al tratamiento de un tema desde las distintas áreas. La UD proponía en cuanto a objetivos, el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimientos y valores. Sin embargo en la evaluación habían privilegiado -de forma casi espontánea, impensada- los contenidos, no sólo de lengua (en desmedro de los de música y sociales), sino además los técnicos-conceptuales (en desmedro de los procedimientos y valores)

Clase de sociales, 6º curso. La clase transcurre según un dinámica de preguntas y respuestas: los chicos contestan y la profesora apunta en la pizarra las respuestas correctas. A medida que avanzan en el temario, va borrando la pizarra.

Jalil, está sentado en el último banco de la clase. En los primeros momentos de la clase, abre su cuaderno e intenta tomar notas de lo que la profesora escribe en la pizarra aunque nunca levanta la mano para responder a una pregunta. La profesora pregunta si han acabado de copiar para borrar la pizarra. La mayoría de los niños responde *¡¡¡sí!!!*. Jalil no contesta, pero no alcanza a copiarlo todo. Lo intenta nuevamente, con igual resultado. Al rato, cierra su cuaderno y abre un libro en árabe, lee a media voz.

Jalil, cada tanto, llama la atención de Abdelkarim (su colega marroquí más cercano), se pone de pié, le pide algo, y finalmente le arrebata una goma de borrar de su pupitre. La profesora les llama la atención varias veces, les pide silencio y les ordena que vuelvan a sus asientos.

En un momento, se acerca a Jalil que ha vuelto a leer en su libro. Hasta ese entonces no había reparado en la actividad de Jalil. Le dice: *"¿tú lees en árabe?, luego me tienes que contar… ¿por qué no lo escribes?, haces un resumen y luego lo repasas.."* El niño le responde *"lo tengo en la cabeza profe"*. La profesora, se da la vuelta dirigiéndose a mi, que estoy sentada detrás del niño, me dice: *"es que a este niño no le gusta escribir …estos chicos te lo ponen muy difícil"*

El intento de Jalil de seguir la clase -apuntar en su cuaderno lo escrito en la pizarra al ritmo del resto de sus compañeros- pasa desapercibido para su profesora. El interés del chico por las tareas escolares -seguir la clase primero, y leer

su libro en árabe, después- se transforma en desinterés al incumplir la expectativa de *escribir*. Por lo demás, y al mismo tiempo, al interpretar su actividad según el código escolar predominante, desconoce la existencia misma de otro procedimiento de aprendizaje. El niño estudia de memoria (*"lo tengo en la cabeza, profe"*) según los cánones predominantes en las escuelas marroquíes.[103]

Los chicos marroquíes podían encontrarse con situaciones tan desconcertantes como sorprendentes eran sus esquemas de acción para sus profesores.

Nadia, (9 años) lleva pocos meses en el colegio (3 ó 4, según Rosa, su profesora). Entre las tareas sistemáticas que Rosa ha asignado a Nadia, está la de "copiar letras" en un cuaderno de caligrafía. En un momento Rosa me muestra el cuaderno de la niña, llamando mi atención sobre *"la deformación"* que experimentan la letras que Nadia escribe, además sobre el hecho de que algunos de los renglones los ha comenzado por la derecha del folio. Rosa le indica que continúe con la tarea y le dice *"¡no se como podéis escribir al revés"*.

A Abdouti un adolescente marroquí de 14 años lleva poco tiempo en el colegio (lo han adscripto al 6º curso), su profesora le ha puesto unos ejercicios que consisten en pintar el humo de la chimenea de una casa, según le indique la ficha -que ha obtenido de la logopeda del colegio- de izquierda a derecha o a la inversa: *"para que ejercite la izquierda y la derecha, es que tiene problemas de direccionalidad"*

Tanto Nadia como Abdouti, escolarizados en Marruecos antes emigrar, habían aprendido a leer y escribir en árabe. Sus "dificultades" eran el producto de esa clase de automatismos motrices incorporados insensiblemente -y precisamente- a partir de las prácticas de la escritura -escribir de derecha a izquierda valiéndose de un sistema de signos, el alifato, tan convencional y arbitrario como cualquier otro-, convertidas en el nuevo contexto escolar en dificultades por su "limitado" campo de aplicación (local).

[103] Esta clase de "malentendidos" culturales involucra no solamente las habilidades propiamente escolares de los chicos, aunque se asientan sobre esos valores escolares. Así por ejemplo, las manos pintadas de henna de una niña marroquí eran percibidas como suciedad. Su profesora la incitó, hasta conseguirlo, a quitarse la pintura de las manos, para que no sufriera el rechazo de sus compañeros, aunque ella misma decía comprender las pautas culturales de su alumna.

Los sutiles encadenamientos que equiparan el dominio de las destrezas simbólicas y técnicas de la lengua a las "capacidades", la "madurez" y en suma, a las aptitudes cognitivas, no sólo se advierten en esta clase de juegos del lenguaje fácilmente explicables como "etnocéntricos" (*deformidad, al revés*). Están inscritos en muchas de las estrategias imaginadas para enseñar la lengua.

Naima, aquella niña que relataba sus primeros tiempos en el colegio (Véase: pág. 251) decía, al respecto de su malestar con la escuela:

"No sé, pasaba... yo me enfadaba por todo... pero me tomaban como si fuera una niña de tres años...."

La impresión de ser tratados *como niños pequeños* es habitual entre los chicos cuyas competencias lingüísticas no responden a las expectativas de la escuela, que no son otras que las que corresponden teóricamente a cada momento del *cursus* escolar (y a la *edad* de los niños). De hecho, como otros chicos que tuve oportunidad de conocer, Naima quien tenía por entonces 11 años, se disgustaba con su profesora de lengua cuando le encomendaba tareas que ella misma calificaba de *"tareas de niños":* trabajar con fichas de lecto-escritura para neo-lectores (con ilustraciones infantiles), que su profesora había obtenido de su colega del primer curso de EGB, o eximirlos de los ejercicios cuando no estaban a su nivel, como hacía aquella profesora de compensatoria (Véase: pág. 234), que releva a Mohamed del dictado y lo pone a colorear un dibujo. O el caso de la utilización de procedimientos y materiales elaborados para tratar las alteraciones del lenguaje (logopédicos), y las solicitudes numerosas a los equipos psicopedagógicos de zona para valorar al principio de curso las *dificultades* de los chicos (generalmente) no hispanohablantes.

La naturalización de las habilidades asociadas a las formas (específicamente) escolares de producción del conocimiento, conlleva la aplicación de unos principios de apreciación de las competencias de los alumnos basados en aquellas habilidades tenidas por universales que los procedimientos escolares llevan implícitas. El sentimiento de la corrección devuelve una noción de "falta" de lengua, -tal el caso mencionado de los niños extranjeros hispanohablantes evaluados como teniendo competencias parciales en "su" lengua (Véase apartado: 2.1.2.)-; como si los chicos fuesen no verbales o estuviesen privados total o parcialmente

de las operaciones que, a través del uso del lenguaje, controlan las relaciones con las cosas y las personas (Bernstein, 1977). Dicho de otro modo, a aquellos principios de apreciación subyace la creencia en la existencia de un vínculo entre las operaciones y formas lingüísticas (sobre todo la capacidad de manejar el código de la lengua[104]), las operaciones intelectuales (Blanche-Benveniste, 1990), y la *educabilidad* de los alumnos.

La competencia comunicativa parcial de la lengua de uso escolar, no sólo del idioma sino de los géneros de lengua en uso en clase, y en el dominio de las habilidades técnicas y esquemas de acción motores -apreciadas a través de indicadores como la caligrafía, el manejo del bolígrafo, la movilidad de los chicos, e incluso el "nivel" de castellano escrito-, representa en muchos casos el indicador implícito desde donde valora el nivel educativo de los niños, lo que puede engendrar la impresión de una deficiente o nula escolarización anterior. Así como el *"esmero"* y la *"dedicación"* de Carlos hablaban de una capacidad de *"pensar"*, por contraposición a la *"torpeza"* de Marcos y Mohamed cuya profesora suponía que había ido a la escuela[105], la *"velocidad"* y la *"soltura"* de Trésor en el manejo la de lengua de uso escolar expresaban, para la directora del colegio, su *"inteligencia excepcional"*.

2.3. *El currículum intercultural*

Desde que, entre finales de los 80 y principios de los 90, la escolarización de alumnos de origen inmigrante extranjero en las escuelas *"pillara por sorpresa",* como solían decir los profesores, a la comunidad educativa, bastante parece haber cambiado. La sorpresa ante aquello que se vivía como un *"aluvión",* se acompañó de la incertidumbre respecto a qué hacer en el día a día, cómo incorporar a los niños a la dinámica de las clases, cómo compensar los dispares niveles de competencia

[104] En la evaluación del sistema educativo mencionada más arriba (INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN, OP. CIT.) el manejo de categorías sintácticas complejas o de "textos literarios producidos para el goce estético", por ejemplo, denotaba mayores capacidades de abstracción y agilidad intelectual.

[105] Recordemos lo que decía su profesora de estos niños: "(…) Marcos {Marcos es gitano} no tiene mínimos hábitos escolares, es un chico muy torpe… no puede estar sentado de las 9 de la mañana a las 12, es que no puede, están acostumbrados a hacer lo que les parece. Se sienta de una forma, en plan vago, hay que moverlo. También con Mohamed, yo creo que no a ido a la escuela, tiene 11 años, no podía estar sentado, (…) En cambio Carlos {es peruano} es capaz de pensar, hace siempre los trabajos que se le piden, se dedica, presenta los trabajos con esmero, es una persona excelente".

comunicativa en la lengua escolar, cómo fomentar su *"integración"*. Los colegios más tocados por el fenómeno inmigratorio, reclamaron a las administraciones educativas, orientaciones, recursos humanos, formación e información para atender de modo adecuado a estos alumnos, en la certidumbre de que, al decir del profesorado, se estaba *"improvisando"*.

En un principio el dominio del castellano constituyó el nudo gordiano de las preocupaciones escolares. Los profesores sentían que no estaban preparados, que no contaban con estrategias educativas suficientes para incorporar al ritmo de la clase a unos alumnos que no poseían sino una vaga competencia en la *lengua vehicular*, por no decir nula. Percibían que los niños de origen extranjero no podían beneficiarse de los conocimientos escolares, al mismo tiempo que los autóctonos "perdían" en relación al ritmo y los niveles habituales.

Es en este contexto y en un tipo de centros educativos como el ABC, de fuerte concentración de alumnos de origen popular y de origen extranjero, donde se ven emerger acciones y prácticas llamadas "inter" o "multiculturales". Y ello a medida que a la preocupación por la lengua, se añade la preocupación por "la cultura". Desde diferentes ámbitos y grupos de interés -las propias administraciones, algunos sectores del profesorado, los científicos sociales espcilemnte del campo pedagógico, los movimientos asociativos, etc.- se ha impulsado y promovido una orientación que recomienda tener en cuenta y valorizar la pluralidad cultural en la escuela, hasta consolidar la interculturalidad como perspectiva ineludible en un sector importante del campo educativo.

No obstante que lo "intercultural" parece imponerse con toda la fuerza de una evidencia, el concepto ha dado lugar a diversas aplicaciones y se encuentra cargado de una gran ambigüedad. Si admitimos que el verdadero contenido de una noción no pude ser aprehendido sino a través de sus realizaciones prácticas, se hace preciso explorar el campo de su aplicación y validación concreta. A ello se dedica este apartado.

2.3.4. Culturas en la escuela

Como he señalado sumariamente más atrás, una parte significativa del profesorado y de los agentes de intervención social que trabajan en los barrios populares

con las poblaciones de origen inmigrante, comparten la idea de que estos niños están en *"riesgo social y educativo"*. Esta expresión, como se ha visto, se aplica también a aquellos niños cuyas condiciones sociales los sitúan en una relación de desventaja frente al éxito escolar. Pero en el caso de los niños y niñas de origen inmigrante, se reviste de otros contenidos específicos. En particular remite a tres elementos básicos.

Por una parte, al desconocimiento de la lengua de acogida. A lo que se suma después de un cierto tiempo, el riesgo de pérdida de la lengua "de origen". Por otra parte, al riesgo de debilitamiento de las relaciones entre los niños y *"su entorno"*, expresión que suele utilizarse en referencia a la *"comunidad"* y al *"país de origen"*, lo que incluye, ciertamente, a la familia. Por último, se alude al riesgo de un desarrollo socio-afectivo inarmónico.

En un primer tiempo las autoridades educativas se concentraron, sobretodo, en la enseñanza de la lengua de acogida. Como se ha visto, los programas de educación compensatoria cumplen esta función de refuerzo y apoyo al dicho aprendizaje. Se entiende que el dominio de la lengua de acogida es un elemento fundamental para la "integración" de los niños y niñas, en la medida en que ella no sólo favorece la igualdad de oportunidades educativas, sino asimismo el establecimiento de relaciones en el nuevo medio social. Pero si al principio se pensaba que la lengua materna constituía un obstáculo para el aprendizaje de la segunda lengua (la de acogida), actualmente se teme su pérdida. Este temor no se funda sin embargo, en la creencia de que, como lo aseguran ciertas corrientes de la lingüística moderna (Cummins, 1979), un buen conocimiento de la lengua materna, favorece la adquisición de la segunda lengua. Antes bien, se dice, ella constituye un elemento esencial de la *"identidad"* de los niños, y también porque con ella perdería la posibilidad de comunicarse con *"su mundo"*: con su país y comunidad de origen (residente aquí o fuera de España), y con su familia.

En efecto, la idea extendida es que a mediano o largo plazo estos niños tendrán problemas de comprensión con sus padres, y ello en dos sentidos:

Uno, derivaría del factor lingüístico que cabo de mencionar. El otro, se dice, se debería al alejamiento entre los valores culturales de sus padres -a los que se suele calificar de *"más tradicionales"*- y los valores que los niños incorporan en la

calle, la escuela, con sus compañeros, y amigos, a través de los medios de comunicación, etc. Los padres, habiendo perdido el principio de su *"autoridad tradicional",* no serían ya capaces de controlar a sus hijos, de ponerles límites o de imponerles reglas de comportamiento y disciplina.

Así se arriba directamente a la dimensión socio-afectiva de los desórdenes que en esta perspectiva afectarían directamente a la estabilidad personal de los niños de origen inmigrante. Se dice que se encuentran "*desorientados por falta de valores culturales de referencia*". De un lado, su desconocimiento de aquello que se da en llamar la *"cultura española"* les impediría la *"supervivencia en la nueva sociedad",* adaptarse de una manera armónica a la sociedad en la que viven. Pero, de otro lado, se dice que ya no comparten o que rechazan *"sus valores culturales de origen".* Una profesora de educación compensatoria lo expresaba así:

"Los padres están mucho fuera de casa, por el trabajo, y los niños no saben el idioma de su país... y así no se entienden... Además, se les está diciendo a los padres que no hablen árabe en casa, ¡y esto es una equivocación tremenda!. Hay un momento en que estos niños subestiman a su país, a sus padres... y les pasa que no son ni españoles en España ni marroquíes en Marruecos... hay que potenciar su lengua y su cultura, el acercamiento a los valores de los padres para que no se desarraiguen".

Estas representaciones asociadas a los niños y niñas de origen inmigrante reenvían, en definitiva a una suerte de dualidad que dividiría profundamente la personalidad de los chicos. Una dualidad que se resume, de hecho, en la metáfora habitual según la cual los niños y niñas de origen inmigrante "*viven entre dos mundos",* sin pertenecer realmente a ninguno: "*no son ni marroquíes en Marruecos, ni españoles en España*".

En la base de estas ideas los niños de origen inmigrante son representados como seres especialmente indefinidos: en el plano lingüístico, ya que no llegarían a dominar verdaderamente ninguna de las dos lenguas; en el social, puesto que no logran identificarse ni con los valores de "origen" ni con los de "acogida"; en el plano socio-afectivo, ellos no estarían tampoco en condiciones de desarrollar un verdadero equilibrio personal. La metáfora de *los dos mundos*, recubre una idea contrastante de las culturas (Abdalah Pretceille, 1996); la existencia de diferencias de base étno-nacional concebidas como yuxtapuestas en el espacio social y en el

universo mental-afectivo de los chicos: entre los valores culturales de origen y *"la cultura española"*, entre la lengua madre y la lengua de acogida; entre la familia y la escuela. Este estado "liminar" sería, para los niños procedentes de familias inmigrantes, una fuente de conflictos desarrollados simultáneamente en distintos terrenos, en el lingüístico, en el familiar, en el personal y por último en el escolar.

Cuando entre los chicos y chicas de origen inmigrante aparecen problemas tales como la falta de motivación en la escuela, agresividad, o toda otra manifestación del "malestar", estos hechos son inmediatamente relacionados en el imaginario social con la idea del *"desarraigo"* o el *"desgarramiento"*. Por el contrario, cuando se habla de los problemas sociales o escolares similares entre los niños de origen popular autóctono, se evocan causas cualitativamente diferentes: la precariedad material de las familias, el bajo nivel de estudios de sus padres, el paro, el sentimiento de falta de futuro, etc.

Se imagina, además, que esos riesgos que amenazan a los niños se volverán a corto o largo plazo contra la sociedad de acogida:

"El desarraigo, la falta de referentes de la segunda generación... esto, se ha visto ya en otros países que es un problema social muy serio".

En este esquema de interpretación de la situación de los niños y niñas de origen inmigrante, la diferencia cultural y el "choque" que de ello derivaría, juegan un papel clave. Dentro de él, aquello que se denomina "la" cultura de origen, imaginada -al igual que la autóctona- como única, homogénea y compartida por todos los miembros de aquello que se denomina "comunidad", poseería una fuerza fundamental en la constitución personal, en la constitución de la "unidad" de sí.

Incluso en los discursos más críticos con los efectos tradicionalmente homogenizantes de la escuela, los chicos y chicas de origen inmigrante aparecen como los portadores por antonomasia de "la" diferencia; ellos son la encarnación del "otro cultural". Una diferencia que viene de fuera y se contrapone imaginariamente a la "homogeneidad" interior:

"La escuela no es un espacio neutro y transmite conocimientos además de sistemas normativos y de valores, así como de modelos de socialización que permiten legitimar formas

particulares o propias de una determinada cultura. La presencia en su seno de un alumnado que se rige por esquemas sociales y de valores diferenciados de los de la sociedad de acogida la convierte necesariamente en un espacio de conflicto (...) En el momento actual las aulas (...) se han convertido en un verdadero mosaico de realidades (...) que han suplantado la homogeneidad que, hasta fecha muy reciente, ha estado presente en nuestras instituciones educativas" (LOVELACE, 1999:10)

La perspectiva intercultural se plantea habitualmente en los términos de una fuerte oposición a las políticas llamadas *"asimilacionistas",* que representarían el borramiento total de las señas de identidad culturales de las minorías, a favor de "la cultura" de las mayorías.

"Parece vidente que la instalación de familias extranjeras en la Comunidad de Madrid no es algo coyuntural. (...) Las administraciones educativas deben dotar a todos los centros de los recursos necesarios para abordar de forma real el derecho a la educación de estos colectivos. Ello requiere decisiones previas acerca del modelo educativo que se quiere promover: ¿se va a optar por políticas integradoras o se pretende realizar asimilaciones de los grupos inmigrantes? (...)." (LOVELACE,OP. CIT: 11)

Desde esta perspectiva, pues, resulta preciso hacer un esfuerzo por *"preservar", "reforzar", "cuidar"* o *"valorizar"* la *"identidad"* de los niños y sus *"raíces"* culturales, sea a fin de prevenir la pérdida de equilibrio personal, sea para restituirlo.

2.3.5. *LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA*

A partir de las demandas de recursos complementarios realizadas por los centros educativos, y a instancias de la Dirección Provincial de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia, el centro ABC junto a otros, quedó incluido en 1992 en un programa piloto de "Educación intercultural". A través de dicho programa el centro recibiría apoyos específicos -cursillos, materiales, etc.- para promover, de acuerdo a la filosofía vigente, la *"adaptación del centro a su entorno social y cultural"* y el desarrollo de estrategias de "*atención a la diversidad*".

Una primera concreción de la *"necesidad del profesorado de dar respuesta a la diversidad",* fue la constitución del claustro docente del ABC en seminario permanente. La meta fundamental de dicho seminario, fue la elaboración del

Proyecto Educativo del Centro (PEC), donde habrían de plasmarse los principios educativos estructurantes de su acción pedagógica. Dada *"la realidad multicultural del centro"*, el claustro *"toma como eje pedagógico, la interculturalidad"*.

El modo de concebir la *"diversidad"* y, por extensión, el campo de aplicación de lo "*intercultural*", queda reflejado en los principios adoptados por el centro en el PEC, y en sus correspondientes objetivos:

"2° principio: Favorecer la autoestima de los alumnos. Los profesores de este centro haremos un reconocimiento explícito de nuestra variedad cultural y de forma intencional nuestra práctica educativa irá encaminada hacia el conocimiento mutuo, favoreciendo sentimientos positivos de pertenecer a una etnia desde la valoración y respeto de los demás y de este modo aceptar su propia identidad, formando una imagen positiva de sí mismos.

Objetivos:

2.a) Reconocer y valorar como tal las distintas etnias para encauzar el conocimiento mutuo cultural.

2.b) Favorecer y crear relaciones personales que permitan una apertura y conocimiento de unos y otros.

2.c) Propiciar la libre expresión de los alumnos para compartir rasgos culturales (...).

3° principio: Respeto hacia las diferentes tradiciones y culturas.

El profesorado de este centro opina que la educación de nuestros alumnos debe basarse en una educación para la paz, la cooperación, la solidaridad y tolerancia entre los pueblos, orientando dicha formación en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de las distintas etnias. Para ello debemos identificar y manejar los parámetros y variables interculturales, así como las sociales del entorno que hay en la escuela.

Objetivos:

3a) Relacionar y apreciar la pertenencia a grupos sociales con características propias

3.b) Superar prejuicios raciales mediante el trabajo cooperativo en el aula

3.c) Desarrollar el respeto a las distintas creencias y opiniones

3.d) Aprovechar adecuadamente los recursos que nos ofrece el entorno relacionados con la integración cultural

3.e) Considerar que los valores positivos de actitudes, cultura y convivencia son patrimonio de todas y cada una de las culturas.(...)" (Proyecto Educativo de Centro, 1995*)*

En la descripción de las *"señas de identidad"* del centro (del contexto), que antecede a la formulación de los mencionados principios educativos y objetivos, se destaca "*la presencia de un sector de población de clase baja*", "*la presencia de inmigrantes, con especial mención a los grupos marroquíes, que hacen del centro su lugar de asentamiento*", y la importancia del "*colectivo gitano*". Por último se mencionan los "*índices de marginalidad y pobreza que existen en el distrito*", la precariedad general en la vivienda, y la dedicación a trabajos propios de la economía sumergida y precaria (la venta ambulante), así como las necesidades generales de atención social de la población del barrio.

"Como consecuencia de todo esto tenemos un nivel económico y cultural de las familias generalmente muy bajo, lo que conlleva una continua inestabilidad familiar que repercute en el desarrollo del niño y en buena parte en el fracaso escolar de los alumnos. Si a esto añadimos el absentismo de cierto colectivo {se hace alusión, sin nombrarlo al colectivo gitano} *y la tolerancia a la frustración casi generalizada, tenemos un visión bastante completa del elemento humano de nuestro entorno (...) Reconocida una cierta diversidad cultural y que la educación multicultural tiene validez sí la asociamos al reconocimiento del otro, elaboramos el PEC (...)"* (Claustro de Profesores, ibídem)

La *"diversidad"* queda, desde esta primera aproximación, asociada a la "*pluralidad cultural"* y ésta, a su vez, delimitada implícitamente por los contornos de la extranjería, lo étnico, la nacionalidad (y en último caso la procedencia regional), la religión, la lengua de origen... Pero, al mismo tiempo esa "diversidad" alude a las *"especiales dificultades de este alumnado".*

Sin duda, los discursos institucionales están atravesados asimismo por tales ambigüedades. El propio Ministerio de Educación en un informe a la Comisión Europea (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1992) entiende la *"dimensión intercultural de la enseñanza"* como una adaptación de los programas educativos a las *"necesidades particulares"* de los alumnos de origen inmigrante. Además, si bien la Reforma reconoce la "diversidad" como elemento esencial y enriquecedor del proceso educativo, al mismo tiempo, como han destacado algunos autores (LLUCH

Y SALINAS, 1997), esa diversidad se entiende en relación a las "capacidades" cognitivas y de aprendizaje. El mismo informe antes citado, incluye entre los ejemplos de actuaciones orientadas por objetivos interculturales, las siguientes:

- *"la elaboración de proyectos globales que contemplen la atención a la diversidad*
- *la adaptación del currículum a las necesidades de aprendizaje de estos alumnos*
- *la recopilación de información sobre las culturas diferentes*
- *la elaboración de estrategias que favorezcan la asistencia continuada a clase*
- *el apoyo a la colaboración entre la escuela y la familia*
- *la elaboración de materiales didácticos que tratan aspectos relativos a la diversidad cultural..."* (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, Op. Cit.: 89)

En la práctica, las medidas y dispositivos adoptados en nombre de la *"educación intercultural"* reclaman para sí dos objetivos estrechamente ligados entre sí. De un lado se trata de promover entre todos los alumnos, el "conocimiento" de los referentes culturales de los niños de origen inmigrante, con la finalidad de favorecer el *"respeto a la diferencia",* contrarrestando la intolerancia y el racismo. De otro, se trata de mejorar la autoestima de los chicos y chicas de origen inmigrante, reuniéndolos con *"su cultura de origen"* y propiciando su identificación positiva con sus referentes culturales.

LENGUA Y CULTURA DE ORIGEN (ELCO)

Los programas de enseñanza de lengua y cultura de origen (ELCO) tienen una larga trayectoria en los países europeos receptores de inmigración. A pesar de mantenerse como dispositivo educativo, las razones para adoptar y ofrecer estas enseñanzas se han transformado con el correr del tiempo (OBDEIJN, H. Y DE RUITER, JJ.; 1998). Inicialmente la ELCO fue planteaba como una formación para el retorno, para permitir la reinserción de los hijos de inmigrantes en los sistemas educativos de los países de origen, en tanto se presuponía que las familias eran sólo huéspedes temporales. En los últimos años, una vez constatados el asentamiento y la reagrupación familiar, se han transformado en objetivos vinculados a *"la integración"* de los niños de origen inmigrante en el país de destino (COMISIÓN EUROPEA, 1995).

En los fundamentos del programa bilateral Hispano-Marroquí -firmado por los respectivos ministerios de cultura para la implantación en España de estas ense-

ñanzas[106]- la introducción de la lengua árabe y la cultura marroquí se proclaman plenamente justificadas y coherentes con la filosofía educativa vigente: favorecer la *"educación intercultural"* y la *"mejora de la integración escolar de los alumnos marroquíes"* en el sistema educativo español (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1994).

La enseñanza de la lengua y cultura de origen se inscribe, en la práctica, en el marco de los dispositivos orientados a contrarrestar unas dificultades de adaptación socio-educativa que quedan asociadas al origen cultural (y lingüístico) de los alumnos, como instrumento compensatorio[107]. De hecho el programa de ELCO derivado del convenio hispano-marroquí, señala su orientación a *"facilitar la adquisición de habilidades y hábitos escolares que permitan a los niños la mejor adaptación posible al sistema educativo español",* a través de la articulación de tres objetivos: hacer significativos los aprendizajes tomando en consideración los aprendizajes anteriores de los niños (la lengua y la cultura de origen); mejorar la auto-estima valorizando esos referentes para sí mismos y para los demás alumnos y reducir el prejuicio étnico a través de esa valorización y de una educación en perspectiva intercultural (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1994). Para el Ministerio de Educación Marroquí, los objetivos de la ELCO procuran: *"salvaguardar la identidad de los niños"* (MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, ROYAUME DE MAROC, S/F).

[106] El Ministerio de Educación de Marruecos y el de Educación y Ciencia de España pusieron en práctica a partir de 1994, de acuerdo al convenio de cooperación cultural firmado por ambos países en 1980, la enseñanza de la ELCO marroquí en las escuelas españolas. Los responsables marroquíes -concretamente el Ministerio de Educación de Marruecos- se hacen cargo de los programas implementados, financian los cursos, reclutan al profesorado en origen, aportan los materiales pedagógicos y contribuyen a la inspección de las enseñanzas. Paralelamente a la ELCO organizada en el marco del convenio bilateral, existen otras iniciativas emprendidas por asociaciones de inmigrantes y otras organizaciones de apoyo a la inmigración que llevan a cabo, a menudo a partir de convenios con las autoridades regionales o locales y frecuentemente subvencionadas por organismos oficiales, cursos de ELCO en los centros educativos públicos o en sus propios locales (Franzé y Mijares, 1999).

[107] Son ya conocidas las críticas hechas a la noción misma de "educación compensatoria" (BERNSTEIN, 1989; BANKS, 1988; MCCARTHY, 1994; TORRES, 1997) por lo que conlleva implícitamente de definición culturalmente deficitaria de aquellos a quienes abarca, así como por desplazar la atención del contexto educativo hacia los alumnos y sus familias. La estructura del sistema educativo actual participa de estos supuestos a través, por ejemplo, de los dispositivos de compensación educativa, fuertemente tributarios de enunciados donde la noción de "minoría" y la identificación que de ellas se hace, es central y está en función de un origen étno-nacional y lingüístico, origen y fundamento a su vez de las dificultades escolares de los alumnos extranjeros. Un caso semejante es el dispositivo de adaptación curricular (Véase: Apéndice), al que cabe observar más de cerca tanto en su formulación como en su puesta en práctica. Su definición está claramente fundada en los desfases de aprendizaje, en las dificultades de algunos alumnos para alcanzar los objetivos diseñados para el conjunto del grupo-aula. De hecho, en ciertas condiciones de contexto, mas que una adecuación de objetivos, suele conllevar un abandono de objetivos o contenidos (procedimentales, etc.) a alcanzar o adquirir por el alumno necesarios para asumir las exigencias de los ciclos subsiguientes de enseñanza (RUÍZ ALONSO Y FRANZÉ, 1996)

Históricamente tres argumentos se esgrimen a la hora de justificar las ELCO. En primer lugar el referido a la importancia cognitiva del afianzamiento de la lengua materna (L1). Algunos estudios sociolingüísticos de impacto afirman, contra la tendencia espontánea a pensar que el desarrollo de las competencias en la lengua materna o minoritaria (L1) interfiere en la adquisición y dominio pleno de la lengua mayoritaria de uso escolar (L2), que la L1 juega un papel positivo en la educabilidad de los niños. Tales afirmaciones se basan en la idea de que a través de la L1 se desarrolla el aparato conceptual básico sobre el que se construyen los aprendizajes posteriores, y más específicamente las segundas lenguas. Todo indicaría que el bilingüe se beneficia de mayores ventajas cognitivas que el monolingüe, a condición de que se desarrolle un verdadero bilingüismo (Baker, 1997). Dichas tesis, ampliamente difundidas y sustentadas en diversas investigaciones (Cummins, 1979; Skutnabb-Kangas, 1988) sostienen, en suma, la existencia de una interdependencia evolutiva entre la lengua materna y la segunda lengua. Esto es, que el aprendizaje de la L2 depende en gran parte de la competencia adquirida por el niño en su L1.

En segundo lugar, se argumenta la importancia desempeñada por la L1 en la comunicación intra-familiar y por tanto en la socialización de los niños y jóvenes. Como es sabido, en los contextos migratorios los niños, más cuanto más pequeños han emigrado o más aún si han nacido en los países de acogida, tienden a desarrollar mayores competencias en la lengua del país de destino (L2), incluso a "suplantar" la L1 por aquella.

Por último, otro argumento de peso anima el desarrollo de estas enseñanzas. Es el que atañe al impacto positivo que tiene el reconocimiento de la L1, en tanto referente e instrumento cultural, sobre la autoestima y la motivación por aprender en los niños y jóvenes. El reconocimiento educativo de las lenguas patrimoniales -fundamentalmente cuando éstas se encuentran en una relación desigual, tanto en términos de uso como de prestigio social respecto a la lengua mayoritaria- expresa un reconocimiento hacia el niño y su entorno inmediato, favoreciendo la construcción de una imagen positiva de sí mismo, factor de indudable valor en el proceso educativo.

En distintas circunstancias se ha puesto de manifiesto el hecho de que la ELCO es pensada como instrumento compensatorio, un recurso ante las dificul-

tades escolares y el fracaso escolar. Con ocasión de la realización de un coloquio sobre el tema (Franzé y Mijares, 1999) la jefe de estudios de un colegio público justificaba su presencia así:

"He venido a enterarme de qué van estos programas... en nuestro centro tenemos cada vez más alumnos marroquíes... estamos desesperados, no sabemos qué hacer con ellos.... queremos solicitar estos programas, porque así no podemos seguir"

Los propios profesores de ELCO, se lamentan de tener que ejercer labores de mediación social entre las familias, los niños y la escuela, prestar asistencia social a las familias, apoyar *"la integración de los niños "difíciles"*, e incluso apoyar la enseñanza del español. Unas exigencias que contradicen, en verdad, la formación que se les exige para tomar parte del programa: la de tener un diploma equivalente al de aquellos profesores con los que trabajará, así como contar con una experiencia mínima en la enseñanza de cinco años.

Del confuso estatus de la ELCO en la práctica –en tanto dispositivo a la vez compensatorio (cuando no sustitutorio) y de "preservación" cultural- habla, por ejemplo, la oscilación de los criterios de evaluación de los resultados del programa según la perspectiva de quién evalúe. El *"nivel de satisfacción de los padres"* o la asunción por parte del niño de *"sus valores culturales"* resulta suficiente para los propios profesores de la ELCO. Un profesor de ELCO decía que si al final del curso los niños *"se ponen la chilaba y sirven el té"* para él, el programa había tenido éxito. Los directores de los colegios, por su parte, decían basar su juicio en la observación de *"las actitudes de los alumnos para con el resto de sus colegas y con la escuela"*. Criterios imprecisos que, además de evidenciar la disímil ponderación de los objetivos del programa, soslayan curiosamente la evaluación de las competencias lingüísticas adquiridas por los alumnos.

Como se ha señalado en el apartado anterior, los profesores dicen con preocupación, y cada vez con mayor frecuencia, que los chicos de origen inmigrante rechazan *sus* orígenes y reniegan de *su* cultura. En ese sentido, la ELCO vendría a contrarrestar la irremediable "asimilación" cultural que se produciría en su ausencia. Los profesores suelen pensar en la potenciación de la lengua de origen como una forma de *"evitar el desarraigo y favorecer la identidad"* que ayudará, a su turno, a prevenir el *"rechazo"* de los niños de origen inmigrante hacia la escuela

y el medio social de acogida (Franzé, 1999b). Los chicos de origen extranjero son portadores de unas diferencias que, en su beneficio, hay que preservar, enseñándoles *su* cultura.

Curiosamente la lengua objetivo de la ELCO, tanto dentro del programa bilateral como en las ELCO paralelas, es el árabe estándar. Conocida es la distancia que separa al árabe estándar -lengua de Estado, de "la cultura" y de la religión- de los dialectos árabes y beréberes que constituyen el instrumento de comunicación cotidiano. Las lenguas de comunicación, en las cuales los niños pertenecientes a familias marroquíes aprenden a hablar y desarrollan sus instrumentos cognitivos que constituyen la base de los aprendizajes formales posteriores, son el árabe dialectal y las distintas variantes del beréber. De modo que ellas son, propiamente hablando, sus lenguas maternas. La diglosia árabe se presenta en los países europeos de una manera más aguda que en los países de origen, puesto que el árabe estándar está menos presente en la vida cotidiana de los niños (Mehlem, 1999). Según sus defensores, la enseñanza del árabe estándar como lengua objetivo se basa en criterios "prácticos": es la lengua escrita, la de los medios de comunicación y la escuela en Marruecos.

No obstante, si se acepta cualquiera de las hipótesis señaladas que recomiendan el estímulo sistemático de la L1 -la de la interdependencia entre la L1 y la L2; la de su importancia como instrumento de consolidación de las relaciones familiares, y la del impacto socio-afectivo-, el caso de la ELCO marroquí plantea una clara contradicción. Cabe advertir que se produce un deslizamiento de criterios: entre el que aboga por la valorización de la L1 tomando como base su importancia en la construcción de aprendizajes significativos, hacia una definición "política" de la lengua. Aquella que tiene que ver con la lengua como símbolo de la unidad, de la identidad nacional (o incluso supranacional, la del pueblo árabe). Este dilema -lengua de Estado o lengua materna- no sería tal si no se inscribiese en el prolongado combate desarrollado en Marruecos entre el árabe y el beréber, y entre el árabe estándar y la *dariya* marroquí (Pérez de Guzmán, 1999). Combate cuyo telón de fondo lo constituyen las políticas lingüísticas "en origen" que han tendido a homogeneizar en el árabe estándar la diversidad de prácticas lingüísticas, a costa de la desvalorización del dialectal y del beréber. En efecto, la propagación del árabe estándar, se sostiene sobre un trasfondo socio-ideológico que asocia la lengua de Estado con el canon prestigioso y culto (en

este caso el árabe estándar), y los dialectos o variantes diversas con la lengua *"vulgar y baja"*. Más allá de las razones puramente lingüísticas ya apuntadas, lo curioso es que la ELCO en tanto dispositivo "intercultural" -de valorización de la "diversidad"-, reproduzca en "destino" aquella jerarquización lingüística y la negación sistemática de la heterogeneidad de las lenguas y culturas de "origen".

La misma conclusión extraída por NARROWE respecto a los programas de enseñanza de lengua y cultura turca en Suecia (1998), puede extenderse a nuestro caso. Ellos contribuyen, a través de la singularización de un conjunto de marcadores y obligaciones étnicas -en primer lugar la lengua, pero también ciertos otros marcadores de "la" cultura del país, como los que mencionaba aquél profesor: la ceremonia de té y la chilaba- a reconstituir a los chicos y chicas como *inmigrantes marroquíes* en España. Los mismos chicos y chicas advierten de una manera o de otra esas "obligaciones" que pesan sobre ellos: una de las niñas se quejaba de que *"la gente parece que piensa que somos todos iguales… los marroquíes, todos iguales"*.

ABRIENDO LA ESCUELA A LAS CULTURAS

Algunas preguntas surgen inmediatamente al respecto a las afirmaciones sobre el *"rechazo"* de parte de los chicos y chicas de origen inmigrante a *sus* orígenes y a *su* cultura: ¿sobre qué base se realizan, qué indicadores toman estas afirmaciones?, ¿a qué orígenes y a qué cultura refieren?. La respuesta frecuente a la primera pregunta, entrelaza diversas clases de actitudes y fenómenos observables en la escuela. En general manifestaciones conflictivas: la resistencia cuando se les demanda explícitamente a contar cosas de su casa o su escuela en el país de origen; la "pérdida" de la lengua de origen, los conflictos con los padres, el rechazo de las clases de ELCO, etc. Otras veces se toman como referencia actitudes cuya relación la pérdida de los referentes está implícita: la desmotivación, las dificultades de relación con los compañeros, la "hostilidad" al medio. La respuesta a la segunda pregunta es más decidida: su país de origen y su cultura de origen.

Ciertamente, muchos niños y niñas expresan una identificación, podría decirse, parcial con los valores dominantes de lo que se ha dado en llamar *su* cultura. Pero más que nada ello revela, por un lado, la pluralidad de referentes que forman parte de los códigos elaborados por los chicos y las chicas en su experiencia cotidiana de

relación con sus colegas, sus profesores, sus mayores, incluso en su experiencia de relación con el país de origen. Por otro lado, y por qué no, muestra divergencias y disconformidades con los itinerarios vitales que la sociedad de origen o sus padres les reservan, las cuales adoptan la forma de discrepancia y conflicto intergeneracional.

Un grupo de cuatro chicas, de entre 13 y 15 años nacidas en Marruecos y llegadas a España entre los 9 y los 12 años, cursaban 7º y 8º de EGB en el ABC. Solían lamentarse de lo que ellas mismas consideraban imposiciones desproporcionadas de parte de sus padres y que atribuían al "origen": *"Ya sabes, allí es más machista, y mi padre es así, cuando él está no puedo hacer…casi nada… mi madre es más liberal".* Las limitaban mucho más que a sus compañeras españolas en sus salidas, percibían que les controlaban en demasía los horarios de entrada y salida, y hasta sus amistades y las censuraban en su forma de vestirse (vaqueros y camisetas ajustados, maquillaje, etc.). Si bien consideraban dura la experiencia de la migración, y extrañaban cosas de su país de origen, al mismo tiempo decían disfrutar de mayor *"libertad"* en España: "*Yo allí me lo paso muy bien.. me gusta ir de vacaciones, pero volver a vivir allí, no sé, hay muchas injusticias y aquí es más libre, aquí puedo ir a la discoteca, allí no".* Tanto como se reivindicaban musulmanas de pleno derecho y observaban preceptos y rituales religiosos, se revelaban contra algunos de los signos que ellas asociaban con obligaciones que no compartían*: "y Sana* {una compañera del colegio} *lleva pañuelo, ella dice que es por la religión, yo sé que es por su padre, ¡como si por llevar pañuelo fuera más que una!"*. Puestas frente a la posibilidad de asistir a clases de lengua y cultura se negaban rotundamente, bajo el argumento de que aquello *"nada tiene que ver con nosotras".*

La sobreentendida identificación negativa de las clases de ELCO con las imposiciones paternas que establecen las chicas, no son de extrañar, habida cuenta, por ejemplo, de la opinión que a un responsable marroquí de la ELCO le merecía la *"forma de vida"* de las mujeres españolas. A pesar de estar destinado en España para el servicio, no deseaba traer a su esposa y a sus hijas a vivir con él, puesto que *"ya se sabe, la forma de vida de las mujeres españolas, no son una buena influencia para ellas".*

Bien podría argumentarse, por una parte, que las visiones de estas adolescentes son el resultado de la perspectiva demonizante y europeocéntrica que la

sociedad de acogida construye sobre la posición de las mujeres en el mundo árabo-musulmán y que las niñas no habrían hecho más que "asimilar". Por otra parte, de forma más general, podría afirmarse que si los chicos y chicas no se identifican con los "valores culturales" de origen, es por cuanto se han visto forzados -dado el escaso valor que se concede a su cultura- a escoger los valores de mayor prestigio, los de la sociedad de acogida. De hecho una parte de los profesores y de los agentes de intervención social sostenían este tipo de argumentos. De allí que intentaran, una y otra vez, entusiasmar a sus alumnos y alumnas de origen marroquí con las clases de ELCO.

A menudo, los chicos de origen extranjero está expuestos a formas sutiles y no tan sutiles de interpelación desde el origen, que ellos viven antes que como una "valorización", como una forma de señalamiento que les recuerda una y otra vez que son diferentes (y no diversos) y tiende a encerrarlos en la parcialidad de alguno de sus atributos (el étnico, en este caso). Las variadas manifestaciones de los chicos interpretadas habitualmente como formas de *"rechazo"* a los orígenes, pueden entenderse también como una forma de "resistencia" a los discursos que tipifican el ideal étnico y homogeneizan sus experiencias, valores y perspectivas diversos, propiamente interculturales.[108]

En una ocasión, dos de aquellas adolescentes a las que hacía referencia momentos antes, fueron invitadas como representantes de su colegio a participar de una fiesta "intercultural" que se desarrollaría en el barrio, dirigida a fomentar la convivencia y promover los valores de respeto cultural entre los niños de todos los colegios. Se les pidió que presentasen algún "número". Presentaron un baile, cuya coreografía habían ideado ellas mismas y ensayado concienzudamente. Las chicas -camisetas cortas, vaqueros y deportivas de marca- al son de una estridente música funky, se contonearon mezclando, en un juego estético singular, pasos de la danza del vientre, con salsa, rock y bacalao. Cuando acabaron, las aplaudieron, pero un grupo de los organizadores opinó que aquello no era *"realmente intercultural".*

[108]No son pocos los estudios que han puesto en evidencia cómo estos dispositivos pueden dar lugar a formas de asignación cultural -a la extranjeridad- que los mismos niños rechazan (LORCERIE, 1995; 1999). De otra parte, hay muestras de que pueden generar efectos contrarios a los que teóricamente buscan, reforzando los estereotipos negativos a través de los cuales los niños eran previamente percibidos en la escuela (SOTO Y TOVÍAS, 1997). Impensadamente y aunque estén cargados de buenas intenciones, pueden constituirse así en fuente de marcadores étnicos, lo que se convierte en última instancia en una referencia estigmatizante que no sólo identifica como diferentes a los niños, sino que los obliga a serlo (MIJARES, 1999).

De todo lo expuesto surgen algunas paradojas. Por una parte, resulta curioso que mientras el sistema educativo se propone la eliminación de las desigualdades (de género, de clase, étnicas), el discurso de la diferencia cultural actúa reconstruyendo a los niños extranjeros como una categoría identificable en la estructura del colegio por sus diferencias "etno-culturales". No menos curioso que el hecho de que al tiempo que se proclama el valor de la diversidad cultural en tanto elemento de enriquecimiento social y educativo para la sociedad de acogida, para los niños de origen inmigrante esa experiencia sería, sin embargo, fuente de conflicto social y de sufrimiento psíquico. Por último, resulta difícil pensar que enseñar "una cultura" sea posible. A menos que se la conciba como un conjunto patrimonial de manifestaciones y productos, sean "cultos" o de raíz "popular" (literatura, arte, cocina, canciones, juegos, vestidos, adornos corporales, etc.). En suma una reconstrucción cultural, por fuerza, tipificada y abstraída de las experiencias que les dan sentido en la vida ordinaria. Una cultura que se presenta a los niños como "propia" y poco tiene que ver con las experiencias, la realidad vivida, donde caben también las recreaciones de los códigos de "origen".

3. APAÑÁRSELAS

Con los ejemplos tomados de la aproximación al lenguaje he querido mostrar en los apartados anteriores, cómo la escuela establece una relación tal con los objetos de aprendizaje que presupone de parte de los alumnos -de unos más que de otros- una ruptura con las prácticas espontáneas del sentido común -en este caso con el *uso* del lenguaje-. Esa ruptura se realiza a través de prácticas escolares específicas de entrenamiento y ejercitación, así como de las sanciones que las acompañan, que se orientan a crear unas condiciones generales de producción de buenos resultados, las cuales, sin embargo, parecen no ser accesibles por igual a todos los chicos.

He señalado también, cómo la movilización por parte de algunos de ellos de esquemas conductuales y de producción de resultados parcial o totalmente inapropiados (descontextualizados) a las situaciones socio-escolares, los convierten progresivamente en niños *"en desventaja"*, *"difíciles"* o incluso *problemáticos"*.

La imagen que se deriva de esas expresiones comunes -*niños en desventaja; problemáticos, etc*.-, produce un irremediable efecto uniformizador. Conviene por

tanto reparar aún con más detalle, en algo que se ha avanzado ya a lo largo de este capítulo: en los modos diversos con que los niños pertenecientes a un supuesto grupo común (en *"desventaja")* reaccionan ante un universo que les resulta (relativamente) extraño. Ellos revelan, antes que una discrepancia con la escuela que se le supone anterior y definitiva, los variados esfuerzos de adaptación a sus exigencias. Unos esfuerzos -más o menos conscientes, exitosos o decididamente inapropiados- que resultan de la movilización, la inhibición o transformación de unas u otras habilidades, esquemas de comportamiento, etc. incorporados y reelaborados a través de la misma experiencia escolar.

3.1. "Lo que sabía no valía"

Cuando conocí a Naima y a sus colegas de curso, hacía menos de un año que la niña había llegado a España. Nacida en Tánger, emigró junto a su madre -separada- y una hermana mayor. Las tres se instalaron en casa de la abuela materna, residente en Madrid desde finales de los 80. La madre partió de Marruecos inmediatamente después de divorciarse del padre de Naima; en Madrid trabajaba en el servicio doméstico.

Como he dicho ya -Naima es aquella niña que relataba sus cambios de compañera de banco (Véase: pág.)- a su ingreso en la escuela, como tantos otros chicos de origen extranjero, prácticamente desconocía la lengua de uso escolar. Fue adscripta al 4º curso de EGB -un año por debajo de lo que le correspondía por edad- e inmediatamente se la asignó a un grupo de apoyo en lengua castellana (de educación compensatoria), al que dejaría de asistir cuando pasó al 7º curso.

Cuando comencé las observaciones en su grupo de aula Naima cursaba 5º. Por entonces había logrado adquirir unas competencias lingüísticas más que suficientes para comunicarse, *"entenderse"*, con sus colegas y profesores. Sin embargo no eran lo bastante para *"seguir la clase"*. Sus calificaciones y posibilidades de participar en las clases se resentían de ello.

Años más tarde, cuando la niña acababa 8º curso de EGB, tenía 14 años. Mantuvimos largas charlas junto con María, como he dicho una de sus compañeras de curso con quien había trabado una fuerte amistad. Juntas recorrían el barrio a la salida del colegio, compartían horas de estudio y biblioteca, *"cotilleos"*,

confesiones, secretos y planes a futuro: entre ellos ir al mismo instituto de secundaria y, *"tal vez",* seguir estudiando.

En una de esas charlas con María a la salida de clase, Naima recordaba, con la perspectiva del tiempo transcurrido, sus primeras épocas en el colegio:

Naima: *pues…ahora me va bien en el colegio… desde que vine dicen los profes que he mejorado…pero no sé…algunas cosas me van mal.*

María*: ¡Hombre!, no entendías... al principio, ni la hora entendías…*

Naima*:* {muy disgustada*} ¡¡María, porque no te callas…!! Ésta,* {refiriéndose a María} *parece tonta…* {con tono burlón, imita a su amiga*}: 'no entendías…no entendías…' ¡¡Tú no entendías!!, te creías que eras mejor que una… ¿a que sí?, como todos… Yo había ido a un colegio* {en Marruecos} *y cuando vine aquí… ¡uf!, lo que yo sabía no valía…*

Me sentía muy rara..., confundida, pues no… no… y me decía, '¿y ahora que hago?'. Me desesperaba e intentaba mirar, escuchar… a ver como habla la gente el español… ¿¡cómo se hace!?. Mi hermana quería ayudarme, pero no sabíamos. Tenía un amigo que era marroquí, Mouneim. Él me traducía lo que decía la profe… y al tiempo estaba harto, yo le decía 'tradúceme esto…' y él '¡ya me tienes harto!', ¡el gilipollas!… Y ahí me tuve que apañar por mí misma… Mis amigas me han ayudado, y los profesores también… algunos. Al principio, otras marroquíes. Con ésta {María} *nos fuimos llevando bien después… ya en séptimo. Pero al principio me llevaba mal… con todos.*

Las impresiones grabadas en la memoria de Naima son muy significativas de algunos procesos involucrados en la escolaridad de los chicos de origen extranjero, tanto en lo que atañe al acceso al éxito, como en el nivel de las relaciones interpersonales. Pero sobre todo lo son de lo que hay de común en la experiencia de muchos otros chicos, con independencia de su *origen*: el sentimiento de desconcierto -*extrañamiento*- frente a la escuela, al que me he referido a lo largo de este capítulo.

La misma Naima atribuye en parte al desconocimiento parcial del castellano la *"confusión"* y el malestar que experimentaba por entonces. Pero, para ella, la expresión *"lo que sabía no valía"*, contiene mucho más que referencias meramente lingüísticas: la violencia que supone para los niños el *no saber* frente a sus

colegas y profesores. Un sentimiento que se reactualizaba en el presente -que *revivía* con la sola mención de María a sus antiguas dificultades para *"entender"*- a pesar de todos sus progresos.

Naima había ido al colegio en Marruecos, pero ese saber adquirido no era objeto de reconocimiento, ella percibía que se ponía en cuestión su capacidad de *"entender"* en un sentido amplio. No se trataba sólo del idioma. Lo que Naima reprocha a María -*tú te creías más que una, como todos*- expresa el sentimiento de devaluación de sus competencias y habilidades, de lo que sabía y era capaz, pero no encontraba cauces para ser exhibido. De hecho, los recuerdos más amargos de Naima eran de cómo los compañeros, esos que se creían *"más que una",* se reían de ella porque *"pronunciaba mal"* o *"cuando leía, me daba cuanta que se aburrían, y yo me equivocaba más"*, o bien, de cómo sus colegas llamaban a la clase de compensatoria, a la que ella y otros niños asistían, *"la clase de los tontos".*

Al igual que Naima, otros chicos enfrentados a situaciones que les exigen algo a lo que no pueden dar una respuesta del todo satisfactoria, intentan *"apañárselas",* utilizando recursos que podían, circunstancial o durablemente, ser eficaces, concitar la aprobación, o por el contrario mover a risa y a la reprobación.

Clase de apoyo de castellano, la mayoría de los niños son de origen marroquí. La profesora propone a los chicos la lectura en voz alta de un cuento. Mohamed lo lee sin grandes tropiezos. El turno toca ahora a Sara. La niña lee muy lentamente, casi deletreando las palabras. Mohamed se ríe de ella y exclama: *"¡pero si no sabe leer, profe!".* Cuando se le pide al niño que relate*, "con sus palabras",* la historia que ha leído, no sólo encuentra grandes dificultades para contarla, sino que, además no comprende el vocabulario básico del cuento.

Mohamed había desarrollado una habilidad tal que le permitía (momentáneamente) dar la impresión de un dominio exitoso del lenguaje. En realidad, lo que dominaba era antes una habilidad para reproducir la forma de la actividad (leer) más que el contenido que se le presupone a la lectura: comprender el texto. Su reacción frente a Sara, muestra la identificación hecha por el niño entre *saber leer* y la rapidez o agilidad en la lectura. Había conseguido *sonorizar* esa lengua cuyos significados aún se le escabullían.

Como Mohamed, muchos chicos "*en dificultad escolar*" eran capaces de desarrollar estrategias semejantes, susceptibles de crear, tanto entre sus colegas y profesores como ante sí mismos, la imagen de éxito. Pero, al igual que sucedía con él, su frágil dominio de la situación podía ponerse en evidencia cuando debían dar cuenta de otras habilidades. El "simulacro" de Mohamed es descubierto cuando de la situación de lectura se pasa a una situación de comprensión de texto.

Algo semejante ocurría con Ruben, Antonio y Patricia (Véase: apartado 2.1.1.). Puestos ante la circunstancia de escribir una redacción inesperada, aparecían toda suerte de "*disparates*". Y sin embargo, ellos eran capaces de pasar más o menos correctamente los *"controles"* de sociales. La clave está en un aprendizaje memorístico, facilitado por la anticipación de las fechas de los controles. En verdad, a menudo, se trata de un aprendizaje por "identificación gráfica", como lo demuestra el hecho de que en las respuestas escritas de los controles podían encontrarse espacios en blanco correspondientes a los "blancos" mentales producidos por el olvido momentáneo de una palabra; o términos absolutamente incongruentes con el sentido de la exposición, en cuya forma gráfica podía adivinarse la similitud con el término adecuado y sustituido.

Lo que en la escuela constituye un "desacierto", como he sugerido anteriormente, tiene su origen, en parte, en las intromisiones en el contexto de clase de temas, pautas de comportamiento lingüístico y de acción, inapropiados por excesivamente "exteriores" a ella. Pero también, en la aplicación de pautas de acción que, siendo válidas o pertinentes en ciertas situaciones de clase, resultan inoportunas o desfasadas en otras. Así Jaime, por ejemplo, en la clase de lengua sobre la tradición oral y el romance que he descrito (Véase: pág. 265), descubre, para su propia sorpresa, que la tarea que ha hecho en la biblioteca no recibe la aprobación del profesor que él espera. No atina a comprender dónde está su error cuando, con el fin de cumplir con la tarea, ha hecho precisamente aquello a lo que los incitaban de continuo sus profesores: ir a la biblioteca y consultar los libros de texto.[109]

[109] Recordemos que el profesor había pedido a sus alumnos que sus padres les contaran un "romance". Como su madre "no sabía" Jaime recurre a la biblioteca, y lo copia de un libro de literatura. Pero precisamente, el profesor lo que intentaba era recuperar la tradición "oral".

3.2. *Pasado, presente y futuro: las formas del desapego escolar*

Las situaciones escolares colocan a los chicos en un escenario *público* que los expone, a través de las apreciaciones que engendran las habilidades y esquemas de acción que cada uno de ellos es capaz de movilizar a lo largo del tiempo, a los veredictos de los demás. Principalmente de los profesores, pero también de los colegas. Veredictos que alimentan constantemente la vivencia personal –más o menos consciente- del ajuste o desajuste a las exigencias del contexto, y se proyectan al futuro en forma de un sentido de las posibilidades y los límites.

Así, la experiencia reiterada del desatino y el sentimiento de devaluación que la acompaña, junto a la capacidad o incapacidad de identificar y controlar el conjunto de competencias inapropiadas y desarrollar otras que las sustituyan u "oculten", está en el origen de las diferentes formas de relación con la escuela y con el saber que ella transmite que elaboran los chavales *"en dificultad escolar"*. Es lo que Naima resumía en la expresión *"tener que apañárselas por uno mismo".* Esa experiencia engendra distintas formas de *adaptación*, como las que acabo de referir, pasando por otras expresiones más "discretas" del desapego y la auto-exlcusión –la abulia o el desinterés-, hasta llegar a la contestación y la revuelta explícita.

El sistema de relaciones sociales en la escuela está abierto a la manipulación de los chicos "sensibles" a sus detalles (Lacey, 1984). Los "estereotipos" del buen o mal alumno constituyen un marco dentro del cual los niños deben negociar sus identidades socio-escolares (Ball, 1984; Porter, 1998) lo que, sin embargo, no impide que en ciertas condiciones logren "reconvertir" su imagen.

Naima*: Empecé portándome mal. Con Amparo* {la profesora de compensatoria} *me llevaba mal, era contestona. Una vez la señorita no vino a dar su clase, y otro día, y otro. Le dije '¿por qué no vino a clase?' y ella me contestó que estaba enferma, tuvo que ir al médico. Y yo le grité '¡usted no tiene derecho!, tiene que darnos clase', y ella me dijo '¿cómo me estás gritando!' Y yo, pues, '¡tiene que darnos clase!', y ella, '¡maleducada!' Y yo le contesté '¡maleducada tu!', y me llevó a dirección. Me portaba mal.*

María: *sí, yo me acuerdo lo mal que hablaban de ti y decían que no querías venir con nosotros…. ¿por qué…?*

Naima: *No sé, pasaba… estaba confundida. Yo me enfadaba por todo... me llevaba mal, con culpa, no digo que no... pero los profes. me tenían manía.*

Al principio Naima reaccionaba con enfado y violencia -se *"portaba mal"*-, y *"pasaba de todo",* lo que le valía ser considerada una niña *"difícil y desmotivada".* Con el tiempo, había logrado "dominar" adecuadamente los códigos escolares, cuyas consecuencias se advertían no sólo en los resultados objetivos al finalizar la EGB -obtenía buenas notas-, sino también en las opiniones de los profesores, quienes la alentaban a seguir estudiando.

No obstante, aún dudaba entre *"seguir la universidad"* y una formación profesional que le garantizase una salida laboral rápida. Para ella, la disyuntiva más ambiciosa estaba entre escoger BUP o FP, pero afirmaba con frecuencia que estudiaría *"algo en una academia"*. A sabiendas del esfuerzo y los obstáculos que ya había tenido que sortear para llegar hasta el final de la EGB -el *"rechazo"* de sus colegas al principio de su escolaridad, el desconocimiento de la lengua, la supuesta *"manía"* de los profesores y su propia *"confusión" y "furia"* interior- la alternativa se le representa como la distancia entre el *"querer"* y el *"poder".* Entre lo que parece un deseo desmedido y la dura realidad. El siguiente diálogo que tuvimos al finalizar su octavo curso de EGB, muestra por si solo el modo en que Naima había interiorizado el sentido de los límites:

Naima*: A mi me gusta la ciencia… pero se me da fatal… ¿mira si llego a la universidad?… ¡iré a la de Salamanca!… ¡que es una broma!* {En sorna}*: sí, claro, ¡¡yo a la de Salamanca!!…*

AF: *"¿ y por qué no…?*

Naima: {adopta un tono serio} *no creo que llegue a tanto… dice el profesor que puedo llegar… pero yo no creo … no sé. A mi me gustaría llegar a mucho, estudiar… pero los exámenes no me gustan… mi madre quiere que siga estudiando… ¡Que injusta es la vida!. Suspendí mates… me da rabia cuando hago tonterías…*

Como en el caso de Naima, Jalil había ido al colegio en Marruecos; traía de allí un excelente expediente escolar, pero aquí parecía *"no valer"*. Durante los primeros meses de su escolarización –lo adscribieron al 6º curso-, tal como reconocían los propios profesores, se aplicaba con esmero a las tareas de clase y al aprendizaje del castellano. Como se ha visto (Véase: pág.) Jalil intentaba "seguir" la clase, y cuando no lo conseguía, se concentraba en "otras" cosas (su libro de árabe); no obstante, no era infrecuente que recibiera a cambio, más cuando se impacientaba, sanciones negativas. Tenía pocas oportunidades de participar en

las tareas comunes del grupo y, al igual que Naima, se disgustaba cuando sus profesores le ponían tareas *especiales*, que a nadie se le escapa se identifican con el *"retraso".*

Con el tiempo y a medida que las actitudes disrruptivas y de indudable carga agresiva se hicieron más frecuentes en él[110], su *"imagen"* fue cambiando en el colegio. Al principio, decía su profesor de lengua y la profesora de compensatoria, *"daba otra impresión, pero nos ha defraudado".* Interpretaban que se había revelado la "verdadera" personalidad del chico: *"se ha visto la realidad, es un niño muy orgulloso, agresivo, y fabulador".*

Jalil y Abdelkarim con el tiempo, formaron *"un piña"* al decir de los profesores. Ambos eran considerados muy conflictivos y desmotivados, la mayoría de los compañeros les tenían cierta desconfianza. Transgredían los límites de lo tolerable dentro del grupo de pares, rompían con todas las reglas de juego. En primer lugar con aquellas legitimados por la institución escolar -molestaban en clase, no dejaban trabajar a los demás, se peleaban siempre y protagonizaban el desorden-, pero además, con las mínimas reglas -una suerte de código base compartido- que regían el comportamiento entre colegas. Y es que esas reglas suponen guardar un cierto equilibrio manteniendo la lealtad hacia los pares frente a la institución. Jalil, decían sus colegas, continuamente le jugaba malas pasadas a Abdelkarim, *"se chiva"* a los profesores, lo acusa de malos comportamientos que él mismo comete, *"falta a la verdad",* exponiendo a su colega Abdelkarim al castigo de la autoridad (de los profesores, y de su madre). Al contrario que Naima, Jalil no consiguió hacerse con los códigos escolares, ni siquiera con aquellos que permiten ganarse el prestigio entre los colegas. Su malestar con la escuela y los colegas se tradujo, finalmente, en un rechazo por lo que el niño identificaba con *"lo español".* Justificaba, por ejemplo, su ausencia en las fiestas escolares o en las excursiones diciendo *"yo no me quedo* (a la fiesta de fin del 6º curso) *son fiestas de españoles".* Se fue del colegio en 7º curso.

[110] Pueden recordarse algunas escenas, como cuando apunta con un revolver imaginario al profesor de lengua castellana, y tira intencionadamente un banco al suelo.

Juanpi, madrileño de 15 años, era uno de los chicos más "conflictivos" del colegio. Estaba bajo tutela de la Comunidad e internado en un centro de acogida de menores. Inquieto, nervioso y agresivo, era mantenido a distancia por buena parte de sus colegas del 8º curso, quienes veían en él un peligro y no sólo físico. Censuraban sus excesos porque en muchas ocasiones desbarataba las oportunidades de pasarlo bien en el "*cole*": a menudo gracias a él, decía su colega Virgilio, los castigaban a todos, con tareas extras, con la anulación de alguna excursión, incluso le achacaban la negativa de los profesores a llevarlos de viaje de fin de curso. Juanpi no veía la hora de *"salir de aquí"* (del colegio). Provocaba a los profesores con su indisciplina en clase, pero también haciendo ostentación de sus preferencias: a viva voz proclamaba que se fumaba *"porros por ahí"*, que le gustaba *"llenar las paredes de graffitis"*.

Sin embargo conseguía compensar, en cierto modo, su falta de éxito escolar, con otra forma de liderazgo: la rudeza física. Dirimía a golpes sus desavenencias y ese era el terreno en el que obtenía, al menos, un cierto prestigio. Aunque sus colegas podían desaprobar sus actitudes extremas, obtenía reconocimiento como adversario fuerte y atrevido. Cuando desafiaba a alguien a una pelea a la salida de clase, se corría la voz entre los mayores del colegio y pocos se perdían el espectáculo. Su fuerza estaba al servicio de una forma de justicia tal como él la entendía, la exaltación de su energía era al mismo tiempo la exaltación de su hombría y adultez: las peleas que provocaba eran en su mayoría para vengar la agresión sufrida por alguna de las chicas: un insulto bastaba para que él acudiera en su defensa. Representaba la inversión de todos los valores escolares: oponía la fuerza física a la fuerza de la cultura.

Algo semejante sucedía con Marina, de origen dominicano. No tanto por su falta de capacidad para el estudio, como por su aceptación de un "estilo" antiescolar. De rendimiento medio, su *"inteligencia"* y *"vivacidad"* eran reconocidas por los profesores pero, decían, estaban puestas al servicio de la ruptura con el orden y las normas de la escuela: *"una lider", "insolente y atrevida", "arrastra a todos contra el profesor".*

Marina, como otros chicos, intuía que no bastaba con ser capaz de hacerse comprender en clase -de producir frases descifrables desde el punto de vista del significado-, era necesario expresarse de modo tal de ser *escuchado.* Así, tomando

el efecto por la causa, tal como hacía Mohamed (Véase: pág. 289) al identificar el ritmo de lectura con el *saber* leer, para los chicos capaces de lograr sólo eventualmente una respuesta correcta e inmediata, agitar la mano antes que otros para contestar una pregunta del profesor era un reto no exento de riesgos. Presa de la ansiedad por hacerse oír, en más de una ocasión, Marina se encontraba con la mano alzada sin tener, no ya la respuesta correcta, sino *una* respuesta. Conocía la experiencia de quienes, al no encontrar el término apropiado, se les agolpan las palabras en la boca: hablaba a borbotones, *"atropelladamente"* y, enfrentada a toda situación de evaluación, era presa de una ansiedad e inquietud exacerbadas, que ella misma describía así: *"me pongo como una cabra"*. Se imponía a fuerza de levantar la voz por encima de la de sus colegas; y hacía frente a los profesores invirtiendo en ello antes su cuerpo que la palabra, era la encarnación de la *"arrogancia"*. Su manera de estar y comportarse en el colegio, era una manera de vivir la relación impotente con la escuela de quién está desprovisto de los medios suficientes para obtener legitimidad en el terreno propiamente académico.

Sin llegar a los extremos de la transgresión y la revuelta explícita, la distancia con la escuela se advertía en formas pasivas y anodinas de desafecto hacia la institución y su programa más ambicioso: preparar a los chicos para *"seguir estudiando"*.

Ibrahim, un niño de 11 años nacido en Marruecos y llegado a España a los cuatro, había logrado sortear los inconvenientes del desconocimiento del idioma. Escolarizado en España desde pequeño, había adquirido las competencias en la lengua escolar del modo *"más natural"*, según la opinión de sus profesores: en paralelo al aprendizaje de las técnicas instrumentales. Obtenía resultados más que satisfactorios teniendo en cuenta el punto de partida, y sus profesores lo alentaban a esforzarse para alcanzar estudios más allá de la EGB. Vivía con su madre -en paro y separada- y sus dos hermanos en un pequeño piso del barrio, sin siquiera servicio. Su madre confiaba en el ascenso social a través del estudio y recelaba del *"dinero fácil". Ibra,* sin embargo, como si fuese consciente de los riesgos que supone para quien ha partido en desventaja apostar lo poco que se tiene para "triunfar" en un medio adverso, traicionaba el proyecto de su madre a la vez que el de sus profesores. Como jugador de fútbol -entrenaba en las inferiores de un equipo profesional y era número uno en el del colegio- obtenía mayor reconocimiento que en el aula, y allí depositaba toda su fuerza de

voluntad: *"estudiar, ¿qué más da?, si ellos* {los futbolistas} *se hacen ricos",* decía ante la mirada consternada y desaprobatoria de su madre.

Otros chicos, habiendo interiorizado las dificultades, solían abandonar a mitad de camino los intentos de hacerse oír -como Jonathan, el niño dominicano al que su profesora recordaba que no hablaba *"bien"* el castellano o recluirse casi definitivamente en el silencio.

La actitud de Arturo, enfrentado a la oportunidad de hablar en clase, ilustra las formas de autoexclusión por el silencio. Arturo, el chaval madrileño al que sus colegas llamaban "*Forrest Gump"*, en las escasas ocasiones en las que se le concedía la palabra en clase, parecía perder las palabras, y al fin, la propia lengua: aunque ensayaba una respuesta, bajaba el tono de voz progresivamente hasta hacerse inaudible y silenciarse por completo, dejando la respuesta sin acabar. Lo que contribuía sin duda a reforzar su imagen incompetente. Su angustia por hacerse oír -por hablar y ser escuchado- quedó patente cuando realicé un grupo de discusión con los niños de su clase. Durante la charla, aunque en contadas ocasiones, tomó la palabra tímidamente por propia iniciativa para expresar su opinión. Sin embargo, los niños parecían reproducir entre ellos -lejos de la situación de clase y de la mirada del profesor- los valores que ordenan los intercambios en clase. Así como algunos niños eran escuchados con mayor atención y en silencio por sus colegas -como a Javier, uno de alumnos mejor considerados por sus profesores- a Arturo se lo interrumpía constantemente. Acostumbrados a su silencio, los niños actuaban como si Arturo no estuviese allí. Al final de la discusión, los niños quisieron oír la grabación. Mientras la mayoría del grupo se divertía y reía escuchándose, Arturo se dirigió a mi para preguntarme ansiosamente: *"¿yo hablo, yo hablo…?".*

Las formas a través de las cuales los distintos chicos enfrentan las exigencias de la escuela, son el resultado de otros tantos compromisos entre el repertorio de competencias y comportamientos capaces de ser movilizados en cada momento y el valor escolar adquirido por esas competencias y comportamientos en los distintos espacios de la escuela. Del mismo modo que para los profesores el ajuste o desajuste a las exigencias de la escuela anticipa el futuro probable de sus alumnos, para los propios chicos la experiencia acumulada de aciertos y desaciertos, prefigura el porvenir.

En cualquier caso, como he sugerido a lo largo de este capítulo, el contexto escolar exige la movilización o actualización de ciertos y particulares modos de estar, de actuar, de hablar, etc. y la suspensión o inhibición -temporaria o definitiva- de ciertas otras competencias o habilidades según se trate de cada escenario escolar (LAHIRE, 1998)[111]. Así, algunos chicos como Juanpi, Marina o Ibra que no obtienen legitimidad en el terreno académico, podían obtenerla, cada uno a su modo, en otro terreno (por ejemplo, en el de la destreza y fuerza física). Sólo que al hacerlo, ello retraducía, al mismo tiempo, la relación privilegiada que mantiene la escuela con "la" cultura, y la distancia jerárquica hacia las formas de expresión cultural que se apartan de ella. Indudablemente existen multitud de factores "externos" a la escuela intervinientes en la motivación por aprender y en las posibilidades de obtener éxito en la escuela. No obstante, es bien conocida la relevancia que en ello tiene la experiencia escolar. las expectativas (positivas o negativas) que la escuela se crea sobre sus alumnos.

De hecho, aquellos chicos como María capaces de, por ejemplo, alternar entre diversos registros de habla (*"macarra"* y "moderado") y utilizarlos en el momento adecuado, eran quienes podían satisfacer más fácilmente las condiciones variables de cada contexto (el de la "calle" y el recreo, y el de el aula de clase). Aún así, María no dejaba de revelarse contra la institución, pero lo hacía desde la situación de quien domina las habilidades e instrumentos culturales suficientes para atravesar con éxito la experiencia escolar. Amante del blues y el jazz -*"un poco chapadilla a la antigua"* según su amiga Naima- era de las pocas (o la única) que prefería quedarse en casa leyendo a ir a la disco como sus colegas. No necesitaba hacer los ejercicios de *"mates"* en casa, podía resolverlos en el momento mismo en que el profesor se los pedía. Se valía de ello para tener tiempo de, a la salida de clase, pasearse por el barrio con su amiga. Hacía gala de su dominio

[111] El conocido caso de aquellos niños cuya eficacia y habilidad para hacer cálculos cuando acompañaban a sus padres en la venta ambulante, contrastaba notablemente con los pobres resultados escolares que obtenían en matemáticas (LLUCH, 1995) ilustra el carácter específico (por parcial) de las habilidades y esquemas de acción que exige (e inculca) la escuela. Contrariamente a la conclusión categórica que podría extraerse de esos juicios escolares -estos niños tienen serias dificultades para hacer cálculos- podría decirse, como lo han mostrado varias investigaciones en otros contextos (LAHIRE,1998; COLE Y SCRIBNER, 1977) que las habilidades adquiridas (hacer cuentas) a partir de situaciones de aprendizaje particulares (en la relación de compra-venta, utilizando el medio de pago -la moneda-) no son inmediatamente aplicables o transferibles a cualquier otra situación (la escolar, por ejemplo). Y ello por cuanto su generalización depende del tipo de habilidades, procedimientos, formas de pensamiento, y acción, valorados en los diferentes contextos sociales.

del lenguaje, precisamente uno de los puntos fuertes de la evaluación escolar. Así como se mofaba de sus colegas que leían y hablaban "mal", y se atrevía a valorar a los profesores cuando cometían faltas de ortografía, de sintaxis o cuando advertía lo que calificaba de *"horteradas":*

"Don Manuel.. ¡es un hortera!, dice 'comemo' un hamó' y yo le digo 'no ¡jamón!'. Y me tienen rabia… porque siempre estoy yo diciendo así no se dice, así no se escribe… pero menudos son, ellos te corrigen y luego…"

Era quien, con Javier, obtenía mejores notas en su curso, y la única que expresaba al final de la EGB, con la convicción que le daba la certidumbre, su objetivo de continuar estudiando *"hasta la universidad"*. Mientras otros colegas se encontraban totalmente desorientados frente a las alternativas formativas siguientes a la EGB o directamente renegaban de seguir estudiando, ella conocía el organigrama educativo e informaba de ello a quien lo necesitase. Aquella desorientación de sus colegas no era sino la expresión más acabada del distanciamiento progresivo hacia un universo que a muchos chicos resultaba ajeno[112].

3.3. *Entre colegas*

Las peleas, el desorden, los insultos, las "malas formas" y la violencia entre compañeros, constituyen una prueba más en el centro de la problematicidad y tendencia anti-escolar de los niños. Los profesores del ciclo superior coincidían en la opinión de que los alumnos se llevaban mal, eran *"malos compañeros"* y se maltrataban continuamente; veían en los chicos la ausencia de toda norma en las relaciones entre "iguales".

No obstante, tras la apariencia de falta de principios de relación entre ellos, los chavales elaboran y negocian en grupo el sentido de la amistad, los limites de lo socialmente aceptable y de lo que no lo es, un conjunto de reglas y códigos que estructuraban sus vínculos. Ellos comparten un sentido flexible de la amistad, que no se excluye la bronca, la pelea y el insulto.

[112] Tal vez en las formas de desconocimiento de los chicos hacia la institución resida buena parte de la explicación de los escasos efectos de las campañas informativas sobre las alternativas educativas emprendidas por las autoridades: no se trata tanto de falta de información como de lo significativa que esa información resulte para los chicos.

Los chicos diferencian tajantemente a los "buenos" de los "malos" amigos. La diferencia reside fundamentalmente en el grado de compromiso y lealtad. La confianza, la ayuda y la comprensión, la sinceridad antes que nada, constituían la base de la buena amistad: *"Buenos amigos son los que te tratan bien siempre, los que te ayudan y te escuchan cuando tienes un problema"*. La falta de lealtad y la mentira, echan por tierra la confianza depositada en el amigo. No guardar un secreto, por ejemplo, es romper el código de la intimidad compartida *"hay algunos que van por ahí contando cosas que tu les has contado"*. Si un amigo te abandonaba en los momentos críticos es la señal más clara de traición y de ruptura de la confianza: *"Hay amigos de verdad y algunos que se supone que son de verdad, esos que te dejan de lado cuando hay cosas importantes, cuando tienes un problema, cuando estas mal"*.

Desde su perspectiva, se puede ser muy buen amigo y no obstante pelearse cada tanto, *"a veces los amigos amigos, cuando tienen una amistad muy buena, se pelean y discuten más que con otros"*. Los enfados forman parte de la amistad, y dentro de ciertos límites, la alimentan. *"Cabrearse"*, dejar de hablarse por algún motivo durante un tiempo no implica necesariamente una ruptura, sino más bien el inicio de los rodeos, generalmente a través de otros amigos que actúan como mediadores de las partes en conflicto, para reconstituir el lazo resquebrajado. De tal modo, a través de los enfadados era la red global de solidaridades que une al grupo lo que se pone a prueba, se actualiza y afirma.

Pero el enfado y la tensión tienen límites. Transgredir ese orden es ponerse fuera de los códigos implícitos de amistad y compañerismo, significa cruzar la barrera de la aceptación. El rechazo esta vinculado desde la perspectiva del grupo, sobre todo, a la hostilidad sin objeto, aquella que no sirve al juego de la reconstitución de los lazos, sino más bien a su perpetuo cuestionamiento. De Jalil y Abdelkarim, de los que la mayoría desconfiaba, decían no sólo que molestaban siempre en clase y hacían bromas pesadas, sino que se peleaban continuamente y se acusaban mutuamente de las *"gamberradas"* que hacían. Así y todo percibían un tratamiento diferencial de parte de algunos profesores hacia ambos: decían que éstos los acusaban siempre de todo lo que pasaba.

En una primera aproximación, todo parece indicar que los niños de origen extranjero suelen tener menores oportunidades que sus colegas "autóctonos" de establecer relaciones de colaboración y amistad en el contexto escolar. La

preocupación por el aislamiento, la incomunicación y el rechazo es habitual entre los profesores y los profesionales asociados a los colegios.

Cuando comencé el trabajo de campo en el colegio (observando al grupo a finales del 5º curso) de los resultados de un procedimiento sociométrico[113] realizado en su grupo de aula, podía concluirse que, aunque la gran mayoría de los chicos procedentes de familias inmigrantes tenía oportunidades de establecer relaciones amistosas con sus compañeros de escuela, en conjunto, ellas eran menores que las de los autóctonos. Además, esas oportunidades eran mayores dentro del grupo de chicos de origen extranjero. Del análisis de las preferencias se obtenía el predominio de las elecciones "intragrupales": los niños extranjeros nombraban más frecuentemente como amigos a sus compañeros extranjeros y los "autóctonos", a su vez, preferían a los autóctonos. Visto así, parecía confirmarse aquella impresión general sobre la existencia de obstáculos al establecimiento de relaciones "interculturales".

Aunque las miradas están predominantemente puestas en el componente "étnico" de las relaciones entre "iguales" -lo cual sin duda contribuye construirlas como tales- y los afanes escolares, en consecuencia, se dirijan a alentar las relaciones *"interculturales"*, merece la pena observar de cerca algunos otros aspectos relevantes sobre los que se asientan las afinidades y discrepancias entre ellos.

Cuando se iniciaba el 6º de EGB, a excepción de Jalil y Abdelkarim, todos los chavales formaban parte de algún grupo de colegas. En conjunto se llevaban bien, y compartían básicamente los parámetros comunes del sentido de la amistad y la camaradería que he descrito.

Los chicos de origen extranjero, en tanto lograsen adentrarse en esos códigos, pasar por los rituales de prueba de sus colegas, parecían tener tantas oportunidades de participar en su definición y de hacer amigos como cualquier otro colega. Puesto que ser *extranjero* es, antes que nada, *venir de fuera* del grupo (STIERNA,

[113] Los procedimientos sociométricos consisten básicamente en solicitar a cada niño que nombre a sus amigos y establecen la deseabilidad de las relaciones entre iguales. Sobre estos procedimientos tan habituales en el análisis escolar, cabe hacer dos comentarios relativos a sus límites metodológicos. Por una parte ellos captan, como una foto fija, un "momento" de las relaciones entre los niños, restándoles toda profundidad temporal, pero más especialmente oscurecen la trama de significaciones que los chicos construyen en torno a las relaciones de amistad y colaboración y median en ellas (DENSCOMBE, ET. AL, 1995)

1996). Las experiencias de María y Naima, en ese sentido, eran en cierto modo equivalentes:

Naima: *Yo pasé por eso, cuando entré me decía, 'y ahora qué hago', no conozco a nadie. Cuando vine yo no tenía amigos, porque todo el mundo pasaba de mi…y me senté al lado de una gitana que se llama Mercedes, y ella me ayudó al principio, y uno me preguntó como me llamaba, y ella me dijo quieres una hoja, y me enseñaba a hablar 'esto se llama chicle', y yo sabia como se llamaba el sol y hacía mucho calor… y yo sólo decía 'sol, sol'… y ella me entendía… y cuando vino otra chica… se empezó a sentar con ella y me quedé de nuevo sola. Luego una vez me llamó Carolina y me dijo que me sentara con ella, y luego me dejaron los colores, y luego vino Sana y me hice amiga de ella.*

María: *Igual yo. Me acuerdo cuando entré al cole, nadie, pero nadie me hablaba, y estaban Marisol y Rocío, y no me querían hablar, el único que me habló fue Jorge…*

Si al principio de la escolarización el grupo aula constituye un conjunto relativamente homogéneo, pronto complejos mecanismos de distinción y diferenciación comienzan a funcionar. Ellos, conllevan la construcción de diferencias y afinidades, de marcas de exclusión e inclusión, a partir de diversos signos identificatorios. Por ejemplo, a partir de las dimensiones éticas y estéticas de las así llamadas subculturas juveniles: la música, vestimentas, jergas, etc. Marina recordaba cómo, al principio, tomaban de punto a Naima, se reían de ella por *"hortera y niñata"*: *"llevaba un chándal rosa e iba con unas mallas turquesas"* y se juntaba con la *"tonta de Sana…y les gustaba el bacalao".* Marina y su amiga inseparable Rocío, eran fanáticas del rap, el funky y la salsa, consideraban a los *"bacalaeros"* unos *"pijos".*

Ciertamente, los códigos de relación se elaboran y estructuran sobre materiales diversos, pero en el marco de la trama informal de las relaciones interpersonales en la escuela adquieren una significación especial los aspectos relacionados con el desempeño, las habilidades y las competencias valorados por la escuela. En términos generales, los chicos mas "populares" -autóctonos o extranjeros- suelen poseer un cierto estatus, mayores oportunidades de éxito y reconocimiento dentro de la escuela. No se trata exclusivamente de obtener buenas notas, del rendimiento académico, sino de un *saber hacer* y un *saber estar* relacionados con los parámetros de la cultura escolar. De otra parte, los niños con mayores dificultades para cumplir las expectativas académicas y de comportamiento escolar, están

más expuestos a ocupar una posición inferior en la estructura de relaciones informales y a desarrollar comportamientos extremos, adhiriéndose en ocasiones a valores del todo opuestos a los proclamados por la escuela. Tal parecía ser el caso de Jalil y Abdelkarim.

Así y todo, los parámetros del buen comportamiento escolar nunca son tan unilaterales ni estrictos como suele pensarse. No se imponen sin más, sino que están sujetos a reelaboraciones. Si dejar hablar, no gritar, no incordiar excesivamente a los demás cuando se trabaja, ser listo y cumplir mínimamente con las tareas escolares, no ser *"contestón"*, prestar los materiales a los colegas, y mantener ciertas reglas del buen comportamiento (por ejemplo, no hacer *"guarrerías"* como meterse los dedos en la nariz fuera del marco del *"cachondeo")* son comportamientos valorados por los chicos, nunca lo son en exceso. Una cosa es ser buen alumno y otra *"empollón",* se puede tener un comportamiento aceptable, pero no ser un *"pelota"* o *"chivarse"* al profesor.

Es precisamente en torno a los límites de lo aceptable donde se trazan las diferencias, las distancias irreconciliables y los agrupamientos más o menos estables dentro del grupo más amplio de iguales. La posición -prestigiosa o desprestigiada- ocupada por cada niño en el grupo de pares, depende en buena parte de la mayor o menor distancia, de la mayor o menor conformidad con las normas y valores escolares, tal como se reelaboran y negocian en el interior mismo del grupo. Si en la escuela se tiende a percibir a estos niños como más cercanos a la "calle", más "corporales" que "culturales", y en este sentido en conjunto del lado de la ilegitimidad, de lo marginal, etc., lo notable es que como fuente de las distinciones y jerarquías internas al grupo de niños, operan esas mismas distinciones constitutivas del campo amplio socio-escolar, aquellas que se resumen en la oposición entre la cultura de la calle y la cultura escolar.

De una parte, Marina representaba en el grupo un alto grado de disconformidad con la escuela, una disconformidad activa capaz de recurrir al desafío frontal -a través de los gritos e insultos- y a la violencia física –arañazos y empujones- en sus disputas con los colegas. En los casos límites, recurría a sus amigos varones, entre ellos a Juanpi, para que la defendiesen de sus circunstanciales agresores a los golpes *"en la calle"*. A los *"niñatos"* como Javier, Marina oponía una relación de distancia adulta con su propia vida: *"¡qué te voy a contar de mi*

vida y mis problemas...!". La ostentación de una sexualidad agresiva (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1988) –*"los novios no son como amigos, con el novio se folla..."* decía, riéndose de la ingenua equiparación entre "amiga" y "novia" que hacía Javier- era para ella una forma de afirmación de su adultez en un medio que percibía con irritación la trataba como una "niña". En su pugna por destacar entre los colegas y de constituirse en líder, actuaba conformándose a una cierta imagen de sí misma que le devolvía la escuela. Como Juanpi lo hacía a través de la fuerza física, Marina hacía valer e invertía en el juego de competencias entre los colegas, su dominio práctico de los códigos de "otro" liderazgo, el *"extraescolar"* o *"callejero"*.

Javier, por su parte, y como he señalado anteriormente (Véase: pág. 254) representa, tanto en sus resultados escolares como en sus maneras, el polo más cercano a la norma escolar. Contrariamente a otros chicos y chicas – como Juanpi o Marina- Javier mimetiza la agresividad y la violencia jugando con ella -hace karate, se cabrea o insulta *"de cachondeo"*-. Rechaza la violencia y evita sus expresiones directas, manteniéndose al margen como espectador de las peleas que se desatan en el colegio o en la calle, o *"quitándose"* de un grupo cuando éste tomaba por objeto de agresión a un chaval recién llegado a la escuela. Javier encarna el sentido de los límites con sus continuas llamadas al orden a sus propios compañeros: rechazando un vocabulario inapropiado de acuerdo a las circunstancias (*¡a ver como hablamos!*), señalando el comportamiento adecuado (*¡Tú siempre te estás cabreando!, ¡Deja hablar!, M. siempre está diciendo palabrotas..)*; censurando las faltas de respeto (*F. es un contestón*), y recordando el compromiso con la institución escolar (*M. no hace nada, ¡no estudia y luego miente a su madre!*). Puestos a hablar sobre los compañeros de colegio, y aunque lo hiciese en tono de guasa, Javier no deja de señalar todos aquellos signos en los que se apoyan sus desavenencias, su distancia, con algunos colegas. Que no era otra que la distancia relativa hacia la norma correcta: ser chulo, pegar y hacer bromas pesadas, no respetar la palabra, gritar, cabrearse por nada, insultar, ser contestón, no estudiar, no cumplir con los compromisos con los compañeros, ser insolidario con ellos, ser un mangante, faltar a la verdad.

El blanco predilecto de las críticas de Javier eran Marina y su amiga inseparable Rocío. Ambas, condensaban en la perspectiva de sus *"adversarios"* dentro del grupo aula, buena parte de aquellos atributos negativos. En sus críticas, Javier era apoyado por otro grupo de chavales de la clase, cuya alianza con él era

antes un producto de su incapacidad para dominar las reglas del juego propias del código callejero, que de su conformidad con la norma escolar. Un ejemplo de ello es José Ignacio. Al rechazo -el más explícito y virulento- que José Ignacio expresa hacia Marina y su grupo, le precedía el rechazo y el desprecio del que él mismo era objeto al intentar aproximarse al grupo de la chica.

Pero la oposición entre ambos sub-grupos asumía rara vez la forma de un enfrentamiento directo. Ello se debía en lo fundamental a Javier, él lograba neutralizar el conflicto explícito desplegando precisamente aquellos recursos, legitimados por la escuela y de los que estaba dotado, los cuales, a su vez, lo dotan de legitimidad frente a sus colegas. Marina era indiferente a las llamadas al orden de Javier, no lo escuchaba, pero rara vez se le enfrentaba o le discutía. Lo que no es sino un estrategia para evitar una disputa desarrollada en un terreno desfavorable para ella.

En esta suerte de enfrentamiento sordo se juega la definición del grupo, la valorización de los "capitales" detentados por los niños, las estrategias autorizadas, y en ello el liderazgo. Aunque frente a la institución escolar Marina lleve las de perder -precisamente puesto que se apartaba de las normas legitimas de comportamiento- ella goza de cierto respeto, frente a la *abulia* y el *desinterés* característicos de los niños para la visón profesoral, al menos se le reconoce a Marina una *"personalidad fuerte"*. De hecho, obtener el reconocimiento y la aceptación de Marina dentro de su círculo -que *"vaya contigo"*- concitaba el esfuerzo de muchos niños aún al precio de la humillación y el sometimiento a sus arbitrariedades. Tal el caso de José Ignacio, del que Marina se reía mientras lo llamaba *"mariquita"* y con el que era capaz de quedar el sábado para, mediante un artilugio, dejarlo plantado, solo, en medio de la plaza del barrio.

Naima y María se situaban en el terreno ambiguo del dominio de competencias simbólicas en apariencia contradictorias: compartían con el grupo de Javier la disposición favorable al orden legítimo -a las buenas maneras, sobre todo al diálogo- pero al mismo tiempo poseían la capacidad de devolver la agresión verbal y la violencia con la misma moneda. No es casual el papel de Naima como mediadora en los conflictos entre Marina y su amiga Rocío. Hacía frente a la arbitrariedad de Marina con insultos y gritos, y a la vez, la incitaba a dialogar para recomponer el lazo de amistad resquebrajado. Pero es justamente esa

"ambigüedad" lo que le valía las sospechas de algunos colegas: José Ignacio insistía en decir de Naima *"esa es un mosquita muerta, que no la conocéis bien... Marina se tira un pedo y ésta va detrás..."*

Naima había pasado por un momento crítico al principio de su escolarización en España, cuando *"todo parecía imposible".* En sus primeros años se *"juntaba"* con los chicos que, sin ser los más conflictivos, encarnaban formas dispersas de rebeldía y contravención de los modelos escolares. Si bien se identificaba con Rocío y Marina, sólo lo hacía parcialmente: ni fumaba a escondidas, ni dejaba de esforzarse en el estudio, ni compartía con ellas el interés puesto en el *"ligue".*

Pero eso era en otro tiempo, cuando *"iba con pendonas".*

3.3.1. Entre pendonas y paletas

Los códigos de identificación y distinción de los que se valían Naima y su amiga María en la construcción de las fronteras simbólicas que las distinguían de otras chicas del colegio, revelan el modo en que las propiedades sociales y los capitales culturales detentados por los chavales, toman parte en la trama de afinidades y desavenencias (estables o no) que fundamentan las redes de la "amistad". A un tiempo, ponen en evidencia la "penetración" de los códigos escolares y la manipulación de la que esos códigos son susceptibles a lo largo de una trayectoria.

En las charlas que mantuve con Naima y María cuando finalizaban la EGB, uno de los temas predilectos de las dos amigas era *"poner verdes"* a los profesores y a algunas de sus colegas. Se autoclasificaban entre las *"pendonas"* y las *"paletas"*, tal como llamaban a algunas colegas. Las categorías que utilizaban para describir a cada grupo, se basaban en la creación y recreación de categorías ligadas a "estilos corporales" (NILAN, 1992); en particular a los usos del cuerpo y la sexualidad. Las categorías que utilizaban Naima y María para referirse a las *"otras"* chicas y a los modelos femeninos representados por éstas, servían para distinguirse y distanciarse del grupo, en un juego que expresaba en el lenguaje simbólico de las operaciones corporales otras oposiciones de relevancia escolar ("culturales").

Durante los primeros tiempos en el colegio Marina y Rocío habían sido las mejores amigas de Naima. Pero ya no iba mucho con ellas, las consideraban unas "*pendonas*".

María*:* (hablando de Juanpi)*: sí ése, defiende siempre a…*

Naima*: … a una con cara de putilla…*

María*: sería Marina* (se ríen)*… ella es… uumm… amiga, pero… nosotras no vamos mucho con… con…*

Naima*: ¡pendonas!*

María*: ¡taruri, taruriiii!* (tararea la melodía del "strip tease")*… ésa se lo ha hecho con Carlos… arriba en los baños, ¡es verdad!… ¡qué colegio!… ¡y las chicas! Fuman, se lo hacen con cualquiera… nosotras no, nosotras somos más… (en tono irónico) puritanas, más santas (se ríen) no fumamos, no bebemos, no ñaca-ñaca… no somos como Rocío y Marina.*

María dudaba en calificar a Marina como *"amiga",* de hecho sólo circunstancialmente quedaban con ella fuera del colegio. La divisoria que marcaba la exclusión del grupo (virtual) de amistad, la distancia que separaba a "ellas" de "nosotras", se dibujaba básica y recurrentemente para Naima y María a partir de los usos del cuerpo y de las formas de "ejercer" la sexualidad.

Si Marina y Rocío eran pendonas, era porque lo propio de las *"putillas"* es una conducta sexual que no discrimina sus objetos (*se lo hacen con cualquiera*) ni los espacios de pertinencia (*en cualquier parte*). Una conducta cuyo descontrol se multiplicaba en otros excesos: *"fumar", "beber"*. Naima y María percibían la ostentación de una feminidad agresiva y la exhibición de los atributos físicos, como consciente provocación.

María*:* (dirigiéndose a mí) *te acuerdas, tu la has visto, cuando hicimos un baile Marina movía el culo y las… ,delante de todos, y todos se quedaban mirando y Rocío va con unas camisas abiertas y se agacha, y se le ven las tetas, ya sabes... se las deja ver… ¡el cuerpo le pide marcha!*

Naima: *Sí, y son unas guarretas… vino al baño conmigo para cambiar su compresa y la deja ahí tirada , y como todo el mundo la conoce todo el mundo sabe que es de ella.. y además ¡tufa!…*

Desde la perspectiva de las dos amigas, Marina y Rocío parecían personificar un exceso de corporeidad, simbolizada en las imágenes de desmesura, apertura hacia el exterior -*"esas uñas largas que llevan, como las de Freddie Kruger"*- y desbordamiento -*"el cuerpo le abulta"*, decía María de Rocío- con que se referían a

ellas. Las metáforas de lo bajo, lo sucio y lo excesivo se entrelazaban y reunían en el discurso para significar lo que había de indigno (e inferior) en sus colegas.

La dimensión física y sus expresiones se prestaban como materia fundamental a partir de la cual Naima y María reconstruían la imagen de Rocío y Marina. Al hacerlo, operaban sobre ellas, como la escuela misma (Véase: Cap. III) una reducción contundente a lo corporal -y a pura sexualidad- cuya contracara era la debilitación (y negación) de otras dimensiones (y disposiciones), aquellas del orden de lo "intelectual", lo *cultural*.

Naima: *Son muy brutas, muy brutas… Marina es contestona, se pone como una cabra… pelea, grita… y va la muy… habla así: 'mi agüela' o 'almóndigas', 'cocretas'…Y ¡nunca aprueba! Siempre suspende…*

María: *y Rocío cuando lee… ¡lee tan mal, tan mal!… se para todo el tiempo, una vez leía un cuento que había escrito y decía 'Me encontraba en Francia, y me, y me, y me, y vino unos señores, y…' ¡todo mal!, es que pasa de todo la tía, le da igual.*

Naima: *sí, sólo los tíos, sus ligues…*

Si Marina y Rocío eran más que nada cuerpo, Naima y María eran sobre todo "cultura". A lo que vivían como provocaciones incontestables en el terreno favorable a Marina y Rocío, María y Naima respondían con otros desafíos apropiados al espacio en el que ellas sí podían destacar y donde podían "vencerlas", el de las habilidades "culturales". Rocío y Marina podían permitirse darles *"plantón"*, burlarse de ellas, atraer las miradas de los chicos más guapos del colegio, y ser las "líderes" (*"se tiran un pedo y todos van detrás"*). Pero María y Naima eran capaces de reírse de ellas en clase y delante de sus colegas por cómo leían y escribían *("muy mal"*), por los errores que cometían y que ellas corregían a viva voz toda vez que podían, por los *"culebrones horteras"* de los que estaban siempre pendientes. Y, sobre todo, por sus maneras y lenguaje vulgares e inadecuados.

Las categorías de percepción y apreciación que María y Naima aplicaban a sus colegas se organizaban sobre una cadena de oposiciones paradigmáticas, aquellas que vinculan el cuerpo a lo material y lo bajo, en contraposición a lo mental, lo cultural y lo elevado. Y con ello, se representaban a sí mismas en el cuadro de las relaciones escolares y construían su superioridad moral y cultural por contraposición a lo natural (a lo "no-domesticado"). Las imágenes que Naima y

María transmitían de Marina y Rocío coincidían parcialmente con la que se forjaban de ellas en el colegio.

Aunque María y Naima parecían conformarse a un estilo en todo opuesto al de sus colegas *"pendonas"*, más cercano al modelo de buena alumna -el de las *"niñatas empollonas",* en términos de Marina-, no por ello reivindicaban la mojigatería propia de aquellas otras chicas a las que calificaban de *"paletas".*

Samia y Cautar (ambas de origen marroquí) representaban para ellas una forma de feminidad cuyo remilgo se les ofrecía a la percepción a través de una geografía corporal que parecía tender hacia la contención y lo encubierto. Los símbolos de lo que había de *"paleto"* en ellas, eran el pañuelo y la chilaba con los que Samia se dejaba ver por el barrio y la escuela.

Naima decía al respecto:

Y yo le digo, '¿por qué no te lo quitas?' (el pañuelo) *y ella me dijo que era por la religión, pero seguro que es por su padre, y le dije ¿por tu padre lo llevas, no?. Y ella me decía, 'es que hay personas mayores, hay que llevarlo' y pensé ésta me lo dice a mí, y digo, 'mi madre no lo lleva… y hay muchas mujeres que no lo llevan', y ella insistiendo, 'hay que llevarlo'… Porque mira, el pañuelo… pero debajo lleva cosas estrechas, y enseña el pelo, y no debería... ¡hala! con pañuelito por la calle y una biquini, o una raja hasta aquí, ¡hala tonta!. Va de santa, muy pañuelito, muy calladita. ¡Hay que ser un poco más sinvergüenza!.*

Si las *"pendonas"* se pasaban por exceso, las *"paletas"* lo hacían por defecto. Eran el exponente de una feminidad *"tonta"* que Naima y María imitaban a base de gestos retraídos y pudorosos -*"son un poco así",* decía María, alzando la mano con falso comedimiento, inclinando la cabeza y bajando la vista para evitar la mirada-; o cuando hablaban *como* ellas, con voz de falsete *("tienen voz de pito"*) y un estilo afectado (*"son muy románticas"*) al que calificaban de *"hortera"*. Se reían de su forma torpe y desusada de bailar (*"¡cacho de ridículas!"*).

Así como las *"pendonas"* mostraban demasiado y no controlaban sus expresiones, las *"paletas"* se ocultaban en la mesura, y en un silencio sospechoso por lo que tenía, a los ojos de María y Naima, de obligado autocontrol.

Naima: *son buenas…. parecen buenas…*
María: *eso por fuera, pero ¡anda a ver por dentro! A ver lo que piensan… muy calladas, pero…*
Naima: *Sí, ¡nunca les gusta nadie!, ningún chico, apenas dice 'es muy guapo'…*
María: *la tonta de Cautar dice amo a Ismael, pero nunca…*

Eran demasiado sumisas y dependientes. Incapaces de salir solas, y de tener iniciativa propia, se plegaban a los dictados de otros, tanto de los padres, como de la escuela, y en su recato eran capaces de someterse a todo:

María*: Les dices hola y se te pegan, las llamas pedorras y se te pegan…*
Naima*: sí… se acoplan en los grupos, hartan, nos ponen de los nervios… ¡tan buenas!.*

Sus estrategias eran *"muy femeninas"*, aprobaban a fuerza de *"lloriquear"* y se pasaban el día *"haciéndoles la pelota a los profes".* Es de recordar (Véase: pág.) que para el tutor de su curso, Samia era considerada una buena alumna *"de lejos, la mejor del colegio",* era el modelo de chica que *"sí podría hacer algo en la vida".*

María y Naima jugaban con la ingenuidad de Samia y Cautar, -*"no se enteran de nada…"..* Sus juegos de astucias consistían en *"despistarlas"* cuando se las querían quitar de encima de algún programa al que ellas "*se pegaban*" (quedar en algún sitio al que luego no acudían). Y, sobre todo, procuraban escandalizarlas a fuerza de utilizar un lenguaje grosero, de burlarse de sus buenos modos, y de exhibir actitudes atrevidas en la calle que las sumían en la vergüenza (eructaban, hacían gestos soeces, gritaban, las empujaban, etc.)

Naima y María elaboraban y expresaban sus modelos de lo deseable e indeseable, disputando su lugar en el cuadro de las relaciones escolares, mediante la recreación de las imágenes y las figuras del lenguaje a su alcance. Esas categorías traducían las posiciones escolares de cada uno de los sub-grupos que definían, y las "mapeaban" en el lenguaje del cuerpo y de las actitudes corporales.

En cierto sentido se hacían eco de -"reproducían"- una visión dominante, al encerrar a sus colegas mujeres en la fijeza de algunos de los tópicos -escolares, aunque también no escolares- de lo femenino y de las alumnas "difíciles".

Pero simultáneamente, a través de su manipulación, se representaban una imagen alternativa al modelo dicotómico de "buenas"/"malas" chicas -con sus esquemas corporales correspondientes-, que encarnaban Samia y Cautar por un lado, y Marina y Rocío por el otro.

En sus colegas percibían dos formas simétricas y equivalentes de subordinación *a la imagen* de lo femenino y de relación con la escuela (y la cultura). Unas, las *"pendonas",* no se atenían a la mínima moderación ni privatización de las manifestaciones corporales, pasaban de todo (en la escuela), y parecían estar sólo pendientes de los chicos, de los *"ligues".* Las otras, *"las paletas"*, se acomodaban sin fisuras a los dictados de los padres y los profesores, pero la mesura de sus gestos era también excesiva, llegaba casi a invisibilizarlas.

En un contexto que tendía a reducir la diversidad de las experiencias y disposiciones de los chicos y las chicas, subsumiendo los sujetos a los grupos en la categoría de *"niños difíciles"*, Naima y María, alteraban la uniformidad. Habían logrado integrar los códigos de los buenos y malos modos, del lenguaje y las formas legítimas e ilegítimas, alternándolos y utilizándolos según las exigencias "tácticas" de cada situación.

CAPÍTULO V

CONSIDERACIONES FINALES

A la luz de los hechos considerados a lo largo de los capítulos precedentes, todo parece indicar la existencia de una aguda tensión (contradicción) entre el modelo ideal ("normativo") de educación *en* y *desde* la diversidad que plantean las reformas educativas, y la realidad de unas prácticas y concepciones que se orientan a reconvertir esa diversidad en diferencia, y a legitimarla por la vía escolar.

Las expresiones más comúnmente utilizadas por el lenguaje común escolar para distinguir a los *"buenos alumnos"* de los *"alumnos problemáticos",* y el conjunto de prácticas asociadas que tienden a objetivar o "materializar" esas diferencias en el transcurso del cotidiano escolar, revelan la persistencia de unos sistemas clasificatorios basados en categorías de apreciación social que funcionan como principios de diferenciación escolar. Así, tras la flexibilización del sistema educativo, la transformación del modelo pedagógico, y la negación explícita del discurso modernizador a tratar en el lenguaje de la "deficiencia" lo que se concibe como "diversidad", reaparecen viejas figuras bajo nuevos ropajes.

IMÁGENES ESCOLARES

Lejos de ser el producto de un plan deliberado, o de la "realización" de las estructuras sociales que trascienden a los agentes, los procesos estudiados son el resultado de la aplicación de unos esquemas de visión y apreciación prácticos, de categorías de pensamiento que orientan la acción de los agentes que toman parte en el universo escolar y se manifiestan y ponen en juego en las interacciones cara a cara y en la práctica pedagógica. Unos esquemas de distinción y jerarquización social que anticipan y traducen en términos de valor educativo (de capacidades, disposiciones y posibilidades educativas, expectativas a futuro, etc.) propiedades sociales preexistentes. Si bien, como se ha visto, esas categorías recuperan unos principios de distinción social más generales, donde la "clase" y lo "étnico" se superponen, operan bajo formas específicas en referencia al "mercado de valores" constituido en y por el campo escolar: se construyen y expresan a través de los códigos, temas, simbologías y normas propios del universo escolar.

En efecto, como he intentado mostrar a lo largo de este estudio, esos esquemas de visión y apreciación llevan implícito un sistema de valores relevantes y pertinentes en el mercado escolar, en el cual se imbrican íntimamente dos códigos.

Uno, el que rige un conjunto de formas de comportamiento -aquellas englobadas en las expresiones *"hábitos escolares", "disciplina"*- que incluyen los modos de "estar", de "presentarse" a sí mismo en el universo escolar y las actitudes ante la escuela, los profesores, las tareas escolares, el grupo de iguales, etc. Así, por ejemplo, a través de indicadores en apariencia tan evanescentes como todos aquellos inscritos en los hábitos más espontáneos y en la actitud corporal (usos del lenguaje, modales, vestimenta, etc.) los agentes del campo escolar están predispuestos a percibir las propiedades que responden a las expectativas y exigencias culturales tácitas de la escuela.

El otro, aquel que alude a los conocimientos a adquirir, a la relación que es deseable mantener con el saber y a sus modos legítimos de apropiación. Los principios que organizan la relación que la escuela mantiene con, e induce hacia, los saberes y la cultura -de lo cual el tratamiento del lenguaje es una expresión paradigmática- funcionan, por así decir más allá de las normativas y los tratados de pedagogía[114], y nada tienen que ver con la construcción de sistemas altamente elaborados y coherentes -al modo de la ciencia o la teoría-. Podría sorprender que esta afirmación se haga precisamente cuando tratamos con *profesionales* de la educación (o de cualquier otro campo social), de quienes cabría esperar la utilización de categorías basadas en principios explícitos y concertados. No se trata de ningún modo de evaluar los grados de profesionalidad de los agentes comprometidos en el campo escolar. Sino, en realidad, de examinar unos principios que, aun teniendo su fundamento en la "teoría" educativa, están sujetos a "interpretaciones" y resignificaciones que surgen de la experiencia práctica que esos profesionales tienen con el mundo ordinario, a partir de la posición que ocupan en ese universo local, y que funcionan, por así decir, por "debajo" de la teoría. Así, aquellos principios de visión que presiden los intercambios e interacciones en la escuela pueden referirse al producto de un "ethos profesoral", el cual, posee una *cierta* sistematicidad que no esta desprendida del contexto que da forma a la experiencia.

[114] En los últimos años, a partir de los postulados constructivistas del aprendizaje y de la pragmática, se han desarrollado modelos y metodologías ("participativas, "colaborativas", "activas", etc.) , aplicadas a la enseñanza-aprendizaje tanto de las lenguas, como de otros contenidos escolares. De hecho la Reforma, propugna esos principios (MEC, 1989B; COLL, 1990; MARTÍN, 1990), lo que se ha incluido en numerosos programas de formación del profesorado. No obstante, todo ocurre como si esos "principios" resultasen inaprehensibles.

En cualquier caso, aquellos principios pueden aprehenderse en las categorías de apreciación espontáneas, objetivadas en los adjetivos utilizados por los profesores para calificar y clasificar a sus alumnos, las cuales suelen contraponer (y jerarquizar), a través de las metáforas corporales por ejemplo, lo alto y lo bajo, la madurez al infantilismo, la agilidad a la torpeza, la mesura a la grosería, la inteligencia, la capacidad y aptitud, a la inadaptación y, a fin de cuentas, *la cultura* a la *no-cultura*.

Pero también, y fundamentalmente, se encuentran incorporados en los variados instrumentos y procedimientos de los que se vale la escuela para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje: desde los más formalizados (ejercicios, controles, lecciones, etc.), pasando por la sanciones que aquellos llevan implícitos, hasta los más difusos (llamadas al orden, gestos, tonos de voz, etc.).

Al ser el fundamento de las formas aceptadas y legítimas de producción de resultados (en sentido amplio), esos principios constituyen indisociablemente un cierto sentido de la "normalidad", construyendo en un mismo movimiento lo *propio,* lo *normal* en las conductas de los alumnos, y su sombra, lo *impropio* y *desviado:* la infancia *difícil.* En tanto predispuesto a evaluar y apreciar las conductas en referencia a ese mercado de valores escolar, alimenta las evaluaciones formales e informales, preside las expectativas y es fuente de toda suerte de apreciaciones sobre la "educabilidad" de los alumnos y alumnas; sobre sus habilidades y disposiciones para lo escolar.

Pese a lo que la familiaridad de los instrumentos y rutinas escolares hace pensar, el dominio lógico de los esquemas de acción y apreciación que la relación de aprendizaje propiamente escolar lleva implícito, no es inmediato ni universal. Se trata, como lo han mostrado diversos autores (Lahire, 1998; Bernstein, 1989, 1993; Cole y Scribner, 1977) de un conjunto de esquemas cognitivos, lingüísticos y sensorio-motores específicos, contextualizados; relativos y pertinentes al contexto escolar. En ese sentido, se trata de "una cultura" que exige, de parte de alumnos y alumnas, la movilización de competencias y habilidades -de ciertos modos de actuar, de estar, de hablar, un sistema de gustos, etc-, y la inhibición de ciertos otros, según las circunstancias y escenarios específicos. Las "dificultades" escolares de los chicos y chicas estudiados pueden entenderse, antes que como el resultado de una cualidad "deficitaria" en sí de sus capitales

culturales, a partir de la *relación* entre esos capitales y el sistema escolar: como el producto de la discrepancia entre esos esquemas de apreciación y acción exigidos por la escuela y los saberes y habilidades adquiridos y conformados en los otros y variados contextos de socialización "extra-escolar".

A través de los ejemplos tomados de la aproximación al lenguaje, he querido mostrar el modo en que la escuela establece una relación tal con los objetos de aprendizaje, que presupone e instaura a la vez, una relación distanciada, de exterioridad, con las propias experiencias (lingüísticas y "culturales") del alumno, con los hábitos motores, maneras de pensar y hacer, etc. En ese sentido, la escuela crea unas condiciones generales de producción de resultados que requieren -para unos chicos más que para otros- la ruptura con el "sentido práctico", es decir, con las prácticas espontáneas del sentido común (lingüístico y cultural). Lejos de la percepción habitual, que tiende a calificar a aquellas capacidades de *escasas* o *deficitarias* cuanto más se distancian de los resultados esperados, esos esquemas funcionan como otros tantos medios de *apropiación activa* de los saberes escolares: como se ha visto, de los textos, la escritura, la lectura, los temas e, incluso, de las normas escolares imperantes (el silencio, la disciplina, el ritmo...). Las diferentes formas de relacionarse con el saber escolar que de ello deriva -más o menos ajustadas, discrepantes o frágiles- son el resultado del compromiso entre el repertorio de comportamientos y competencias capaces de ser movilizados por los chicos y chicas en cada momento y del valor adquirido por ellos en cada escenario donde se desarrolla la vida escolar; y muestran, indudablemente, otros tantos esfuerzos de adaptación a las exigencias de la escuela, aun cuando sean fallidos.

Así, la relación que privilegia la escuela con la lengua y lo escrito -por ejemplo- no es sino una de las expresiones de la relación que mantiene e induce hacia un modelo cultural, hacia un sistema de valores culturales socialmente jerarquizado. Dominada por la relación imaginaria que mantiene con la cultura legítima -privilegio de una relación abstracta con el saber, de los bienes culturales nobles, de las expresiones culturales "elevadas", de las actitudes reverenciales hacia el saber, etc.- la escuela crea unas condiciones de enseñanza-aprendizaje que, al convertirse en criterio de medida de las competencias "culturales" de sus clientes, anticipan el grado de competencia que acaban por medir. Dicho de otro modo, no pueden sino "revelar" a cada paso la distancia, percibida en términos de desafección, de estos niños respecto a esa cultura (legítima) y a la escuela.

Contrariamente a lo que cierta tradición crítica de la educación suele pensar -a la que se suman en los últimos años las corrientes que abogan por la educación ínter o multicultural- las dificultades que encuentra la escuela para reconocer la diversidad e incorporarla a sus procesos y, por ende, los desencuentros y extrañamientos que se producen entre ella y algunos alumnos y alumnas, no reside tanto en los contenidos conceptuales-ideológicos y en los temas escolares. Sino, antes bien, en los procedimientos que selecciona y aplica, así como en las habilidades, comportamientos y competencias que exige tácitamente. Procedimientos que, como se ha dicho, tienden a producir una ruptura lógica con el sentido práctico, y al hacerlo, refuerzan la distancia existente entre el mundo personal y el escolar, separando a un tiempo el universo afectivo y local (familiar, personal) de lo formal y abstracto; el saber y saber hacer del colegio, del saber ordinario y extraescolar. La escuela transmite mucho más que contenidos conceptuales en la forma explícita y "académica" de las lecciones, es un importante agente inculcador y legitimador, entre otras cosas, de una forma de relación con "la" cultura -entiéndase bien, no con la cultura española- sino con las formas legitimadas del saber y el saber hacer: la escuela procede, sobre todo, al decir de Grignon (1993) a través de la *integración lógica.*

A este respecto es interesante notar que aquellos valores "dominantes" que definen "la" cultura y la relación escolar con la cultura, siguen actuando selectivamente, incluso, bajo la apariencia de la promoción de la "diversidad" y la educación intercultural. Así, por ejemplo, los mismos patrones que han regido tradicionalmente la selección de la cultura escolar, operan en la selección y reconstrucción de esas "otras" culturas que se quieren "valorizar". En primer lugar, en tanto se atiene a criterios legitimistas, extrayendo de ellas aquellos saberes o patrimonios *consagrados* -elementos de historia contemporánea de los países emisores de inmigración, costumbres y tradiciones, lengua y literatura, música, etc.- dejando de lado las reelaboraciones, usos y significados que los sujetos concretos les atribuyen desde sus vivencias. En segundo lugar, en tanto los cosifica y convierte en objetos temáticos, insertados puntualmente en áreas del currículum o en unidades didácticas. En suma, rara vez se traspasa el umbral que separa el *estudio o exhibición de* las manifestaciones de la diversidad de su *expresión en* el proceso de enseñanza aprendizaje. No hay ejemplo más paradigmático, a este respecto, que el caso de los programas de enseñanza de la lengua y cultura de origen. Con el objetivo de afianzar la lengua "materna" y de "valorizar" los referentes y usos

culturales de los niños y niñas de origen marroquí, en estos programas, sin embargo, se enseña el árabe estándar o literario, una lengua que propiamente hablando no es la lengua materna de nadie; es la lengua de la escuela, de la "cultura" y la escritura en Marruecos. Una lengua propagada a partir de las políticas lingüísticas del Estado, asociada al canon prestigioso y culto, por oposición a los dialectos considerados *"vulgares y bajos".*

La relación espontánea e implícita que mantiene la escuela con la cultura legítima, convierte a ésta en una suerte de grado cero, patrón y parámetro a partir del cual los usos culturales comunes y ordinarios se prestan a ser percibidos como desviaciones y, en el extremo, como déficit. La naturalización de las habilidades y competencias asociadas a las formas específicamente escolares de producción y relación con el saber, conlleva la aplicación de unos principios de apreciación de los alumnos y de sus "capitales culturales" basados en aquellas habilidades tenidas por universales. El efecto de deprivación y desposesión cultural hacia los esquemas de comportamiento heterogéneos respecto a los exigidos por la escuela que de ello se sigue, sitúa a sus portadores en una posición desventajosa frente al sistema escolar. Las sanciones e instrumentos escolares de inculcación, transmiten las jerarquías culturales produciendo en última instancia la interiorización, con diversos matices, del sentimiento de ilegitimidad cultural. Aun cuando se exprese a menudo en el lenguaje de la de guasa o de la evocación irónica, la interiorirzación de la "exclusión" queda manifiesta en, por ejemplo, las formas utilizadas por los chicos y chicas para describirse a sí mismos en términos semejantes con los que los describe y menciona la escuela.

Pero el efecto de ilegitimidad y desposesión cultural mencionado es, en verdad, el producto de un mutuo "extrañamiento", de "errores de desciframiento" equivalentes. En efecto, así como algunos chicos y chicas procedentes de los sectores populares que se han analizado no disponen, al decir de Bernstein, de los códigos elaborados necesarios para descifrar los mensajes escolares "adecuadamente", la escuela parece desconocer hasta la existencia misma de otros códigos posibles. La escuela antes que deliberadamente, actúa *impensadamente*. Al menos en el contexto analizado, puede percibirse en el cotidiano escolar las distancia existente entre las prácticas y comportamientos culturales reales, y las normas que se da por supuesto domina e inculca.

Los veredictos escolares extraen, así, su eficacia de una doble vertiente: por una parte, del desconocimiento de la relación que mantienen con unos ciertos esquemas cognitivos específicos y congruentes con esos principios de producción propiamente escolares. Por otra, del hecho de que al estar formulados en el lenguaje propio del campo escolar, se dotan de una apariencia técnica, de independencia de aquellos valores.

MECANISMOS DE OBJETIVACIÓN

La construcción de las categorías de percepción de lo real y de las representaciones contrastadas entre los grupos de escolares (*buenos/difíciles*), en particular los procesos de acentuación de las diferencias entre ellos, encuentra mecanismos específicos que contribuyen a objetivar o "solidificar" esas realidades sociales que designan.

De una parte, como se ha visto, a través del conjunto de interpelaciones prácticas que se inscriben en las interacciones escolares cotidianas. Las imágenes que constituyen su fundamento, presiden las prácticas escolares, tendiendo a construir relaciones diferenciales de los alumnos con las actividades y saberes escolares. Ellas se materializan, en última instancia, en las calificaciones y veredictos escolares, en los usos del espacio, en las orientaciones a futuro, en el tipo y distribución de actividades educativas que se imaginan más adecuadas para los alumnos "problemáticos" y en el conjunto de dispositivos "para-escolares" que se les reservan. Orientados estos últimos por una noción de "integración" y "protección" que se antepone y, en cierto modo imagina, de manera opuesta y excluyente a las formas propiamente escolares ("cultivadas") de inculcación pedagógica.

De otra, como se ha visto en los capítulos iniciales, la estructuración misma del campo escolar (barrial) funciona como una estructura clasificatoria, que traza límites a la vez objetivos y simbólicos entre los centros -más prestigiosos y los menos, de *"buena"* o mala *"imagen"*- en función de las características de sus respectivos alumnados. Dicha estructura permite ser leída como un sistema de oposiciones sociales; un sistema desigual basado en la distribución diferencial del alumnado, a partir de la articulación y superposición de criterios de clase y étnicos. Todo sucede como si el sistema escolar -teóricamente común e igual para todos- tendiese a separar a los grupos en función de sus capitales sociales

y culturales. La distribución de los alumnos se ordena siguiendo un principio de homogeneidad interior, que recupera unas distancias sociales preexistentes y las inscribe en el espacio objetivo de los establecimientos escolares.

Como se ha visto, este fenómeno no es indiferente a las dinámicas de transformación urbana local. La estructuración (desigual) del espacio escolar debe parte de su lógica a las relaciones materiales y simbólicas que ligan y oponen a los grupos sociales coexistentes en el barrio. La estructura emergente de oposiciones sociales barrial, se retraduce en una fragmentación del campo escolar a través de un proceso más o menos complejo de transformación y por mediación de estructuras de visión y estrategias prácticas de ocupación del espacio y los bienes culturales. Así, las estructuras básicas del espacio social se manifiestan bajo la forma de oposiciones espaciales. La distancia entre la cultura escolar y la cultura de las familias medias o populares se traduce en una escala de "calidad" y prestigio escolar, de buena o mala reputación. Todo ocurre como si ciertos colegios fueran el espacio educativo "natural" para ciertos chicos, y la prueba de su condición. La diferenciación del espacio escolar puede verse como el producto de un "trabajo" de enclasamiento, que mantiene a distancia física a los sectores que aunque próximos en el espacio geográfico, se encuentran alejados en el espacio social y en relación a la escuela. A la vez, funciona como una estructura enclasante. Ir a ciertos colegios opera como una "marca", que enclasa a sus clientes: chicos *difíciles, problemáticos, marginales,* de escasa oportunidades educativas/ chicos *normales, integrados*, aquellos que responden a las exigencias medias de la escuela.

Pero, como se ha visto, en el fundamento del proceso de fragmentación y de las categorías de percepción y distinción socio-escolar que lo informan, se encuentra la lógica propia e "interna" de un sistema de instituciones -de prácticas, discursos y agentes especializados-, que constituyen el *campo de la infancia*. Un campo que, al tiempo que se estructura como tal, define sus ámbitos de pertinencia y sus estrategias de intervención en torno a la protección de los menores, contribuyendo así a consolidar la noción misma de infancia y sus "desviaciones". En particular, la noción de una infancia asistible y tutelable, en "riesgo" social o problemática.

Me he detenido especialmente en la relación entre dos subsistemas institucionales relacionados con la protección de la infancia: el escolar y el "para-escolar" o

"para-pedagógico". Como se ha señalado (Véase: Apéndice), la aparición, diversificación y expansión del conjunto de instituciones y especialistas, e incluso la emergencia de nuevas categorías relativas a la inadaptación infantil y a los grupos definidos como "de riesgo", está estrechamente vinculada a las transformaciones internas del sistema escolar y, específicamente, a la ampliación de su base social. En torno a la escuela se organiza un sistema de instituciones que, tomando a su cargo la gestión de sus disfunciones, no dejará de ampliarse y diversificarse al ritmo de la ruptura de las barreras formales selectivas del sistema educativo. La flexibilización del sistema y la supresión de esas barreras formales, tiene su contrapartida en la aparición de nuevas categorías de alumnos, anteriormente excluidos o destinados a una escolarización en los circuitos segregados de la "doble red" institucional. De otro lado se acompaña de la multiplicación de los dispositivos de intervención social, complementarios de la labor socializadora y preventiva de la escuela.

Las transformaciones del campo de la infancia no pueden explicarse completamente si no es a condición de examinar los intereses sociales que subyacen a la producción de discursos especializados sobre la infancia. Tras las polémicas sobre la definición de la infancia, sus estados normales y "desviaciones", se encuentran apuestas "para-científicas" entre los diferentes especialistas que defienden los intereses propios de sus cuerpos profesionales y, por tanto, su legitimidad en la definición y *cuidado* de la infancia. La pugnas entre los diversos modelos de intervención, así como las relativas a las formas de complementariedad entre las instituciones para-pedagógicas y las pedagógicas (la escuela), traduce los intereses de los respectivos cuerpos de especialistas, que procuran por esa vía mantener un campo propio de intervención dentro o fuera de la escuela, pero ligado a sus disfunciones.

Las condiciones sociales e institucionales en las que el profesorado desarrolla su quehacer, el funcionamiento particular del campo profesional docente y, en particular, las representaciones que ellos elaboran respecto a su propio lugar en el campo de la producción y distribución del saber (del lado de la *transmisión* del conocimiento, de lo *concreto*, de un saber no *especializado*) no dejan de aportar un componente específico al funcionamiento de este entramado discursivo-institucional: al modo en que se experimenta la situación crítica, a las soluciones que se imaginan, a la imagen que de su propia tarea les devuelve la realidad, etc. La

intensificación de la competencia entre los centros escolares por ocupar una posición prestigiosa en el campo escolar, al mismo tiempo que la necesidad de adaptarse a su alumnado, sitúa a los centros "problemáticos" y a su profesorado, en una situación de "dependencia" de aquellas instituciones para-escolares y de sus programas de asistencia y atención a la población "en riesgo". Puesto que se tienen por la solución a los problemas de "inadecuación" socio-escolar, y al mismo tiempo se conciben como parte de una apuesta por reconvertir la imagen del centro de cara al menos a las autoridades educativas, los colegios como el ABC integran y aceptan este tipo de dispositivos. Dispositivos que, como si de una fatalidad se tratase tienen por efecto redoblar la mala imagen del centro y con ello el reclutamiento *ad infinitum* de una población definida por su relación con los dispositivos de asistencia e integración social.

Así, a través de sus relaciones mutuas, complementarias y conflictivas, las instituciones pedagógicas y para-pedagógicas contribuyen a dar sentido y, en última instancia, a "objetivar" esos principios de diferenciación, a través de la construcción de los grupos sociales que designan. Tales saberes especializados contribuyen a fundar su propia legitimidad, al tiempo que moldean e instituyen las categorías de "infancia" susceptibles de intervención y asistencia. Pero a la vez, participan en la creación y recreación de la jerarquías simbólicas que oponen y distinguen, dentro de un sistema teóricamente horizontal, a los centros escolares. La función implícita de los centros "problemáticos" se prefigura sobre el modelo de una institución de profilaxis social, de prevención del riesgo y la inadaptación. Los colegios difíciles o problemáticos marcados por la composición social de su alumnado, lo son, no sólo por reclutar a los chicos rotulados como de riesgo, sino además por constituirse simbólicamente en una zona ambigua (y desprestigiada) del campo escolar: parecen estar más cerca de las instituciones de guarda y tutela que del lado de lo propiamente académico, lo que significa apartado de las instituciones que consagran la cultura legítima.

La escuela sigue ocupando el lugar de ámbito privilegiado de observación de la infancia, de detección de unas *necesidades educativas especiales* que se manifiestan en relación a sus normas. Lo esencial es el hecho que los discursos de los especialistas y sus tecnologías de diagnóstico, contribuyen a naturalizar implícitamente la cultura escolar y conducen a la retraducción en el lenguaje de la del "déficit", de unas dificultades escolares que son en gran medida producto de la

distancia entre los códigos tácitos de la cultura escolar y los de "las culturas" presentes en la escuela.

CULTURA, SUBCULTURAS, CONTRA-CULTURAS

Las generalizaciones negativas sobre los alumnos del ABC tienen su expresión "fuera" del colegio en un conjunto de atribuciones que forman la base sobre la que se articulan los discursos en torno a la "infancia difícil". Hacia "adentro" las atribuciones homogeneizantes, aunque con matices, aparecen de continuo en las imágenes que se forjan los profesores sobre sus alumnos a partir de los valores escolares. Ellas, como se ha visto, tienden a reforzar y acentuar el carácter "antiescolar" o "no-escolar" de los chicos -más cerca de la calle que de la escuela, de lo manual y material que de lo intelectual y cultural-, destruyendo así en apariencia las diferencias que separan y distinguen a los miembros de una misma "clase" de alumnos.

Indudablemente aquellos discursos (y prácticas) constituyen un poderoso marco de interpelación dentro del cual los chicos y chicas se constituyen como alumnos y alumnas, teniendo profundas implicaciones respecto a sus experiencias escolares, sus sentimientos de afección o desafección respecto a la escuela. No es extraño que las experiencias reiteradas de incompetencia o de competencia parcial que estas situaciones les devuelven a los chicos y chicas engendre diferentes formas de malestar respecto a la escuela, desde el desinterés, hasta la contestación y la revuelta explícita. Sin embargo, y lejos de la visión todopoderosa de las instituciones que ha tendido a representar al alumno como estando sujeto al poder supremo de la escuela, los chicos y chicas elaboran múltiples y variadas formas de acción y reacción, de adaptación y contestación frente a las diversas situaciones escolares.

En efecto, el sentimiento de "extrañamiento" engendra y activa diversos esquemas de comportamiento escolar los cuales, como he dicho anteriormente, representan otros tantos esfuerzos de "acomodación" e "interpretación" de la lógica propia del escenario que les toca vivir, como lo demuestran, por ejemplo, los automatismos, las "simulaciones", las reclusiones en el silencio, etc. Y ello más allá del hecho de que dichos esfuerzos resulten efectivamente adaptativos desde el punto de vista de la escuela. Como se ha visto, algunos chicos y chicas

consiguen más o menos durablemente hacerse con la lógica de las exigencias escolares, construyendo esquemas específicos que les permiten ajustarse al menos parcialmente a ellas; otros, al apropiarse a "su" manera de las prescripciones escolares, activando esquemas de comportamiento disonantes, se encuentran con la multiplicación de las sanciones negativas; algunos, al no conseguir obtener legitimidad en el terreno propiamente académico, lo procuran en otros terrenos, acomodándose definitivamente a la imagen negativa y desafecta que les devuelve la escuela.

En cualquier caso parece innegable el hecho que difícilmente pueda extraerse un patrón común de comportamientos y actitudes frente a la escuela, de la existencia de características sociológicas "comunes" (la "clase", la "etnia", etc.), abstraídas de las prácticas, trayectorias y contextos experienciales específicos. Y ello, tal vez, por cuanto como señala Lahire (1998) sea aventurado suponer unidad, coherencia y no contradicción en los universos socializadores primarios (familiares, de "origen", etc.).

En esta misma línea, es importante resaltar la ambivalencia (Grignon y Passeron, 1992), que atraviesa las expresiones y manifestaciones de los chicos y chicas frente a la escuela. Esto es, dichas manifestaciones no agotan su sentido ni en un cuadro interpretativo de la pura "resistencia", ni tampoco en el de la mera "aceptación" (o "reproducción"). La violencia simbólica que la cultura dominante ejerce sobre las "subculturas", no engendra necesaria ni definitivamente la inversión o subversión cultural, ni la pura y simple interiorización de la ilegitimidad o dominación. Existe una serie rica y heterogénea de reacciones a través de las cuales los chicos y chicas desafían a la institución sin llegar a la revuelta, por ejemplo, a través del sentido del humor, la guasa, el trastrocamiento de los ritmos, los saberes consagrados y del lenguaje correcto, etc. Pero al mismo tiempo, aunque en sus juegos pueda leerse el intento de subvertir el orden que los sitúa en una posición subordinada (en tanto alumnos y en tanto portadores de una supuesta no-cultura) sacando provecho de sus reservas de habilidades y de su penetración de las inconsistencias, es también cierto que ellos se desarrollan a menudo en el terreno de lo legítimo: reconocen y tienen por referencia los valores escolares a partir de los cuales se valoran sus prácticas. Se ha analizado, por ejemplo, cómo las oposiciones constitutivas del campo socio-escolar juegan como principios de distinción en el interior mismo del

grupo de colegas. Tras las relaciones singulares de compañerismo y amistad entre los chicos y chicas se encuentran ciertamente afinidades y distancias sociales, similitudes y diferencias "anteriores" o "exteriores", por así decir, a lo escolar. Ellas preconstituyen el campo de las amistades y enemistades posibles, de los gustos y actividades compartidos. Pero, esas "propiedades" sociales se movilizan en el terreno del mercado de valores instituido por la escuela. Traducidas al lenguaje de las normas y valores legitimados por ella, adquieren un valor específico en el juego de las alianzas y enfrentamientos tejidos por los chicos.

EL COMPONENTE ÉTNICO

Una de las preguntas que guiaron la investigación era aquella que indagaba por el componente étnico de las relaciones escolares.

Al respecto, y a la luz de los hechos considerados, puede hacerse una primera afirmación: las experiencias de "extrañamiento", ajenitud o extranjeridad a las que se enfrentan muchos chicos y chicas a su paso por la escuela, les son comunes y trascienden la cuestión del "origen". Ellas tienen que ver básicamente, como he dicho, con el desconocimiento escolar de *otras* competencias, habilidades y saberes discrepantes con los socialmente aprobados y valorados por la escuela. Es lo que expresaba una de las niñas de origen marroquí, cuando decía *"lo que sabía, no valía":* el sentimiento de que el saber adquirido no es objeto de reconocimiento, ni puede aplicarse a los fines socialmente aprobados por la escuela; el sentimiento, pues, de la devaluación de sus competencias y habilidades, de lo que *sabía* y era capaz, pero no podía exhibir ni expresar.

El reconocimiento y el prestigio social, mantiene una relación estrecha como el "mercado" de valores donde ese prestigio se juega y legitima. Todo sugiere que en la escuela ese mercado de valores se conforma prioritariamente sobre las habilidades y competencias ligadas a los saberes generales y pretendidamente universales que conforman "la" cultura. En consecuencia, no se trata tanto de que la escuela sea incapaz de reconocer la diversidad cultural en términos étnicos (la "marroquinidad" de Naima, por poner el caso), sino antes bien, del desconocimiento del multiculturalismo relativo a la diversidad de posiciones, experiencias, códigos y hábitos sociales y culturales.

Por otra parte, como se ha visto, esos valores legitimados por la escuela –y no sólo por ella- se introducen en la construcción de las relaciones interpersonales entre iguales, de las afinidades y divergencias, de las jerarquías y el prestigio entre los chicos y chicas. Ellos estructuran en buena parte sus relaciones en la escuela sobre la base de códigos de valor cultural que trascienden la categoría étno-nacional: no se trata de unas jerarquías étnicas, de ser o no ser *marroquí,* sino por ejemplo de un uso de la lengua, de los estilos expresivos, del saber leer y pronunciar con "propiedad", etc.

Dicho esto, sin embargo, cabe advertir la presencia de un marco discursivo que tiende, a construir diferencias en términos étnicos (o de "origen"), y más aún, a etnizar las desigualdades sociales frente a la escuela.

La visión que presupone la existencia de diferencias culturales (más que de diversidades) de base étno-nacional, concebidas como yuxtapuestas en el espacio social y en el universo mental-afectivo de los chicos de origen extranjero ("cultura marroquí"/"cultura española"), se ha convertido en dominante, en el terreno escolar y extra-escolar. Esa visión contrastante y dualista de las culturas, imagina a los chicos de origen extranjero ante una irremediable opción entre la "cultura de origen" y la cultura de destino". Y al hacerlo los enajena de sus experiencias polivalentes donde se conjugan múltiples referentes culturales y múltiples conflictos, en una construcción irreductiblemente personal de la identidad. La misma multiplicidad de experiencias que he destacado unos párrafos antes, puede encontrarse en la construcción de esas afinidades y en los posicionamientos respecto a los grupos de amistad y de colegas. Así, por ejemplo, el universo de las culturas juveniles en las que estos chcios y chicas participan aportando las más variadas formas de recreación cultural, en sus modas, gustos musicales, aficiones, jergas, preocupaciones e intereses, se desdibuja en favor de un paradigma de la cultura de origen reconstruída sobre el modelo de la identidad comunitaria (de lo auténtico).

A este discurso etnizante, no ha dejado de contribuir cierta versión de la así llamada "educación intercultural". En la práctica existe una tendencia recurrente a asociar la diversidad y la intervención intercultural a la presencia de unos "otros" concretos frecuentemente percibidos a través de atributos étnicos. Una buena parte de las actividades, programas e intervenciones relacionados con la

promoción de la diversidad cultural tienen por temática nuclear la *cuestión inmigrante*. En este tipo de planteamientos no puede dejar de advertirse un sesgo altamente restrictivo en la concepción de la diversidad. Por una parte, ella está fuertemente vinculada a la pertenencia étno-nacional, fundada en una división entre un "nosotros" y unos "otros" portadores de la diferencia; y más aún queda confusamente asociada a las "dificultades" educativas *de* los niños. No es casual que sean mayoritariamente los colegios donde se escolarizan alumnos de origen inmigrante y especialmente aquellos provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, donde se promuevan estas iniciativas. La confusión entre diferencia y deficiencia, diversidad y desigualdad induce, como se ha visto, parte de las estrategias de las atenciones educativas especiales que se dispensan a los niños de origen inmigrante, y no deja de contribuir a los procesos de concentración escolar de los alumnos de las "minorías".

La intervención intercultural se justifica, así, en relación con unos colectivos concretos, y a los espacios educativos donde están presentes aquellos a los que se atribuye la diferencia: marroquíes, chinos, latinoamericanos… o gitanos, esos "otros" del interior. Estos enfoques, al diluir las diversidades en el contraste con unos "otros", pueden contribuir a consolidar un proceso de etiquetado étnico que refuerce la *diferenciación,* tanto como lo ha hecho la negación radical de la diversidad. A pesar de la amplia tradición antropológica en el estudio del carácter dinámico, cambiante y eminentemente interaccional de la cultura y la identidad, parece seguir predominando en el imaginario social, sin excluir a algunos especialistas que actúan en el ámbito escolar y socio comunitario, una noción patrimonialista y esencialista de una y otra. Una aproximación a la diversidad, "cortada", por así decir, por lo étno-nacional y aferrada a una imagen de la cultura superficial y exterior a sus propios actores, corre el riesgo evidente de caer en un etnocentrismo más arriesgado del que pretende desterrar: le niega a los "colectivos" inmigrantes la complejidad interior que la sociedad receptora a menudo reclama para sí, fijándolos en una reconstrucción arbitraria de la cultura y la identidad que pasa inmediatamente a asignarles como "propia". Ya al hacerlo, en tanto percibe a los inmigrantes como pertenecientes a una "comunidad" (homogénea, portadora de valores y pautas compartidos) suele tomar por referente de "la" cultura una concepción parcial (a través de algunos de sus representantes o representaciones), cuando no hegemónica, de unos valores no siempre compartidos.

Sin duda la exploración de los alcances y vertientes de lo cultural es una tarea de la escuela, y ello contempla la búsqueda de información y materiales de todo tipo, pero ella debe enfrentar aún un doble desafío: de un lado, construir contextos educativos que se apoyen y partan efectivamente de las experiencias de todos los alumnos, puesto que, como dice Jordán (1995) es la experiencia real del alumno en el proceso de aula lo que debe ser intercultural; de otro lado evitar la *"deriva populista"* del relativismo extremo que corre el riesgo de encerrar a los niños en lo que cree son "sus" culturas de origen.

APÉNDICE

CAMPO DE LA INFANCIA Y ESCUELA

1. INTRODUCCIÓN

Antes de abordar el estudio interno y las formas de transmisión cultural de aquellas instituciones que representan y simbolizan la relegación cultural y educativa -lo que he caracterizado como *"colegios difíciles",* he considerado necesario realizar un breve recorrido histórico por la institución escolar.

Desde hace al menos dos décadas, las transformaciones del sistema educativo han avanzado en la línea de una unificación formal y democratización de la enseñanza. Ello constituye un intento por remover los obstáculos que condenaban sistemáticamente a ciertos sectores sociales a las diversas formas que asume la segregación o relegación educativa: ya fuera por la vía de las repeticiones y retrasos, del abandono prematuro del sistema, por la selección temprana y la obtención de títulos escolares de escaso valor social, o simplemente por su desescolarización. Se trata, no solamente de modificaciones introducidas en la estructura del sistema (unificación y ampliación del ciclo común), sino también en las pedagogías, las formas de evaluación y, fundamentalmente, en la filosofía que preside la acción educativa. El contexto educativo emergente de ese proceso se caracteriza por un discurso pedagógico que asume la diversidad socio-cultural como principio educativo capaz de contrarrestar las formas de relegación, eliminación y deslegitimación cultural que ha producido tradicionalmente la escuela.

La descripción de ese proceso y sus fundamentos cobra relevancia para este estudio, en tanto constituye el marco fundamental para situar el análisis de las formas de transmisión cultural en un contexto histórico específico y de los modos de diferenciación educativa que aún tienen lugar más allá, y a pesar, de los impulsos igualadores asumidos por el moderno discurso pedagógico.

Sin embargo, una descripción, por así decir, interna de esas transformaciones resulta insuficiente. Como han señalado historiadores ya clásicos en este terreno (de Mause, 1982; Ariés, 1987) la historia de la educación y la historia de la infancia están inextricablemente unidas: una conexión que es a la vez conceptual, temporal, social e institucional. El reconocimiento moderno de la infancia, en tanto categoría social de perfiles propios, es simultáneo a la aparición y desarrollo de una red de instituciones consagradas a la educación de la infancia en sentido amplio, a su cuidado, formación, supervisión y protección, cuyo centro

es la escuela obligatoria. La "infancia", en tanto categoría socialmente construida, ofrece una perspectiva para comprender las actitudes privadas y las políticas públicas en relación con los niños (JENKS, 1996).

Esto último justifica la opción tomada en este capítulo. Antes que hacer un recorrido por la evolución de la institución escolar en sí misma, resulta conveniente analizar en paralelo algunos aspectos claves relativos a la constitución y transformación de lo que se ha dado en llamar el "campo de la infancia": la estructura de instituciones y saberes específicos que contribuyen, en su interacción e interpenetración recíproca, a definir la naturaleza de la infancia y los procedimientos orientados a su regulación.

El interés por el análisis de la constitución y evolución del campo de la infancia reside, de un lado, en que permite comprender las visiones de la infancia, o mejor de las infancias, que surgen del corpus científico e institucional. De otro, arroja luz sobre lo que las visiones de la infancia deben a los intereses sociales de sus productores. El "interés" social al que se hace referencia no es un interés abstracto, sino aquél de los agentes sociales que al pugnar por construir su legitimidad y su espacio de pertinencia en un campo específico de la vida social -como es en este caso el de la infancia y la escuela- contribuyen a definir ese campo, construyendo a un tiempo los sujetos sociales pasibles de ser encuadrados en su área de interés e intervención.

El objetivo de este apartado es pues, en último término, explorar los principios de visión que han presidido y presiden la construcción de las categorías relativas a las formas "desviadas" de la "infancia normal", su relación con el sistema escolar y los distintos saberes y agencias especializados en la gestión y normalización de la infancia.

Sin pretender hacer una genealogía del campo de la infancia[115] y atendiendo a las necesidades analíticas antes descritas me detendré, en primer lugar (Apartado 2), en el proceso de su consolidación en relación a la generalización

[115] Este tema ha sido abordado en sus diversos aspectos, entre otros por los siguientes autores: ALVAREZ URÍA, 1987; ARIES, 1986, 1987; DE MAUS, 1982; GOMEZ MORENO Y MOLINA GARCÍA, 1991; COLECTIVO IOÉ, 1989; MUEL, 1975; PINELL Y ZAFIROPOULOS, 1878; PINELL, 1977; VARELA Y ALVAREZ URÍA, 1991; VARELA, 1994.

de la institución escolar. Para, en segundo lugar (Apartado 3), describir las transformaciones que se producen en el marco de la edificación del Estado del bienestar.

2. CONSOLIDACIÓN DEL CAMPO DE LA INFANCIA

Como toda categoría social, la de "infancia", lejos de pertenecer al ámbito de la naturaleza como etapa psico-biológica definida por unas propiedades inmutables, es un hecho socio histórico y cultural. Su constitución misma como período relativamente extenso de la vida, marcado por una frontera escisoria de la adultez con características específicas, se remonta, según la ya clásica tesis de Ariés (1987), a la era moderna. O al menos, como otros autores han sostenido (I.E. Pollock, 1990; Alvarado y Guido, 1993) aunque pueda reconocerse una noción previa de infancia, las formas de trato, atención y cuidado se transformaron radicalmente a partir del siglo XVII junto con el modelo o visión de la niñez.

Durante el medioevo el "*niño*" se incorporaba a la vida social a los 6 ó 7 años, a sus trabajos y quehaceres. Pertenecía tempranamente a la sociedad adulta y no existía ni un trato diferencial, ni una imagen o modelo de la infancia tal como hoy se la concibe, ni aún los sentimientos que se le asocian contemporáneamente en el mundo occidental. En todo caso, y a pesar de las divergencias sobre la existencia anterior al siglo XVII de una noción de infancia, se suele admitir (Ariés, op. cit; Pollock, op.cit; De Mause, 1982) que la consolidación de un estatuto de minoridad se produce en el siglo XVIII, asociada al nuevo orden social propio del capitalismo industrial, al ascenso de la burguesía y a los valores ligados a una ética del trabajo.

Las bases de la institución de la infancia moderna se asientan sobre la nueva configuración de la familia cristiana (Flandrin, 1979) cuyas características de co-residencia y parentesco cercano hacen a su transformación como núcleo social básico vinculado a la reproducción social de la fuerza de trabajo. El nuevo modelo de familia se asocia a la aparición de un *sentido de familia* como valor específico, el cual encuentra en el hogar su ámbito específico de expresión.

El estilo de vida que caracterizará a la burguesía consolidada, supone la emergencia de nuevas formas de socialización y sociabilidad que no poco deben a la

readaptación de las normas de urbanidad que habían sido patrimonio distintivo de las clases cortesanas. En su generalización a los estratos medios y adaptación al modelo cristiano reformado, los eclesiásticos desempeñaron un importante papel. Las uniones ilícitas y el concubinato serán objeto de condena, el matrimonio monógamo canalizará y regulará la sexualidad y las funciones corporales, y el núcleo familiar se fundará en el afecto entre sus miembros. Las formas de socialización y sociabilidad se basan en la disciplina interior, en la interiorización de las normas, la regulación del comportamiento y el control del sentimiento (ELÍAS, 1989). La esfera pública se escinde de la privada. El hogar, transformada su estructura a partir de las nuevas formas de relación familiar[116], será un espacio cerrado sobre sí, lugar por excelencia de la *intimidad* y *la privacidad* por oposición al espacio social y público de la calle donde predomina un intercambio social más amplio.

La limitación de la autoridad absoluta paterna es correlativa del papel que la figura materna adquiere en tanto organizadora y gestora de la vida doméstica. Frente a los códigos de la nobleza, en los que el matrimonio era un asunto político y la crianza de los niños una tarea de criados, nodrizas y preceptores, la burguesía constituye en parte su identidad en torno a los lazos familiares, y en especial a la formación y la crianza directa de los niños. En auxilio de la función doméstica de la mujer burguesa surgirá un cuerpo de especialistas, cada vez más diversificado con el tiempo, que se ocupará de los más variados aspectos de la educación física y moral de la infancia (VARELA J. Y ALVAREZ URÍA, F., 1991) y en su caso será su sustituto.

Sea como encarnación de la vileza y la perversión debida al pecado original o a la misma naturaleza (en la versión lombrosiana del infante como pequeño criminal), o de la bondad, pureza e ingenuidad primigenias de la humanidad[117], los nuevos saberes sobre la infancia tendrán en común el hecho de concebirla como un estado próximo a la naturaleza: el infante no es ya un adulto en pequeño, sino

[116] El espacio doméstico se diversifica en función de la intimidad e individuación de la familia burguesa. Cada estancia de la casa tendrá asignada una función que separa en ámbitos de privacidad creciente las actividades de sus habitantes: espacios para recibir a los invitados, para comer, para dormir (ARIÉS, 1987).

[117] Esta versión ilustrada ha sido la más influyente en la visión contemporánea de la infancia, una de cuyas expresiones inaugurales se encuentra en el célebre *Emilio* de J.J. Rousseau.

una etapa del desarrollo humano. De su debilidad, indefensión y ausencia de razón, deriva la necesidad de una dirección y cuidado capaz de liberar al niño progresivamente del imperio de los sentidos en el que se halla inmerso, hasta transformarlo en un ser dotado de la capacidad de autogobierno. Por la misma operación que se concibe a la infancia en oposición a la adultez, ser imperfecto, carente de razón y autonomía, se legitima un estatuto de minoridad y su alejamiento de la vida colectiva y publica, hacia espacios específicos destinados a su disciplinamiento, gobierno y formación para la adultez.

La consolidación de la noción de infancia como etapa de características propias y específicas, no es independiente del surgimiento de un conjunto de instancias y agencias especializadas que tienen por objeto la normalización de la niñez. Ellas articulan las modernas teorías sobre su naturaleza, contribuyendo a un tiempo a consolidar su especificidad. La institución escolar será el centro y motor del sistema de protección de la infancia, la encargada de completar la formación y disciplinamiento llevada a cabo en la intimidad familiar, una prolongación fuera del hogar del cuidado materno, e instancia específica de socialización.

La moderna concepción de la infancia parece descansar pues, en la separación de unos ámbitos privilegiados para ella, un ámbito privado -el de la familia- por oposición al público de la calle; gestionado por la figura materna -separada de la producción-; un ámbito al fin específicamente formador -la escuela- que la separa de la vida adulta (Colectivo Ioé, 1989).

2.1. Escuela e instituciones de tutela

La consolidación del capitalismo industrial en el siglo XVIII trae consigo en los países europeos la "cuestión social". La pobreza, la marginación y las condiciones infrahumanas de vida de las nacientes clases obreras, constituían hechos evidentes para los reformadores, los cuales las atribuían a la reorganización social producida por la revolución industrial. La explotación, la desigualdad y la miseria fueron cuestionados desde los nacientes movimientos sociales surgidos de las clases obreras, tendiendo a amenazar de modo creciente el nuevo orden social.

El final del siglo XIX y principios del XX se caracteriza por un despliegue de creaciones institucionales en el dominio de la educación social, que se

organiza en torno a un conjunto de saberes autónomos constitutivos del campo médico-pedagógico y cuya armazón de base es la institucionalización de la escuela obligatoria (MUEL, 1975). El surgimiento de estos saberes no es el resultado de una mera acumulación progresiva de conocimientos, sino, como lo han subrayado numerosos autores (entre otros, BOLTANSKI, 1974; MUEL, 1975; VARELA, 1994) forma parte de una empresa cuya ambición reside, en particular, en la racionalización (regulación) de la vida social, especialmente de las clases populares. Por oposición a las pautas de socialización refinada de la nobleza cortesana, descalificada por los ilustrados en tanto improductiva, libertina y centrada en el exterior (en las reglas de cortesía y ceremonial), en el proceso de desmantelamiento de la estructura social y legal del Antiguo Régimen la prédica de los reformadores del XVIII consigue articular un nuevo discurso social y pedagógico. El dogma de la caridad cristiana como obligación moral individual del creyente troca paulatinamente en concepto de previsión pública, en tanto obligación social asumida por el Estado. De la mano de las ciencias positivas, la educación se vinculará directamente a la formación del ciudadano, y más ampliamente a la producción de individuos sanos en la moderna ética del trabajo.

En la construcción de la hegemonía social de la burguesía, la sustitución de los criterios de distinción y privilegio social basados en el linaje, pasa por el nuevo modelo de hombre hecho a sí mismo, a través del gobierno racional desde el "interior". Estas realizaciones del saber científico médico-pedagógico están presididas por un "espíritu" original, por un esfuerzo de racionalización de la vida: las prácticas pedagógicas, psiquiátricas, psicológicas, médicas, de la puericultura y de los higienistas, son solidarias con una ideología del orden y la civilización. Ellas tienen por eje el control del desorden y vienen a sustituir la autoridad tradicional de la familia y el grupo de referencia -tanto en las conductas públicas como en las privadas- por una autoridad racional basada en unos saberes legítimos (BOLTANSKI, 1974). A las divergencias entre los distintos grupo sociales en pugna (burguesía y proletariado) y a sus realizaciones políticas (liberalismo, socialismo, anarquismo) subyace un suelo epistemológico común, el de las concepciones científicas derivadas del darwinismo y el positivismo. La previsión social, a partir del conocimiento de las estrictas leyes naturales, ha de centrase en la producción de sujetos útiles, en ambas dimensiones económica y social.

El proyecto racionalista ilustrado se dirige a establecer un conjunto de mecanismos institucionales capaces de lograr un orden social armónico, en el que cada ciudadano desempeñe el rol que le cabe en el sistema social y productivo. Las disciplinas sociales y naturales prestaron no poco fundamento a la moderna concepción del Estado interventor. Opusieron a las verdades reveladas y la influencia sobrenatural, la explicación natural de los hechos sociales, presentando la cultura y el progreso como creación humana y habilitando su intervención sobre los hechos sociales y naturales. Elaboraron un esquema secuencial y unilineal de la evolución de las sociedades, asociado a la inevitabilidad del progreso. Todas las sociedades recorrían en esa evolución un camino semejante, siempre que las condiciones fueran favorables puesto que reconocían la posibilidad de "degeneración" cultural, pasando de lo simple a lo complejo, del salvajismo a la civilización, de los estados cercanos a la naturaleza hacia su progresivo control mediante el desarrollo tecnológico. Estadios de la evolución cuyos extremos coexistían en el presente, representados por las sociedades "primitivas" recientemente descubiertas y la Europa industrial.

El paradigma evolucionista prestó un sólido fundamento científico a las analogías que se establecieron entre el desarrollo psíquico del salvaje, el loco, el niño y las masas. Analogía cuya expresión científica formuló Haeckel en su ley sobre la reproducción ontogenética de la filogénesis. Si el niño es por naturaleza un pequeño salvaje, aquél que pertenece a las clases populares, será doblemente signado por el riesgo y la peligrosidad. Desde la perspectiva ilustrada, pues, no sólo se produce la crítica a las estructuras socializadoras cortesanas, al mismo tiempo se vuelve la mirada hacia las clases populares, cuyas formas de socialización y condiciones de vida miserables constituyen el modelo de la barbarie y el origen de la desviación moral y física. Las clases populares, aunque incorporadas a la moderna organización del trabajo, en los talleres y fabricas de los centros urbanos europeos desde los inicios de la revolución industrial, permanecieron por más tiempo ligadas a sus ámbitos de socialización comunitaria. Las instituciones educativas específicas gestadas a partir del Renacimiento, habían abarcado sólo tangencialmente a los hijos de las clases populares[118]. Los gremios seguían asumiendo la

[118] Se trataba sobre todo de la educación en instituciones religiosas de los niños indigentes, educación limitada a su recogimiento y a la inculcación de los buenos hábitos y de la moral cristiana.

tarea de instrucción en los oficios a las nuevas generaciones; en general, la vida social de los niños se desarrollaba, como prolongación de las pautas de socialización medievales y renacentistas, en contacto con los adultos y al margen de los estamentos cortesanos y de la naciente burguesía (ELÍAS, 1993; BAJTIN, 1990).

La institucionalización de la escuela obligatoria y pública adquiere todo su sentido dentro de las coordenadas de un programa social que concibe los paupérrimos modos de vida de las clases populares como esencialmente patógenos para la integridad moral y física de sus hijos. Las imágenes de la degradación de las clases populares se multiplican en los escritos de una época que inaugura el debate herencia - medio.

Los postulados de la herencia biológica se extrapolan y vinculan a la herencia social. Son innumerables las ponencias y escritos donde destacados científicos establecen relaciones entre los estados morales y orgánicos, y atribuyen a los malos hábitos y padecimientos de los padres la debilidad mental de los hijos (EICHHOLZ; citado en GÓMEZ Y MOLINA, 1991); la idiotez, criminalidad, prostitución y vagabundeo a la ausencia de un ambiente pacífico y moral (DEMOOR citado en GÓMEZ Y MOLINA, 1991). El mismo Lombroso reconoce en sus últimos escritos la preeminencia del medio sobre el carácter innato de la criminalidad, argumentando que un ambiente sano recto y honesto puede modificar el carácter de los pequeños criminales (ALVAREZ URÍA, OP. CIT, 64).

Los programas de instrucción pública y las instituciones que la acompañan se justifican en la neutralización de la influencia malsana del medio social al que pertenecen los niños obreros, para favorecer su desarrollo físico, moral e intelectual: la mala alimentación, los hogares malsanos y lóbregos, el alcoholismo, la conducta inmoral y dudosa, el lenguaje grosero, la ignorancia los vicios, la crueldad y un largo etcétera, aparecen recurrentemente como causa de la prostitución, delincuencia, criminalidad e incluso de la idiotez[119]. Paralelamente a la organización de la institución escolar -sobre la que me detendré en el siguiente apartado- se desarrollan un conjunto de acciones que extienden la acción educa-

[119] Por solo poner unos ejemplos clásicos españoles, ver Juderías J. (1908) *La protección de la infancia en el extranjero;* Arenal C. (1987) *El Pauperismo;* Tolosa Latour M. (1899) *El problema Infantil.*

tiva y civilizadora más allá de la infancia, y del espacio escolar hacia la vida cotidiana de las familias populares: los especialistas (higienistas, médicos, pedagogos, economistas y otros) darán cuerpo a medidas y prácticas de previsión destinadas a educar a las clases populares en el ahorro, la economía doméstica, la higiene, el cuidado de los niños, etc. De su labor queda un amplio corpus de propuestas, sobre las normas de educación y los principios de higiene destinados al cuidado de los niños (Maestre de San Juan,1857), sobre medidas higiénicas para las clases trabajadoras (Monlau, 1855), sobre las medidas de protección para los niños trabajadores (Alonso Martínez, 1857).

Las intervenciones en materia de asistencia y previsión social se plasman, por ejemplo, en la ley de beneficencia (1822) que delimita dos tipos de instituciones destinadas a la preservación de la infancia, las casas de maternidad y las de socorro.

El período de la Restauración conservadora (1874 - 1931) supone la creciente tensión entre los sectores del trabajo asalariado (proletariado urbano y los jornaleros agrícolas) y la burguesía en torno a la regulación de la producción y la reproducción social. Aquellos se constituyeron, a través de las organizaciones obreras socialistas y anarquistas, en un factor de presión e impugnación del orden social. Como resultado de esa pugna se produce una creciente regulación estatal de la vida social. Atendiendo en buena parte a las reivindicaciones obreras, neutraliza su potencial subversivo mediante su integración al orden social a partir de la acción estatal. La proliferación de creaciones institucionales y la promulgación de leyes proteccionistas dan fe de ello: creación del Hospital del Niño Jesús (1877); creación de la cátedra de enfermedades infantiles (1896); ley de regulación del trabajo para la infancia y la mujer (1900); Instituto de Reformas Sociales (1903); ley sobre la vagancia y la mendicidad infantil (1903); ley de protección de los menores de 10 años (1904); ley de protección de la mujer obrera (1907); Ley de la "silla" (1912); ley de tribunales para niños (1918), ley de la jornada laboral de 8 horas y del seguro obrero (1919) (Varela, op.cit; Colectivo Ioé, op. cit.)

El Estado liberal proclama su derecho, amparado en la función de previsión social y en la independencia del poder civil, a regular la vida pública. Así, asumirá paulatinamente y en colaboración con los especialistas, la función educativa y

tutelar, reemplazando o regulando las tradicionales instituciones cristianas de enseñanza y caridad. El eje de la intervención moralizadora, normalizadora y tutelar (DONZELOT, 1979) de las instituciones será el núcleo familiar. Apoyándose en la defensa de los débiles - principalmente los niños y las mujeres - y la remoción de los efectos de la pobreza y la ignorancia de las clases populares, la acción tutelar interviene a través de diversos dispositivos (escuela, servicios sociales, policía y justicia) en la regulación de la vida doméstica y favorece la transformación en los sectores populares de la familia extensa a la nuclear, cerrada sobre sí y volcada sobre los hijos.

Es entre mediados del siglo XIX y principios del XX cuando se produce, como se ha dicho, el despliegue institucional más importante dirigido a la normalización de las clases populares y a la protección de los menores, una de cuyas consecuencias es la constitución del campo de la infancia y la emergencia de una imagen de infancia normal y de sus desviaciones. El Estado, en su puja con la institución eclesiástica, asume la tutela de los pobres, a través de la educación pública y la escuela reemplaza poco a poco a la instrucción doméstica.

Si la lógica y estructura del trabajo industrial actúa preferentemente sobre el comportamiento "público", las nuevas instituciones llevarán la previsibilidad a la esfera privada, al reducto doméstico e íntimo donde se produce y reproduce la fuerza de trabajo. Esta empresa racionalizadora y normalizadora de las conductas, anteriormente libradas a la socialización por el grupo de pertenencia, se articula en torno a un conjunto de disciplinas que, aunque responden en líneas generales al sistema de producción, se constituyen en campos de especialistas de relativa autonomía, que obtienen, al constituirse, capacidad de reacción sobre los dominios que delimitan.

La escuela y los nuevos saberes médico-pedagógicos comenzarán una andadura de interacciones recíprocas, no siempre exentas de tensiones y conflictos, pero solidarias al fin en tanto dispositivos de normalización y tutela de la infancia, y en particular de las clases populares.

2.2. Institucionalización de la escuela pública

Una de las preocupaciones fundamentales del proyecto ilustrado del siglo XVIII, en el contexto de la consolidación del Estado, es la de la edificación de

un programa de educación nacional. Esto significaba, por un lado, la unificación de la enorme dispersión de establecimientos educativos -generalmente regidos por diversas órdenes religiosas- bajo la dirección y ordenación del Estado secular, y, fundamentalmente, su extensión a la educación de las clases populares (obreras). Por otro lado, la uniformización de la enseñanza en lo referente a doctrina, métodos, disciplina, etc, para difundir los nuevos valores, conocimientos y hábitos acordes con la visión ilustrada.

A pesar de la voluntad política -asumida por primera vez por el Estado- de controlar el campo educativo, predominó en el panorama de lo siglos XVIII y XIX una enorme variedad de instituciones de enseñanza, que cumplían diversas funciones, y eran difícilmente homologables entre sí. El intento de uniformar la enseñanza no se logrará, sin embargo, hasta entrado el siglo XIX. Su lenta institucionalización está jalonada por diversos momentos que sientan las bases filosóficas y organizativas de lo que constituirá el modelo educativo predominante hasta la segunda mitad del siglo XX. Ese intento se plasmará en sucesivas leyes y ordenanzas orientadas a hacer efectiva una enseñanza pública, obligatoria y de ámbito nacional.

El Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras (1825) representa el primer plan nacional de enseñanza primaria y se inspira plenamente en la pedagogía del "método único" introducido en España por los Escolapios. Al Plan de 1825 suceden nuevas leyes y reglamentos que consolidan la institución escolar y las instituciones colaterales al aparato educativo. Se crea la inspección de la enseñanza y fundan las escuelas normales (1843) en las cuales la formación de los maestros, basada en el "método único", es asumida por el Estado.

La ley Moyano (1857) constituye un hito en la organización del sistema educativo, siendo a un tiempo una forma de contención de los florecientes programas de autoinstrucción obrera, al establecer multas y penalizaciones para los padres que no envíen a sus hijos a la escuela. Establece un sistema piramidal jerarquizado y selectivo, distinguiendo entre dos niveles diferenciados. Una educación primaria, obligatoria y gratuita, de los 6 a los 9 años, cuyo programa se centraba en las enseñanzas elementales - lectura, escritura y cálculo - y en la formación cívica - historia y geografía nacional.

El conjunto de leyes que sancionaba la regulación del trabajo infantil, y establecía penalizaciones a los padres que no cumplieran esa norma, conforman, según VARELA (1983ª, 1983B), las condiciones de posibilidad de la puesta en marcha efectiva de la escolaridad obligatoria nacional.

Aunque obligatoria desde la Ley Moyano, la ley de enseñanza pública de Romanones (1902) se fija como objetivo cumplir con el programa de instrucción primaria haciendo obedecer las leyes que imponen aquellas multas a los padres. Con esta Ley, la educación se incorpora a los presupuestos del Estado, el maestro se convierte en funcionario público de hecho y se prolonga la escolaridad obligatoria hasta los 12 años. La Ley Romanones de 1902 fija en tres grados la organización de la primera enseñanza: párvulos, elemental y superior.

El proceso de consolidación de la educación nacional no se agota en la elaboración y promulgación de un cuerpo legal que la garantice. Su desarrollo está marcado por la búsqueda de un modelo de organización educativa que se ajustara a la racionalización y aplicación a la escuela del principio de división del trabajo y de los desarrollos científicos de las disciplinas médico-psicológicas.

Esos principios cristalizan en una concepción *graduada* de la enseñanza, adoptada por las políticas educativas de los países industrializados entre mediados del siglo XIX y principios del XX. La fundamentación de la enseñanza graduada se encuentra en los postulados científicos del positivismo-evolucionismo: el desarrollo gradual de la naturaleza infantil, de las funciones psico-orgánicas, exige una planificación de la enseñanza con arreglo a esas fases; en suma, la sumisión racional de la organización educativa a la evolución natural (VIÑAO FRAGO, 1990; GÓMEZ Y MOLINA, 1991).

En España el movimiento en favor de la gradación escolar se inscribe en el contexto de regeneración nacional de fines de siglo. Aún así, la aplicación de una cierta noción de gradación de los contenidos educativos se encuentra ya en las primeras ordenanzas y reglamentos relativos a la enseñanza pública: el Reglamento de las escuelas públicas de instrucción primaria de 1838 establecía el escalonamiento del currículum escolar en tres divisiones.

Para sus promotores la escuela graduada (y no la mera graduación de la enseñanza) era el único medio para hacer efectivas las teorías de la pedagogía moderna.

De hecho ellos oponen la enseñanza graduada a la escuela unitaria: ésta es identificada con los métodos arcaicos, con "la infancia de la pedagogía". En la escuela unitaria, predominante hasta entonces, existe una sola clase con un sólo maestro, en ocasiones ayudado por un auxiliar. Los alumnos, de cualquier edad y nivel de conocimientos o de "desarrollo mental" comparten el aula, y el método es individual: el maestro dedica unos minutos al trabajo con cada alumno mientras el resto permanece ocioso y sin vigilancia.

La escuela graduada, por el contrario, representa la escuela "moderna", fundada en la aplicación de principios científicos que exigen una correspondencia entre la racionalidad organizativa y la racionalidad pedagógica. Básicamente consiste en el establecimiento de secciones o grados diferenciados, a los que corresponden programas también graduados, cada uno a cargo de un profesor. Cada grado o sección estaría constituido por un pequeño número de alumnos. El objetivo básico de la gradación de la enseñanza era el de agrupar a los educandos por niveles máximos de homogeneidad, tal que permitiese una acción pedagógica eficaz del maestro sobre el conjunto de los aprendices. Con el tiempo las secciones o grados serían tantos como años de escolaridad obligatoria.

El ideal de los reformadores era la organización de una escuela graduada, y no el de una simple gradación de la enseñanza -agrupamiento por niveles de los alumnos en una misma aula-. La creación de secciones o grados independientes suponía la organización de grupos escolares diseñados al efecto, con espacios diferenciados para clases (tantas como secciones o grados hubiese), para servicios complementarios (bibliotecas, salones de actos,) etc. Por otra parte, implicaba la coordinación de los maestros pertenecientes a un mismo grupo escolar, lo que exigía una nueva figura, la del director de centro.

El proceso de consolidación de los sistemas educativos nacionales, la obligatoriedad de la enseñanza y su consecuente extensión a los sectores de la población hasta entonces excluidos de los beneficios de la educación, es indisociable de la implementación de un modo de organización escolar de características específicas, cuyo principio estructurante es la noción de gradación.

Sin pretender hacer una exposición exhaustiva de ese proceso, me interesa describir brevemente cuatro elementos consustanciales al modelo graduado de

enseñanza y la relación educativa que ellos instauran[120]: a) gradación y extensión del currículum; b) organización de los tiempos y espacios escolares; c) generalización de la promoción selectiva; d) clasificación y distribución del alumnado.

2.2.1. Gradación y extensión del currículum

La gradación educativa es, fundamentalmente, una distribución escalonada de los conocimientos y las habilidades a adquirir. A cada grado o sección le corresponde un umbral de instrucción cuyo aprendizaje y dominio habilita al educando para la promoción a un nivel superior. El grupo de alumnos de un mismo curso ha de recorrer a la par todo el ciclo o grado para pasar a recorrer otros grados de mayor profundidad o extensión de forma sucesiva.

La enseñanza graduada, más cuanto que se amplían los grados o niveles en los que se fragmenta el currículum y los años de escolaridad obligatoria, permite la introducción de nuevos contenidos y, sobre todo, su ajuste a los distintos destinatarios (por su edad y procedencia social). En los planes iniciales de primeras enseñanzas se atendía la instrucción en los rudimentos de la lecto-escritura y el cálculo, más algunas nociones de geografía, historia y religión. Pero a medida que se amplía la edad de permanencia en la escuela[121], la educación básica adquiere -sobre todo en los últimos grados- un carácter aplicado, de preparación para el desempeño de las artes profesionales, fundamentalmente manuales.

Las materias tradicionales adquieren una orientación práctica, la aritmética y la geometría, por ejemplo, se relacionaban con el dibujo y el trabajo en los talleres manuales. Además se incorporan aprendizajes nuevos, como mecanografía, contabilidad, y talleres de oficios (carpintería, agricultura, etc.).

La ampliación y extensión del currículum responde a una noción integral de la enseñanza, que unía la cultura general, el entrenamiento en oficios y una pedagogía social orientada a la enseñanza de las normas de convivencia, aseo, decencia, etc.

---

[120] Esta breve síntesis se basa fundamentalmente en VIÑAO FRAGO, 1990.

[121] El Real Decreto de 1901 fijaba la edad obligatoria de enseñanza entre los seis y los doce años; en 1913 un Real Decreto confirma esos extremos, y autoriza la permanencia en la escuela, en caso de "retraso", de los alumnos que hubiesen superado los doce años.

Así, la escuela pública de primera enseñanza cumpliría el propósito de proporcionar unos saberes útiles (técnicos y morales) a los alumnos pertenecientes a los sectores populares y obreros cuyas trayectorias difícilmente superaban los años obligatorios y no accedían al bachillerato.

La jerarquización entre la primera enseñanza y el bachillerato -al que se ingresaba a los 9 ó 10 años y que estaba claramente orientado a la enseñanza superior- se profundiza en tanto aquella asume una formación técnica para la vida activa por completo escindida y excluyente de los niveles educativos superiores.

2.2.2. Organización de los tiempos y espacios escolares

Los criterios científicos aplicados a la organización y administración educativa exigían, en primer lugar, procedimientos de distribución de las tareas en el tiempo, y la organización racional del espacio escolar.

En la concepción de un currículum graduado y del trabajo con grupos homogéneos de alumnos estaba implícita la necesidad de un calendario que fijara las épocas y los días del año de trabajo escolar, así como la distribución de las tareas en cada jornada lectiva. Las conclusiones de los estudios científicos aplicados a la planificación escolar sustentarán las decisiones sobre el empleo del tiempo y la organización de las tareas: sobre cuál debía ser la duración de las clases y la secuencia diaria de las materias en función de los grados y tipos de fatigas producidas, de las habilidades que implicaban (intelectuales o físicas) y de las variaciones temporales de la atención infantil.

La organización del espacio constituye también un objeto de preocupación y reglamentación. La nueva organización implica una concepción arquitectónica del edificio escolar acorde con la distribución de las secciones, de las tareas y en función de las relaciones jerárquicas entre los miembros del grupo escolar: aulas de clase (tantas como grados tuviese), servicios complementarios (biblioteca, salón de actos, salas de dibujo o talleres, etc.), despacho de dirección.

Ya desde el siglo XVIII los escolapios habían introducido en sus escuelas españolas (Escuelas Pías) una de las innovaciones técnicas fundamentales, sobre

la que la escuela moderna basaría la organización del espacio del aula como alternativa a la modalidad adoptada por la escuela unitaria: la organización del espacio en serie. El aula se dispone en hileras de bancos, en las que cada alumno es asignado a un puesto fijo e individual, lo cual permite el control de cada uno de ellos por el profesor y el trabajo simultáneo. Esos puestos representaban, en las aulas graduadas, el orden de los méritos: los grupos de alumnos en función de su edad y de sus adelantos, se disponían a continuación unos de otros. Existe una vasta literatura centrada en la adecuación del mobiliario escolar a las normas de higiene y disciplina predominantes (ALVAREZ URÍA, 1987): el banco es sustituido por el pupitre individual cuyas virtudes residen en evitar el contacto físico de los alumnos y la indisciplina, en favor de las posturas corporales correctas. Tanto las normas de saludo, de entrada y salida del colegio como aquellas que refieren a las formas correctas de sentarse, escribir y leer; el tipo de actividades y hábitos privilegiados (higiene, respeto y obediencia) serán minuciosamente reglamentados (VARELA, OP.CIT).

Establecidos los programas y las secuencias horarias, se impone, en segundo lugar, alguna forma de control de su cumplimiento. En los diarios de clase el maestro llevará un registro riguroso de la labor realizada día a día en función de la previa planificación de las lecciones. En cuanto a los alumnos, el cuaderno de clase servirá como registro de su actividad diaria: allí tomará notas de las lecciones, y realizará los ejercicios que permitan al maestro controlar el trabajo del alumno y su evolución en el proceso de aprendizaje, siendo un instrumento fundamental para su evaluación.

La ordenación de la vida escolar en todos sus detalles respondía al principio económico de maximización de los esfuerzos y costos y de división de trabajo. La disciplina inscrita en el proceso mismo de aprendizaje -en la ordenación de los tiempos, los espacios, las tareas- reemplazaba los viejos métodos del castigo y la punición corporal por procedimientos "suaves", basados en una educación moral correctora dirigida antes a las aptitudes y virtudes que a los actos.

2.2.3. Difusión de la promoción selectiva

Con la consolidación de la educación nacional, pública y obligatoria, se difunden y generalizan los procedimientos periódicos de evaluación que permiten,

dentro de un mismo ciclo educativo, la promoción al siguiente curso académico. La concepción de un aprendizaje gradual y acumulativo exige la implementación de procedimientos de control sobre los aprendizajes realizados, sobre la adquisición adecuada de los contenidos y sobre las habilidades programados para cada sección o grado, de modo que pueda darse el paso (o no) a un grado de mayor complejidad o profundidad.

En un principio los exámenes eran públicos, los alumnos eran interrogados por los inspectores de enseñanza y maestros en las sedes de los Ayuntamientos, pero su objetivo era mostrar las labores escolares y no decidir sobre la promoción del alumno. Posteriormente, se generalizaron como medio de promoción en el nivel primario concebido como progresión lineal y escalonada de cursos independientes.

El control de las tareas realizadas por los alumnos y registradas en los cuadernos escolares, sin duda fue un medio que permitía la evaluación del alumno y facilitaba la decisión del maestro sobre su promoción, repetición de curso o pase a las aulas de "retrasados" que se crearon en la primera década del siglo. Además, la aplicación de los tests y exámenes de habilidades y conocimientos fue frecuente para la valoración y adscripción inicial de los alumnos.

2.2.4. Clasificación y distribución del alumnado

La gradación de la enseñanza se justifica científicamente, como se ha dicho, en el sometimiento de la organización escolar -de los métodos, de los programas educativos, de las distribución de tareas y tiempos, de los procedimientos de evaluación- a la evolución "natural" del niño.

Evidentemente, este afán racionalizador de la enseñanza supone, por una parte, el esclarecimiento de las etapas evolutivas, de sus características, y de sus alcances y limitaciones respecto al aprendizaje (de lo que puede y debe ser aprendido en cada etapa del desarrollo). Y por otra, estrechamente vinculado con lo anterior, impone el establecimiento de indicadores o criterios con arreglo a los cuales determinar los niveles análogos del alumnado para producir las agrupaciones homogéneas deseadas. Lo que precisa, a su vez, de la elaboración de instrumentos técnicos de diagnostico. La esencia de la gradación educativa es, como

advirtiera uno de sus mayores promotores[122], la *clasificación de los niños.* Las emergentes disciplinas médico-psicológicas ocuparán un relevante papel en la elaboración de taxonomías y criterios de clasificación, así como de las técnicas y métodos de diagnóstico que darán sustento a la organización de los espacios y prácticas pedagógicas dominantes en la primera mitad del siglo XX.

Las indicaciones y debates en torno a los criterios de clasificación se multiplican a lo largo de las décadas finales del siglo XIX y las iniciales del XX. Frente al recurso a los exámenes de lecto-escritura y cálculo para determinar el "nivel de conocimientos" de los alumnos, habitualmente utilizados por los maestros para su adscripción a los distintos grados o secciones, los defensores de la racionalidad pedagógica impulsarán los criterios y métodos científicos elaborados por la psicología experimental.

La difusión de las conclusiones de la psicología y la pedagogía experimentales en el campo pedagógico y de las técnicas psicométricas de diagnóstico, impondrá, a partir de la concepción de la evolución como un desarrollo gradual de las funciones psico-orgánicas, las nociones de "edad mental" y "coeficiente de inteligencia" como criterios claves para la catalogación de los alumnos y su distribución/ adscripción a los cursos:

"(…) la única clasificación racional de los niños , para que cada clase responda a un tipo característico de su evolución psico-orgánica, es la que se funda en el desenvolvimiento de las actividades mentales (…) la instrucción no sirve para agrupar de manera eficaz a los niños, sino la determinación de su edad mental (…)" (A. BALLESTEROS, 1926)

La relación entre la edad cronológica y la edad mental se convierte en el referente para medir los retrasos escolares, y la adecuación edad/curso, en el ideal de una escolarización "normal".

Ahora bien, la pregunta que cabe hacerse es: ¿en qué se funda la definición misma de edad mental?, ¿cuáles son los indicadores o criterios para su determinación? Aunque en el siguiente apartado se tratan con mayor detalle los

[122] R. BLANCO, regente de la escuela anexa a la Normal Central de Maestros, fue uno de los defensores de la escuela graduada e impulsor de su difusión, a través de su libro de 1899 *Escuelas graduadas* (VIÑAO FRAGO, 1990).

fundamentos de los sistemas tipológicos que dieron sustento a la definición de la normalidad y la desviación infantil, es preciso adelantar aquí algunos de los criterios diagnóstico más extendidos.

Uno de los autores más influyentes en este sentido fue Binet, cuya clasificación de los grados de inteligencia y escala para medirlos fue difundido y reelaborado por autores españoles, como Rodríguez Mata (1914) o, posteriormente, Ballesteros (1927). La teoría de Binet (1905) establece un *continuum* de grados inteligencia -desde la idiocia hasta la normalidad- a los que corresponde una edad mental:

1. idiotas: estados de deficiencia profunda a los que corresponde una edad mental de 0 a 2 años;

2. imbéciles: estados intermedios a los que corresponde una edad mental de 2 a 3 años;

3. débiles mentales: estados ligeros de deficiencia.

La inteligencia normal supone la adecuación entre la edad cronológica y la mental. Sólo el "débil mental" era considerado educable, y se distingue de los estados normales por la incapacidad de respuesta a cuestiones abstractas: se define explícitamente a partir del rendimiento escolar, esto es, por la incapacidad de adquirir los conocimientos, por un déficit del pensamiento abstracto y de adaptación a las normas escolares. Es un estado de la inteligencia que, a diferencia del idiota y el imbécil, pasa desapercibido fuera de la escuela. Sólo se reconoce y revela en relación a sus disciplinas: la insolencia, la inquietud, la compulsión al habla, y, fundamentalmente, el dominio del lenguaje, constituyen sus síntomas (Gómez y Molina, 1990; Viñao Frago,1990; Pinell, 1978). La escala métrica de la inteligencia de Binet permitía al maestro valorar la edad mental y el coeficiente de inteligencia de los alumnos, entendido como la razón entre la edad mental y la cronológica.

El mismo Ballesteros, quien agregó a la clasificación anterior el grupo de "torpes", recomendaba la utilización de escalas métricas y tests de inteligencia para determinar la clasificación inicial de los alumnos y su pase de un curso a

otro. Y señalaba que las clasificaciones propuestas se basan, en definitiva, en la *"riqueza o pobreza en la expresión y en la dificultad o facilidad de comprensión"* (citado en: VIÑAO FRAGO, OP.CIT: 87). En suma, en el dominio del lenguaje.

No obstante, tras la discrepancia de criterios puede advertirse un subsuelo común: la pretendida objetividad de las decisiones académicas respecto a la clasificación y distribución de los alumnos, tomadas por una u otra vía, tiende a ocultar un tipo de relación educativa que naturaliza la distancia entre la cultura escolar y la de las familias de los medios populares. En la medida en que la elaboración de los sistemas clasificatorios y las técnicas de diagnóstico está presidida, implícitamente, por los valores sociales dominantes (uso del lenguaje, disposiciones corporales, hábitos disciplinarios, etc.) ellas no pueden sino revelar una estricta correlación entre la pertenencia social y la aparición de anormalidades o desviaciones.

2.2.5.Desviaciones de la infancia

La aparición de las diversas formas de anormalidad y desviación en la infancia es inseparable de la institucionalización de la escuela pública. En efecto, muchos estudios (PINELL Y ZAFIROPOULOS, 1978; PINELL, 1977; MUEL, 1975; ALVAREZ URÍA, 1987; GÓMEZ. Y MOLINA, 1991) han puesto en evidencia la relación entre el acceso de las clases populares a la escuela -a partir de su generalización y obligatoriedad- y la construcción de las categorías de infancia anormal, deficiente, inadaptada y "peligrosa".

En tanto la escuela queda definida como el espacio natural de la infancia, por oposición a la calle y al mundo adulto, a partir de la obligatoriedad escolar se definen dos tipos de infancia "irregular" cuyos límites son difusos (ALVAREZ URÍA (OP.CIT.):

A. aquella que asiste a la escuela pero no se adapta a sus normas, o no asimila los aprendizajes: infancia anormal e inadaptada.
B. aquella que no cumple con la obligatoriedad escolar y que tiene por territorio la calle: infancia en peligro y delincuente.

En torno a ellas se desarrollarán diversas políticas y surgirán otros tantos dispositivos ligados a las prácticas médico pedagógicas -especialmente psiquiátricas

y psicológicas-, que habrán de asumir el tratamiento, protección y prevención de los menores peligrosos y deficientes.

2.2.5.a. Infancia deficiente

La escuela constituirá uno de los campos privilegiados de observación de la infancia. Los maestros detectarán en sus aulas los síntomas de la inadaptación: si los procedimientos pedagógicos, con sus reglamentaciones y disciplinas, definen al individuo sano y adaptado, en el mismo movimiento definen y construyen la inadaptación y la anormalidad. Y puesto que tales procedimientos se fundan -y fundan a un tiempo- en el vínculo entre los órdenes intelectual, ético y corporal, o dicho de otro modo se encaminan no sólo al desarrollo de los conocimientos, sino especialmente a disciplinar el movimiento, el gesto, y la actitud, la anormalidad se percibirá en todos los detalles del desorden[123]. Las disciplinas médico-psicológicas a través del desarrollo de instrumentos de medida y clasificación y una batería de técnicas objetivas producirán el diagnóstico del trastorno y las estrategias para su tratamiento.

La lista de estudios cuya finalidad era organizar en distintas categorías los posibles trastornos que podían detectarse, se haría interminable. En ellas los diversos tipos y grados de deficiencia, y los criterios para su construcción, se solapan, confunden y amplían. Como en la enciclopedia china imaginada por BORGES, esas taxonomías producen el asombro de quien, situado en los órdenes clasificatorios del presente, no puede pensar un agrupamiento semejante de seres basado en unos criterios de semejanza y yuxtaposición que se antojan caóticos, o en el mejor de los casos, eclécticos.

Por ilustrar el tipo de clasificaciones más habituales[124], haré mención, aparte de la anteriormente considerada de Binet, de algunas de las aportaciones españolas más relevantes. Éstas no difieren mucho de las clasificaciones realizadas por los autores extranjeros, puesto que se basan en similares principios.

---

[123] No hay que olvidar que el modelo de hombre moderno burgués, se basa en el control y la domesticación racional, interior, de las operaciones corporales. Lo que dicho de otro modo, aparece como emancipación del hombre de la naturaleza.

[124] Para una recorrido más o menos extenso por las clasificaciones producidas a principios de siglo, ver: GÓMEZ Y MOLINA, 1991.

Entre los primeros intentos en España de aplicar a la clasificación de los niños los principios de la taxonomía de base científica, cabe mencionar el de Roso de Luna. En su *Proyecto de una escuela Modelo para la educación y enseñanza de jóvenes anormales* (1905), el cual es precursor del movimiento en favor de la escolarización de los niños anormales en sistemas paralelos de enseñanza, establece numerosos tipos de anormalidad por exceso y por defecto. Ellos están basados, a su vez, en dos órdenes: el volitivo e intelectual (el raciocinio, el sentimiento, la memoria, la intuición, la fantasía) y el físico (los sentidos, la movilidad, la mímica, el lenguaje y los instintos). Entre la multitud de anormales por defecto del orden volitivo- intelectual se encuentran: los indecisos, los fríos, los cretinos de la razón, indisciplinados mentales, los embrutecidos para las órdenes superiores, etc.; y por exceso, los tercos, pendencieros, desalmados e inmorales, terroristas, cobardes, ilusos, los amantes del ruido y la intriga, etc. Entre los anormales del orden físico por defecto: los ciegos, los desprovistos de las nociones de matiz y perspectiva; de olfato grosero, de embotado tacto, lentos, inexpresivos, afásicos, niños bestias, sensuales groseros, etc.; y por exceso: los atropellados, golosos y glotones, anormales de la ponderación y la medida, nerviosuelos, charlatanes, desbocados, etc. (Gómez y Molina, op. cit.)

Diversificadas en multitud de tipos y subtipos, esas taxonomías revelan el vinculo íntimo que el discurso científico de la época establece entre los órdenes intelectual, físico y ético: la voluntad, el desarrollo del lenguaje, los estados morales y del carácter, así como la "incultura", el "abandono", el embrutecimiento, la grosería, la atonía, etc., sirven de anclaje a una concepción que trata, antes que con un aspecto simple, con una globalidad deficiente.

Las diversas formas de deficiencia quedarán poco a poco a cargo de los agentes institucionales y cuerpos profesionales específicos (los hospitales, las escuelas especiales, los reformatorios, etc., a cargo de los médicos, psiquiatras y educadores).

Por una parte, en las escuelas ordinarias existe constancia de la creación de secciones paralelas a los cursos para instruir a los niños retrasados o débiles mentales, que suponían la separación física y espacial de los alumnos: aulas de "retrasados", de "retrasados y torpes", de "niños difíciles", de "aceleración", fueron las denominaciones más habituales. También fue habitual la formación de grupos

diferenciados dentro de una misma aula por niveles de normalidad y retraso (Viñao Frago, 1990).

Por otra parte, animado por el cuerpo de especialistas médico-psicológico, en las primeras décadas del siglo se formulan diversas propuestas de creación de establecimientos específicos para la atención de la infancia deficiente, en el marco de un movimiento que tiene por objetivos su defensa y protección, su adaptación a la sociedad, así como el estudio e investigación científica de las causas y evolución de las anomalías. El argumento de base es que la socialización de niños con ciertas anormalidades no puede ser asegurada por la escuela ordinaria ni por los hospitales; los cuales, en la perspectiva positiva correctiva, se revelan tan incapaces de adaptarlos a la sociedad, como las cárceles a los jóvenes delincuentes.

Legitimada por los discursos científicos de la época, en cuya base se encuentra el principio de racionalización social y normalización de la inadaptación, se impone en el mundo industrializado de comienzos de siglo, a la par que la escuela graduada, la creación de escuelas especiales para el tratamiento de las deficiencias. Aquella, como se ha señalado ya, propone un sistema jerarquizado, distribuyendo a cada quién según las capacidades a través del régimen de pruebas selectivas en grados y secciones. Siguiendo el mismo principio de distribución y separación por capacidades, la escuela especial se ocupará de aquellos que, con el auxilio de las técnicas psicométricas, han sido diagnosticados como deficientes.[125]

A principios de 1910 los poderes públicos asumen la "*protección y el amparo*" de la infancia anormal. Un Real Decreto del Ministerio de Instrucción Pública (Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública, 22 de enero de 1910) fija las competencias del Patronato Nacional de Sordomudos Ciegos y Anormales sentando las bases legales e institucionales para la escolarización

[125] Entre las primeras experiencias privadas destinadas al tratamiento y educación de los niños débiles mentales y anormales, puede mencionarse la institución fundada por NEBREDA en 1857: el Hotel Palacio de la Quinta del Espíritu Santo de Madrid. Allí, una de las clases acogía a niños débiles mentales de constitución enfermiza, para los que se preveía un tratamiento higiénico y de formación profesional. Además, otra clase estaba destinada a niños que, si bien no padecían deficiencias psíquicas ni físicas, se encontraban retrasados en su desarrollo con relación a su edad. Por último, había clases destinadas a idiotas e imbéciles. En 1906 se crea la primera cátedra de psiquiatría infantil, y en 1909 la Sociedad de Pedagogía realiza una encuesta para determinar el número de niños anormales escolarizados (ALVAREZ URÍA, OP. CIT.).

segregada de estos niños: el Patronato tendrá competencias en materia de estadísticas de sordomudos, ciegos y anormales; de profilaxis higiene y patología de tales dolencias; en la organización y régimen de enseñanza; en la tutela social; en la difusión de los conocimientos, así como en la inspección de los establecimientos e instituciones de enseñanza y protección de sordomudos, ciegos y anormales.

Las argumentaciones en pro de la segregación de los niños anormales en escuelas especiales poseen un denominador común: la calidad de la enseñanza (que refiere tanto al orden moral como intelectual) que proporciona la escuela ordinaria para los niños considerados normales se ve amenazada por la inclusión de niños anormales. Se impone, pues, la constitución de agrupaciones de los educandos según un patrón de homogeneidad que tiene por base las capacidades mentales. La función explícita de la pedagogía terapéutica especial será asegurar la socialización de estas nuevas categoría de infantes: no se trata tanto de propiciar su cura, impensable en un medio científico transido por las nociones de permanencia y durabilidad de la disfunción, sino de su adaptación a las necesidades de la sociedad.

2.2.5.b. La infancia irregular

Si bien la preocupación por la infancia "irregular" tiene antecedentes en los movimientos religiosos y filantrópicos, es en el siglo XVIII cuando esa preocupación se generaliza, surgen los hospicios, casas de huérfanos, etc., y comienzan a aplicarse penalizaciones sobre la delincuencia infantil. Estas instituciones tienen por principio el disciplinamiento y regeneración física y moral de los menores de las clases populares y de los abandonados.

Las escuelas de párvulos o salas de asilo, establecidas por R.O. en 1836, inauguran institucionalmente el tratamiento de la infancia irregular. Allí se entremezclan aún categorías que habrán de deslindarse más adelante por obra de instituciones y saberes especializados en el tratamiento de la infancia anormal por una parte, y de la infancia peligrosa o delincuente, por la otra. La Sagra, miembro de las sociedades filantrópicas europeas, fijará tres categorías de incapaces sobre las que se considera perentorio aplicar la beneficencia y la caridad: la *incapacidad física* engloba a los expósitos, huérfanos, pobres, ciegos, sordomudos, decrépitos e inválidos; la *incapacidad moral*, a jóvenes delincuentes, mujeres

públicas y criminales; *la incapacidad intelectual*, por último, a idiotas y dementes (Varela, 1994).

Los movimientos filantrópicos encontraron en la infancia desprotegida uno de sus campos privilegiados de acción. Hacia 1880 aparecen en España movimientos análogos a los surgidos en otros países europeos y en Estados Unidos dirigidos a la regeneración de los menores internados y encarcelados. Los llamados movimientos de "salvadores de niños" (Platt, 1982) canalizaron fundamentalmente la obra piadosa de las mujeres de la burguesía en favor de la reeducación moral y cualificación laboral de los niños de las clases obreras, cuya "desviación", se entendía, tenía origen en la familia: a la ausencia materna del hogar, al clima moral impropio para la correcta formación y cuidado de los menores, a la falta de cuidados domésticos en materia de alimentación, higiene, vestido, etc. A través de fundaciones, patronatos y asociaciones dedicaron sus esfuerzos al tratamiento de los niños vagabundos, presos, y desvalidos. En buena parte sus denuncias del abandono infantil y su acción reformadora contribuyeron a la creación de un cuerpo legislativo específico para menores "en peligro".

La infancia "errante", se convierte así en objeto de una legislación especial, que refuerza el espacio escolar como la antítesis de la calle, espacio amenazante y corruptor por excelencia. Se reprime la mendicidad infantil (1903), se castiga con prisión y multa a los promotores de la prostitución y corrupción de los menores (1904). La Ley de Protección de la Infancia de 1904, se funda en la necesidad de evitar la "corrupción" de los niños de la calle, determina las instituciones implicadas y la clase de niños comprendidos dentro de la política de protección a la infancia. Se crea el Consejo Superior de Protección a la Infancia y, a continuación (1905), las Juntas Provinciales de Protección a la Infancia. Legislación acorde con los principios ideológico-políticos de la época, que al tener por objetivos la protección, prevención y rehabilitación de la infancia "desviada", no hará sino contribuir a la invención de la delincuencia juvenil (Platt, ídem; González Zorrilla, 1987) y reforzar las nociones de irresponsabilidad, falta de autonomía e iniciativa del menor, especialmente del perteneciente a las clases obreras.

La infancia peligrosa y delincuente queda paulatinamente encuadrada en un corpus jurídico innovador que sustituye el derecho penal clásico por uno de tipo

correccionalista, cuya influencia en España, a través de la obra de Dorado Montero, inspira la legislación hasta el presente (González Zorrrilla, ídem; Andrés Ibáñez, 1987; Duce, 1987).

Hacia mediados del XIX surge, en efecto, un nuevo enfoque en el pensamiento criminológico, cuyos principios se oponen a los de la escuela liberal clásica. Si ésta se fundaba en el supuesto de que todo acto delictivo es realizado en el ejercicio del libre albedrío, aquella parte de las nociones de determinación biológica, psicológica y social del comportamiento. El delito, pues, se convierte en un síntoma, fruto de una anomalía del agente, y el punto de vista se desplaza del delito al sujeto. Interesan no ya las tipologías de delitos sino de delincuentes: la criminología se convertirá en el estudio de las causas de la delincuencia. Por oposición a los principios clásicos, que postulaban la proporcionalidad de la pena, el derecho penal pierde en la versión positiva su carácter represor y adquiere una función preventiva y correctiva (Andrés Ibáñez, ídem). El fundamento de la reacción social ante el delito no será ahora la responsabilidad individual del delincuente, sino su peligrosidad: la sociedad tiene derecho a defenderse de los sujetos anormales y, por tanto, peligrosos, al tiempo que la obligación moral de proveer de instrumentos reeducadores y preventivos, en suma de un tratamiento por la vía de las prácticas médico pedagógicas (González Zorrrila, ídem).

En torno a finales de siglo XIX y principios del XX se multiplican las instituciones destinadas a la reeducación y corrección de los menores procedentes de las cárceles, las escuelas y los manicomios, en los que el proceso de cura y reforma está jalonado por grados de libertad creciente. Allí se acoge a menores "rebeldes", "de condición depravada", "propensos a la delincuencia" o "sujetos a procedimientos judiciales", como el Asilo Toribio Durán de Barcelona, o "expuestos al vicio" como los asilos de "Golfos" (Álvarez Uría, op. cit.), o a delincuentes como el Establecimiento Reformatorio de Jóvenes Delincuentes de Alcalá de Henares.

La corriente correccionalista fija su modelo basado en un tipo de aislamiento reeducador, en la institucionalización de los Tribunales Tutelares de Menores (1918). El encierro radical de las cárceles y manicomios es contrario a una filosofía ahora favorable a que los menores sean protegidos y restablecida en ellos la "justa voluntad". Nada expresa mejor las bases ideológicas de un pensamiento que sustenta las nociones de desviación como incapacidad, y que funda

la analogía tan cara al pensamiento de la época entre la infancia, la locura y otros estados "desgobierno", que las palabras de Dorado Montero:

"El delincuente, por el mismo hecho de serlo denuncia un estado moral débil y miserable. Da prueba de su incapacidad para gobernarse normalmente, honradamente; de manera análoga como también la dan los locos, los menores de edad y los pródigos, todos los cuales efecto de su incapacidad o anormalidad reclaman con imperio de los normales u honrados el género de protección que les convenga (…)

La delincuencia es una causa limitadora de la capacidad real, y por tanto de la capacidad jurídica de los individuos, igual que sucede con la edad, la prodigalidad, la enfermedad mental, etc.; causa que mientras no desaparezca mantiene al sujeto en posición de inferioridad y necesitado, en beneficio propio, y en el interés social al mismo tiempo, de un género de protección tutelar acomodado a su situación anómala y de desamparo". (Dorado Montero, citado en González Zorrilla, 1987:75)

Regido por la noción de utilidad socioeconómica, el discurso que sostiene y acompaña la creación de la red de instituciones especializadas en la infancia anormal, delincuente y peligrosa, propone su preparación para la vida activa: en sus programas predomina la preparación para las profesiones manuales de la fábrica y los talleres. Se han de producir así sujetos socialmente útiles; al tiempo, se habrá de prevenir la problemática social y el desorden siempre factible de convertirse en revuelta y delincuencia, emergente de su rechazo por la escuela ordinaria; en suma prevenir de su indefectible retorno a la calle y su reclusión en un universo socio-familiar considerado esencialmente patógeno.

Como se ha dicho, la preocupación por la anormalidad y la aparición en escena de nuevas categorías de anomalías, de complejos sistemas de clasificación y de dispositivos de medición y tratamiento de la deficiencia, es un fenómeno vinculado a la generalización de la escuela obligatoria. Es decir, al acceso masivo a la institución escolar de niños pertenecientes a las fracciones más bajas del proletariado y las clases populares, excluidos del sistema educativo con anterioridad a la institucionalización de la obligatoriedad de la enseñanza.

De hecho, las diversas escalas de tipos de anormalidad elaboradas por el discurso médico-psicológico de comienzos de siglo, se caracterizan por tomar como

principio de diagnóstico y taxonomización, explícito o implícito, la norma escolar: el rendimiento y la capacidad de adaptación a las disciplinas de la institución - intelectuales y físicas - se convierten en el patrón a partir del cual se habrá de establecer la frontera entre normalidad y anormalidad. El amplio espectro de anormales abarcará desde quienes padecen desórdenes psicofísicos notables (ciegos, sordos, etc.) hasta aquellos cuya desviación se manifiesta en relación con la cultura legítima escolar (uso del lenguaje, normas de cortesía y respeto, etc.). La desviación supone, además, una perversión del orden ético, cuya principal consecuencia es que la frontera entre normalidad y delincuencia o peligrosidad sea siempre difusa. Y por tanto que los tipos de individuos factibles de ser incluidos en la clasificación se amplíen al extremo, y aparezcan formas de desviación sancionadas públicamente que hasta entonces se elaboraban en el terreno privado de la familia.[126]

Evidentemente la aplicación de las escalas de medición y de los criterios de diagnóstico de la anormalidad en las aulas, dará por resultado una correlación entre la posición de clase de los alumnos y la frecuencia de aparición de las anomalías (PINELL Y ZAFIROPOULOS, 1978; GÓMEZ MORENO, 1991): al anticipar en los instrumentos de medición lo que ha de medirse, el resultado será que a mayor distancia de la cultura legítima, mayor incidencia de anomalías. El discurso médico-psicológico se apoya por completo en una naturalización implícita de esa norma y al reinterpretar las desviaciones de la norma escolar en el lenguaje de la patología, se oscurece la relación de dominación cultural que le subyace: la aparición de las categorías de la inadaptación viene a justificar científicamente la exclusión de unos niños que la escuela tiende a apartar, disimulando la relación entre las formas de deficiencia y el origen social de los sujetos que ese mismo discurso médico-psicológico produce.

El discurso que sostiene y acompaña la puesta en marcha de aparatos institucionales y prácticas médico-pedagógicas para el tratamiento de la infancia en riesgo (inadaptada, delincuente, anormal) establece una relación tal entre los

[126] La relación entre anormalidad, amoralidad y delincuencia fue sostenida por numerosos autores de la época, como LAFORA, (1917) Y GONZÁLEZ BLANCO (1925) quienes asociaban "*los instintos de destrucción, depravación y feroz egoísmo*" a la anormalidad, cuya educación ha de dirigirse a crear "*una segunda naturaleza ética*" y en la "*ocupación*" la cual habría de apartarlos del "*vicio y la holganza*" (CIT. EN: GÓMEZ Y MOLINA, 1991:126/27).

diversos tipos de inadaptación social que las hace depender del medio social, de las condiciones de vida socio familiar del que provienen los menores. Las instituciones de tutela y tratamiento (tanto de la delincuencia como de la deficiencia) se instalan en un espacio de control subsidiario de la familia, que pasará a ser la principal responsable en tanto medio patógeno que fracasa en la socialización moral de los menores.

3. REESTRUCTURACIÓN DEL CAMPO DE LA INFANCIA

En los apartados anteriores se han descrito algunos elementos claves que hacen referencia a las condiciones de surgimiento y estructuración del campo de la infancia en tanto sistema de instituciones -de prácticas y discursos- especializadas que, en el mismo proceso de su estructuración, definen la noción misma de infancia y sus formas -normal y desviada-, así como los procedimientos adecuados para la intervención.

En el contexto de postguerra la edificación del Estado del bienestar aparece como respuesta a los problemas estructurales profundos que revierten sobre el desempleo y la exclusión social: en el acceso a la vivienda, a la educación, la salud y los servicios. Los procesos de exclusión, amenazan con la fragmentación social y aumenta la percepción del riesgo de violencia. Las políticas de empleo y fundamentalmente las de protección social, se conciben como respuestas compensadoras del impacto de las desigualdades estructurales, e instrumentos de mediación en el conflicto social y de redistribución de recursos (López Mendez, 1995). En España la construcción del Estado del bienestar es más tardía que en el ámbito europeo central, y se produce como colofón del desarrollismo y la industrialización franquista en el marco de la reedificación del Estado democrático (Subirats, 1995).

Como resultado de la confluencia de impulsos políticos y sociales -de reivindicación de minorías, contraculturales, corrientes intelectuales críticas-, movimientos sindicales, etc.- se fragua un nuevo modelo de intervención que acompaña y sostiene la edificación del Estado del bienestar, cuyas coordenadas vienen a apartarse del que se ha descrito para la etapa precedente. Con él se reestructuran los dispositivos de prevención e intervención social, y en particular, el que interesa a este trabajo, el campo de la infancia.

Describiré, en los siguientes apartados, algunos de los elementos centrales de ese modelo y las transformaciones institucionales que conlleva, para profundizar luego de modo específico en las reformas del sistema educativo que le son coextensivas.

3.1. Atención social de la infancia y estado de bienestar

Durante el período de posguerra, en la primera etapa del franquismo, las políticas sociales y de protección de la infancia oscilan entre el moralismo tradicionalista y el higienismo filantrópico. Predomina un concepción de la asistencia social en la cual se sobrevalora el voluntariado (como acto de caridad y entrega) forjado sobre la coincidencia de la moral civil y religiosa. Esa coincidencia privilegia especialmente a las organizaciones eclesiásticas como mediadoras entre la sociedad civil y el Estado para la prestación de servicios asistenciales (MIRANDA, 1983). La intervención sobre la familia y la infancia de las clases obreras se refuerza por la emergencia de una nueva profesión, la asistencia social, que retoma, a su modo, la preocupación de los movimientos filantrópicos por la protección de la infancia y educación de las clases populares.

La regulación estatal del capitalismo, por la vía de un modelo autoritario corporativo, refuerza la protección de la fuerza de trabajo, con centro en la familia (a través de leyes como los seguros sociales, subsidios familiares, subsidios de vejez, invalidez y enfermedad, de los complementos patronales familiares, etc.) y sobre todo su encuadramiento ideológico: familia, sindicato, movimiento, iglesia y caudillo (como encarnación del Estado) constituyen la estructura de sumisión del nacional-catolicismo, que identifica movimiento, nación y catolicismo en su concepción jerárquico-autoritaria del orden sociopolítico. La escuela y las instituciones ligadas al movimiento (Falange, movimientos juveniles cristianos y del partido, etc.) serán los órganos de difusión ideológica de los valores de una moral tradicionalista, y sus guardianes en el ámbito privado. La infancia quedará, como la sociedad en su conjunto, sujeta a mecanismos férreos de control: al poder estatal, a través de la escuela, y a la moral de la iglesia, a través de la figura materna (COLECTIVO IOÉ, OP.CIT.).

El desarrollismo franquista de los 60 ve crecer las áreas metropolitanas y con ello los dispositivos de tutela de la infancia se transforman de acuerdo a las nuevas

realidades (pobreza y marginación urbana). La protección de la infancia se amplía y extiende hacia la asistencia social: se establece un régimen de protección de la familia (a través de subsidios por nacimientos, matrimonios, etc.) y se multiplican los centros asistenciales para la infancia (casas cuna, hogares, guarderías, centros de puericultura de protección de menores, etc. (Colectivo Ioé, op. cit.).

En cuanto a la institución escolar, el desarrollismo trae al centro de la preocupación social la cualificación para el trabajo, bajo cuyo impulso se amplía la escolaridad obligatoria hasta los 14 años y favorece la escolarización masiva. La educación se refuerza como instrumento de promoción y ascenso social y elemento de diferenciación estatutaria.

Pero es a partir de los 70 cuando se produce, como se ha adelantado, un cambio significativo en los modelos de intervención social y una redefinición del complejo institucional que la acompaña.

De una parte, el auge de las capas medias y la extensión de la educación trae consigo el crecimiento de los sectores de especialistas y el desarrollo de nuevas profesiones ligadas al campo de lo social (sociólogos, pedagogos, trabajadores sociales, etc.). De otra, desde los ámbitos académicos, así como desde la sociedad civil, se generaliza el movimiento crítico sobre los efectos marginadores y precarizadores que acompaña a la configuración industrial-urbana desarrollista.

Estos factores inciden en la articulación de un discurso modernizador, en principio marginal, que al oponerse a las claves y modelos de la asistencia social predominantes y acumular legitimidad en el marco de la regeneración democrática, introduce nuevos enfoques institucionales: al voluntariado filantrópico se opondrá, en el nuevo paradigma del bienestar social, la profesionalización de los expertos; y al modelo clínico centrado en la salud individual, el modelo "comunitario" de intervención, cuyos principios claves se ordenan en torno a la consideración de "lo social" en el análisis y la intervención: globalización, normalización, participación del usuario y la prevención y reinserción social (Colectivo Ioé, 1989; Miranda; 1983; Sánchez Vidal, 1995).

Esquematizando los principios que estructuran el discurso renovador de la intervención social pueden señalarse al menos los siguientes aspectos fundamentales (Sánchez Vidal, 1995; Vintro, 1995; López Méndez, 1995):

a) El campo de acción está definido antes por colectivos que por individuos, se dirige hacia problemáticas que se consideran compartidas por el grupo o la comunidad (familia, barrio, escuela…). El marco de acción es *supra-individual, sistémico, adaptativo e interactivo*, por oposición al modelo centrado en el individuo, la espera pasiva y la patología o déficit.
b) En tal sentido la *intervención se realiza en la comunidad o contexto inmediato y natural* en el que se genera la problemática, no en un entorno institucional separado (cárcel, hospital o internado)
c) Frente a la perspectiva terapéutica o asistencial, se persigue la potenciación de los recursos comunitarios, el desarrollo de la *autonomía y autoorganización* del grupo y las personas. Se intenta maximizar la participación y la iniciativa de los colectivos afectados, a los que concibe como *destinatarios y protagonistas, agentes de cambio de su propia realidad.*
d) Ello se vincula a una concepción, podría decirse, relativa de las necesidades y problemáticas: se postula el trabajo a partir de la *definición de las necesidades y recursos de la propia comunidad*, relativizando los marcos conceptuales externos y de los profesionales.
e) Es globalizador en tanto *aborda simultáneamente las distintas dimensiones de la realidad social*, y por tanto requiere de una *intervención multiprofesional*, de coordinación hacia objetivos comunes de diversos especialistas.
f) Frente al modelo "clásico", el modelo comunitario, procura actuar desde las causas, con una perspectiva a largo plazo que busca efectos no inmediatos y duraderos, centrándose en la *prevención, integración y reinserción social*, frente a las perspectivas individuales y desintegradoras de aislamiento institucional.
g) Se opone a los métodos *"clásicos"* en tanto procura una *relación igualitaria y simétrica* que facilite el desarrollo de *iniciativas personales y comunitarias*, dificultadas por la asimetría y el paternalismo de la relación profesional tradicional de base médica.

En cuanto a la redefinición del sistema institucional, la restitución democrática *modernizadora* hace posible la apertura del debate y el encausamiento de los nuevos planteamientos: se incrementa el gasto social y se potencia el desarrollo de diversas instituciones de servicios sociales en el marco de la transferencia de competencias a las comunidades autónomas, de descentralización del Estado y de fomento de la participación de las organizaciones civiles o "estructuras intermedias".

El debate en torno a la redefinición de las políticas sociales y de los sistemas de protección social toca directamente al campo de la infancia, en cuya transformación son cruciales dos coordenadas: desjudicialización y normalización (Casas Aznar, 1995; López Méndez, 1995).

Las implicaciones del estatuto de minoridad (en sentido amplio) son sometidas a fuerte controversia. Lo que supone una transformación en la representación de la infancia, en tanto comienza a considerársela como sujeto social, portador de derechos y, fundamentalmente, responsable, autónomo y con capacidad de iniciativa, aunque persista la polémica en torno a la competencia legal de los niños en el ejercicio de sus derechos individuales (López Méndez, 1995).

De hecho, uno de los campos fundamentales en los que ese debate se produce, y que tiene mayor proyección hacia otros espacios de intervención social, es el de la justicia de menores, en el que se pone en cuestión el modelo correccional positivista mencionado más arriba: aunque se le reconoce su carácter innovador en tanto pregona, frente a la escuela clásica del derecho, los objetivos de protección, prevención y rehabilitación de los menores, se lo considera el principal responsable de su *segregación, estigmatización y exclusión* social, especialmente por la asociación de la conducta *desadaptada* con unos *rasgos* patológicos (personalidad delincuente, tipologías de la anormalidad), el recurso al internamiento y, en suma, por la desintegración del menor *en riesgo* de sus escenarios de socialización naturales (González Zorrilla, 1987; Andrés Ibáñez, 1987).

El eje de la crítica al modelo positivo recae fundamentalmente en la errónea consideración de la relación causal entre la "personalidad delincuente" y la "conducta desadaptada" (Valverde, 1988) y los efectos negativos de la institucionalización.

Si el paradigma positivo, basado en una psicología de los rasgos, establece una relación tal que la conducta desadaptada se considera derivada de una personalidad delincuente, en la perspectiva que se le opone la conducta desadaptada es previa al asentamiento de los estilos de respuesta característicos de una personalidad delincuente (Valverde, op.cit). Desde el paradigma interaccionista, una vez deslegitimado el lenguaje de las predisposiciones, se buscará el origen de ambas (personalidad y conducta), ya no en perfiles clínicos estables e inherentes, sino en un ambiente social.

"(…) personalidad delincuente y conducta desadaptada son consecuencias relacionadas pero separadas en su secuencia temporal, de una causa común: un contexto relacional, primero socioeconómicamente empobrecido, y más tarde institucionalmente anormalizado." (VALVERDE, OP CIT: 44)

Puesto que son las características del ambiente las que moldean las conductas y configuran las personalidades, será allí en el contexto socializador donde ha de ponerse la carga de la intervención social. Evitar que las conductas asociales, desadaptadas, etc., *"lleguen a manifestarse"* (VALVERDE, OP.CIT.: 45), constituye la labor asignada al moderno paradigma de la prevención.

"(…) los objetivos [de la intervención] *han de orientarse a los contextos y escenarios básicos de socialización. La acción social ha de plantearse no sólo la competencia y el desarrollo de los niños sino, para ello, el desarrollo y competencia de los escenarios de socialización"* (LÓPEZ MÉNDEZ, 1995: 117)

Justificada en el discurso modernizador, con centro en los niveles socializadores básicos donde *"se desarrolla la aventura biográfica: hábitat, familia, pautas socializadoras y escuela"* (VALVERDE, OP.CIT.: 45) se inicia a partir de mediados de los años 70 un proceso de expansión y multiplicación sin precedentes de los dispositivos de atención a las familias y a la infancia. Dicho proceso se realiza con la aparición de nuevas figuras profesionales que extienden su acción a los espacios cotidianos de existencia de los menores y las familias.

Las redes de servicios sociales (públicos y privados) adquieren paulatinamente mayor peso en la protección de la infancia, al tiempo que la intervención judicial restringe su campo de acción delegando responsabilidades en aquéllas, en tanto se pretende la integración de los menores en las redes normalizadas.

La intervención se realiza en dos niveles. El primero, preventivo, se encamina a eliminar los elementos inadaptativos del entorno social -de cuyas características depende la adaptación posterior- se trata de intervenir cuando el menor esta *"en riesgo"*. El segundo nivel, de recuperación o reinserción, ocurre cuando la conducta inadaptada se ha manifestado plenamente, y el sujeto ha experimentado encuentros conflictivos con las instituciones de control social. Se trata de proporcionar al menor un contexto relacional en el que sean posibles otras conductas, y que le permita desarrollar sus potencialidades (VALVERDE, OP.CIT.)

De una parte, se desarrolla una política de servicios sociales que tiene por centro el apoyo a las familias *"en riesgo"* con el objeto de potenciar su función y, en último caso, evitar el internamiento de los menores: ayudas económicas (becas de libros de comedor escolar, para pagos de alquiler, etc.); creación de formas y figuras de asesoramiento y orientación que trabajan en la detección de casos y la prestación de servicios desde las instituciones (publicas y privadas) de forma coordinada y localizada en el entorno barrial (Centros de servicios sociales, equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación, ONGs, parroquias, etc.). Más recientemente, estas instituciones, a su vez, suelen contar o colaborar con profesionales "*a pie de calle*" (animadores socio-culturales, educadores de calle, de familia, etc.) que complementan la labor de los trabajadores sociales y operan la mediación entre la institución y las familias. Además, se desarrollan notablemente las prestaciones "en medio abierto" (actividades de tiempo libre, de apoyo escolar, de formación para el empleo, centros abiertos, etc.) que se insertan en los entornos naturales donde habitualmente desarrollan sus actividades los menores (colegios, plazas, centros barriales, etc.).

De otra parte, en el caso en que el Estado deba asumir la tutela del menor, el modelo del internado es suplantado por un modelo de atención familiar: ya sea en "pisos hogar" tutelados por entidades y profesionales que basan su acción en criterios psicopedagógicos, ya sea fomentando el acogimiento o la adopción por familias alternativas.[127]

3.2. Reformas comprensivas de los sistemas educativos

El inicio del proceso de reforma de los sistemas educativos, hacia lo que se ha dado en llamar sistemas "comprensivos", asociados a los movimientos democratizadores de la enseñanza generalizados en Europa a partir de los años 60, y al cual España se incorpora con cierto retraso, puede situarse en la confluencia de un conjunto de tendencias (Marchesi y Martín, 1990; Ferrandís, 1988).

[127] La Ley 21/87 que modifica la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción, y la Ley 4/1992 que reforma el procedimiento de los Juzgados de Menores, suponen la desjudialización de la protección al menor por cuanto subrayan su integración e núcleos familiares y redes normalizadas, así como el valor educativo y resocializador de las medidas impuestas por los jueces (LÓPEZ MÉNDEZ, OP. CIT). El movimiento alentado por instituciones eclesiásticas y de base que cuestiona las instituciones de internamiento a favor de un modelo familiar de atención (pisos-hogar) y sus experiencias concretas (Hogares Promesa, Mensajeros de La Paz, etc.) se remonta a los inicios de los 70 (COLECTIVO IOÉ, OP. CIT; ZABALZA, 1988).

En primer lugar, dichas reformas se inscriben plenamente en las nuevas concepciones en materia de protección social, descritas en el apartado anterior. Esta perspectiva tiene implicaciones fundamentales en lo que refiere a la relación del sistema escolar con el sistema social global: la noción de una dependencia recíproca entre ambos sistemas, frente a la de una autonomía funcional del sistema educativo, presupone que la educación en sí misma no basta para corregir las desigualdades, lo que impulsará el establecimiento de dispositivos y mecanismos adecuados para la una vinculación controlada escuela-medio social.

En segundo lugar, las esperanzas integradoras e igualadoras depositadas en los sistemas educativos se derrumbaban. Se constataba que importantes núcleos de alumnos abandonaban la escuela habiendo fracasado, así como que la existencia de sistemas paralelos (ya se tratara de la educación especial en todas sus formas, o de las ramas educativas tempranamente divergentes) poco contribuía a la integración y promoción social posterior de los alumnos. Las corrientes intelectuales críticas contribuyeron no poco al descrédito de los sistemas segregados: mostraron el clasismo inherente de los sistemas educativos y sus mecanismos de segregación social, abonando las teorías de la función reproductora de las desigualdades sociales de la escuela.

Por otra parte, las concepciones innatistas del desarrollo de la inteligencia derivaron hacia nociones interaccionistas en las que cobraban relevancia los procesos de aprendizaje y los recursos educativos necesarios para acompañar y apoyar esos procesos. Se pusieron en cuestión la fiabilidad y validez de las técnicas psicométricas y las formas de evaluación tradicionales en tanto clasificaban y seleccionaban a los alumnos en función de unos supuestos valores absolutos (coeficientes de inteligencia, capacidades) que en verdad medían disposiciones culturales (de clase, étnicas, etc.).

Por último en este cuadro de situación, no pueden dejar de tenerse en cuenta los movimientos sociales en favor de los derechos civiles, especialmente relevantes en EEUU, en particular los de las minorías étnicas, lingüísticas y culturales. Ellos introducen, entre otras, nuevas exigencias a los sistemas educativos: esencialmente se reclamaba que el pluralismo y la diversidad cultural guiasen y orientasen las políticas educativas, frente al monopolio de los valores dominantes (de clase, étnicos, etc.) en el curriculum escolar (BANKS, 1988).

Básicamente, las reformas comprensivas -aunque en los diferentes países revistan peculiaridades[128]- suponen un modo de organización educativa cuyo objetivo es el de integrar las enseñanzas secundarias al currículum común y obligatorio. Proporcionan un programa de estudios que, aunque se organiza de modo flexible o polivalente, contiene los elementos de una formación general, evitando la especialización -y por tanto la selección- precoz del alumnado. Además, supone la agrupación flexible del alumnado (por edades y materias), y evita la creación de dispositivos segregadores.

3.3. La reforma en España

En España con la Ley General de Educación de 1970 (LGE) se intentó aproximar la situación educativa a la del resto de los países europeos. En una buena parte de ellos, las reformas comprensivas realizadas en las décadas de posguerra habían sustituido ya a los sistemas selectivos y clasistas heredados del siglo pasado.

Esta Ley, cuyo aporte sustancial fue la unificación, integración y globalización de la enseñanza, se justificaba en las deficiencias del esquema educativo heredado del siglo pasado. Se reconocía explícitamente la existencia de un doble circuito altamente clasista, por la existencia de ramas precozmente diferenciadoras que no aseguraban la igualdad de oportunidades para sectores sociales diferentes: una escolaridad Primaria corta, hasta los diez años, para los alumnos que ingresaban en las enseñanzas medias, seguida de un Bachillerato al que se accedía por medio de pruebas de acceso. Otra enseñanza Primaria larga, hasta los catorce años para quienes ingresaban a la vida activa. Además, en los fundamentos de la Ley, se reconocían graves deficiencias en la escolarización.

La ley del 70 impulsó el acceso masivo de los sectores sociales más desfavorecidos, que padecían un déficit educativo significativo[129], y unificó la enseñanza en

[128] En la mayoría de los países centrales occidentales esas reformas, realizadas en los últimos decenios, han seguido, a grandes trazos, decursos más o menos similares: la ruptura de la estructura altamente segregativa y jerárquica (clasista) heredada del siglo pasado, a través de la universalización y unificación del sistema educativo. No fue sino hacia fines de los 60 y mediados de los 70 que los países europeos centrales (Reino Unido y Francia principalmente) implementaron tales reformas. La excepción, sin duda la constituyen países como EEUU y la antigua URSS que contaban con sistemas integrados desde antiguo (FERRANDIS, 1988).

[129] Mientras que en que en año 1966 entre los niños de 5 años había un déficit de escolarización del 46% y entre los de 12 años un 36%, a inicios de los 80 se ha alcanzado la escolarización completa de esas edades en los niveles básicos de enseñanza. Otro tanto sucede con las enseñanzas medias, donde se produce un aumento notable de la escolarización no obligatoria, entre los jóvenes de 16 años la tasa de escolarización secundaria pasa del 16% en 1967 al 60% en el año 86 (MEC, 1989a).

un único tramo, común y obligatorio, la Enseñanza General Básica (EGB), desde los seis hasta los catorce años.

El discurso que sostiene la transformación sustantiva del sistema educativo, puesta en marcha en la década de los 80, extrae su legitimidad de un doble juego técnico-político: modernización, democratización, justicia social y profesionalización será el marco en el que se construye la reforma.

Los representantes del discurso modernizador oponen fuertemente el modelo educativo "*innovador*" al *"reproductor"* (SEGOVIA, 1988), heredado del fraquismo, retomando las aspiraciones de las concepciones críticas del pensamiento social y educativo.

En una ponencia realizada con ocasión del debate sobre el papel de la escuela ante la inadaptación social, el Director General de Promoción Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia, resumía de modo paradigmático las claves y principios ideológicos de esa transformación (SEGOVIA, OP.CIT.):

En el marco de la construcción de una sociedad más *justa y solidaria*, en la que se haga realidad el principio de igualdad de oportunidades, la transformación del sistema educativo debe ir encaminada a sustituir los modelos *reproductores* en beneficio de modelos *innovadores.* Aquéllos reproducen patrones culturales, ideológicos, sociales, académicos y políticos que perpetúan los valores dominantes de una determinada estructuración socioeconómica; éstos, se fundan en principios opuestos: a la *ortodoxia* y el *dogmatismo* oponen el fomento del pensamiento *crítico* cuestionador de los valores dominantes, la primacía de los *intereses individuales* por sobre los *estructurales.* En tal sentido, la escuela, en lugar de mantener la distancia que la separa de las experiencias y vivencias de los niños y jóvenes -sobre todo de los sectores populares- con sus aspiraciones *enciclopedistas*, métodos *rígidos* y una concepción puramente *cognoscitiva* del aprendizaje, ha de *acercarse* a ellas. La escuela *moderna* ha de ser *flexible y dinámica* en la selección de contenidos, métodos, sistemas de evaluación, etc., potenciando no sólo las capacidades cognoscitivas, sino las *afectivas, éticas, estéticas y físicas,* e integrando *la cultura del entorno* a la actividad de la escuela. Un método *activo* y la promoción de la *participación social* efectiva en la escuela, cambiarán el signo de *pasividad* que el sistema educativo ha fomentado hasta el presente en los alumnos. La

nueva escuela será *integradora* y no *segregadora, compensadora de las desigualdades,* y por tanto asumirá un rol *preventivo* en el caso de los grupos sociales proclives a la exclusión o marginación de la escuela por razones de *procedencia social, económica o cultural*. Un sistema educativo *moderno* se configura sobre cuatro objetivos irrenunciables: *participación, integración, igualdad de oportunidades y calidad de la enseñanza*: en suma *"socialmente justo y técnicamente bueno"* (Segovia, op.cit.: 77)

Así pues, la ordenación establecida por la LGE mantenía, desde la perspectiva de la edificación de un Estado democrático social, algunas deficiencias fundamentales. La preocupación por la plena escolarización (por la universalización del acceso) dio paso a una transformación estructural del sistema que garantizara la igualdad de oportunidades educativas desde el punto de vista de la permanencia y provecho educativo de los diversos sectores sociales.

Las transformaciones sucesivas, plasmadas en la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985 (LODE) y, especialmente, en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) que complementa a la anterior y deroga la LGE, se inspiran plenamente en los principios rectores del pensamiento social del Estado del bienestar.

La LODE, por una parte, introduce los elementos democratizadores fundamentales del sistema: consagra el derecho de todos los españoles a recibir una educación básica, garantiza la libertad de enseñanza, fomenta la participación social en el sistema educativo y define los objetivos que ha de perseguir una educación pluralista. En cuanto a estos últimos, señala: el pleno desarrollo de la personalidad del alumno; la formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad; la formación en el respeto a la diversidad lingüística y cultural y la formación para la paz, la cooperación y solidaridad entre los pueblos. La LODE introduce dos aspectos sustanciales en la organización de la enseñanza: el establecimiento de una red de centros públicos y privados concertados con los poderes públicos, capaz de satisfacer ese derecho a la educación; y consagra el principio de participación de la comunidad escolar en el control y gestión de la enseñanza, tanto en la vida interna de los centros escolares, como en los órganos de ámbito nacional.

La LOGSE, reafirma los grandes fines del sistema educativo planteados por la LODE, pero comporta elementos innovadores mas profundos, tanto en materia de

estructura y organización del sistema como en lo que refiere a métodos de enseñanza-aprendizaje y contenidos.

Realiza una reforma comprensiva de la enseñanza: al tiempo que eleva la edad de escolarización obligatoria a los 16 años, establece un tronco común, organizado en dos etapas, la enseñanza primaria y la secundaria obligatoria. Esta reforma persigue el objetivo de transformar un sistema que producía una elección precoz del alumnado, a los 14 años, en otro que extendiera la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años.

Con ello se pretendía asegurar una enseñanza básica completa y común para todos los ciudadanos y corregir los problemas de fracaso y abandono escolar en la adolescencia, además de adecuar la edad de finalización de la escolaridad obligatoria a la edad mínima exigida legalmente para le ingreso al mercado laboral. La ampliación de la escolaridad en dos años y la introducción de una etapa de educación secundaria obligatoria (común, aunque polivalente) aspira, no sólo a posponer a una etapa de mayor madurez del alumno la elección entre ramas educativas diversas, sino especialmente remover alguno de los obstáculos estructurales del sistema anterior, todavía selectivo y en consecuencia jerarquizado y jerarquizante.

En efecto, desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades, el ordenamiento educativo de la LGE presentaba un obstáculo fundamental: la opción y selección tajante y temprana al finalizar la EGB. La existencia de dos clases de títulos escolares (graduado escolar y certificado de escolaridad) al final de la etapa básica y obligatoria, de desigual valor educativo y social, sancionaban precozmente y legitimaba socialmente con una certificación oficial, a la vez las desigualdades de los alumnos y el desigual valor de las diversas ramas de las enseñanzas no obligatorias (formación profesional y bachillerato).

El certificado de escolaridad, extendido a los alumnos con dificultades para alcanzar satisfactoriamente los objetivos de la educación básica, los inhibía para continuar estudios en las ramas "académicas", o lo que es lo mismo, "nobles" de la enseñanza (Bachillerato, COU y Universidad), y los condenaba forzosamente hacia las ramas técnicas (formación profesional) de escaso reconocimiento social. Por el contrario, el título de graduado escolar suponía la validación, para aque-

llos alumnos que habían logrado alcanzar los objetivos de la etapa básica, de una plena capacidad educativa y de elección, pudiendo optar por las ramas académicas (Bachillerato, Cou, Universidad) o técnicas (Formación Profesional).

Desde el punto de vista de la adecuación a las exigencias del mercado de trabajo, el ordenamiento educativo anterior planteaba una paradoja (Fernández Enguita, 1996): al desjerarquizar el valor de las enseñanzas técnicas, favorecía la elección -y masificación- de las ramas académicas, relegando a opción forzada la formación técnica, tan necesaria en un contexto de transformación económica y tecnológica.

De más está decir que la doble titulación al final de la EGB, con sus implicaciones en lo que refiere a posibilidades de opción y continuidad en las diversas ramas educativas recogía y consagraba una diferencia social preexistente, dada la correlación entre origen social y resultados escolares. Al tiempo, reforzaba institucionalmente el principio de valoración y jerarquización entre la actividad manual y la intelectual.

La introducción de un curriculum multilateral y polivalente en la etapa secundaria abunda en el intento, además, de promover una formación adaptada a las complejidades del medio socioeconómico y cultural, de romper la uniformidad interna a las distintas ramas educativas y la división estricta existente entre ellas ("académicas" y "técnicas").

Dejando momentáneamente de lado estos elementos básicos de la reforma, me interesa detenerme especialmente en algunos aspectos que dan sustento a la filosofía educativa vigente en España y que conciernen en particular a este estudio. Ellos refieren a los principios de intervención educativa; a la atención a las necesidades educativas especiales y a las implicaciones organizativas que todo ello tiene para los centros educativos.

3.3.1. Intervención educativa y atención a la diversidad

Desde el Preámbulo de la LOGSE se asume como objetivo primero y fundamental de la educación el proporcionar a los niños y jóvenes de ambos sexos una formación plena que les permita conformar la propia identidad, en sus

dimensiones individual y social, construir una concepción de la realidad que integre su conocimiento y valoración ética, al tiempo que contribuir al desarrollo y ejercicio crítico en una sociedad que se reconoce plural, de la libertad, la tolerancia, el respeto y la solidaridad. Este objetivo traduce la adopción de una perspectiva que entiende la educación como interacción creadora y crítica con un medio socio cultural, cuya finalidad última es la atención *integrada* de la *diversidad* (VVAA, 1993).

Frente a las concepciones que hacen hincapié en la asimilación de un conjunto de conocimientos o contenidos específicos culturalmente dados, en las que el desarrollo del individuo esta subordinado al aprendizaje, la filosofía de la LOGSE se inscribe en una noción que integra los procesos de aprendizaje y de desarrollo y socialización. La educación se hace responsable de ambos procesos, y se entiende como *interacción* con un medio socio-cultural en el que el sistema educativo comparte con otros agentes sociales comunitarios (padres, grupos de iguales, etc.) la labor mediadora entre el niño y el conocimiento (MARTÍN, 1990).

La "*atención a la diversidad*" que proclama la filosofía educativa vigente se vincula estrechamente a la consecución de la igualdad de oportunidades educativas. Ésta no puede limitarse a la oferta suficiente de plazas escolares y a garantizar la permanencia de todos los alumnos en el sistema educativo, sino que debe extenderse a la elaboración de un marco pedagógico y organizativo capaz adecuarse y responder a *las "necesidades específicas de cada ciudadano"* a través del fomento de la *"diversidad e identidad cultural, lingüística y educativa"* (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA/CIDE, 1995: 24).

"*Tradicionalmente*" la escuela ha prestado poca atención a la diversidad de motivaciones e intereses del alumnado, enfatizando exclusivamente la capacidad para aprender medida a través del rendimiento y privilegiando la "*uniformidad*". La nueva escuela se forja sobre el convencimiento de que es necesario atender a las peculiaridades de cada estudiante.

Este principio de atención a la diversidad está relacionado estrechamente con una concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, del currículum escolar y de los procedimientos de evaluación.

En primer lugar, presupone una transformación de los marcos psicopedagógicos que inspiran la práctica educativa. El marco que adopta la LOGSE responde, en líneas generales, a las teorías constructivistas de los procesos cognitivos (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989b; Coll, 1990; Martín, 1990). Básicamente por ello se entiende -en oposición a las perspectivas "tradicionales" centradas en la actividad del profesor y en un aprendizaje repetitivo- que éste es el producto de una elaboración y apropiación activa de los sujetos mediada por estructuras cognoscitivas (representaciones e ideas, procedimientos y valores) configuradas a través de la experiencia personal y por tanto de innegable raíz y "contenido" socio cultural.

De allí la idea central de que el sistema educativo ha de utilizar la experiencia del niño y su universo cotidiano en el proceso de enseñanza-aprendizaje, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. Esto es, debe trabajar *desde* la diversidad, tomando como punto de partida la heterogeneidad socio-cultural presente en la escuela, para favorecer un proceso significativo en el que el niño sea protagonista, se sienta reconocido, y potencie su autoestima y motivación.

Esto significa que la "atención a la diversidad" no se restringe, al menos teóricamente, a una valoración ética, a la promoción de los valores de respeto y tolerancia. Sino que tiene implicaciones psicopedagógicas y epistemológicas de mayor alcance. Ellas resultan de la necesidad de hacer explícitos y sistemáticos unos procesos cognitivos que se considera han estado siempre implícitos en la dinámica de las aulas, y a cuyo desconocimiento se atribuye el fracaso de los modelos educativos trasmisivos y homogeneizadores, centrados en la acumulación de contenidos conceptuales.

El proceso de enseñanza ha de tener un carácter personalizado; ha de articularse, pues, sobre los procesos de significación que realiza el alumno, que implican no solamente los conocimientos o ideas previas sobre las que se construyen nuevos contenidos conceptuales, sino los procedimientos, ritmos de aprendizaje, expectativas, valores y actitudes, inevitablemente involucrados en aquellos (Carretero, 1993).

En este sentido, y en segundo lugar, se adopta un planteamiento curricular abierto, flexible y descentralizado, de carácter escasamente prescriptivo. Se fijan

así unas enseñanzas mínimas que constituyen los aspectos básicos del currículum para que todos los alumnos tengan acceso a una formación de contenidos comunes. Al mismo tiempo, se deja un amplio margen de definición y decisión curricular, por una parte y en un nivel estatal, al ejercicio de las competencias autonómicas, y por otra, en un nivel de mayor concreción, a cada centro educativo y sus equipos docentes.

El planteamiento constructivo del aprendizaje y del currículum flexible, tiene implicaciones directas sobre el papel del profesor y los procedimientos de evaluación. Si el alumno es quién, en último término, construye, modifica y establece relaciones entre los contenidos nuevos y los esquemas cognitivos previos, la intervención del profesor se desplaza teóricamente, de la transmisión de contenidos a la mediación en el aprendizaje: ha de ser quien valore el conjunto del proceso, para intervenir facilitando las condiciones y recursos que favorezcan el establecimiento de nuevas relaciones conceptuales, su asimilación y conexión con las estructuras cognitivas elaboradas por el alumno. En la medida en que la construcción del aprendizaje se presupone un proceso "interno" (no simplemente manipulativo) pero resultante de la interacción, las actividades más eficaces serán las que favorezcan la interacción alumno-alumno: las que provocan conflictos socio-cognitivos al confrontar distintos puntos de vista, el trabajo cooperativo, en grupos, etc.

En lo que refiere a la evaluación, sus características se siguen de los principios psicopedagógicos expuestos y de la naturaleza del currículum. En tanto el proceso pedagógico tiene por finalidad última el aprendizaje de capacidades ("aprender a aprender") más que de meros contenidos conceptuales, se pide a la nueva escuela que evalúe no ya rendimientos o conductas, sino esas capacidades (procedimientos y actitudes o valores). Ello reclama pues, una evaluación continua e individualizada: de los conceptos previos, de las actitudes y las capacidades de cada alumno a lo largo del proceso de modo de proporcionar una información constante que permita reorientar y autocorregir ese proceso en función de las necesidades y posibilidades de los alumnos.

Este tipo de evaluación, que valora el grado de consecución de objetivos en términos individualizados y parte de la fijación de metas que cada alumno debe alcanzar a partir de una situación inicial, se opone a una evaluación de carácter

normativo en la que los alumnos son comparados y contrastados con una norma media o general de rendimiento. Así, el fin de la evaluación no sería ya el de clasificar alumnos, sino el de orientarlos y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje con arreglo a criterios individuales sobre los progresos y las posibilidades.

En tercer lugar, la puesta en práctica del principio de atención a la diversidad se vincula al desarrollo de dispositivos de compensación de desigualdades y de los programas de integración. A ello dedicaré, por su relevancia y extensión, los apartados que siguen.

3.3.2. De la deficiencia a las necesidades educativas especiales

Como se ha visto la crítica a la que son sometidas las nociones psico-biológicas precedentes, son concomitantes con un cambio en la concepción de la infancia, y del origen de los riesgos que la aquejan.

Ello tiene particular relevancia en lo que respecta a la noción de "deficiencia" y su etiología. Al corpus médico-psiquiátrico que monopoliza la definición de la deficiencia y las estrategias para su tratamiento, se opone, a partir de los años 60 y en especial de los 70, un movimiento que cuestiona las bases de ese discurso y las prácticas terapéuticas que lo acompañan: se producirá una transformación que sustituye el concepto de "deficiencia" por el de "necesidades educativas especiales", y la escolarización segregada en escuelas especiales, por la integración en la escuela ordinaria.

Esa transformación conceptual es paulatina, por lo que es interesante recorrerla brevemente, sino en la práctica, al menos en el ordenamiento legislativo español, relativo a la educación especial.

En los primeros ensayos del programa de "integración", los documentos ministeriales se refieren a la "*atención educativa especial*" que puedan requerir los alumnos afectados por "*disminuciones e inadaptaciones*" (Comunidad escolar, 1986 a y b). Aunque la valoración de los casos susceptibles de una atención especial se asigna a los equipos multiprofesionales, existen algunas precisiones sobre el tipo de disminuciones incluidas en aquellas categorías. Al prever los profesionales necesarios para el apoyo a los centros de integración, se mencionan:

disminuidos psíquicos, auditivos, físicos, motóricos, plurideficientes y autistas o con problemas graves de personalidad (ÍBIDEM).

En suma, el concepto de déficit (o disminución) sigue aún vinculado estrechamente a limitaciones inherentes al desarrollo de los individuos, con cierto carácter permanente, y localizadas en un desorden psico-físico.

Es hacia finales de los 80, paralelamente al proceso de desmantelamiento definitivo de las unidades de educación especial (Véase más adelante), cuando aparece la noción de "necesidades educativas especiales" y se la desvincula del concepto de déficit psico-físico:

*"El concepto de necesidades educativas especiales (…) surge de la constatación del hecho de que todos los alumnos para acceder a los fines generales de la educación (…) necesitan determinadas ayudas pedagógicas de carácter personal, material o técnico, aunque algunos de ellos, además y de forma complementaria, necesiten otras ayudas pedagógicas menos comunes" (*RESOLUCIÓN DEL 12 DE JUNIO 1989, DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA)

Como se ha visto a principios de siglo prevalecía una noción que incluía las características de innatismo y estabilidad temporal de las deficiencias, las cuales se detectaban en función de unos supuestos valores absolutos, vinculados a las capacidades y dificultades de aprendizaje escolar. Las corrientes ambientalistas y conductistas de la psicología, así como otras consideraciones que provienen de diversos campos (normalización, antiinstitucionalismo, etc.) introducen una noción relativa y relacional (contextual) de dichas dificultades.

En las primeras orientaciones a los centros educativos se desaconseja expresamente el establecimiento de categorías entre las personas según las necesidades educativas que puedan presentar (RESOLUCIÓN DEL 12 DE JUNIO 1989, OP.CIT). No se trata de negar la existencia de dificultades vinculadas al desarrollo, como las originadas en discapacidades que tienen un cierto carácter permanente (ceguera, parálisis cerebral, etc.), pero, se sostiene, que no puede atribuirse a las minusvalias un carácter determinante o causativo único.

Si en el paradigma tradicional las dificultades de los niños en la escuela se entendían como el producto de algún tipo de minusvalía o limitación inherente

a la capacidad de aprender -deficiencias físicas y sensoriales o psíquicas-, el nuevo enfoque plantea que esas dificultades tienen origen en diversas situaciones -relacionadas con factores innatos o ambientales- y que, en todo caso, del tipo de respuesta educativa depende su intensificación o superación (MARCHESI Y MARTÍN, 1990; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1995, 1996A).

Lejos de ser un mero eufemismo, destacan los principales promotores de las políticas de integración (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1996B), el concepto de necesidades educativas especiales posee un contenido renovado:

"Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (…) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares en varias áreas de ese currículo" (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1996B: 20)[130].

El cambio de enfoque, pues, pretende desterrar las clasificaciones al uso basadas en categorías diagnósticas. De hecho, en un reciente foro internacional celebrado en Salamanca, se insiste en la importancia de desterrar los sistemas *médicos* clasificatorios imperantes, y centrarse en las necesidades de los individuos:

"(…) dando por sentado que todas las diferencias humanas son normales, y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso" (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1995: 60)

Pero al hacerlo se amplía considerablemente el campo de acción: ya no se restringe a las minusvalías permanentes sino que,

"Ha quedado claro que el concepto de necesidades educativas especiales debía ampliarse a fin de incluir a todos los niños que, sea cual fuere el motivo, no se benefician de la enseñanza escolar" (ídem: 15).

[130] El documento del que se extrajo la presente cita, y otras que se señalan más adelante, constituye un material de consulta específico para maestros y profesores elaborado por el Centro de Desarrollo Curricular del MEC.

Si bien se advierte que las dificultades de aprendizaje son relativas a "*los objetivos educativos, los niveles de exigencia y los sistemas de evaluación"* que se establezcan en un sistema abierto y flexible por definición (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1996b: 23), existe una ambigüedad que desdice en el mismo argumento la relatividad que invoca. A una norma escolar (a la que se adecua *"el resto de los alumnos"*), se opone la "*dificultad*" de aquellos que "*no acceden a los aprendizajes comunes para su edad*" (ídem: 21).

El cambio conceptual, sin embargo, no significa olvidar los distintos orígenes de las dificultades que repercuten en el aprendizaje. De su detección y evaluación dependen, justamente, los ajustes y modificaciones educativas orientadas a compensarlas y lograr la individualización de la enseñanza.

Tras la renovación, y aunque se enfatice la responsabilidad del sistema escolar en proveer una repuesta adecuada en atención a los principios de la educación "en la diversidad", se advierte en las últimas normativas, recomendaciones y materiales para el profesorado, la reaparición de un modelo que termina por clasificar al alumnado:

"Sin duda esta nueva concepción no niega que los alumnos tienen problemas de aprendizaje ligados a su propio desarrollo. Un niño sordo, ciego o con parálisis cerebral no tienen las mismas dificultades que sus compañeros (…) este cambio de enfoque no sólo tiene repercusiones en aquellos alumnos con necesidades educativas permanentes (…) sino que ilumina las múltiples y variadas dificultades de aprendizaje que afectan a una proporción mucho mayor de alumnos.

*Aquí pueden incluirse los retrasos en el aprendizaje de diferentes materias, la lentitud en la comprensión lectora, los problemas en el lenguaje o trastornos emocionales y de conducta, el abandono escolar, el aislamiento social, etc. En todos ellos están influyendo diferentes situaciones familiares, sociales y culturales, que aumentan las dificultades de aprendizaje en la escuela." (*MARCHESI Y MARTÍN, OP. CIT.: 6*)*

La sanción definitiva de este discurso, está dado por dos ordenamientos que definen dos grandes tipos de "necesidades educativas especiales", a los que corresponderán sendas líneas estratégicas de acción.

De una parte, se distinguen aquellas que tienen un cierto carácter de "*estabilidad o permanencia"* a lo largo de la escolarización y que están asociadas fundamentalmente a "*condiciones personales"* de sobredotación en cuanto a capacidades intelectuales, o a *condiciones personales* de discapacidad sensorial, motora o psíquica, o trastornos graves de la conducta (RD 696/1995). A ellas corresponden lo que se ha dado en llamar programas de "integración".

De otra, aquellas necesidades que se manifiestan de forma temporal o transitoria, originadas en "*diversas causas*" relacionadas fundamentalmente con "*vivir en un contexto sociofamiliar de privación*" (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996b). La atención de este tipo de necesidades educativas se encuadran en los llamados programas de "compensación de desigualdades".

3.3.2.a. Integración educativa

La normalización de los servicios se traduce al trasladarse al sistema educativo, en el principio de integración escolar.

El punto de partida básico de la integración resulta de la convicción de que debe ser la escuela ordinaria, y no los sistemas segregados o paralelos, la opción primera para los alumnos con necesidades educativas especiales, ya que ellos deben, mediante la provisión de apoyos, medios complementarios y ajustes o las adaptaciones curriculares pertinentes, beneficiarse de una educación de calidad dentro del currículum común, así como alcanzar sus objetivos básicos.

En España los programas de Integración tienen origen en una Ley aprobada en 1985 (RD, 334/1985) de reforma de la educación especial, que establecía un régimen diversificado. La educación especial se llevaría a cabo ya sea en centros específicos, ya sea en aulas de educación especial en los centros ordinarios, o en centros ordinarios en régimen de integración plena. El programa, preveía una apertura gradual y voluntaria en una muestra de escuelas, comenzando por el preescolar y primer curso de EGB. Los centros educativos -públicos o privados- presentaban su solicitud de acogerse al programa de integración. En base a ciertas condiciones -ratio no superior a 30 alumnos/curso, accesibilidad de los centros o disponibilidad para modificar las barreras arquitectónicas, etc.- la Dirección General de Educación Básica seleccionaba los centros.

A los centros autorizados se les garantizaba una serie de beneficios y recursos complementarios. Entre otros, la posibilidad de reducir la *ratio* profesor/alumno (entre 25/30 alumnos/curso); preferencia para recibir apoyos de los equipos multiprofesionales; organización de cursos y seminarios de formación del profesorado; garantizar la estabilidad del profesorado adscripto a los cursos con alumnos de integración y la puntuación de dicha tarea para méritos docentes. Por último se dotaba a los centros de profesores de apoyo y de especialistas (psicólogos, logopedas, fisioterapeutas) según el tipo y proporción de alumnos "*disminuidos o inadaptados*" (COMUNIDAD ESCOLAR, 1986).

Iniciado el ensayo de integración, bajo las modalidades descritas, ya en el año 1989 se detectaban ciertas distorsiones en la respuesta educativa integradora (COMUNIDAD ESCOLAR, OP.CIT).

Por una parte hubo una tendencia a crear unidades de educación especial en las escuelas ordinarias, al margen del funcionamiento general de esos centros. Algunas de ellas se destinaron a alumnos con un determinado "déficit", en las cuales realizaban todos sus aprendizajes con un currículum propio a lo largo de varios años y con un mismo profesor (habitualmente el de apoyo). Pero demás, y por otra parte, la mayoría de estas aulas se convirtieron en destino obligado de aquellos alumnos de EGB que presentaban diversas dificultades para seguir los programas habituales, y no encontraban respuesta a sus necesidades educativas.

En suma, aquellas unidades se fueron convirtiendo paulatinamente en estructuras cerradas, desprestigiadas, al margen de la dinámica de los centros.

A partir de estas constataciones, los responsables educativos entienden que no es suficiente la modificación de algunos aspectos del sistema, sino su totalidad, para hacer posible una educación realmente integradora. Un año antes de la promulgación de la LOGSE, las autoridades educativas intentan contrarrestar la práctica frecuente de responsabilizar al profesor de apoyo en la atención de los alumnos de "integración" apartándolos de las aulas ordinarias. Redefinen el concepto de educación especial y encomiendan al profesorado la observación de los alumnos en su medio natural (el aula) para detectar las necesidades educativas especiales, y en su caso introducir modificaciones curriculares, para ajustar la práctica educativa a esas necesidades. El alumno con necesidades educativas

especiales será, se recalca, un alumno mas del centro, y por tanto del aula ordinaria que por su edad le corresponde. Al profesor de apoyo se le atribuye la función de colaborador del tutor dentro del curriculum escolar y nunca su sustituto: colaboración que se materializará en la identificación de las necesidades educativas, la elaboración de las adaptaciones curriculares, la orientación metodológica y organizativa del aula .

La reforma del 90 (LOGSE) que introduce el principio de atención a la diversidad, de autonomía escolar, etc, constituye el marco definitivo de la integración educativa.

El Real Decreto (696/1995) de *Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*, fija y actualiza en el marco de la LOGSE, el conjunto de medidas destinadas a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la sobredotación o discapacidades sensoriales, físicas o intelectuales para los centros sostenidos con fondos públicos situados en el ámbito territorial administrado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

En él se establece que los alumnos con necesidades educativas de este tipo habrán de ser escolarizados en centros y programas ordinarios, con la única excepción de aquellos cuyas necesidades educativas no puedan ser adecuadamente atendidas en dichos centros y por tanto serán escolarizados en los de educación especial.

La escolarización de estos alumnos está sujeta a una evaluación realizada por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEPs) dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia, quienes además determinan los apoyos y medios complementarios necesarios para favorecer el desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos generales correspondientes a cada etapa educativa. Estos equipos prestan a los centros asesoramiento y apoyo técnico, evaluando continuamente a los alumnos, coordinando las medidas curriculares adecuadas con los maestros, y a los padres orientación e información actualizada sobre el desarrollo educativo de sus hijos.

La Administración asegura, por otra parte, la provisión de recursos materiales y humanos complementarios: maestros con las especialidades en pedagogía

terapéutica o educación especial y en audición y lenguaje que se incorporan a la plantilla de los centros; los medios pedagógicos y materiales necesarios para asegurar la plena participación de los alumnos en todas las actividades escolares así como para su acceso y desplazamiento al centro; la formación continua del profesorado de apoyo y tutorial; etc.

La normativa asegura, por último, la participación de los padres o tutores de los alumnos en las decisiones relativas, tanto a la matriculación, como a las condiciones y proceso educativo (medidas especiales, adaptaciones curriculares, etc.), así como impulsa la coordinación con otras administraciones y entidades para apoyar la escolarización y la consecución de los objetivos educativos.

3.3.2.b. Compensación de las desigualdades educativas

Los poderes públicos asumen la responsabilidad de garantizar el acceso y continuidad de todos los alumnos, sin distinción. En tal sentido, han contemplado una serie de mecanismos destinados a compensar la desigualdades y conseguir unos niveles educativos mínimos para las *"personas o grupos"* que se encuentran en condiciones desfavorables frente al sistema educativo: se trata de los programas de "educación compensatoria".

Los programas de educación compensatoria estuvieron originalmente destinados prioritariamente al alumnado gitano, para contrarrestar el déficit de escolarización que este sector padecía aún cuando existiesen suficientes plazas educativas, y los desfases curriculares que experimentaban y se traducían en elevados índices de fracaso escolar. Luego de la experiencia inicial de las llamadas "escuelas puente", unidades de preparación para la incorporación definitiva de los alumnos a la escuela ordinaria, condenadas a eternizarse como recurso paralelo, se optó, mediante los programas de compensatoria, por la fórmula de incorporación directa del alumnado gitano a las escuelas ordinarias con apoyo suplementarios.

El principio de la política de "*educación compensatoria*" se remonta en España a su establecimiento y regulación por el REAL DECRETO 1174 DE 1983. La LOGSE, en su Título V (LOGSE, 1/1990) dedicado no ya a la "*educación compensatoria*" sino a la "*compensación de desigualdades*" en tanto comporta un conjunto

de medidas integradoras ("*acciones de carácter compensatorio*") más amplias que un programa específico, tal como lo establecía la anterior legislación.

Los cambios pedagógicos y organizativos (extensión de la escolaridad obligatoria, atención a la diversidad, adopción de un marco curricular flexible, enseñanza comprensiva) introducidos por la LOGSE se consideran en sí mismos "*mecanismos de prevención y compensación social y educativa"* para atender a los alumnos con "*necesidades educativas especiales*".

Pero aún así, en aplicación del principio de igualdad de oportunidades, se prevé la puesta en marcha de medidas de carácter positivo de carácter compensador. El Real Decreto 299/1996 de *Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación,* fija las líneas de acción para aquellos alumnos con "*necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales, económicas, étnicas o culturales desfavorecidas"* (RD 299/1996: art.3º).

Los principios que fundamentan este enfoque se enmarcan, tal como se plantea en los documentos ministeriales: en una política de "*discriminación positiva*" hacia los colectivos o personas en situación de desventaja*;* en la normalización e integración en tanto se incorporan al sistema acciones suplementarias a las habituales de los centros con un carácter no discriminador; en el reconocimiento de la diversidad, por cuanto pretende adaptar la respuesta educativa a las *capacidades y ritmos de aprendizaje diferentes* y reconocer *las diferencias culturales y sociales* en los objetivos educativos y elementos curriculares; y en la participación social en la medida en que favorece la coordinación e implicación comunitaria en los programas de este tipo (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995).

Cada administración educativa en el ejercicio de las competencias autonómicas, elabora su propio programa de compensación. En el marco de las políticas de compensación de desigualdades la administración educativa garantiza, por un lado la provisión de plazas escolares suficientes, el fomento de la escolarización en educación infantil (no obligatoria) "*por su carácter preventivo"* (RD 299/1996) y por otro, la dotación de recursos materiales y humanos para compensar la situación de los centros educativos que lo necesiten. Además prevé la realización de convenios con otras administraciones y entidades públicas y privadas para la implementación de acciones y programas de compensación.

En el ámbito del Ministerio de Educación y Ciencia se han desarrollado este tipo de acciones en dos grandes líneas de actuación: las dirigidas a los centros y las dirigidas a los alumnos que, por peculiares circunstancias, no están escolarizados en centros de la red ordinaria.

Entre las dirigidas a los centros, las de carácter interno, suponen el fomento de la adaptación y diversificación, flexibilización organizativa del centro mediante la planificación de horarios y actividades complementarias y extraescolares, y la distribución de recursos, así como programas de actividades de acogida e integración.

Los programas de este tipo realizados durante le curso 96/97 en el ámbito de la Subdirección Territorial de Madrid Centro[131] han sido:

1. Programas para la atención de alumnos con necesidades educativas derivadas de "*situaciones de pertenencia a minorías étnicas y culturales, de abandono familiar o situaciones de marginación*". Para ello se adscribe a los centros maestros de apoyo que realizan la atención de los desfases curriculares o lingüísticos (derivados del desconocimiento del castellano, de la escolarización tardía, o irregular) dentro o fuera del aula ordinaria (más frecuentemente esto último).

2. Programas de compensación en ciclo superior de la EGB basados en la incorporación de talleres profesionales, a los que se adscriben profesores técnicos de FP.

3. Actuaciones en educación intercultural: Programa Hispano-Luso de enseñanza de lengua y cultura portuguesa; Programa Hispano-Marroquí de enseñanza de lengua y cultura marroquí; otros proyectos de educación intercultural.

La acciones dirigidas a los centros de carácter externo se realizan en colaboración con servicios de apoyo y entidades públicas o privadas que intervienen en programas comunitarios. Están destinadas a establecer una mediación que garantice el acercamiento familia-centro educativo, la formación y orientación

[131] La Subdirección Territorial Madrid Centro abarca el Municipio de Madrid.

familiar, el seguimiento y control escolar del absentismo, a la formación en educación no formal, etc.

Durante el curso 96/97 en el ámbito gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia se han desarrollado los siguientes tipos de programas:

1. Programas de Intervención sociocomunitaria en Institutos de educación secundaria para garantizar el acceso, permanencia y promoción de los alumnos en desventaja que terminan la etapa escolar en Centros de primaria. Lo realizan profesores técnicos de servicios a la comunidad.

2. Actuaciones dirigidas a favorecer la continuidad y regularidad de la escolarización a través del seguimiento y control del absentismo. Se realiza en coordinación de la unidades de trabajo social del Consorcio para el Realojo de la Población Marginada .

3. Programas de mediación y coordinación con el entorno para favorecer la participación en el centro de los alumnos en desventaja y sus familias. Se lleva a cabo a través de asociaciones sin ánimo de lucro subvencionadas por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Respecto a las acciones dirigidas a los alumnos no escolarizados en centros ordinarios, se trata de programas de atención educativa a menores hospitalizados o a menores pertenecientes a familias itinerantes (trabajadores temporeros, etc.).

Es de observar la ampliación y extensión del concepto de educación compensatoria a una nueva categoría de alumnos, aparecida en la escena escolar en las últimas décadas: los de origen inmigrante extranjero. De hecho la última legislación reguladora en materia de educación compensatoria (RD 299/1996) aborda explícitamente la cuestión, reconociendo la transformación sustancial de la realidad social, económica y cultural por efecto de los movimientos migratorios hacia España. Para señalar a continuación la necesidad de que el sistema educativo atienda los fenómenos de relacionadas con la *diversidad* de ese alumnado,

"(…) para prevenir y resolver los problemas de exclusión social, discriminación, racismo, xenofobia, inadaptación, fracaso y absentismo escolar, que inciden con mayor fuerza

en aquellas personas que están en situación de desventaja social, cultural , económica, familiar, escolar o personal." (RD 299/1996: PREÁMBULO)

Así, se establece entre las prioridades que las acciones de compensación educativa se habrán de realizar en aquellos establecimientos que escolaricen un número importante de:

*"(…) alumnos pertenecientes a minorías étnicas y/o culturales o con dificultades de inserción escolar " o en aquellos que "escolaricen grupos significativos de alumnos en desventaja respecto al acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo" (*MEC, 1996; RD 299/2996*).*

3.3.3. *Autonomía y participación: la "apertura al entorno" de los centros educativos*

El proceso de descentralización ha afectado no sólo a los diferentes niveles administrativos. A través de las sucesivas reformas (LODE, LOGSE y normativas que las regulan) se ha dotado a los centros educativos de una autonomía tal que les permite actuar, tanto en la dimensión organizativa, como sobre la pedagógica.

Ello responde evidentemente a los principios básicos que estructuran la filosofía educativa vigente: propiciar la participación de la comunidad (padres, alumnos, equipos docentes y otros servicios educativos y comunitarios) en tanto instrumentos de "control social"; y, fundamentalmente, a los requerimientos de la "educación en la diversidad".

La "apertura al entorno" que propicia la reforma, parte del convencimiento de que la escuela no puede mantenerse aislada del contexto social inmediato, sino que ha de dejarse permear por él: tanto en la toma de decisiones, como en la provisión de recursos comunitarios. Así, se establecen por una parte, órganos de participación en cada centro, y por otra la potestad de establecer convenios de colaboración con entidades para el desarrollo de diversos tipos de actividades (complementarias y extraescolares).

En el máximo órgano de gobierno de los centros, el Consejo Escolar, además del equipo directivo, de los representantes de profesores y de los ayuntamientos,

participan padres -a título personal y/o a través de los representantes de sus asociaciones- y alumnos. Es el Consejo Escolar el órgano sobre el cual recaen las decisiones últimas en materia de organización, actividad pedagógica y de gestión económico-financiera: establece las directrices para la elaboración del proyecto educativo del centro; elige al director del centro; decide sobre la admisión de alumnos (ajustándose a la reglamentaciones vigentes); resuelve conflictos en materia de conductas del alumnado; aprueba las reglamentaciones de régimen interior del centro; aprueba los presupuestos; promueve la renovación de las instalaciones; aprueba y evalúa la programación general del centro y de las actividades complementarias; fija las directrices para la colaboración con otros centros, entidades y organismos; analiza y valora el funcionamiento general del centro y la evolución del rendimiento escolar (LO 9/1995).

En cuanto a la dimensión pedagógica, y en la medida en que la LOGSE sustituye un currículo cerrado por otro abierto, flexible y descentralizado, ello significa una nueva distribución de competencias y responsabilidades en la concreción del currículum escolar. Se supone que los centros son los interpretes últimos de las finalidades que la sociedad asigna a la escuela, y por tanto los mediadores en la traducción de dichas finalidades en intenciones educativas y condiciones para su realización.

A partir de la reforma, pues, los centros escolares y sus equipos docentes poseen, según la normativa, unos niveles de autonomía pedagógica y organizativa que les permite, al menos teóricamente, responder a las "*particularidades del alumnado y del entorno escolar*", a las "*realidades sociales que los rodean*" desarrollando y completando el currículo, con una oferta educativa coherente y adaptada a ese entorno (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989b: 22 y ss).

Esto significa que, si bien la educación ha de partir de unos contenidos básicos y comunes, cada centro escolar (la comunidad educativa que lo compone) tiene el poder de decisión y el deber de adecuar la distribución de los contenidos, los métodos, las actividades, los criterios de evaluación y organización interna, etc., a las "*aptitudes, intereses y condiciones diferentes de su alumnado*" (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989b) .

Esas decisiones se plasman en distintos niveles de concreción:

Al Ministerio de Educación le compete el Diseño Curricular Base (DCB), en el que se recoge el marco común y en términos muy generales un conjunto de prescripciones, sugerencias y orientaciones sobre los objetivos de la educación y las estrategias pedagógicas más adecuadas. Este primer nivel se completa con las propuestas de las CCAA con competencias en educación para sus territorios.

En el segundo nivel, los equipos docentes de los centros habrán de contextualizar y pormenorizar los objetivos y contenidos generales que proponen el DCB, así como los medios para alcanzarlos *"adecuándolos a su realidad"*.[132]

Además de las adecuaciones generales que realiza el centro, uno de los instrumentos básicos que permiten llevar a cabo la individualización de la enseñanza es la "adaptación curricular". Se entiende que las adaptaciones curriculares se han de realizar toda vez que un alumno o grupo de alumnos requiere algún tipo de modificación respecto a las ayudas pedagógicas que se ofrecen al grupo en general*, "ya sea por sus intereses, motivaciones o capacidades"* (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1989B: 60).

Esas modificaciones pueden afectar la temporalización: siendo los objetivos los mismos para el grupo, se prevé que algunos alumnos los alcancen más tarde. O bien algún elemento curricular: propiciando el acceso prioritario a algunos objetivos, áreas o contenidos, desestimando otros de manera más o menos permanente.

[132] Las decisiones que se adopten se plasman en diferentes documentos del centro: Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro, Proyectos curriculares de Etapa y Programaciones de aula.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ABDALAH-PRETCEILLE, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. París, Anthropos.

ACHILLI, E. (1988). "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". En *Cuadernos de Antropología Social* Nº 2. Buenos Aires, Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires.

AGUINAGA ROUSTAN, J. Y COMAS ARNAU, D. (1991). *Infancia y adolescencia: la mirada de los adultos*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

ALGUACIL, J. (1990). "La estructura social de Madrid en función del espacio (barrios y distritos)". En *Alfoz*, Nº71.

ALONSO, E. (1997). "Globalización y vulnerabilidad social". En Maquieira V. y Vara M.J. (Eds.) *Género, clase y etnia en los nuevos procesos de globalización*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

ALTHABE,G. (1990). "Construction de l'etranger dans les échanges quotidiens". En AAVV, *Couches populaires et pratiques sociales*. *Actes du Séminaire*. Marseille, Université d'Aix-Marseille.

ALTON-LEE, A; NUTHALL, G. Y PATRICK, J. (1993). "Reframing classroom research: a lesson from the private world of children". En *Harvard Educational Review*, vol 63 Nº 1.

ALVARADO, M. Y GUIDO, H. (1993). *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*. Buenos Aires, La Marca.

ÁLVAREZ URÍA, F (1987). "Los niños 'anormales'. Constitución de un campo de la infancia deficiente y delincuente". En Lerena C. (Ed) *Educación y sociología en España*. Madrid, Akal.

ANDERSON, E. (1990). *Streetwise: race, class, and change in a urban comunity*. Chicago, University of Chicago Press.

ANDRÉS IBÁÑEZ, P. (1987). "La crisis del modelo correccional". En Duce, MR (Ed) *Menores. La experiencia española y sus alternativas*. Madrid, Ediciones de

la Universidad Autónoma de Madrid.
APARICI, R Y NIETO, G. (1995). *Inmigrantes en España. la construcción del otro a través de los medios de comunicación*. Informe de Investigación. Madrid, Dirección General de Migraciones.

APPLE, M.W. (1978). "The new sociology of education: analysing cultural and economic reproduction". En *Harvard Educational Review,* XXII, November.

APPLE, M.W. (1982). "Reproduction and contradiction in education: an introduccion". En Apple, MW (Ed) *Cultural and economic reproduction in education. Essays on class, ideology and the State*. Boston, Routledge & Kegan.

APPLE, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.

ÁRIES, PH. (1986). "La infancia". En *Revista de Educación* Nº281.

ÁRIES, PH. (1987). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid, Taurus.

ASENSIO, M; CARRETERO, M Y POZO, J.L. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid, Visor.

AYUNTAMIENTO DE MADRID (1997). *Propuestas de intervención con la población inmigrante en la zona centro de Madrid*. Informe de Investigación. Área de Servicios Sociales, Ayuntamiento de Madrid.

BAJTIN, M. (1994). *La cultura popular en la edad media y en el Renacimiento*. El contexto de François Rabelais. Buenos Aires, Alianza.

BAKER, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo.* Madrid, Cátedra.

BALIBAR, E Y WALERSTEIN, Y. (1991). *Raza, nación y clase*. Madrid, Iepala.

BALL, S. (1984). "Banding, identity and experience". En Hammersley, M. y

Woods, P. (Eds): *Life in school. The sociology of pupil culture*. East Kilbride, Open University Press.
BALL, S. (1984b). "Initial encounters in the clasroom". En Hammersley,M. y Woods, P. *Life in school. The sociology of pupil culture*. East Kilbride, Open University Press.

BALLESTEROS, A. (1926). *La escuela graduada*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

BANKS, J. (1988). *Multiethnic education*. Boston, Allyn and Bacon.

BARTH, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México, Fondo de Cultura Económica.

BAUDELOT, CH. Y ESTABLET, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI.

BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control* (vols. I y II). Madrid, Akal.

BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona, El Roure.

BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1990). "La cuestión del handicap lingüístico: una revisión". En Siguán, M. (Coord.) *Lengua del alumno, lengua de la escuela*. Barcelona, ICE/Universidad de Barcelona.

BODEGA FERNÁNDEZ, M, ET. AL. (1993). "Inmigrantes en el centro histórico de Madrid". En VVAA *Inmigración extranjera y planificación demográfica en España*. La Laguna, Universidad de La Laguna.

BOLTANSKI, L (1974). *Puericultura y moral de clase*. Barcelona, Laia.

BOLTANSKI, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences*. Paris, Métailié.

BOTER, I; COMABELLA, J.; LLES, C. Y TOBÍO, C. (1988) "Glamour y sordidez de los procesos de cambio socialmente transversales". En *Alfoz,* Nº 57.

BOURDIEU, P. (1966) "L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture". En *Revue Francaise de Sociologie*, VII.

BOURDIEU, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos.* Madrid, Akal.

BOURDIEU, P. (1986). "Habitus, code et codification". En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Set., Nª 64.

BOURDIEU, P. (1987). *Cosas dichas*. Buenos Aires, Gedisa.

BOURDIEU, P. (1988). *La distinción*. Madrid, Taurus.

BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.

BOURDIEU,P. (1993A). "Comprendre". En Bourdieu (Dir) *La misére du monde*. Paris, Seuil.

BOURDIEU, P. (1993B). "Effets de lieu". En Bourdieu, P. (Dir) *La misère du monde*. Paris, Seuil.

BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action.* Paris, Seuil.

BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, J-C. Y PASSERON, J-C. (1984). *El oficio de sociólogo*. México, Siglo XXI.

BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. Y SAN MARTIN, M. (1965). *Rapport pédagogique et communication*. Paris, Mouton.

BOURDIEU, P. Y CHAMPAGNE, P (1993) "Les exclus de l'intérieur". En Bourdieu, P (Dir) *La misère du monde*. Paris, Seuil.

BOURDIEU, P. Y PASSERON, J-C. (1977). *La reproducción*. Barcelona, Laia.

BOURDIEU, P. Y SAINT MARTIN, M. (1987). "Agregation et segregation. Le champ des grandes écoles et le champ du puvoir". En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Set., Nª 69.
BOWLES, S. Y GINTIS, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, Siglo XXI.

BRITTAN, A. Y MAYNARD, M (1984). *Sexism, racism, and opposition*. Oxford, Basil & Blackwell.

BROCCOLICHI,S Y OEUVRARD, F. (1993). "L'engranage". En Bourdieu (Dir) *La misére du Monde*. Paris, Seuil.

CAMPS, A. (1990). "Los objetivos lingüísticos de la educación". En Siguán, M. (Coord.) *Lengua del alumno, lengua de la escuela*. Barcelona, ICE/Universidad de Barcelona.

CARRETERO, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Zaragoza, Edelvives.

CASAS AZNAR, F. (1995). "Cambios sociales y representacionales de la infancia y la familia: sus repercusiones en las políticas sociales". En Gualda Vargas et. al. (Comp) *Avances en política social*. Granada, Diputación Provincial de Granada.

CASTEL, R. (1995). "De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso". En *Archipiélago* , nº 21.

CASTELLS, M. (1981) *Crisis urbana y cambio social*,. Madrid, Siglo XXI.

CASTELLS, M. (1991). "El auge de la ciudad dual". En *Alfoz*, nº 80.

CASTELLS,M. (1994). "European cities, the informational society and the global economy". En *New Left Review*, Nº 204 Marzo/Abril.

CASTELLS, M. Y MOLLENKOPF, J (1991). *Dual City: Restructuring New York*. New York, Russel Sage Foundation.

CLARKE, J., HALL, S., JEFFERSON, T. Y ROBERTS, B. (1975). "Subcultures, cultures and class". En Hall, S. y Jefferson, T. (Eds.) *Resistance trough rituals. Youth subcultures in post war Britain*. Londres, Hutchinson.

COLE,M. Y SCRIBNER, S (1977). *Cultura y pensamiento*. México, Limusa.

COLECTIVO IOÉ (1989). "Infancia moderna y desigualdad social". En *Documentación Social*, nº 74.

COLL, C. (1990). "Concepción constructivista y planteamiento curricular". En *Cuadernos de Pedagogía* Nº 188.

COMISIÓN EUROPEA, (1995). *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.

COMUNIDAD ESCOLAR (1986). "Disposiciones legales: Orden sobre la planificación de la educación especial y ampliación de la experimentación de la integración en el curso 1986/87". En *Comunidad Escolar* Nº 17.

COMUNIDAD ESCOLAR (1986). "Disposiciones legales: Orden por la que, en cumplimiento de la disposición final primera del Real Decreto 334/1985, se establecen las proporciones de personal /alumnos en esta modalidad educativa". En *Comunidad Escolar* Nº 17.

CONSEJERÍA DE ECONOMÍA (1991). *El malestar urbano*. Madrid, Consejería de Economía, Comunidad de Madrid.

CORCUFF, P. (1998). *Las nuevas sociologías. Construcciones de la realidad social.* Madrid, Alianza.

CUMMINS, J. (1979): "Linguistic interdependence and the education development of bilingual children". En *Review of educational research*, nº 49.

CHANG, CH. (1990). "La alfabetización de los niños a través de la escritura,

la lectura y el habla". En Siguán, M. (Coord.) *Lengua del alumno, lengua de la escuela*. Barcelona, ICE/Universidad de Barcelona.

DE MAUSE, LL. (1982). *Historia de la Infancia*. Madrid, Alianza.

DESCOMBE, ET.AL. (1995). "Etnicidad y amistad. El contraste entre los resultados sociométricos y la observación directa en las aulas primarias". En Woods, P.y Hammersley, M (Comps.) *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.

DÍAZ AGUADO, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid, Pirámide.

DÍAZ AGUADO, M.J.(s/f). *Educación y desarrollo de la tolerancia. programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

DIRECCIÓN GENERAL DE CENTROS EDUCATIVOS (1996). *Circular de la Dirección General de Centros Educativos relativa a la organización y seguimiento de las actuaciones de compensación educativa.* Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 12 de noviembre.

DONZELOT, J. (1979). *La policía de las familias*. Valencia, Pre-Textos.

DOUGLAS, M. (1996). *Cómo piensan las instituciones*. Madrid, Alianza.

DUBBERLEY, W.S. (1995). "El sentido del humor como resistencia". En Woods, P. y Hammersley, M. (Comps.) *Género, cultura y etnia en la escuela*. Madrid, Paidós/Mec.

DUCE, M. (ED) (1987). *Menores. La experiencia española y sus alternativas*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

DUCROT, O Y SCHAEFFER, J-M (1998). *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje.* Madrid, Arrecife.

EL PAÍS (1995)."Las diferencias del elefante y la jirafa", Sección Madrid, 14 de enero.

EL PAÍS (1996). "Atajar el fracaso escolar en la zona sur no saldría muy caro", Sección Madrid, 28 de marzo.

EL PAÍS (1996). "Amores y desamores" Sección Domingo, 25 de febrero.

EL PAÍS (1996). "Los inmigrantes salen a la calle para mostrar su cultura a los vecinos", Sección Madrid, 11 de julio.

EL PAÍS (1997). "La corrala de Shanghai", Sección Madrid, 26 de mayo.

EL PAÍS (1997). "Uno de cada tres escolares de la región suspende los estudios obligatorios", Sección Madrid, 21 de octubre.

EL PAÍS (1997). "El gobierno dará a los centros educativos más poder para seleccionar a sus alumnos'" Sección Educación, 28 de febrero.

EL PAÍS (1997). "El Consejo Escolar del Estado rechaza que los centros seleccionen alumnos". Sección Sociedad, 26 de febrero.

EL PAÍS (1997). "Una puerta abierta para Tarik". Sección Madrid, 13 de abril.

EL PAÍS (1998). "Bronca en las aulas", Sección Domingo, 19 de abril.

EL PAÍS (1998). "Primera Radiografía de la ESO", Sección Sociedad, 6 de marzo.

EL PAÍS (1998). "Autogestión y no 'parches' para los centros difíciles", Sección Sociedad, 12 de mayo.

EL PAÍS (1998). "Educación autoriza que los centros puedan seleccionar alumnos por el expediente". Sección Educación, 24 de marzo.

EL PAÍS (1998). "Educación renuncia a que las notas cuenten para admitir alumnos". Sección Sociedad, 25 de marzo.

ELÍAS, N. (1989). *El Proceso de la civilización*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

EZPELETA, J. Y ROCKWELL, E. (1985). "Escuela y clases subalternas". En Rockwell, E. e Ibarrola, J. (Comps.) *Educación y clases populares en América Latina*. México, IPN-IDE.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985). "Cualquier día, a cualquier hora: Invitación a la etnografía de la escuela". En *Arbor*, nº 477, Tomo XXI. Madrid.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988). "El rechazo escolar ¿alternativa o trampa social?". En *Política y Sociedad*, nº 1.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid, Pirámide.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996). *Escuela y Etnicidad: El Caso Del Pueblo Gitano*. Granada, CIDE (MEC)/Universidad de Granada.

FERRANDIS TORRES, A (1988). *La escuela comprensiva: situación actual y problemática.* CIDE, Madrid.

FERRER I GUARDIA, F. (1976). *La escuela Moderna*. Madrid, Júcar.

FINKELSTEIN, B. (1986a). "La incorporación de la infancia a la historia de la educación". En *Revista de Educación*, Nº281.

FINKELSTEIN, B. (1986b). "Estudios sobre la infancia". En *Revista de Educación* Nº 281.

FLANAGAN, W. (1994). *Contemporary urban sociology*. Cambridge, Cambridge University Press.

FLANDRIN, J-L (1979). *Orígenes de la familia moderna*. Barcelona, Crítica.

FOUCAULT, M. (1992). *Vigilar y Castigar*. Madrid, Siglo XXI.

FRANZÉ, A. (1992). "Barreras lingüísticas y escolarización". En *Alfoz* Nº 91/92.

FRANZÉ, A (1995). "Necesidades y Problemáticas de la población de origen inmigrante escolarizada en Parla". En Gregorio Gil, (Dir) *Proyecto de Investigación-Acción con el colectivo de inmigrantes de Parla. Resultados.* Parla, Delegación de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Parla.

FRANZÉ, A. (1998). "Cultura/culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica". En *Ofrim/Suplementos.*

FRANZÉ, A. (1999). "Entre pendonas y paletas: usos corporales y elaboración de diferencias culturales en un grupo de adolescentes". En *Actas del VIII Congreso de Antropología. Antropología del Género*. Santiago de Compostela, FAAEE.

FRANZÉ, A. (1999b). "A la sombra del origen, lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la ELCO". En Franzé, A. (Ed.) y Mijares, L. (Col.) *Lengua y Cultura de Origen, niños marroquíes en la escuela española*. Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

FRANZÉ, A.; CASELLAS, L. Y GREGORIO, C. (1999). "Intervención social con población inmigrante: peculiaridades y dilemas". En *Migraciones* Nº 5.

FRANZÉ, A. (ED.) Y MIJARES, L. (Col.) (1999). *Lengua y Cultura de Origen, niños marroquíes en la escuela española*. Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

FRIEDMAN, J. (1994). *No history is a land: cultural process in global systems.* London, Sage.

GARCÍA CASTAÑO, J.; GRANADOS MARTÍNEZ, A. Y GARCÍA-CANO, M. (1999). "De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español". En Franzé, A. (Ed.) y Mijares,L.

(Col.) *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española.* Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

GARCÍA CASTAÑO, J. Y PULIDO, R. (1994). *Antropología de la educación*. Madrid, Eudema.

GAVIRIA, M. (1992). "Contradicción entre los precarizados y los excluidos españoles y los inmigrantes económicos". En *Alfoz* Nº 91/92.

GIDDENS, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration.* California, University of California Press.

GIL, A. (1998). "Proyecto de integración participativa de la población inmigrante en la zona centro de Madrid". En *Migraciones*, Nº 3.

GIMÉNEZ, C. (1993). "Madrid y el desafío de la inmigración. Conclusiones de una investigación multidisciplinar". En Giménez, (Coord.) *Inmigrantes extranjeros en Madrid* (tomo 1). Madrid, Comunidad de Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). "Curriculum y diversidad cultural". En *Educación y Sociedad*, Nº 11.

GINZBURG, C. (1994). *El queso y los gusanos*. Barcelona, Muchnik.

GOLDBERG, D. (1994) "Introduction: multicultural conditions". En Goldberg, D. (Ed) *Multiculturalism: a critical reader*. Oxford, Basil Blackwell.

GÓMEZ MORENO, A. Y MOLINA GRACÍA, S. (1991). *Etiología histórica de la escolarización segregada del niños deficiente mental en España*. Informe de Investigación. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia. Mimeo.

GONZÁLEZ ZORRILLA, C. (1987). "Jóvenes y control social: la ideología del tratamiento" en Duce, MR (Ed) *Menores. La experiencia española y sus alternativas*. Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

GOODE, J.; SCHNEIDER, J. Y BLANC, S. (1992). "Trascending boundaries

and closing ranks: how schools shape interrelations". En Lamphere, L. (Ed.) *Structuring diversity. Ethnographic persepctives on the new inmigration*. Chicago, The University of Chicago Press.

GOODY, J. (1985). *La domesticación del pensamiento salvaje.* Madrid, Akal.

GRAÑERAS, M. ET. AL. (1997). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en Educación en España*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

GREGORIO, C. Y FRANZÉ, A. (1999). "Intervención social con población inmigrante. Esos 'otros' culturales",. En *Intervención Psicosocial*, Vol. 8, Nº 2.
GRIGNON, C. (1983). "Sociología de la educación y sociología de la cultura popular". En AAVV *Perspectivas actuales en sociología de la educación*. Madrid, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.

GRIGNON, C. (1993). "Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular",. En *Educación y Sociedad*, Nº 12.

GRIGNON, C. Y PASSERON, J.C.(1992). *Lo Culto y lo Popular*. Madrid, La Piqueta.

GUERRERO SERÓN, A. (1993). *El magisterio en la Comunidad de Madrid. Un estudio sociológico*. Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Comunidad de Madrid.

HALL, S. (1994). "Cultural studies: two paradigms". En Dirks, N.; Eley, G. y Ortner, Sh. (Eds.) *Culture/Power/History. A reader in contemporary Social Theory*. Princeton, Princeton University Press.

HAMMERSLEY, M. Y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Madrid, Paidós.

HAMMERSLEY, M. Y TURNER, G. (1984). "Pupil strategies". En Hammersley, M. y Woods, P. (Eds) *Life in school. The sociology of pupil culture*. East Kilbride, Open University Press.

HAMMERSLEY, M. Y WOODS, P. (1984). "Introduction". En Hammersley, M. y Woods, P. (Eds) *Life in school. The sociology of pupil culture*. East Kilbride, Open University Press.

HAMMERSLEY, M. Y WOODS, P. (Eds) (1984) *Life in school. The sociology of pupil culture*. East Kilbride, Open University Press.

HELLER, A. (1985). *Historia y vida cotidiana*. México, Grijalbo.

HOLSTEIN, A. (1997). "Relaciones al interior de un grupo escolar". *V Congreso Argentino de Antropología Social.* La Plata, Provincia de Buenos Aires.Mimeo.

INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (1997). *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español. Informe Global.* Madrid, INCE.

JARES, X. (1993). "El lugar del conflicto en la organización escolar". En *Revista de Educación* Nº 302.

JARES, X. (1995). "La educación intercultural en el currículum". En VVAA *Educación sin fronteras. Actas del Seminario*. Comisión Española de la Unesco. Madrid, CIDE/Ministerio de Educación y Ciencia.

JENKS, C. (1996). *Childhood*. Londres, Routledge.

JORDÁN, J.A. (1995). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado.* Barcelona, Paidós.

JULIANO, D. (1992). "Cultura popular". En *Cuadernos de Antropología* Nº 6. Barcelona, Anthropos.

JULIANO, D. (1993). *Educación intercultural.* Madrid, Eudema.

JULIANO, D. (1994). "Un lugar en el mundo: identidad, espacio e inmigración". En *Documentación Social*, nº 97.

JULIANO, D. (1996) "Antropología de la educación". En Prat, J. y Martínez, A. (Ed.) *Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Barcelona, Ariel.

KNUPPFER, A.M. (1996). "Ethongraphic studies of children: the difficulties of entry, rapport and presentation of their worlds". En *Qualitative Studies in Education*, Vol 9 Nº2.

KRASHEN,F.(1981). *Second language adquisition and second language learning.* Oxford, Pergamon Press.

LAARCHER, S. (1992). "Un objet preconstruit: L'immigration et l'école". En *Migrants Formation*, nº 90.

LABOV, W. (1978). *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Eatats Unis.* Paris, Minuit.

LACEY, C. (1984). "Differentiation and sub-cultural polarisation". En Hammersley,M. y Woods, P. (Eds.) *Life in school. The sociology of pupil culture*. Open University Press.

LACLAU, E. Y MOUFFE, CH. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia.* Madrid, Siglo XXI.

LAHIRE, B. (1991)."'Linguistique/écriture/pédagogie: champs de pertinence et transferts illégaux" en *L'Homme et la société*, Nº 101.

LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Le ressorts de l'action.* Paris, Nathan.

LAKS, B. (1983). "Langage et pratiques sociales. Étude socioliguisique d'un groupe d'adolescents". En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Mars, nº 46.

LE BRETON, D. (1990). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris, PUF.

LEVY STRAUSS, C. (1984). *El pensamiento salvaje*. México, FCE.

LEY GENERAL 14/1970, de 4 de agosto 1970. *de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE), Boletín Oficial del Estado, 6 agosto.

LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio 1985. *Reguladora del Derecho a la Educación (*LODE). Boletín Oficial del Estado, 4 de julio.

LEY ORGÁNICA 9/1990, de 3 de octubre 1990. *de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, 4 de octubre.

LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre 1995. *de la Participación, la Evaluación, y el Gobierno de los Centros Docentes*. Boletín Oficial del Estado, 21 de noviembre.

LÓPEZ MÉNDEZ, E. (1995) "La política social con la infancia". En Gualda Vargas et. al. (Comp) *Avances en política Social*. Granada, Diputación Provincial de Granada.

LORCERIE, F. (1995). "Scolarisation des enfants d'immigrés. État des lieux et état des questions en France". En *Confluences*, Nº 1, Hiver.

LORCERIE, F. (1999). "La ELCO en Francia". En Franzé (Ed.) y Mijares (Col.), *op. cit*.

LOVELACE, M. (1999). "La ecuel apública y los menores inmigrantes e hijos de inmigrantes". En *Boletín de la Oficina Regional para la Inmigración*, Dicembre, Nº 26-27.

LYNCH, K Y O'NEILL, C. (1994). "The colonistation of social class in education". En *British Journal of Sociology of Education*, Vol 15, Nº 3.

LLAMAS, R. (1994). "La reconstrucción del cuerpo homosexual en los tiempos del SIDA". En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Nov. nº 68.

LLUCH, X. (1995). "Para buscar contenido a la educación intercultural". En *Investigación en la Escuela* Nº 26.

LLUCH, X. Y SALINAS, J. (1997). "Del proyecto educativo al aula". En *Cuedrnos de Pedagogía,* Nº264

MAFFESOLI, M. (1988). "L'maginaire dans l'espace urbain post-moderne". En Basfao,K. (Dir), *Imaginaire de l'espace. Espaces imaginaires*. Casablanca, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines I.

MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1990) "Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales". Mimeo.

MARTÍN, E. (1990). "¿Qué contienen los contenidos escolares?". En *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 188.

MARTINEZ VEIGA, U. (1991) "Organización y percepción del espacio". En Prat, Martínez, Contreras y Moreno (Eds.) *Antropología de los pueblos de España*. Madrid, Taurus.

MARTINEZ VEIGA, U. (1999). *Pobreza, segregación y exclusión espacial*. Barcelona, Icaria.

MC. ROBBIE, A. Y GARBER, J. (1975). "Girls and sub-cultures". En Hall, S. y Jefferson, T. (Eds.) *Resistance trough rituals. Youth subcultures in post war Britain*. Londres, Hutchinson.

MC.CARTHY, C. (1994). *Racismo y currículum*. Madrid, Morata.

MEHLEM, U. (1999). "El aprendizaje del árabe/lengua materna en Alemania". En Franzé (Ed.) y Mijares (Col), op. Cit.

MIJARES, L. (1999): "Cuando inmigrantes y autóctonos comparten estereotipos: niños, escuela e imágenes sobre la inmigración marroquí en España". En *Anales de Historia Contemporánea,* Nº 15. Universidad de Murcia.

MINISTÉRE DE L'EDUCATION NATIONALE, ROYAUME DE MAROC (s/f). *Ensemble pédagogique pour l'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine aux enfants résidants a l'étranger*. Casablanca, Ministére de l'Education Nationale, Royaume de Maroc.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989b). *Diseño curricular de base*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). *La educación intercultural en España. Informe.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Mimeo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994). *Proposition de fonctionnement du programme experimental de cooperation hispano-marocaine*. Avila, Actas de la segunda reunión del grupo mixto de expertos hispano-marroquí (Mimeo).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995). *El sistema educativo español 1995*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996a). *Informe Nacional de Educación - 1996*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996b). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

MIRANDA,MJ. (1983). "De la inadaptación infantil como adaptación al mundo moderno". En AAVV, *Infancia y sociedad en España*. Granada, Hesperia.

MONREAL,P. (1996). *Antropología y pobreza urbana*. Madrid, Los Libros de la Catarata.

MOORE, A (1995)."Estilo literario, etnocentrismo y bilingüismo en la clase de inglés". En Woods,P. y Hammersley M. (Comp) *Género, cultura y etnia en la escuela*. Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.

MORERAS, J. (1997). "¿Qué es un barrio inmigrante? Apuntes de un ensayo de antropología urbana comparada". *Congreso La Inmigración en España.* Instituto

Universitario Ortega y Gasset/Fundació La Caixa. Madrid, 16-18 octubre. Mimeo.

MOUNIN, G. (1990). "Oral/Écrit. Préliminaires linguistiques". En *Ethnologie Francaise*, Nº 3. Monográfico: Entre l'oral et l'écrit.

MUEL, F. (1975) "L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale". En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Nº 1.

MURDOCK, G. Y MCCRON, R. (1975). "Consciousness of class and consciousness of generation". En Hall, S. y Jefferson, T. (Eds.) *Resistance trough rituals. Youth subcultures in post war Britain*. Londres, Hutchinson.

NARROWE, J. (1998). *Under one Roof. On becoming a turk in Sweden.* Estocolmo, Stockholm Studies in Social Antropology.

NIETO,G. Y FRANZÉ, A. (1997) "The projection of social conflict trough urban space: The Plaza de la Corona Boreal". En *Current Anthropology*, vol 38, Nº 3.
NILAN, P. (1992). "Kazzies, Dbts and tryhards: categorisationas of style in adolescent girl's talk". En *British Journal of sociology of education*, Vol 13, nº2.

OBDEIJN, H. Y DE RUITER, JJ. (DIR.) (1998). *Le Maroc au coeur de l'Europe. L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens.* Leiden, Syntax Datura.

OGBU, J. (1993). "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple". En Velasco, H; García Castaño, J. y Díaz de Rada, A. (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trotta.

ORDEN MINISTERIAL DE 1/ABRIL DE 1993. Por la que se regula el procedimiento de admisión de alumnos en Centros sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria. Boletín Oficial del Estado, 7 de abril.

ORIOL, M. (1983). "La crise de l' Etat come forme culturelle". En *Peuples Mediteranéens* Nº 14.

PÉREZ DE GUZMÁN, T. (1999). "Marruecos, un feudo de la palabra divina". En Barrera, A. (Coord.) *Lenguas, identidades e ideologías.* Actas del VIII Congreso de Antropología. Santiago de Compostela, FAAEE.

PERRENOUD, PH. (1995). *La pedagogie: la école des différénces.* París, ESF.

PETSCHEN VERDAGUER; S.(1997). "Los principios reguladores de las lenguas en la Europa contemporánea". En *Revista de Antropología Social* Nº 6.

PINELL, P.(1977). "L'école obligatoire et les recherches en psycopédagogie au début du 20e siècle". En *Cahiers internationaux de sociologie*, LXIII.

PINELL, P. Y ZAFIROPOULOS, M. (1978). "La médicalistation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie á la psychanalyse infantile". En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Nº 24.

PIZARRO, N. (1987). "El sistema de enseñanza y la reproducción social'. En Lerena, C.(Ed.) *Educación y Sociología en España*. Madrid, Akal.

PLATT, A. (1982). *Los 'salvadores del niño' o la invención de la delincuencia.* México, Siglo XXI.

POLLOCK, L. (1990). *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900. México,* Fondo de Cultura Económica.

POPEWITZ, T. (1988). "Ideología y formación social en la formación del profesorado". En *Revista de Educación*, Nº 285.

PORTER, M. (1998). "Resisting uniformity at Mwana Kupona girl's school: cultural productions in an educational setting". En *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol 23, nº 3.

QUERRIEN, A. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria.* Madrid, La Piqueta.

RAISSIGUIER, C. (1995). "The construction of marginal identities". En Marchand, M y Parpart, J (Eds.) *Feminism, postmodernism, development*. Londres,

Routledge.

REAL DECRETO 1174/1983, de 27 de abril. *Sobre Educación Compensatoria*. Boletín Oficial del Estado, 11 de mayo.

REAL DECRETO 299/1996, de 28 de febrero. *De Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación.* Boletín Oficial del Estado, 12 de marzo.

REAL DECRETO 334/1985, de 6 de marzo. *De Ordenación de la Educación Especial*. Boletín Oficial del Estado, 16 marzo.

REAL DECRETO 696/1995, de 28 de abril. *De Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.* Boletín Oficial del Estado, 2 de junio.

RESOLUCIÓN DEL 12 DE JUNIO DE 1989 de la Dirección General de Renovación Pedagógica. *Por la que se establecen las orientaciones a seguir en el proceso de transformación de las unidades de educación especial en centros ordinarios de EGB.* (No publicada en BOE)

ROCKWELL, E. (1987) "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". En *Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación.* Bogotá, Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior.

ROMAN, L. (1996). "Spectacle in the dark: youth as transgression, display and repression". En *Educational Theory*, Vol 46 Nº1.

ROSENTHAL, R Y JACOBSON, L. (1980). *Pygmalión en la escuela*. Madrid, Marova.

RUIZ ALONSO, C. Y FRANZÉ, A. (1996). *La integración cultural y lingüística de los inmigrantes*. Memoria final de investigación. Madrid, Instituto Universitario Ortega y Gasset.

RUSSELL, S. (1986). "The hidden curriculum of school: reproducing gender and class hierarchies". En Hamilton, R y Barret, M (Eds.) *The politics of diver-*

sity. Londres, Verso.

SANCHEZ VIDAL, A. (1995). "Intervención comunitaria, calidad de vida y política social". En Gualda Vargas et al (Comp) *Avances en política Social.* Granada, Diputación Provincial de Granada.

SAVIANI, D. (1982). "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". En *Cuadernos de Pesquisa*, Nº 42. San Pablo, Brasil.

SEGOVIA, J. (1988). "Las necesidades educativas". En AAVV *La escuela ante la inadaptación social*. Madrid, Fundación Banco Exterior.

SHARP, R. (1988). *Conocimiento, ideología y política educativa.* Madrid, Akal.

SIGUÁN, M. (1990) "El lenguaje en la escuela". En Siguán, M. (Coord.) *Lengua del alumno, lengua de la escuela*. Barcelona, ICE/Universidad de Barcelona.

SILVESTRI, A. Y BLANCK,G. (1993). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la consciencia.* Barcelona, Anthropos.

SKUTNABB-KANGAS, T, (1988): "Multilingualism and the education of minority children". En Skutnabb-Kangas, T. y Cummings, J. (Eds) *Minority Education. From shame to struggle*. Clevedon, Multilingual Matters.

SOLÉ I GALLART, I. (1990). "¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?". En *Cuadernos de Pedagogía*, Nª 188.

SORIANO, M. (1990). "Préface". En *Ethnologie francaise*, 3. Monográfico: Entre l'oral et l'écrit.

STIERNA, J. (1996). "Socialización Intercultural, un estudio del Contexto Interno". En *Educación Plural y Solidaria*; Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

SOTO, P. Y TOVÍAS, S. (1997). (1997): "Entre la certeza y la duda". En

Cuadernos de Pedagogía, nº 264.

TORRES, J. (1997). "Multiculturalidad y antidiscriminación". En *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 264.

TORRES, J. (1996). *El currículum oculto*. Madrid, Morata.

TOUGH, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años.* Madrid, Visor.

TROYNA, B. Y SIRAJ-BLATCHFORD,I. (1993). "Providing support or denying acces? The experiences of students designated as 'ESL' and 'SN' in a multiethnic secondary shoool". En *Educational Review*, Vol 45, Nº1.

TURNER, B. (1994). "Los avances recientes en la teoría del cuerpo". En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Nov. nº 68.

VALVERDE, J. (1988). "Las características psicológicas del menor inadaptado". En AAVV *La escuela ante la inadaptación social*. Madrid, Fundación Banco Exterior.

VARELA, J. (1983). "La escuela obligatoria, espacio de civilización del niño obrero". En VVAA *Perspectivas actuales en sociología de la educación.* Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

VARELA, J. (1983). *Modos de educación en la España de la contrarreforma.* Madrid, La Piqueta.

VARELA, J. (1994). "Postfacio. Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España". En Querrien, A. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, La Piqueta.

VARELA, J. Y ALVAREZ URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.

VÁSQUEZ BRONFMAN, A. Y MARTÍNEZ, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona, Paidós

VERDES-LEROUX, J. (1976). "Pouvoir et assistance: cinquante ans de service social". En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* , nº 2/3.

VIGOTSKI, L. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Pléyade.

VINTRO, E. (1995). "La participación ciudadana y las políticas sociales". En Gualda Vargas, et. al. (Comp) *Avances en política Social*. Granada, Diputación Provincial de Granada.

VIÑAO FRAGO, A. (1990). Innovación pedagógica y racionalidad científica. Madrid, Akal.

VRIGNON, B. (1990). "École et quartier: Difficultés et intérêt du rapprochement". En *Couches Populaires et Pratiques Sociales*, Actes du séminare. Marseille, Université d'Aix-Marseille.

VVAA (1987). Monográfico dedicado al estudio de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement. En *Comparative educational Review*, 21 (1).

VVAA (1993). "Currículum optativo y educación en la diversidad". En *Cuadernos de Pedagogía* Nº 217.

WACQUANT, L. (1987). "Diférence ethnique et differénces sociales dans les écoles primaires de Nouvelle Calédonie". En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Nov. nº 70.

WATSON, I. (1993). "Education, Class and Culture: the Birmingham ethnographic tradition and the problem of the new middle class". En *British Journal of Sociology of Education*, Vol 4, Nº2.

WELLS, G. (1990). "La lengua en clase: alfabetización y charla colaborativa". En Siguán, M. (Coord.) *Lengua del alumno, lengua de la escuela*. Barcelona,

ICE/Universidad de Barcelona.

WILCOX, K. (1993). "La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión". En Velasco, H., García Castaño, J. y Díaz de Rada, A. (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trotta.

WILLIS, P. (1986) "Producción cultural y teorías de la reproducción". En *Educación y Sociedad*, Nº 5.

WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.

WOODS, P. (1979). *The divided school*. London, Routledge & Kegan Paul.

WOODS, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.

WOODS, P. Y HAMMERSLEY, M. (1995). "Introducción". En Woods, P. y Hammersley, M (Comps.) *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.

YOUNG, M. (1990). "Currículum y democracia. Lecciones de la crítica de la Nueva sociología de la educación". En *Educación y Sociedad*, nº6.

YOUNG, M. (Ed.) (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education.* London, Colier-McMillan.

ZABALZA,M. (1988). "Los hogares escuela en el tratamiento de los muchachos inadaptados". En AAVV *La escuela ante la inadaptación social.* Madrid, Fundación Banco Exterior.

ZUKIN, SH. (1982). *Loft living: Culture and capital in urban change*. Baltimore, Johns Hopkins University Press.