

TESIS DOCTORAL

**CHICAS Y PODER EN LA ESCUELA
Identidades académicas, sociales y de género
entre jóvenes de la periferia**

**Maribel Ponferrada Arteaga
Directora: Dra. Sílvia Carrasco Pons**

2007

**Departamento de Antropología Social y Cultural
Facultad de Filosofía y Letras
Universitat Autònoma de Barcelona**

Hoy vas a ser la mujer que te dé la gana de ser
hoy te vas a querer como nadie te ha sabio querer
hoy vas a mirar palante que patrás ya te dolió bastante
una mujer valiente una mujer sonriente
mira cómo pasa

Hoy
no has sido la mujer perfecta que esperaban,
has roto sin pudores las reglas marcadas
hoy ha calzado tacones para hacer sonar sus pasos
hoy sabe que su vida nunca más será un fracaso

“Ella” del disco de Bebe “Pafuera Telarañas”
(2004-2005)

Agradecimientos

Una no alcanza nunca a saber porqué quiere hacer una Tesis. Te preguntas si fue algo que surgió de repente, o si fue algo que vino cocinándose paso a paso. También podría ser para responder o contestar a las expectativas de los demás, o simplemente, como escuché decir una vez a un joven y sencillo cantautor barcelonés –Emilio Ramón Pérez, El Increíble Hombre Menguante–, “porque es difícil”. Esos son algunos pensamientos que ahora me vienen a la mente, sin embargo, debo decir que después de finalizar el trabajo de campo, simplemente pensé que debía acabar lo que inicié por respeto a aquellos/as a los que había incordiado durante meses, las chicas y chicos con los que había compartido horas de clase en el instituto, en los pasillos, muchas veces sentados aburridos en el banco frente a la puerta de la escuela. Por eso, para ellas y ellos, mis primeros agradecimientos, porque aún los tengo en mi mente y en mi corazón, y mis mejores deseos para que las cosas les vayan muy bien.

Una también hace y acaba una Tesis porque alguien espera de ti lo que ni tu misma esperabas, por eso mi agradecimiento intelectual y personal a la Dra. Sílvia Carrasco, por haber comprendido mis inquietudes y haber sido paciente en mis momentos de desvarío, por haberme animado y exigido, por haberme ayudado a crecer intelectualmente, sin dejar por ello de ser cercana y cálida. Gràcies per ser la millor mestra en aquest llarg camí.

A mi pareja, mi amor y compañero de vida, Antonio, gracias con todo mi corazón. Me diste ánimos, me hiciste reír, y fuiste paciente con todos los ratos que esta investigación nos robó a los dos. Además, me ayudaste en el texto de esta Tesis, un trabajo impagable.

A mis familias, consanguíneas y políticas, gracias por entender siempre mis ausencias y el no haber estado con ellos todo lo debía, especialmente a mis sobrinas Miriam y Emma por no enfadarse si su tía no iba a verlas a menudo. Gracias a mi padre, Antonio Ponferrada, que aunque ya no esté con nosotros creyó en mi toda su vida, y a

mi madre, Josefa Arteaga, por apoyarme en este proceso y explicarle a todo el mundo que su hija estaba haciendo una Tesis. A mi hermano, también Antonio, le agradezco que no dejase que me desconectara de la realidad. Gracias por estar ahí, y también a su mujer Maipe, y a Cristina y Oscar y Yolanda, ya parte de mi familia.

A aquellos amigos “conflictivos” que conocí en un olvidable crucero por el Nilo, por continuar siendo los de siempre y por entender que faltara a más de una de nuestras tradicionales bacanales gastronómicas. Gràcies a Mercè, Xavi, Ingrid, Pep i a les peques Txell i Ona. Muchas gracias también a Susana por animarme siempre aunque ella no lo supiera.

A la Dra. Greta (Margaret) Gibson mis agradecimientos por hacerme ver las cosas de forma clara y sencilla. También muchas gracias por sus imparables preguntas, semillas para el conocimiento que van germinando poco a poco. Conocerla y trabajar con ella en California ha sido, y es, un privilegio.

Mi cariño y mil gracias por la siempre incondicional ayuda de las y los investigadores del Grupo EMIGRA, a Marta Bertran, Cris Molins, Bea Ballestín, Àbel Beremenyi, Santiago Prado, Neus Buerba, Bianka Pires, Llibertat Blanes y Rita Villà, compañera en otras guerras. Gracias a todas/os por hacer compatible trabajo, amistad y confianza. Y, en especial, mis agradecimientos a Jordi Pàmies, por nuestras eternas charlas y por su buen humor en los momentos difíciles.

También les quiero dar las gracias al profesorado y a la dirección del instituto implicado en la etnografía, que me ayudaron en todo momento y contestaron mis preguntas y dudas, y aunque no incluyo sus nombres lo hago para respetar su anonimato. Por supuesto, gracias también a todos los profesionales y técnicos/as del municipio y de la Generalitat de Catalunya que me regalaron su tiempo y sus opiniones. Gracias a Manel, Vicky, María Josep y Montse.

Hoy vas a ser la mujer que te dé la gana de ser
hoy te vas a querer como nadie te ha *sabio* querer
hoy vas a mirar *palante* que *patrás* ya te dolió bastante
una mujer valiente una mujer sonriente
mira cómo pasa
Hoy
no has *sio* la mujer perfecta que esperaban,
has roto sin pudores las reglas marcadas
hoy ha calzado tacones para hacer sonar sus pasos
hoy sabe que su vida nunca más será un fracaso

Ella del disco de Bebe “Pafuera Telarañas”
(2004-2005)

Agradecimientos

Una no alcanza nunca a saber por qué quiere hacer una Tesis. Te preguntas si fue algo que surgió de repente, o si fue algo que vino cocinándose paso a paso. También podría ser para responder o contestar a las expectativas de los demás, o simplemente, como escuché decir una vez a un joven y sencillo cantautor barcelonés –Emilio Ramón Pérez, El Increíble Hombre Menguante–, “porque es difícil”. Esos son algunos pensamientos que ahora me vienen a la mente, sin embargo, debo decir que después de finalizar el trabajo de campo, simplemente pensé que debía acabar lo que inicié por respeto a aquellos/as a los que había incordiado durante meses, las chicas y chicos con los que había compartido horas de clase en el instituto, en los pasillos, muchas veces sentados aburridos en el banco frente a la puerta de la escuela. Por eso, para ellas y ellos, mis primeros agradecimientos, porque aún los tengo en mi mente y en mi corazón, y mis mejores deseos para que las cosas les vayan muy bien.

Una también hace y acaba una Tesis porque alguien espera de ti lo que ni tu misma esperabas, por eso mi agradecimiento intelectual y personal a la Dra. Sílvia Carrasco, por haber comprendido mis inquietudes y haber sido paciente en mis momentos de desvarío, por haberme animado y exigido, por haberme ayudado a crecer intelectualmente, sin dejar por ello de ser cercana y cálida. Gràcies per ser la millor mestra en aquest llarg camí.

A mi pareja, mi amor y compañero de vida, Antonio, gracias con todo mi corazón. Me diste ánimos, me hiciste reír, y fuiste paciente con todos los ratos que esta investigación nos robó a los dos. Además, me ayudaste en el texto de esta Tesis, un trabajo impagable.

A mis familias, consanguíneas y políticas, gracias por entender siempre mis ausencias y el no haber estado con ellos todo lo debía, especialmente a mis sobrinas Miriam y Emma por no enfadarse si su tía no iba a verlas a menudo. Gracias a mi padre, Antonio Ponferrada, que aunque ya no esté con nosotros creyó en mi toda su vida, y a

mi madre, Josefa Arteaga, por apoyarme en este proceso y explicarle a todo el mundo que su hija estaba haciendo una Tesis. A mi hermano, también Antonio, le agradezco que no dejase que me desconectara de la realidad. Gracias por estar ahí, y también a su mujer Maipe, y a Cristina y Oscar y Yolanda, ya parte de mi familia.

A aquellos amigos “conflictivos” que conocí en un olvidable crucero por el Nilo, por continuar siendo los de siempre y por entender que faltara a más de una de nuestras tradicionales bacanales gastronómicas. Gràcies a Mercè, Xavi, Ingrid, Pep i a les peques Txell i Ona. Muchas gracias también a Susana por animarme siempre aunque ella no lo supiera.

A la Dra. Greta (Margaret) Gibson mis agradecimientos por hacerme ver las cosas de forma clara y sencilla. También muchas gracias por sus imparables preguntas, semillas para el conocimiento que van germinando poco a poco. Conocerla y trabajar con ella en California ha sido, y es, un privilegio.

Mi cariño y mil gracias por la siempre incondicional ayuda de las y los investigadores del Grupo EMIGRA, a Marta Bertran, Cris Molins, Bea Ballestín, Àbel Beremenyi, Santiago Prado, Neus Buerba, Bianka Pires, Llibertat Blanes y Rita Villà, compañera en otras guerras. Gracias a todas/os por hacer compatible trabajo, amistad y confianza. Y, en especial, mis agradecimientos a Jordi Pàmies, por nuestras eternas charlas y por su buen humor en los momentos difíciles.

También les quiero dar las gracias al profesorado y a la dirección del instituto implicado en la etnografía, que me ayudaron en todo momento y contestaron mis preguntas y dudas, y aunque no incluyo sus nombres lo hago para respetar su anonimato. Por supuesto, gracias también a todos los profesionales y técnicos/as del municipio y de la Generalitat de Catalunya que me regalaron su tiempo y sus opiniones. Gracias a Manel, Vicky, María Josep y Montse.

ÍNDICE

Introducción.....	9
Capítulo 1. Identidad, género, clase y escuela.....	17
1.1. La escuela y la “clase obrera”	17
1.2. Género, educación y trabajo	23
1.3. Chicas de clase obrera en la escuela.....	31
1.4. Identidades, género y escuela.....	36
1.4.1. Feminismos, mujeres y educación	37
1.4.2. Jóvenes de minorías, identidad y escuela.....	48
1.4.3. Culturas y microculturas de la feminidad, clase obrera y origen	56
1.5. Investigando un problema que aparentemente no existe	64
1.5.1. Hipótesis, interrogantes y objetivos	64
1.5.2. Conceptos clave	67
1.5.3. Metodología	88
1.5.4. Ser etnógrafa: identidad y reflexividad	94
Capítulo 2. Periferias urbanas y escuela	113
2.1. Nuevas y viejas desigualdades en la periferia.....	113
2.1.1. Quienes vinieron.... y quienes vienen	117
2.1.2. Educación y movilidad social	119
2.1.3. Trabajo, estudios y género	123
2.1.4. El barrio: “la periferia de la periferia”	125
2.2. Jóvenes en el instituto	129
2.2.1. Escolarización en la ciudad.....	129
2.2.2. El instituto: aquellos tiempos de “éxito” y de “prestigio”.....	133
2.2.3. En lo alto de la colina... una isla	141
Capítulo 3. Donde se desarrollan las identidades.....	149
3.1. Estructura jerárquica: clase, género y “etnia”	149
3.1.1. Profesionales (ellas y ellos).....	152
3.1.2. Ordenación y estratificación del alumnado	158
3.3. Separación, expectativas y etiquetaje.....	164
3.3.1. “Es que no donen per més”	171
3.3.2. “Para Ciclos Formativos”.....	178
3.3.3. “Vosotros que tenéis las condiciones”	182
Capítulo 4. Estrategias identitarias ante los límites escolares	189
4.1. Modelación de hábitos sociales y estilos juveniles.....	189
4.2. Clase, género y “etnia” en el IES.....	193
4.2.1. “El entorno”: sobre la clase social	193
4.2.2. Ser “alumna” en un IES	203
4.2.3. Ser “chica” en un IES	211
4.2.4. Regulación de la sexualidad.....	220
4.2.5. Diferenciaciones y proximidades: sobre los “orígenes”	229
4.2.6. De lenguas y distancias: Somos catalanes, pero no <i>catalufos</i>	237

4.3. Orden y disciplinamiento	241
4.3.2. Control, vigilancia y éxito escolar	243
4.3.3. Control en el aula	252
4.3.4. Partes y castigos	255
Capítulo 5. Diversidad, Deficiencia, Disgregación	263
5.1. Las “marginadas”. Dora y sus amigas en una “mala clase”	275
5.2. Fatalah y Yi-Féng: la soledad invisible	286
5.2. Farid, Mohamed, Tarek y Alen. Adaptándose y defendiéndose.....	289
5.3. Los “chulitos” o “chulones”: ¿dónde están los ‘lads’?	301
5.4. Alicia y Paola, culturas “ladette” en la escuela	310
Capítulo 6. Para Ciclos Formativos	315
6.1. Chicas sin poder: negociando la invisibilidad	318
6.2. Muchachos invisibles	322
6.3. Amistades entre chicas extranjeras.....	324
6.4. “Guais” y “más chulitos”	340
Capítulo 7. ¿Éxito garantizado?.....	353
7.1. Éxitos difíciles, entre el encaje y la invisibilidad, corrección y adecuación	356
7.2. Las aspirantes a populares: entre lo social y lo académico	362
7.3. Lucía, los costes de la identidad académica.....	375
7.4. Sol y Halima: Ser extranjera en un grupo “alto”	383
7.5. Los “pupilos ideales”: ignorando a las chicas	396
Capítulo 8. Las populares: “a nosotros nos tenían respeto”	405
8.1. Colegas desde siempre	405
8.2. Construcciones del profesorado.....	410
8.3. “Demasiada participación”	413
8.4. El contradictorio papel de los iguales.....	417
8.5. Locura y ordinariez, género y clase.....	420
8.6. Crystal: “Yo no soy blanco, ni negro, soy gris.....	434
Capítulo 9. Género, escuela y desempoderamiento en la periferia	459
Conclusiones.....	485
BIBLIOGRAFIA	495

INDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Evolución de la población por lugar de nacimiento. 2004-2005. Río del Mar</i>	117
<i>Tabla 2. Nivel de instrucción por grupo de edad y sexo. Río del Mar</i>	121
<i>Tabla 3. Población ocupada de 16 años y más según nacionalidad y profesión. 2001. Río del Mar</i>	122
<i>Tabla 4. Paro por grupos de edad y sexo. Río del Mar</i>	123
<i>Tabla 5. Paro, nivel de instrucción y sexo. Río del Mar</i>	124
<i>Tabla 6. Centros escolares y alumnado por nivel educativo. Río del Mar</i>	130
<i>Tabla 7. Alumnado extranjero en el instituto por cursos</i>	150
<i>Tabla 8. Alumnado extranjero en el instituto según nacionalidad. Curso 2000-01</i>	151
<i>Tabla 9. Alumnado según origen y sexo en 3º A</i>	174
<i>Tabla 10. Alumnado según origen y sexo en créditos variables del 2º trimestre</i>	176
<i>Tabla 11. Alumnado según origen y sexo en 3º B</i>	179
<i>Tabla 12. Alumnado según origen y sexo en Créditos variables del 2º trimestre</i>	181
<i>Tabla 13. Alumnado según origen y sexo en 3º C</i>	183
<i>Tabla 14. Alumnado según origen y sexo en Créditos variables del 2º trimestre</i>	186
<i>Tabla 15. Seguimiento del alumnado de Tercero ESO curso 2002-03</i>	466
<i>Tabla 16. Acreditación (ESO), Elección Post-obligatoria y Selectividad</i>	467
<i>Tabla 17. Acreditación de la ESO por lugar de nacimiento y sexo entre la cohorte de 3º de ESO</i>	469
<i>Tabla 18. Respuestas a la pregunta ¿Qué te gustaría hacer después de la ESO?</i>	471
<i>Tabla 19. Aspiraciones en el curso 2003 y trayectorias reales en 2005-06 entre algunas jóvenes de origen extranjero</i>	473
<i>Tabla 20. Aspiraciones en el curso 2003 y trayectorias reales en 2005-06 entre algunas jóvenes autóctonas</i>	474

ÍNDICE DE GRÁFICAS

<i>Gráfica 1. Lugar de nacimiento por países sobre el total de nacidos fuera de España. Río del Mar</i>	118
<i>Gráfica 2. Población extranjera en grupo de edad 0-15. Río del Mar</i>	119
<i>Gráfica 3. Paro y nivel de instrucción. Río del Mar</i>	124
<i>Gráfica 4. Alumnado matriculado por curso y sexo en el instituto</i>	149
<i>Gráfica 5. Distribución de trabajadoras del instituto por sexo en cada nivel laboral</i>	152
<i>Gráfica 6. Personal del instituto por sexo y nivel profesional</i>	153
<i>Gráfica 7. Representantes en el Consejo escolar de cada sector según sexo</i>	154
<i>Gráfica 8. Alumnado con NEE y de origen extranjero en cada grupo-clase</i>	162
<i>Gráfica 9. Porcentajes de alumnado extranjero, varones y acreditaciones en Cuarto</i>	465

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Distribución del alumnado en el aula de 3º A</i>	274
<i>Figura 2. Distribución del alumnado en el aula de 3º B</i>	318
<i>Figura 3. Distribución del alumnado en el aula de 3º C</i>	355

Introducción

Delia¹.- ¡Pero Isabel, pero Selectividad...!
Maribel.- La Selectividad. ¿Que no puedes hacerla?
Isabel.- Que no, que no voy a aprobarla.
Maribel. ¿Que no vas a aprobarla?
Isabel.- Que yo lo sé, porque yo sé que soy tonta (se ríe).
Maribel.- Hace dos años me dijiste que querías hacer Medicina para estar en Valle Hebrón.
Isabel.- Sí, pero claro.
Maribel.- ¿Qué paso con eso?
Isabel.- Mira, se han ido a pique esos sueños. Que busqué y vi que para hacer Medicina necesitas Física y Química. Y entonces ya dije, ¡¡bufff!!, ya no quiero.
(Conversación con Isabel y Delia, estudiantes de Bachillerato)

Chicas negociando con sueños y límites

¡Somos chicas Bachillerato!, “Quiero llegar a lo más alto”, “Quiero irme sola a un piso”, “Quiero ser arquitecta”... Estas son algunas de las frases que comentaban las jóvenes que conocí cuando tenían quince años y estudiaban Tercero de ESO en un instituto público de una ciudad del área metropolitana de Barcelona. Varios años más tarde, cuando las que querían estudiar ya debían estar finalizando Bachillerato, algunas habían dejado la escuela sin acabar la ESO, otras trabajaban y otras habían conseguido llegar hasta Segundo. Algunas habían adecuado sus aspiraciones a planes menos ambiciosos, considerando que esos sueños “se habían ido a pique”, y la mayoría seguía luchando a pesar de repetir y se daban una segunda oportunidad.

Unos años antes habían creído que podían llegar lejos, pero después de su paso por la escuela, su visión de si mismas se había derrumbado y se consideraban menos capaces de lo que eran. De su boca surgían frases como “es demasiado”, “me da miedo la universidad” o “lo veo muy lejos”. Mostraban estas afirmaciones a pesar de pensar que llegar a la Universidad era su única posibilidad para “ser alguien”, para cumplir los

¹ Todos los nombres utilizados son pseudónimos.

sueños de sus familias y tener un “buen futuro”. Su identidad había dependido de su visión como estudiantes. Al no ir las cosas como esperaban, su autoestima había sido paulatinamente minada, no siendo capaces de verse a si mismas en el futuro. “Es que no me veo”, me comentó una chica, mientras todavía luchaba por encontrar un trabajo digno y seguir estudiando.

La mayoría de estas chicas, como yo misma², son hijas de inmigrantes de clases trabajadoras³, algunas de aquellos andaluces y andaluzas (y de otras comunidades) que llegaron a Cataluña desde los años cincuenta y sesenta, y otras de las familias originarias de Marruecos, China, Ecuador o Bangladesh llegadas hace menos tiempo. Estas jóvenes conocen las dificultades de las vidas de sus padres y sus madres, y no quieren para ellas las mismas vidas. Creen, como la mayoría de sus propias familias, que sólo los estudios pueden ofrecerles alguna oportunidad para conseguir un trabajo remunerado, para ascender, para tener recursos y, sobre todo, para no depender de alguien. Y todas estas esperanzas se dan en un país donde las mujeres, a pesar de tener los índices más altos de formación y de titulaciones universitarias⁴, siguen sufriendo los niveles más altos de paro, desocupación y de ocupación en trabajos parciales e

² No me atreví a incluir estas referencias personales, que me han servido –en cierta forma– para liberarme “algo más”, hasta que leí, casi al final de la investigación, un artículo de Louise Archer y Carole Leathwood titulado “New Times –Old Inequalities: diverse working-class femininities in education”. Les di mentalmente las gracias a estas dos sabias mujeres por hacerme ver que no me había equivocado cuando mi “yo” aparecía en mis descripciones de trabajo de campo. Y que, además, debía dejar de sentir vergüenza por no ser quién no era, porque de ahí partían, precisamente, mis inquietudes científicas, pero también mis angustias y mi forma de mirar y de relacionarme con las chicas y chicos de este estudio. Supongo que siempre sentiré miedo a no ser “suficientemente buena” o no ser “adecuada”, pero ahora creo que puedo sacar algo positivo de ese miedo. Ésta es la parte que me impresionó de su artículo: “The act of writing one’s self into an article, even if that self is dislocated into an analysis of the collective self/selves, ‘people like me’, is a brave decision, an act of investment and risk, that opens up a fragile and fraught process. As Skeggs notes, “The working class are never free from the judgement of imaginary and real others that position them, not just as different, but as inferior, as inadequate”. (Skeggs, 1997, p.90), and feminist academics from the working classes are not immune from these processes” (Mahony & Zmroczeck, 1997 citado en Archer y Leatwood, 2003:230).

³ Y me refiero a clase obrera tanto en el sentido sociológico clásico (ocupación de madres y padres y titulación escolar) como a la propia autopercepción que la ciudad y sus habitantes, donde se ha hecho la investigación, tienen de si mismos como individuos situados en algún lugar “bajo” de la sociedad y sin privilegios socio-económicos, así como a la posición de subalternidad en la estratificación social de la sociedad catalana.

⁴ Los datos indican, en primer lugar, una mayor presencia de mujeres en los niveles superiores de la educación y en los niveles postobligatorios, a excepción de los estudios de Formación Profesional. También tienen mayores niveles de rendimiento académico en las enseñanzas obligatorias (entendido como promoción de curso) ya que son menos numerosas las niñas que repiten curso. CIDE. Las mujeres en el sistema educativo, 2001:24).

infracualificados⁵, donde siguen estando peor remuneradas en el mercado laboral⁶, en comparación con sus compañeros varones, y siendo responsables (o sintiéndose culpables por no hacerlo) del gran peso del trabajo reproductivo.

Ante este contexto, todavía discriminatorio, pero donde al mismo tiempo la educación ha supuesto para muchas de nosotras una valiosa oportunidad con la que negociar en el presente e imaginar nuestro futuro, la relación entre identidad y escolarización me parecía evidentemente relevante. La experiencia escolar y el éxito escolar en las chicas de clase trabajadora no es un proceso simple y carente de problemas. Este proceso está lleno de grandes tensiones y costes emocionales como mujeres y como miembros de clases sociales y orígenes en subordinación, donde se negocia con la experiencia cotidiana de estar en un aula, de tener o no tener amigos y amigas, de constituir diferentes tipos de mujer. La educación además ha condicionado el momento y el modo en el que muchas hemos tomado decisiones vitales que han tenido que ver con el trabajo remunerado, pero también con los ámbitos del matrimonio –relaciones estables, maternidad–, y con la negociación de nuestros propios roles en las esferas consideradas “privadas”: el trabajo doméstico y el trabajo reproductivo. Pero también ha incidido en la visión de nosotras mismas y en el grado de valoración de nuestras capacidades –la que son construidas por la escuela como tales–, en vernos como profesionales y estudiantes, pero con una constante sensación de no ser lo bastante buenas o de creer que en algún momento seremos descubiertas en la trampa y se desvelará nuestro verdadero “yo”.

Mi interés en esta investigación, partiendo de mi propias inquietudes y contradicciones, se ha centrado en conocer como viven en la actualidad las jóvenes de clase obrera –ahora ya en contacto con jóvenes hijas de familias de muchos y diversos países y en un nuevo contexto económico, social y político–, su paso por la

⁵ “Las chicas tienen una tasa de actividad más baja que los hombres jóvenes, sufren una tasa de paro superior, realizan más trabajos a tiempo parcial, y no como una elección voluntaria, sino porque no han encontrado otro trabajo (...). Un fenómeno especialmente sorprendente y preocupante es que las mujeres jóvenes, a pesar de que disponen, en general, de un capital educativo superior al de los hombres jóvenes, alcanzan un nivel de ingresos menor que estos” (Enquesta de la Regió de Barcelona 2000. Condicions de vida dels joves de la província de Barcelona. Institut d’Estudis Regionals i metropolitans de Barcelona:113).

⁶ Los salarios de los hombres en Europa son un 15 % más elevado que los de las mujeres, mientras que en España esta diferencia se amplía hasta el 18 %, según una estadística publicada por IESE y Adecco referente al mercado laboral (La Vanguardia, 22-3-2005).

escolarización. Me pregunto hasta qué punto nuestro sistema escolar está proporcionando salida a las aspiraciones y deseos, o al contrario, está limitando sus propias inquietudes y las de sus familias, a través de las vivencias cotidianas de las chicas en la escuela y de su vida como estudiantes, pero también como jóvenes y como variadas y diversas mujeres.

La tesis investiga las permanencias y los cambios en las identidades sociales de la juventud de clases trabajadoras y de minorías, ocupándose del papel que la escuela y la escolarización juegan en la vida de estas jóvenes. Y, comparativamente, también se centra en la de sus compañeros varones de los mismos orígenes, en un momento en el que el alargamiento de la escolarización obligatoria y la prórroga progresiva de la entrada al mundo adulto hace que ellas y ellos pasen la mayor parte de su tiempo en la escuela y se definan en relación con lo escolar⁷. De ahí que su objetivo principal sea conocer cuál es la interrelación entre los procesos escolares y sociales desarrollados en ese entorno y con relación a la institución escolar y las vivencias y negociaciones que contribuyen a la formación identitaria de estas y estos jóvenes, considerando así mismo el poder representado por dicha institución.

Me he acercado y he interpretado las experiencias de estas y estos jóvenes y el propio mundo escolar a través de la tradición antropológica y sociológica sobre educación y mediante la aproximación etnográfica. La primera me ha proporcionado la gran parte del marco teórico y una comprensión holística de los fenómenos a través de una etnografía que nace desde el centro escolar pero que considera a las y los jóvenes más allá de su condición de alumnos⁸. Creo además que el acercamiento al mundo de los jóvenes es difícil y delicado, y que únicamente con una relación de confianza fraguada a través de un contacto prolongado, como es habitual en la investigación etnográfica, podemos aproximarnos un poco más a su visión del mundo.

La etnografía de Paul Willis (1977) sobre jóvenes varones blancos de clase obrera resistentes a la escuela, los denominados “lads”, nos muestra que uno de los instrumentos para la reproducción de la condición de la clase obrera era la propia creación de una subcultura de resistencia a la cultura escolar. Pero, claro, no todos los

⁷ Recientes investigaciones en Catalunya sobre el mundo de los adolescentes (Funes, 2004) reconocen también la centralidad de la experiencia escolar en la vida de los adolescentes: l'escola ha esdevingut l'eix vital (sovint descentrat) del temps de construcció adolescent” (pàg.33).

⁸ Es decir, de una etnografía “multinivel” como nos recomienda Ogbu (1982).

jóvenes de clase obrera son varones y, aún entre ellos, no todos son “lads” que recrean formas culturales de resistencia y enfrentamiento a lo escolar. Esta imagen no refleja la propia diversidad de las y los jóvenes de clase trabajadora. Hay chicas y chicos de clase obrera que desean acabar sus estudios y no continuar en los mismos trabajos que sus padres y madres. Y también hay chicas y chicos de minorías que tampoco desean seguir en la misma posición subalterna que sus familias, que ocupan –a pesar incluso de su formación– la mayoría de los trabajos no cualificados de nuestro mercado laboral. Sin embargo, incluso en la investigación antropológica y sociológica anglosajona sobre jóvenes y educación, el interés se ha centrado principalmente en los jóvenes varones blancos de clase obrera, “las ovejas negras”, como bien dice Sara Delamont (2001), olvidando a las jóvenes de minorías (Mirza, 1992) y, en general, a las chicas, sobre las que se han realizado escasas investigaciones (Delamont, 2001; Acker, 1995). Como han explicado otras investigadoras (Bettie, 2000; Ali, 2003) la clase trabajadora ha sido construida en la política y en la investigación como “masculina” y “blanca”, olvidando a las mujeres y a las personas de minorías, y por tanto, aún más a las mujeres de minorías.

El paso por la institución escolar tampoco supone únicamente la adquisición de conocimientos y títulos académicos. La escuela es, además de una institución educativa, una institución socializadora de las sociedades contemporáneas, donde se reflejan y se (re)interpretan los valores y discursos dominantes, y a veces contradictorios, de nuestra sociedad (Raissiguier, 1994), contribuyendo en menor o mayor grado a la reproducción de las desigualdades. La escuela es también un espacio de contacto obligatorio (Carrasco, 2001) donde compartir relaciones sociales, entre iguales y entre diferentes generaciones, donde se producen procesos pre-figurativos y co-figurativos (Wulff, 1988), donde circulan diferentes valores y contenidos culturales (Carrasco, 2001) “que dan lugar a opciones de mujer a través de identidades académicas y sociales” (Grup Elim, 2001). El espacio escolar se convierte así en un espacio compartido entre individuos de diferentes sexos, edades, orígenes y clases sociales, donde se recrean y (re)producen significados que surgen tanto de las relaciones entre los iguales como en las negociaciones con la institución escolar y con el profesorado, significados que proporcionan sentido a la vida de las y los jóvenes, informándoles de su posición en la matriz de relaciones sociales desarrolladas en la

escuela (Davidson, 1996) y, por extensión, en la estructura de la desigual sociedad en la cual está inmersa.

A partir de estas consideraciones nos planteamos una serie de interrogantes generales:

- ¿Qué significado tiene la escuela para las chicas de clases trabajadoras de Cataluña en un contexto de diversidad cultural y un entorno familiar y social todavía discriminatorio para las mujeres? ¿Cuáles son sus experiencias escolares y sociales en el contexto escolar, aparentemente más igualitario que el contexto social amplio? ¿Están estas experiencias escolares diferenciadas de las de los varones de los mismos grupos?
- ¿Qué interrelación hay entre los procesos de creación identitaria, la integración social en la escuela y su adaptación escolar? ¿Cómo afecta su paso por la escuela a la formación de sus identidades sociales y de género y qué papel tiene lo académico y lo escolar en estos procesos?
- ¿Qué papel tienen en la visión de si mismas sus vivencias sociales y académicas? ¿Cómo incide la escuela en sus proyectos de futuro académico, profesional y vital? ¿Cómo se refleja el proceso de creación de la identidad de género en sus expectativas educacionales, profesionales y vitales?
- ¿Qué posibilidades proporciona la escuela a estas jóvenes que, a pesar de su esfuerzo académico, tienen seguramente y según los datos disponibles menos oportunidades de inserción laboral que sus compañeros varones?

Esta investigación se plantea como una etnografía que indaga en el conocimiento de estos interrogantes, centrándose en las experiencias escolares y sociales de las jóvenes de origen mayoritario y minoritario escolarizadas en un instituto público de Secundaria, situado en un entorno de periferia urbana, predominantemente con clases sociales populares y con presencia de minorías inmigrantes. Se han considerado para la comparación tanto las chicas como los chicos de tres grupos de Tercero de Secundaria. Debo aclarar que además de centrarse en las chicas (en la línea *women's studies*), esta es una investigación desde la perspectiva de género (en la línea *gender studies*) por varias causas. La primera es que en un contexto social donde los datos indican que

sigue dándose una discriminación de las mujeres y una invisibilización social, académica y científica de las temáticas relacionadas con el género y con las mujeres⁹, o con éstas y la educación, la elección de la perspectiva de género es relevante para detectar el grado de desarrollo de estos mismos procesos en la institución escolar. En segundo lugar, esta perspectiva considera también las relaciones de género y las relaciones intragénero como elemento fundamental de la interiorización de las identidades sociales y de las diferenciaciones y distinciones entre grupos e identidades. Por otra parte, y explícitamente, considero imprescindible recurrir a la literatura de las investigadoras feministas y a las no feministas, pero que se centran en el género y la escuela, o en las mujeres y la escuela. Por lo tanto, he querido adoptar una postura metodológica que implica una recogida de datos que tiene en cuenta la posición de las adolescentes como mujeres en la escuela y en la sociedad. Incluso eligiendo una perspectiva de género, también nos podríamos haber centrado especialmente en los varones y en la incidencia de los dispositivos escolares en la formación de las diversas masculinidades. Éstos también han sido considerados en la etnografía, pero nos han interesado en relación con las jóvenes y la consideración de lo femenino en la estructura de poder y los discursos configurados en el instituto elegido, intentando por ello superar las críticas habituales a las etnografías basadas solamente en informantes chicas, pero también porque pensamos que es imprescindible para reconstruir y entender los regímenes de género en su conjunto.

Estructura de la tesis

En el primer capítulo expongo mi reflexión sobre escuela, clase social y género, para pasar después a desarrollar las corrientes teóricas en las que me he apoyado para realizar esta tesis, los interrogantes específicos y las hipótesis, la definición de los conceptos de la investigación, la metodología y una reflexión sobre mi condición subjetiva en la observación participante con jóvenes en el entorno específico estudiado.

⁹ En el caso de la Enquesta als Joves 2002 (Casal et al., 2003), centrada especialmente en los procesos de transición escuela trabajo, no se ha incorporado la perspectiva de género.

En el segundo capítulo se plantea el contexto social donde se inscribe la investigación a partir de la presentación del entorno urbano donde viven las chicas y chicos de este estudio. A continuación muestro la idiosincrasia del instituto donde hemos localizado a estas y estos jóvenes, y que incluye una presentación del centro, su posición en el mercado educativo del barrio y su papel en el mismo, así como la historia, el perfil y las características principales de organización y configuración.

En el tercer capítulo, se analiza la estratificación que emerge del análisis de sexo, clase y “etnia” de los diferentes agentes del centro escolar y sus diferentes niveles de poder, así como la matriz social donde se desarrollan las identidades juveniles. La matriz emerge de los diferentes niveles de prestigio que el propio centro crea al clasificar al alumnado por edades, cursos, y rendimiento académico, niveles que a su vez son reforzados por las diferenciadas expectativas del profesorado, tal y como se analiza en la separación por niveles practicada en el curso de Tercero de ESO.

En el capítulo cuarto se reconstruyen y analizan los ejes ideológicos que crean los límites y marcos donde también se crean las identidades juveniles. Estos ejes surgen al analizar las técnicas y prácticas disciplinarias, y los discursos e imaginarios manejados en el centro sobre la clase social, el género y el origen del alumnado. La atención se centra en las diferentes estrategias utilizadas por las y los jóvenes al negociar ante estos límites y las consecuencias identitarias que tienen dichas estrategias.

Entre los capítulos cinco y ocho se analizan los grupos de iguales que emergen en cada grupo-clase según su prestigio y etiquetaje, así como las relaciones entre grupos e individuos, sus acercamientos y distanciamientos, y las identidades grupales e individuales que son construidas en esas relaciones o no-relaciones.

El último capítulo constituye una recapitulación que analiza las trayectorias escolares, expectativas y aspiraciones educativas y profesionales de todas y todos los jóvenes de estos mismos grupos de Tercero de ESO, según el grupo-clase donde fueron ubicados, su género y origen, a través de la escuela.

Por último, se presentan las conclusiones de la investigación.

Capítulo 1. Identidad, género, clase y escuela

En el transcurso de este capítulo realizo un análisis sobre los diferentes estudios que se han llevado a cabo alrededor de las clases sociales y la educación en España, el tipo de “imágenes” manejadas y construidas respecto al alumnado de entornos de clases trabajadoras y las corrientes teóricas en las que se inscribe esta investigación.

1.1. La escuela y la “clase obrera”

En España las investigaciones relativas a la escuela y a la clase social han considerado esta última como una variable, sobre todo en todos los estudios sobre desigualdad social y educación que se centran en el análisis de la relación entre clase social – medida a través de la ocupación y del nivel de instrucción de los progenitores–, y el nivel de aprobados en la enseñanza obligatoria, o en el tipo de elecciones en la post-obligatoria. Estos estudios han mostrado que, a pesar de la extensión de la educación obligatoria y post-obligatoria a los grupos sociales más desfavorecidos, siguen reproduciéndose las desigualdades¹⁰ (Bonal, 2003; Merino, 2004), incluso a través del menor rendimiento económico de su titulación (Bonal, 2003:80), algo que podría explicarse en parte por el menor capital social de las clases trabajadoras para hacer rendir las titulaciones obtenidas, o en la propia auto-limitación en el momento de elegir el acceso a los estudios (Calero, 2006). Según el mismo autor, el alumnado perteneciente a los grupos de trabajadores manuales cualificados y no cualificados “tienen escasas probabilidades relativas de efectuar los estudios de Bachillerato” (Calero, 2003:20-21).

La tendencia dominante de las explicaciones del fenómeno de las desigualdades educativas según la clase social se ha sostenido principalmente en “la distancia” entre la cultura familiar de los alumnos y la escuela como justificación del mayor fracaso

¹⁰ Un aumento de las tasas de escolarización no tiene porqué incidir en una disminución de la desigualdad, sino que incluso puede suceder al contrario, debido a los procesos inflacionarios de las titulaciones académicas (Merino, 2004).

escolar del alumnado de clases trabajadoras. La gran ausencia de estudios cualitativos sobre el alumnado según su origen social sigue contribuyendo a que la hegemónica explicación de la “inadaptación” escolar de los alumnos de grupos “desfavorecidos” continue siendo la distancia cultural¹¹.

“El problema de la inadaptación a ese contexto escolar de muchos de los alumnos reside en numerosas ocasiones en la discrepancia existente entre la ‘cultura escolar’ (Fernández Enguita, 1996) y los valores dominantes en ella, y aquellos valores que los alumnos viven en su entorno familiar y social”. (CIDE, 1999)

Las teorías de la reproducción social (Bourdieu, 1977 [1970]), que argumentan que la causa de la mayor mortalidad escolar entre el alumnado de clases bajas se debe al mayor “capital cultural” de las familias de clase media y la mayor proximidad a la cultura escolar de las culturas de dichas clases sociales, han servido también de sostén para los argumentos sobre la supuesta distancia cultural entre la institución escolar y las familias de clase obrera. La teoría de la diferencia en los códigos lingüísticos entre la escuela y su alumnado según la clase social (Bernstein, 1975), a pesar de sus múltiples críticas y reelaboraciones, ha enriquecido este tipo de explicaciones contribuyendo a la atribución de la responsabilidad de las reproducciones de las desigualdades educativas a las diferencias culturales entre “lo escolar” –como representación de las clases medias– y lo no escolar –como propio de las clases trabajadoras–. No obstante, el mismo Willis (1977) y otras investigadoras (Delamont, 2001) se preguntan, tras mostrar el primero el sentido y la lógica de la cultura de los jóvenes de clase trabajadora, hasta qué punto la propia escuela no contribuye a la existencia de los chicos “lads”. La misma sociología de la educación ha dado involuntariamente apoyo a la construcción de una visión homogénea y, hasta cierto

¹¹ Este tipo de explicaciones relativas a las “diferencias culturales” han formado parte de la literatura de la Antropología de la Educación sobre minorías y escuela (Carrasco, 2004). Se argumentaba que el mayor fracaso de ciertas minorías a su paso por la escuela se debía precisamente a la supuesta distancia cultural entre su “cultura familiar” y la “cultura escolar”. Sin embargo, mientras que en los estudios sobre escuela y minorías se ha avanzado y profundizado en la complejidad de las dinámicas que contribuyen y construyen tanto el fracaso como el éxito escolar y social de las minorías, pocos estudios cualitativos en España han analizado la forma en que la escuela también construye barreras hacia el éxito escolar y una identidad social positiva en la juventud de clase obrera.

punto, determinista sobre la relación entre la escuela y los estudiantes de clases trabajadoras, a las que se ha vinculado automáticamente al fracaso escolar.

Uno de los pocos estudios en España sobre escuela y alumnado de clases trabajadoras es la etnografía de Rafael Feito, “Nacidos para perder” (1999). La pregunta inicial de Feito vuelve de nuevo al marco fracaso-clase social, al plantearse “¿por qué existe un vínculo tan fuerte del fracaso escolar con el nivel socioeducativo de la familia?”. Y su respuesta es que la escala de valores de la escuela está más cerca de la de las familias de clase media y alta que las de la clase obrera, en consonancia con las teorías de Bourdieu (1977 [1970]), haciendo evidente la incapacidad de la escuela para reconocer que el alumnado deseado por ésta es alguien con el estilo y el “habitus” de la clase media. La escuela busca “un prototipo de buen alumno que no se ajusta a la mayor parte de la población de este país”, es decir, alguien que tenga “la verborrea típica de los hablantes de clase media” (Feito, 1999:27).

Desde esta visión de “carencia de cultura” nos preguntamos qué tipo de escuela se ha pensado para la clase obrera. Las escuelas con clientela obrera no suelen tener los mismos objetivos, ideologías y metodologías que las escuelas para las clientelas de clases medias y altas (Anyon, 1981). En el estudio referido de Jean Anyon (1981), y bien explicado por Feito (1999), al que sigo aquí, se puso en evidencia como en las escuelas con clientela de clase obrera (en su mayoría minorías raciales, en el contexto norteamericano) el objetivo fundamental de los profesores era mantener el orden y controlar la conducta de los alumnos, percibiendo a éstos como “vagos y perezosos”, enseñando a través de una estricta disciplina. Incluso el tipo de conocimiento impartido en dichas escuelas difería bastante del de las escuelas estatales para clientela de clases sociales medias y altas “blancas”. En estas últimas, los chicos eran preparados para “pensar por si mismos” y, al contrario que en las escuelas para clases trabajadoras, se reconocía explícitamente la existencia de las clases sociales, ya que esta ideología aparecía como natural y justificativa de su propia posición de superioridad social. Esa simplificación de los conocimientos y de los métodos pedagógicos en las escuelas con clientela de clase obrera es lo que contribuía a que se desarrollara la resistencia entre el alumnado (Anyon, 1981, en Feito, 1999:33), una valiosísima aportación que cuestiona la extendida visión de una cultura de la “resistencia” en la clase obrera. Similares resultados a los del estudio de Anyon (1981)

han sido encontrados en España por sociólogos como Mariano Fernández-Enguita (1997). Veamos a continuación como algunas de sus conclusiones sobre las escuelas públicas de clientela obrera se parecen, tristemente, a las de Jean Anyon (1981):

“En las escuelas de clase obrera, los profesores piensan que lo esencial es transmitir a los alumnos la necesidad de la disciplina: son ‘vagos’, ‘no puedes enseñar a esta clase de niños’, ‘sus padres no se preocupan por ellos’. El conocimiento matemático se reduce a los procedimientos o pasos a seguir para restar, sumar, multiplicar o dividir. Lo importante es que los alumnos sigan procedimientos cuyos propósitos no se explican, y que a menudo están desconectados de sus procesos de pensamiento. El libro de texto de Historia en una de las escuelas es un libro indicado para alumnos con problemas de aprendizaje. En la otra escuela, un libro en el que el mecanismo para averiguar si los alumnos han entendido o no la lección se basa en preguntas de tipo test. Apenas se hace mención de temas polémicos. Las clases se suelen reducir a copiar apuntes, responder preguntas del libro de texto o colorear mapas o cosas similares. Cuando se les preguntas a los alumnos por la procedencia del conocimiento, las respuestas señalan que procede de los profesores, de los libros, de los científicos, de las enciclopedias, etc. Ninguno hizo mención de la palabra pensamiento o pensar”. (Fernández Enguita, 1997:126)

En este sentido, Fernández-Enguita (1997) propone en un sencillo esquema el tipo de ejes que rigen en las escuelas según la clase social del alumnado. En este esquema se detecta que en el caso de la clase obrera el eje que rige el comportamiento de los profesores es el de la disciplina y los sistemas de aprendizaje no significativos. Por ejemplo, en Matemáticas, no se utiliza el descubrimiento y la experiencia directa, mientras que en Ciencias Sociales se utilizan predominantemente los tests. Siguiendo con el esquema de Fernández-Enguita (1997), en las escuelas con alumnado de clase obrera, los alumnos creen que el conocimiento procede de los profesores y de los libros y no de lo que ellos piensan o de su propia reflexión –algo habitual en las escuelas de clases altas y en coherencia con su destino de clase –, no se les enseña ni la creatividad individual ni a aprender a pensar por si mismos, lo que sí que sucede en las escuelas con clientela de clase alta. Es evidente que estos ejes contribuyen a una clase obrera no problemática y que permite cierta cohesión social –incluyendo en esta cohesión la falta de participación política real–. Si se enseñase algo diferente en las escuelas de clientela obrera se haría insoportable desempeñar trabajos de clase obrera, aguantar la alienación y el aburrimiento de muchos trabajos no creativos. Como me explicaba una de las madres de la etnografía que he realizado: “también tienen que

aprender a aburrirse, que luego tienen que aguantar ocho horas sin protestar, que nosotros también estamos aguantando”.

La previsión de Willis (1988 [1977]) en las conclusiones de su etnografía, que reflexiona sobre una sociedad donde la juventud de clase obrera ha interiorizado los valores sobre el trabajo de la clase media y alta, nos hace sospechar que quizás ya está sucediendo parte de lo que él tan sólo imaginaba: que los y las chicas de clase obrera se encuentren con trabajos anodinos, no esperados ni deseados.

“La ‘transición’ de la escuela al trabajo, por ejemplo, de los chavales de la clase obrera que han interiorizado el ideal del desarrollo personal, de la satisfacción y del interés en el trabajo, **sería una batalla aterradora**. Ejércitos de chavales equipados con conceptos propios lucharían por acceder a los pocos trabajos interesantes disponibles, y masas de patronos estarían luchando para introducirlos en ‘trabajos absurdos’”. (Willis, 1988[1977]:208) (la negrita es mía)

La progresiva desaparición del sector obrero industrial tradicional, junto con el crecimiento del consumo en todas las clases sociales, la canalización de las inquietudes políticas hacia temas globales –invasiones militares, ecologismo, etc.–, o simplemente la individualización del fracaso social, parecen evitar por ahora la aterradora batalla descrita por Willis.

En los entornos de escuelas con clientela de clases trabajadoras, la meritocracia individual ha acabado siendo representada como el único instrumento posible para la movilidad social, convirtiéndose así lo escolar, como el “Instituto” de la etnografía de Ángel Díaz de Rada (1996), en objeto de un uso instrumental y en vehículo de la interiorización de una “visión del mundo mediatizada por los logros instrumentales” (Díaz de Rada, 1996:314). No obstante, cuando la movilidad individual esperada con las titulaciones académicas no se está produciendo de la misma forma para las clases sociales bajas que para las medias y altas, como los estudios de Bonal (2003), Merino (2004) y Calero (2006) indican, y cuando la propia escuela promueve esta lógica instrumental de los títulos analizada por Díaz de Rada (1996), es lógico que los y las jóvenes se pregunten: ¿Para qué sirve ir a la escuela?

Pero volviendo a la cuestión del tipo de escuelas, es evidente que no se ha cuestionado el funcionamiento de la escuela con clientela de clases obreras, ni tampoco el

fenómeno de deslegitimación hacia los contenidos, valores y prácticas culturales de la clase obrera. Se ha producido una traslación de las explicaciones de la “diferencia cultural” entre clases a una ideología fundamentada en la “compensación”, un concepto que nació a partir del “cultural deprivation” manejado en los servicios sociales educativos de Nueva York (Gil, 1997). Según el mismo autor, fue a partir del “Informe Coleman”, que se mostró que las diferencias de rendimiento en Estados Unidos dependían más de los alumnos que de las escuelas, cuando nació la estrategia de la compensación:

“La idea era, y sigue siendo, que una intervención precoz y sistemática podría aumentar la capacidad de adquirir conocimientos escolares en los niños víctimas de esos handicaps de origen familiar”. (Gil, 1997:71)

Así que importamos un concepto que traslada la responsabilidad del fracaso al individuo y exculpa a la institución. Estos supuestos “handicaps” son los que motivaron a pensar que la escuela debía “‘compensar’ algo que faltaba en la familia, una ideología que convierte a los niños en pequeños sistemas deficitarios (Bernstein, 1988 [1975]:196). El mismo Bernstein critica que antes de investigar sobre el tipo de escuela que se les estaba ofreciendo a los niños y niñas de clase trabajadora se optara por la educación compensatoria, no planteando, por tanto, en ningún momento, que podía estar fallando la calidad de las escuelas:

“No comprendo cómo podemos hablar de ofrecer educación compensatoria a niños a los que, en primer lugar, hasta ahora no se les ha ofrecido un adecuado entorno educativo”. (Bernstein, 1988 [1975]:195)

Las leyes educativas españolas crecen sobre similar ideología de la compensación. En la LOGSE (Ley Orgánica General de Servicios Educativos), el principal eje en el ámbito de la desigualdad social es, precisamente, el de “compensación”, y en la LOE (Ley Orgánica de Educación) se ha introducido el término “equidad” como “instrumento para alcanzar la “compensación”, tal y como vemos en el artículo 1, b.

- a) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

Y en el Art. 80, 1 y 2, en el capítulo II que aparece con el título “Compensación de las desigualdades en educación”, y donde la desigualdad aparece de nuevo asociada a las “acciones de carácter compensatorio”.

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello.
2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

En la incorporación del alumnado de minorías inmigrantes, el debate parece desviarse de la compensación –ya que, de hecho, en Cataluña ha desaparecido la educación compensatoria como tal, y se empiezan a manejar términos relativos al reconocimiento de las culturas, lenguas y saberes de la infancia minoritaria –aunque a menudo estas “culturas” sean vistas como incompatibles y perjudiciales para la escuela o también se extienda sobre estos niños y niñas la visión de deficiencia por no conocer “la lengua”–. No obstante, en el debate de la clase obrera y la educación, no se ha planteado nunca ni el reconocimiento ni la legitimación de algún tipo de saber, recurso o estrategia social, o cultural, que sean vistos como positivos.

1.2. Género, educación y trabajo

Los estudios sobre los resultados escolares consultados indican claras diferencias de género, prácticamente, en todos los niveles educativos, así como una mayor presencia femenina en titulaciones universitarias, postgrados y doctorados. Se da una mayor presencia de las mujeres en todos los niveles superiores de la educación¹² (53,03 % en la Universidad) y en niveles postobligatorios, a excepción de los estudios de Formación Profesional. También indicaban mayores niveles de rendimiento académico (entendido como promoción de curso) en las enseñanzas obligatorias, lo que significa

¹²“Las mujeres en el Sistema Educativo” (2001). CIDE/Instituto de la Mujer.

que las niñas son las que menos repiten curso. Este mayor éxito escolar de niñas, jóvenes y mujeres en el sistema escolar implica un mayor fracaso escolar de los niños y jóvenes varones, un fenómeno que también reluce en los datos y estudios sobre las diferencias de género en los resultados escolares: “La sobrerepresentación del fracaso masculino se mantiene con la misma intensidad, tanto en las enseñanzas profesionales, como en los ciclos educativos que forman parte de la enseñanza obligatoria, y se concentra en la edad de quince a dieciocho años” (Comas y Granado, 2002:19). Este aviso ante el mayor fracaso de los varones supone la visibilidad de los niños ante el supuesto mayor éxito de las niñas, algo que recuerda al “boy crisis” de Gran Bretaña criticado por Arnot (2005) ya que invisibiliza el fracaso escolar de las chicas.

Si nos centramos en analizar los datos específicos de Cataluña, *l'Enquesta als Joves de Catalunya* (Casal et al., 2003) mostraba también la preponderancia de las jóvenes en los estudios superiores: “Las chicas (54%) se encuentran sobrerepresentadas en los estudios de licenciatura y en los estudios de tercer ciclo (postgrados, masters y doctorados)”. Otros datos estadísticos del mismo territorio¹³, aunque anteriores en el tiempo, sobre la presencia de las mujeres en la educación, indican que las jóvenes sobrepasaban en varios puntos a los varones en diversos grupos de edad en los niveles de FP de segundo grado, BUP, COU y titulaciones medias y superiores, mientras la presencia de los varones seguía siendo preponderante en los niveles obligatorios de EGB y FP de primer grado. Es decir, en cuanto había una posibilidad de elección después de la enseñanza obligatoria ellos abandonaban, en mayor grado, el sistema educativo, mientras ellas permanecían en los trayectos de más largo recorrido, FP de segundo grado, Bachillerato, COU y estudios superiores. Sin embargo, los datos referentes al mercado laboral reflejan todavía una situación discriminatoria para las mujeres, a pesar de su mayor preparación académica. Las chicas viven en una sociedad donde por ser mujer todavía no se puede acceder a ciertos trabajos, se sufren cotas más altas de paro, se tienen menos posibilidades de ascender y se corre el riesgo de cobrar menos que los mismos compañeros varones. Los índices de ocupación son, por lo que respecta a España, de una gran desigualdad de género, como muestran los datos tratados por Comas y Granado:

¹³ Población por grupos de edad, sexo y niveles d'instrucción. Catalunya, 1996. Observatori de la Juventud.. Font: Estadística de población de 1996. Institut d'Estadística de Catalunya.

“La tabla elaborada por los autores en base a los datos de la EPA indica que la distribución por sexo de ocupados de dieciséis a diecinueve años en el 2000 es un 66,67% para los varones y 33,33% para las mujeres”. (Comas y Granado, 2002:53)

La discriminación salarial específica en el caso de la mujer joven sigue siendo un fenómeno habitual en la sociedad española, como muestran los datos del Instituto de la Juventud¹⁴, y que resumimos aquí. La discriminación salarial por razón de género afecta más a las mujeres jóvenes que a las adultas, con una diferencia de un 10%. Las menores de treinta años perciben un sueldo bruto que es un 12% menor que el de sus colegas de sexo masculino. La misma fuente señala que, aunque ellas tienen mejor preparación, ya que las empleadas tienen una formación media de 10,8 años (de Primaria a postgrado), casi un año más que ellos, los empresarios siguen discriminándolas con el argumento de su condición de “reproductoras”, manifestando que “temen que abandonen su empleo para casarse o tener hijos” y, por esa razón, prefieren contratar a hombres “aunque tengan que pagarles más”. Las mujeres sufren en mayor medida la situación de desigualdad y el paro estructural (Comas d’Argemir, 2001)

Si analizamos los datos estadísticos sobre el nivel de actividad, según instrucción y sexo en el territorio catalán¹⁵, encontramos que estas tasas siempre son más altas en los hombres (entre unos quince y veinte puntos), independientemente de su nivel de estudios, aunque se reduzcan las diferencias entre sexos en el caso de los estudios superiores y aumenten a medida que desciende el nivel de estudios. Si nos fijamos por ejemplo en la comarca del Solsonès, la tasa de actividad entre los hombres sin estudios es de un 29,7 y en las mujeres del mismo nivel de instrucción un 8,4. Entre los que tienen estudios primarios en la misma comarca, la tasa de ocupación para ellos es de un 67,5 y para ellas de un 34,7, reduciéndose casi a la mitad. Siempre hay una gran diferencia en los cuatro niveles de estudios y sólo se reduce considerablemente en el caso del grupo con estudios superiores, donde los hombres consiguen una tasa de un 81,8 y las mujeres un 79,5. La otra cara del fracaso escolar de los varones es una más

¹⁴ Noticia publicada en *El País*, 15 de noviembre de 2004.

¹⁵ Tasa de actividad según nivel de instrucción y sexo. Estadística de población 1996. Institut d’Estadística de Catalunya IDESCAT.

rápida inserción en el mercado laboral, mientras que las mujeres necesitan conseguir un alto nivel de formación para tener una salida laboral.

En el caso del ámbito metropolitano de Barcelona, área donde se fraguan y construyen las ciudades típicas de la periferia urbana, y donde se sitúa la comunidad escolar seleccionada para la investigación, existe una mayor proporción de jóvenes desocupados que en el resto de Cataluña. La estadística elaborada por el Observatori de la Juventud de Catalunya, explotando comarcamente los datos censales referentes a la actividad laboral de la juventud catalana, indica que la tasa de ocupación más elevada (61,6%) se sitúa en las Comarcas Centrales, mientras que el Ámbito Metropolitano es el que tiene una mayor proporción de parados (9,3%), cuando al mismo tiempo es esta misma área territorial la que concentra el mayor porcentaje de personal directivo, técnico y profesional (29,5%).

Los datos de la Encuesta de la Región Metropolitana¹⁶ confirman la desigualdad de género entre las y los jóvenes de dicho territorio: “entre la población joven no existe una situación de igualdad entre chicos y chicas en términos de inserción en la sociedad”. Con respecto a las tasas de actividad, ocupación y paro de la juventud de la provincia de Barcelona, el mismo informe de la Encuesta de la Región Metropolitana confirma la desigualdad respecto a la ocupación (los hombres jóvenes tienen una tasa de ocupación de un 90,6 frente a un 87,2 en las mujeres) y respecto a las tasas de paro (los hombres tienen una tasa de paro de un 9,4 y las mujeres un 12,8). Ambas cifras nos indican las peores perspectivas laborales para las mujeres jóvenes. Como los resultados finales de la misma encuesta indican, esta desigualdad no es elegida:

“las chicas tienen una tasa de actividad más baja que los hombres jóvenes, sufren una tasa de paro superior, realizan más trabajos a tiempo parcial, y no como una elección voluntaria, sino porque no han encontrado otro trabajo (...). Un fenómeno especialmente sorprendente y preocupante es que las mujeres jóvenes, a pesar de que disponen, en general, de un capital educativo superior al de los hombres jóvenes, alcanzan un nivel de ingresos menor que estos”. (Enquesta de la Regió de Barcelona 2000:113)

Estos datos evidencian las desigualdades sociales y de género fruto de un machismo estructural que impregna la sociedad y que hace que los hombres tengan una mayor

¹⁶ Enquesta de la Regió de Barcelona 2000. “Condicions de vida dels joves de la província de Barcelona”. Institut d’Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona: 113.

facilidad para encontrar empleo, y con ello un mayor incentivo para abandonar los estudios. Al mismo tiempo, las chicas perciben que la discriminación laboral, tanto para el acceso a un primer trabajo, como para la promoción laboral, sólo puede ser evitada con un mayor nivel de estudios, algo que algunos autores consideran como la causa de que las chicas obtengan mejores resultados escolares y decidan realizar estudios de largo recorrido (Comas y Granado, 2002). Para las mujeres, las posibilidades de encontrar un trabajo aumentan con un nivel de estudios superior, así que el patriarcado estructural es la misma causa de que las chicas obtengan una mayor presencia académica, puesto que es su único y más fuerte instrumento para reducir la desigualdad social.

“Frente a un ámbito laboral privado que las discrimina, las ofrece una menor remuneración, y dificulta su promoción profesional, la cualificación académica sigue siendo el punto de apoyo con el que muchas mujeres aspiran a remover un mundo que sigue injusto, por razón de sexo, con más de la mitad de la especie”. (Comas y Granado, 2002:13)

“Podemos pensar que el mayor éxito escolar y la mejor esperanza educativa de las mujeres está asociado a la composición del mercado de trabajo en esta edad. Es decir, como las mujeres de dieciséis a dieciocho años tienen mayores dificultades que los hombres de estas mismas edades para encontrar un trabajo, siguen estudiando, porque además consideran, lo cual es cierto, que con un mayor nivel de estudios encontraran más fácilmente un trabajo que además será de un mejor nivel”. (Comas y Granado, 2002:50)

Sí, la escuela sigue transmitiendo posiblemente algunos estereotipos de género y orienta involuntariamente a las chicas hacia un mercado laboral sesgado por clase, género y “raza”/“etnia”, pero a pesar de ello sigue siendo un instrumento para que ellas puedan conseguir una formación que les proporcione mayores posibilidades de obtener un trabajo remunerado. Sin titulaciones académicas tienen mayores probabilidades de dedicarse exclusivamente al trabajo reproductivo, al cuidado del hogar familiar y de los hijos. En definitiva, a tener menos opciones para elegir.

En cuanto a los datos sobre la desigualdad de roles de género en el ámbito reproductivo (trabajo doméstico y cuidado de los hijos y de otros familiares), tanto los resultados de la Región metropolitana de Barcelona del 2000, como el estudio sobre las desigualdades de la población catalana de la Fundació Jaume Bofill, muestran que

las desigualdades de género continúan perpetuándose en el trabajo doméstico y reproductivo¹⁷, aunque se empiecen a producir algunos cambios.

Los datos del Panel sobre desigualdades de la Fundació Jaume Bofill han sido muy claros: en todos los niveles sociales e independientemente del poder adquisitivo de las catalanas y catalanes, ellas son las que mayoritariamente se encargan de los trabajos domésticos y del cuidado de las hijas e hijos, compaginando ambas tareas con el trabajo remunerado.

“De fet no podem dir que les coses no han canviat, encara que queda clar que el canvi ha estat molt reduït. Les generacions més joves fan més treball compartit igualitàriament amb la parella que no pas les més grans i alhora quan més alt és el nivell d'estudis dels homes més comparteixen el treball domèstic amb les seves parelles. Però la mitjana de treball domèstic entre homes i dones segueix sent molt diferent: dones 72,1% i homes 22,7% (Panel de Desigualtats Socials a Catalunya. El repartiment del treball domèstic i familiar. FJB. Primera onada 2001-2002:6).

“Una primera dada que cal posar de relleu és que les mares són, per damunt dels pares, les protagonistes principals en l’acompanyament dels fills en els seu camí per fer-se grans. Això fa que les dones, que són les que majorment tenen cura dels petits, són també les que més canvis han de fer en la seva vida per tal de poder atendre als fills”. (<http://www.obdesigualtats.org/obd> [10.1.05])

Las jóvenes catalanas se encuentran por tanto en una paradójica situación en la que se mantienen las desigualdades en el ámbito doméstico y reproductivo, y en el ámbito laboral, pero donde la educación es la única área que aparece como un instrumento utilizado por las mujeres para conseguir mejores posiciones en el mercado laboral y evitar la desigualdad.

En este marco donde las jóvenes de la sociedad mayoritaria tienen mejores resultados académicos que los varones y mayor continuidad académica, debemos preguntarnos qué trayectorias siguen, en comparación a las primeras, las jóvenes de origen minoritario inmigrante en un mercado de trabajo segmentado y todavía segregado por

¹⁷ “El treball domèstic i la cura dels fills entre els joves continua recaient en les dones, com succeeix en les generacions d’adults i de gent gran, a pesar que es detecten també canvis significatius en l’assumpció de feines domèstiques” (Enquesta de la Regió de Barcelona, 2000:110). Ver la encuesta “Joves a Barcelona” (2004). “El gènere apareix, en relació a la realització de tasques domèstiques, com un factor determinant per damunt de la situació de convivència: en totes les situacions de convivència – inclosa la no emancipació– les noies col·laboren en les tasques domèstiques amb una freqüència sensiblement més alta que els nois” (157).

sexo y origen. En el caso del colectivo hispanoamericano, el proyecto migratorio suele ser iniciado por las mujeres, y, en general, el colectivo tiene un nivel de estudios superior a la media de la población catalana, ocupando principalmente trabajos en el sector del cuidado y los servicios domésticos (Marre y Gaggiotti, 2004), mostrado en estudio sobre infancia y juventud en el distrito de Horta-Guinardó de la ciudad de Barcelona (Carrasco, Bertran, et al. 2005). En el caso de otros colectivos, como el marroquí, aunque la tasa de masculinización sigue siendo alta (un 66 %) desde 1991, se constata que también migran mujeres solas, una situación indicativa de los cambios que se están produciendo en la sociedad de origen (Pàmies, 2004). En general, estas mujeres ocupan sectores laborales de baja preparación que van desde el sector agrícola, la pesca y la construcción, hasta el sector doméstico o los empleos de baja cualificación en la hostelería (Pàmies, 2004).

Desde la investigación cualitativa, el estudio de Subirats y Brullet, que posteriormente ha sido uno de los fundamentos para el desarrollo de propuestas de investigación-acción orientadas hacia la detección del sexismo y la incentivación de la coeducación en las escuelas de Cataluña (Subirats i Tomé, 1992; Bonal, 1997), propuso como objetivo detectar el grado de transmisión de los modelos de género tradicionales en varias escuelas de Primaria de Catalunya. En ese estudio se analizaban principalmente las interacciones verbales entre alumnado y profesorado según el sexo de ambos, basándose en la propuesta de transmisión del sexismo a través de los “códigos de género” (MacDonald, 1980 citada en Subirats y Brullet, 1988, McDonald, 1981). Las autoras, aunque tuvieron en cuenta que los modelos de socialización de género habían sido parcialmente adquiridos en el ámbito familiar, centraron su hipótesis en la capacidad de la escuela para transmitir, modificar o deconstruir dichos modelos.

Sus conclusiones pusieron en evidencia que precisamente en las escuelas catalanas progresistas y laicas era donde menor atención se prestaba a las niñas y donde las características tradicionalmente masculinas estaban mejor consideradas en infravaloración de las femeninas, de acuerdo con un modelo de valores de clase media que primaba el éxito individual y la competitividad por encima de la entrega y la ayuda. Una de las reflexiones finales de las autoras es que esta transmisión parecía no estar influyendo en el éxito o fracaso académico de las niñas, que seguían sumergidas en un

mensaje contradictorio, pero sí parecía tener efectos en “la construcción de la personalidad y la seguridad en si mismas” (Subirats y Brullet, 1988: 146) cuando su vivencia escolar les decía que los varones eran los que conseguían la mayor atención del profesorado y la masculinidad era lo más valorado en la escuela¹⁸.

El más reciente estudio realizado sobre esta temática (Arenas, 1996), pero en los niveles de educación infantil y preescolar, sigue confirmando los primeros hallazgos de Subirats y Brullet. La investigación de Gloria Arenas sobre la construcción del género en educación infantil constata que las maestras de educación infantil siguen transmitiendo y reforzando inconscientemente estereotipos sexistas a través de sus discursos y prácticas educativas, y de sus interacciones con las niñas y niños. En cualquier caso, en nuestra investigación no buscamos únicamente la detección de estereotipos sexistas, sino hasta qué punto la escuela está constriñendo, apoyando u orientando las aspiraciones de las jóvenes de clase obrera y de minorías a través de la invisibilización y la subordinación de la feminidad y de su posicionamiento en la estructura de la escuela.

Otros autores defienden que, a pesar de que la supremacía de lo masculino sigue transmiéndose en la escuela española, ésta sigue siendo la institución que “proporciona la experiencia más importante de igualdad que hoy puede hacer una mujer dentro de nuestro sistema social” (Fernández-Enguita, 1990:130).

En el caso de las mujeres “todo invita a un alto grado de identificación y, por tanto, de compromiso con la escuela. Por una parte, si consideramos los tres grandes escenarios posibles que se despliegan ante una joven en el período de su vida en que debe tomar las decisiones fundamentales sobre su trayectoria escolar: la escuela misma, el hogar y el empleo, salta a la vista que la primera es, con mucho, y cualesquiera que sean las críticas que se le puedan hacer en sentido contrario, la más igualitaria y la que **mejor resultados produce para su autoestima**; hogar significa trabajo doméstico y subordinación, y empleo quiere decir salario bajo, cualificación escasa y discriminación, tanto más cuanto antes se incorpore a ellos; la escuela, en contraste, es el único lugar donde, al menos por un tiempo, podrá medirse con los hombres y lo será por

¹⁸ Las investigaciones en Canadá constatan la subordinación y la invisibilidad que viven las jóvenes en la escuela y cómo estas inciden en su baja autoestima y la percepción de si mismas. Las chicas perciben que son más invisibles a los ojos del profesorado que, por ejemplo, tarda más en memorizar sus nombres, y ante los ataques de los varones desarrollan estrategias como la ridiculización de estos. Baudoux et Noircent (1995) Culture mixte des classes et stratégies des filles. Revue Française de Pédagogie. Núm. 110. 5-15.

los mismos baremos –o casi- que los hombres, hasta el punto de permitirle mostrar y demostrar que es igual a ellos e incluso mejor que ellos”. (Fernández Enguita, 1997: 121-122) (la negrita es mía)

Según este autor, a pesar que la escuela todavía transmite mensajes sobre los estereotipos de género, tanto a través del currículum como de las interacciones profesorado-alumnado, la organización escolar proporciona una relativa experiencia igualitaria. La escuela, según este investigador, se convierte para las niñas en la mayor experiencia de igualdad en una sociedad todavía desigual, y esto explicaría, incluso, el mayor éxito escolar de las niñas, en contra de otras explicaciones sobre una supuesta docilidad de las jóvenes como mujeres frente a una institución autoritaria como es la escuela. La escolarización les devuelve la mejor imagen de si mismas, comparativamente entre las otras instituciones que regulan la vida cotidiana: la familia y el trabajo. Además, la acelerada feminización del profesorado ha tenido una consecuencia no esperada, el contacto con modelos de mujer que son profesionales: “También es la escuela el primer lugar donde todas las niñas y jóvenes puede ver, por vez primera, a mujeres adultas en papeles distintos de los de madre y esposa” (Fernández-Enguita, 1990: 130).

1.3. Chicas de clase obrera en la escuela

En Gran Bretaña, investigadoras feministas como Archer (2003) han planteado interrogantes sobre las formas en las que las representaciones sobre la clase obrera y la educación también afectan a los temas de género, en un contexto de preocupación educativa por el bajo logro escolar de la clase trabajadora, específicamente asociado a los varones y como contraposición de los constantes mejores resultados de las chicas, un fenómeno que invisibiliza tanto a los chicos con éxito como a las chicas con bajos resultados escolares (Archer, 2003). Los conceptos del “déficit” y la “carencia”, y la continua interpretación de los bajos resultados escolares de las jóvenes de clase trabajadora en términos de “falta de actitudes”, de “aspiraciones” y de “motivaciones”,

ha conducido al olvido educativo de las jóvenes de clase obrera con bajos resultados académicos:

“Of course, most of these concerns, as already noted, are current being discussed within the context of working-class boys/men, to the extent that low-achieving working-class girls/women are largely ignored and rendered ‘invisible’ within educational policy”. (Archer, 2003:228)

En España han sido pocos los estudios que analizan los procesos en los que se relacionan las cuestiones de clase, género y escuela. Estos estudios son los de Carmuca Gómez Bueno et al. (2002) para el CIDE (Centro de Investigaciones y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia [MEC]) sobre identidades de género en niñas de clase obrera con éxito académico; y el de la también socióloga Carmen N. Pérez Sánchez (2002), sobre la cultura escolar y las alumnas de origen subalterno. Ambos estudios contemplan la forma en la que interrelacionan escuela y expectativas de género en las niñas de clases populares, considerando aspectos de la esfera “privada” que aún no han llegado a profundizarse en el caso de los varones y la escuela en España, donde únicamente se ha abordado este tema desde el rendimiento académico y las transiciones al trabajo remunerado. Estos estudios han olvidado ámbitos de la reproducción y el cambio socio-cultural, como los proyectos, visiones y decisiones sobre emancipación, matrimonio y maternidad/paternidad o los roles en el ámbito doméstico. Ha sido necesario que las mujeres entraran la en escena de la investigación en España para que se fuera ampliando el foco sobre la escuela y la vida de las y los jóvenes.

La investigación de Pérez Sánchez se basa en el estudio etnográfico de dos escuelas de Primaria de Tenerife, una de área rural y otra de área urbana, con alumnado de “origen social bajo” y siguiendo especialmente, entre el alumnado de 8º de EGB (lo que hoy sería un 2º de la ESO) a dos grupos de alumnas. La autora localiza a las chicas a través de la escuela, pero le interesan sus percepciones sobre los ámbitos del “espacio escolar, el trabajo remunerado y el espacio doméstico”, incluyendo sus comportamientos e interacciones en el aula con sus compañeros y su profesorado.

Lo primero que captó mi atención en uno de los artículos donde la investigadora expone parte de los resultados de su investigación es la substitución de la terminología de clase social por la de estratos y la de clase baja por “origen subalterno”,

remitiéndose, como ella misma explica, a un concepto de inspiración *gramsciana* que aúna dos tipos de desigualdades, la social y la cultural. La utilización de dicho concepto le permite tener un modelo de análisis en el que se puede tener en cuenta tanto la posición de desigualdad cultural y social dentro de un sistema estratificado como las “claras desventajas o exclusiones frente a los mecanismos de promoción y movilidad social” (Pérez Sánchez, 2002:466).

La autora destaca entre sus resultados que, según las percepciones de las muchachas, se sigue dando una socialización sexista en el marco familiar, conectada con la reproducción del modelo patriarcal. Los progenitores ejercen el control sobre la sexualidad de las chicas como parte del mantenimiento de la “reputación” (de ellas), dándoles menor autonomía en comparación con los varones, disfrutando de menor libertad y sufriendo un trato diferenciado por género en el seno de la familia. Las chicas no son “presionadas ni motivadas para desarrollar una promoción escolar como fórmula para escapar de los modelos ocupacionales y sociales de sus madres” y además se les presenta el trabajo doméstico como algo “consustancial” a su condición femenina y no superable por la promoción social (Pérez Sánchez, 2002:472).

Según este estudio, entre las chicas se da cierta ambigüedad en la interiorización de valores de género en lo relativo al trabajo remunerado y al mundo doméstico. Las chicas de zona urbana asumen como normal la “dependencia afectiva y económica”, pero por otro lado ven en los estudios un instrumento para conseguir una mayor independencia personal “que les podría permitir negarse a vivir situaciones problemáticas, derivadas precisamente, de la dependencia” (Pérez Sánchez, 2002:474). Mientras para los chicos los estudios son asociados a una estrategia de movilidad social y de rebelión contra la reproducción de clase, para las chicas son una garantía de independencia en su futuro, pero no una garantía de promoción social. Son, en consonancia con lo detectado en el estudio de Gómez Bueno et al. (2002) y en estudios internacionales (Raissiguier, 1994; Weiss, 1990), un reequilibrador de sus relaciones de dependencia y de las relaciones de género en la esfera doméstica.

En el ámbito escolar, las chicas han interiorizado los principios democráticos y de ahí que denuncien y reclamen una mayor democratización interna en la escuela¹⁹ y en las relaciones entre el alumnado y el profesorado, a quienes les reclaman mayor respeto por sus alumnos (Pérez Sánchez, 2002). Ellas no denuncian un sexismo explícito en el profesorado, sino “una forma de estar con sus compañeros varones” donde sea más protagonista la afectividad, donde este elemento sea reconocido como natural en la escuela, donde haya unos mayores índices de “igualdad y camaradería con los chicos” (Pérez Sánchez, 2002:477). Las alumnas de entorno urbano, a pesar de tener un rendimiento exitoso en Primaria, finalmente abandonan voluntariamente la escolarización por la interiorización de las “imposibilidades de promoción”. Se da, según Pérez Sánchez (2002), un mayor fracaso escolar entre aquellas muchachas que sufren el conflicto entre su mundo escolar y su mundo afectivo, ya que priorizan este último cuando surgen contradicciones a la hora de combinar ambos espacios. Son estas incoherencias las que las conducen finalmente a continuar la reproducción de clase y de género. En un contexto donde la dominación de las relaciones sociales es ejercida por los chicos anti-escuela y de tintes machistas, la tónica general del comportamiento de las chicas es la acomodación y la no resistencia beligerante al trabajo escolar o al profesorado, ya que están en contra de las actitudes desafiantes de sus compañeros varones a sus profesoras (mujeres), desarrollando una solidaridad de género que atraviesa edad y niveles de autoridad.

La relación entre reproducción de género y clase en la vida de las chicas y la escuela es también uno de los ejes del estudio de Gómez Bueno et al. (2002). Aunque en este caso la investigación se basó en entrevistas a niñas y sus familias, y no en una etnografía en la escuela que permitiese captar las interacciones y vivencias de las

¹⁹ Bien al contrario de lo que se está reclamando desde algunas opiniones del mundo de la educación, que aparecen en la arena y en la discusión pública, ante la percepción de un incremento de la violencia entre el alumnado y “contra” el profesorado, se reclama una vuelta a la autoridad en el sentido clásico de respeto a las jerarquías de poder. Algunos profesores lo dejan bien claro, la escuela no es una institución democrática ni debe serlo: “Una cierta ideología pedagógica traslada a los centros educativos un modelo de sociedad democrática. Las escuelas no son sociedades democráticas, son centros de aprendizaje, y los que acuden a las escuelas no lo hacen en plan de igualdad. El profesor está para enseñar y el alumno para aprender. Cuando el profesor tiene que demostrar con declaraciones juradas que un alumno no ha cumplido las normas, vamos mal, explica David Medina, ex-director de un centro de Secundaria de una población del área metropolitana de Barcelona, argumento con el que coincide Ricard Pol, director de la escuela Betània Patmos. (8-11-2006. La Vanguardia. Tensión en las aulas: ¿Quién manda en la escuela? Titular: Las agresiones a docentes y la violencia en los centros movilizan al profesorado).

jóvenes, su estudio es clave para comprender hasta qué punto se relacionan lo doméstico y las relaciones de género en la familia con las opciones y estrategias de las niñas.

La investigación, partiendo de otra anterior donde se había constatado que las jóvenes tenían mayor éxito escolar que los varones en la misma clase (obrera), se planteó seguir a las muchachas de clase trabajadora con éxito escolar. Su objetivo era detectar la correlación entre el tipo de configuración familiar y el éxito académico, tomando el concepto de configuraciones familiares –y el tipo de orden y dominación en la configuración familiar– , de Lahire, y el marco conceptual de Bourdieu (1977) respecto al capital educativo y cultural de la familia.

Las investigadoras mostraron que en la mayoría de las configuraciones familiares se detectaba un acusado y desigual reparto de las tareas, asignando a las mujeres y niñas de la familia la responsabilidad reproductora y doméstica. Al mismo tiempo detectaron que el hecho de que las mujeres desarrollaran trabajos remunerados fuera del hogar no influía, prácticamente, en las trayectorias de éxito. En relación a esto último, las autoras muestran como el trabajo remunerado no es en ningún caso fuente de liberación para las mujeres de clase trabajadora, derribando así algunas de las principales e indiscutibles asunciones del feminismo liberal de las mujeres de clase media. Cuando se produce algún tipo de continuidad educativa en las hijas es en mujeres que sienten que han interrumpido sus propios estudios. Finalmente, son sus hijas las que prolongan sus propias carreras no realizadas (Gómez Bueno et al., 2002).

Esta desigualdad de género en la configuración familiar tiene varias consecuencias para las niñas. Por un lado las hace maduras, responsables y obedientes, características que están en consonancia con el tipo de exigencias de los centros escolares. Por otro, hace que conciban su vida en la escuela como una experiencia mucho más igualitaria que la que viven en su familia y la que perciben en la sociedad en general. Además, utilizan los resultados escolares, en algunos casos, como demostración de capacidad y autonomía ante los hombres-padres de la familia que ejercen el poder sobre ellas (Gómez Bueno et al., 2002). Esta desigualdad configura su identidad de género y, por tanto, sus elecciones escolares y sus expectativas profesionales, tendiendo a elegir profesiones tradicionalmente femeninas cuando la configuración familiar es más

tradicional en relación a la división sexual del trabajo y a la transmisión de estereotipos de género.

Los resultado de dicho estudio (Gómez Bueno et al., 2002) indican que la mayoría de las niñas, en entornos donde siguen reproduciéndose las desigualdades en el reparto de papeles y en las relaciones de poder, viven la escuela como la mayor experiencia de igualdad de sus vidas, donde pueden ser tratadas y evaluadas como los niños, a pesar del sexismo implícito que aún pervive en la escuela. Para las autoras, “la escuela constituye el medio social que menos maltrata a las chicas; un medio en el que se sienten valoradas, tratadas igualitariamente y en el que compiten en condiciones aceptables con los chicos” (Gómez Bueno et al., 2002:324). La escolarización es para ellas fuente de autonomía y valoración.

1.4. Identidades, género y escuela

Aunque no inicié esta investigación desde el feminismo y los estudios de género, si que la he acabado –si es que alguna vez se puede finalizar, desde dicha óptica–. Han sido las miradas feministas y de los estudios de género las que más luz me han proporcionado para comprender y dar sentido a las experiencias y las trayectorias sociales y escolares de las chicas y chicos implicados en esta etnografía, pero especialmente las de las chicas.

Presento en primer lugar los estudios del ámbito sociológico en Género y Educación que han tenido como objeto observar y detectar la vivencia diferenciada de las mujeres y las niñas en la escolarización, y la incidencia en su propia identidad de género. En este ámbito se incluyen por tanto aquellos estudios e investigaciones –en su mayoría realizados por teóricas feministas– que analizan la reproducción de las desigualdades de género a través de la escuela, así como la experiencia específica de las mujeres y de las niñas en esta institución (Delamont, 1980; Arnot & Weiner, 1987; Subirats i Brullet, 1988) y las posibilidades que puede proporcionar la escolarización a las mujeres de clases sociales populares (Acker, 1995; Gómez-Bueno et al., 2002).

En segundo lugar, he considerado las investigaciones realizadas fundamentalmente desde la antropología de la educación, centradas en la adaptación escolar y la interrelación entre la formación identitaria de la juventud de minorías y el mundo escolar. En la mayoría de estos estudios, la respuesta a lo académico es considerada un eje más de la identidad que desarrollan la infancia y la juventud que por alguna razón no son vistos como miembros de la cultura mayoritaria y dominante (masculina, blanca y de clase media). Me he centrado especialmente en algunos de los estudios sobre las jóvenes de minorías étnicas y de clase trabajadora (Raissiguier, 1994; Davidson, 1996; Mirza, 1992).

También considero las investigaciones sobre las culturas y microculturas juveniles femeninas de clase obrera (McRobbie, 1991; Wulff, 1988; Fonseca, 2002), que analizan, como lo hizo Willis (1977) con los varones de clase trabajadora, el papel de la producción cultural de las chicas en la reproducción social.

1.4.1. Feminismos, mujeres y educación

Las investigadoras feministas radicales se han centrado en el estudio de la escuela como un espacio para la reproducción del patriarcado (Arnot et Weiner, 1987), mientras que las investigadoras del feminismo socialista han ampliado el foco de investigación relacionando la desigualdad de género en la familia y en el mundo laboral con la desigualdad de género en la escuela, basándose en “análisis de las relaciones entre la educación de las mujeres y la posición dual de éstas en la familia y en el proceso del mercado de trabajo” (Arnot, 1981 en Arnot & Weiner, 1987:83). A pesar de que el feminismo ha sido cuestionado por las mujeres de “color” por centrarse básicamente en las experiencias de las mujeres blancas de clase media, necesitamos de las aportaciones del feminismo radical para analizar la especificidad de la experiencia escolar de las jóvenes en un entorno supuestamente patriarcal, aunque posiblemente o al menos aparentemente más igualitario que la institución familiar. También considero el feminismo socialista para poder vincular estas experiencias diferenciadas con la reproducción de género, clase y “etnia” a través de la entrada de estas jóvenes en los

mercados matrimoniales y laborales dentro de las desigualdades estructurales del capitalismo.

Acker (1995) constata la falta de conocimiento científico sobre el papel de la educación en las posibilidades de las chicas de clase trabajadora y explicita la necesidad de iniciar estudios para “descubrir exactamente por qué y cómo la escolarización moldea la vida de una mujer de formas particulares” (Acker, 1995:56), de forma que conozcamos con mayor profundidad, como la misma Acker (1995) explica, los procesos a través de los cuales las jóvenes eligen una asignatura o toman determinadas decisiones respecto a su trayectoria y su trabajo. La autora resalta la importancia de ver también las decisiones de estas jóvenes como decisiones racionales que corresponden a la mejor opción posible teniendo en cuenta su particular situación, y no únicamente como fruto de la falta de información o de una tardía motivación (Acker, 1995:57), similar a lo analizado, entre las mujeres adultas de clase trabajadora, por Dolores Juliano (1998). No debemos entonces analizar estas decisiones únicamente como fruto de la socialización, sino como parte integral de la reproducción sexual y social del trabajo (David, 1980 en Acker, 1995:57-58). Es esta una visión que complementa y amplia el estudio de la institución escolar como transmisora de “códigos de género” (MacDonald, 1981) o como reproductora de “regímenes de género” (Kessler et al., 1985) y que incorpora las tensiones producidas por las variadas dinámicas sociales: “las fuerzas sociales que modulan las oportunidades de las mujeres y también las fuentes de resistencia y cambio” (Acker, 1995: 59). La propuesta de Arnot/MacDonald (1981) se basa en analizar como “los códigos de género” se reproducen a través de las relaciones de poder de la jerarquía masculino/femenina, donde el profesorado tiene un importante papel, que conduce a las escuelas mixtas de Secundaria a practicar una educación no mixta (Acker, 1995: 58). De esta forma se superan las teorías clásicas de la socialización de los roles de género, añadiéndole desde una óptica feminista las relaciones de poder. Para Kessler et al. (1987), la escuela es una institución caracterizada por un particular “régimen de género”, que definen como:

“The pattern of practices that constructs various kinds of masculinity and femininity among staff and students, order them in terms of prestige and power, and constructs a sexual division of labour within the institution”. (Kessler et al., 1987:232).

El régimen de género es el estado de juego más que una condición permanente, puede ser cambiado, negociado, pero no pierde su efecto sobre los alumnos.

La visibilidad de los datos sobre resultados académicos que muestran el mayor éxito escolar de las chicas en comparación con el supuesto fracaso escolar de los chicos ha ocultado los temas relacionados con las tensiones y contradicciones vividas también por las chicas. Estas cuestiones fueron relegadas durante los años 90 por el discurso del “boy crisis”²⁰. De ahí que teóricas como Madeleine Arnot (2005) hayan denunciado que tras el aireado éxito escolar de las chicas y la importancia otorgada a las actitudes de resistencia o “laddishness” de los varones de clase trabajadora, se haya ocultado la diversidad de situaciones de las chicas, desde sus contradictorias vivencias de éxito escolar, hasta las experiencias, también, de fracaso escolar, o las actitudes de resistencia “masculina” a través de las culturas “laddettes” (Jackson, 2006). Los “malos” comportamientos en las chicas han sido tradicionalmente menos tolerados, por parte del profesorado, que en los chicos (Connolly, 1998; Reay, 2001 citado en Jackson 2006), junto con la invisibilización de las chicas “underachievers”, ya que la identidad de “bajo nivel” es incluida en el binomio fracaso-chicos (Jones & Myhill, 2004). Como muestra también la investigación de Anna Berga (2007) sobre chicas en situación de riesgo social, los estereotipos de género siguen afectando a las construcciones sociales de los profesionales sobre las jóvenes, ya que las estrategias de chicos y chicas no son interpretadas de la misma forma ni en la escuela ni en los ámbitos de los servicios sociales:

“Així, la violència física o les conductes delictives són manifestacions masculines que es corresponen amb allò que socialment es consideren conductes de risc perquè, efectivament, representen un desafiament a les institucions i a l’ordre dominant. Les expressions femenines, en canvi, socialment no són percebudes com una amenaça amb la mateixa força.” (Berga, 2005:196-197)

²⁰ Durante los años 90, en el ámbito anglosajón se produjo lo que se denominó en el ámbito de la educación el “boy crisis” ante el supuesto incremento del éxito escolar de las chicas en comparación con los varones. De nuevo los chicos, al obtener peores resultados en la escuela en comparación con las chicas, pasaron a ser los protagonistas de las investigaciones. Investigadoras como Madeleine Arnot denunciaron desde la publicación *Gender and Education* la importancia que estaba tomando el discurso del “boy crisis” en las políticas educativas.

Las teóricas e investigadoras reivindican la recuperación y el retorno a “viejos temas” como la clase social (Archer and Keathwood, 2003; Hey, 2003), así como la necesidad de profundizar en el significado de la movilidad social para las chicas de clase obrera, las consecuencias y los costes psicosociales de dicho éxito, como por ejemplo la sensación de sentir que “nunca se es suficientemente buena” (Lucey & Melody & Walkerdine, 2003). En los últimos seminarios de la asociación británica Gender and Education (2005) se señalaron como temas emergentes en la investigación sobre género y educación: la problematización de la feminización del éxito; los sentimientos de ambivalencia, malestar y de ausencia de satisfacción ante el éxito y el logro escolar, así como las diferencias del impacto del éxito entre las chicas y la imposibilidad de un sujeto femenino autónomo que entra en contradicción con la creación de una imagen ideal del pupilo varón. Archer (2005, 2007) se ha dedicado a profundizar los significados del éxito escolar entre las chicas de clase trabajadora (de diversos orígenes) y las nociones de “imposibilidad” y de “fragilidad” de dicho éxito, a través del análisis de la representación en la escuela de la “alumna-mujer exitosa” y los diversos discursos que conforman la noción del “pupilo ideal”. En opinión de Archer (2005, 2007), el éxito escolar es difícil para las jóvenes porque se les pide que cambien –como sucede en los procesos de asimilación de los jóvenes de minorías–, procesos que acaban implicando negociaciones con las regulaciones corporales y psíquicas que las conducen a menudo a la percepción de sus cuerpos como “cuerpos erróneos” (Archer, 2005). El éxito escolar, como Archer (2005) argumenta, aparece difícil a los ojos de las chicas, simplemente porque ellas no corresponden al modelo claseado, sexualizado y racializado del “pupilo ideal”, y porque implica asumir unos costes corporales y emocionales, cuando ya se ha mostrado que las jóvenes invierten en su cuerpo y su apariencia como una forma de generar capital simbólico (Skeggs, 1997 citado en Archer, 2005). Las chicas, siguiendo a Archer (2005), se hayan inmersas en una variabilidad de discursos, en relación al éxito académico, que abarca desde el tradicional éxito escolar en las “high achieving girls” hasta el deseado-negado éxito potencial o el “good enough success”. Y también en discursos del exceso, como “demasiado heterosexual”; o de carencia, como “no ser bastante buenas o no ser bastante heterosexuales”. El éxito escolar aparece como algo no consistente, cambiante y diverso, y esto es aún más problemático para las chicas de clase trabajadora, ya que

su feminidad, como Skeggs (1997 citado en Archer et al., 2007) ha investigado, es construida básicamente como (hetero)sexual, percibida como excesiva, y por tanto, necesaria de regulación:

“Working-class femininities have long been associated with the (hetero)sexuality and the body, and have been positioned within dominant discourse as ‘excessive’, ‘distasteful’, ‘disgusting’ and thus requiring control and regulation”. (Skeggs, 1997, en Archer et al., 2007:170)

En una orientación similar, Youdell (2005) también ha mostrado como el éxito académico de las muchachas está imbuido de contradicciones, ya que las jóvenes intentan reconciliar las diversas feminidades con las normas institucionales y con la identidad ideal del “student-learner”, lo que incluye, entre otras regulaciones, el ocultamiento simbólico de los genitales femeninos a través de los gestos de las chicas sobre sus ropas o la censura del deseo sexual femenino, que debe ser silenciado. Otras etnografías realizadas en Estados Unidos en “middle schools” (Niemi, 2005) informan de la imposibilidad de combinar identidades académicas con identidades de género en las escuelas. Según Nancy Niemi (2005), en las sociedades occidentales, la identidad como “estudiante” aparece conectada con la “middle class whiteness” (Eisenhart & Holland, 1983; Walkerdine, 1990; Mac and Ghail, 1994). De nuevo, como en la propuesta de Archer (2005), aparece implícito el concepto de “pupilo ideal”. Según Niemi (2005), a través de la definición del “estudiante perfecto” se produce la naturalización de las identidades de género, donde chicas y chicos distinguen entre “la estudiante perfecta” y “el estudiante perfecto” (Niemi, 2005). Mientras la primera es descrita por los niños y niñas como alguien que lleva ropa “agradables” y “perfecta” y que es alta, rubia –y por tanto también racializada–, con la apariencia de una bella y tranquila modelo, los “perfectos estudiantes varones” son descritos como chicos ligeramente rudos, con gafas (mientras ellas deben llevar lentes de contacto) y pelo corto. En ese contexto, ser llamado chica es un insulto y, al mismo tiempo, ser chica y ser estudiante “perfecto” aparecen como incompatibles (Niemi, 2005). La conclusión es similar a la de Archer (2005, 2007): la imposibilidad para las chicas de existir como generadas y como académicas, y la naturalización de las identidades de género –y aunque la misma Niemi no lo mencione, la naturalización de la identidad racial, atendiendo a las descripciones de los estudiantes– a través de la identidad de

estudiantes promovida en las representaciones de género que circulan en la interacción entre jóvenes y adultos.

“In the discourse events where students’ gender identities were part of interaction, the school adults either ignored the gender implications or, more often, recast de interactions as students’ enactment of behaviour that was developmentally appropriate for early adolescents. (Niemi, 2005:495)

Incluso cuando se produce el éxito escolar de las chicas, sus experiencias escolares no están exentas de la dominación de los grupos de chicos de varones, con las negativas y contradictorias consecuencias que esto conlleva para ellas (Francis, 2005) y reafirmando a la vez la relegación de las chicas a los márgenes de la clases por la dominación de los estudiantes varones (Stanworth, 1985, en Arnot & Weiner, 1987). La investigación en una escuela de clase trabajadora, de W.S.Dubberley (1995 [1988]), pone de manifiesto como las jóvenes de clase trabajadora también recurren al acoso sexual ante algunos de sus compañeros varones dentro de una estrategia de defensa del sexismo de sus compañeros y del profesorado.

La escuela también incide en la identidad de género de las muchachas a través de la identificación de éstas con prácticas no equitativas o en respuestas a la regulación normativa de la escuela (Hills, 2006) o a las regulaciones de los cuerpos femeninos que inciden en la subjetividad de las chicas (Gordon, 2006). Gordon y Lahelma además han realizado, junto a Jane Holland, el proyecto comparativo “Citizenship, Difference and Marginality in Schools, with Special Reference to Gender, a comparative, cross-cultural study of secondary education in Finland and Britain” (Gordon, Holland, Lahelma, 2000). En este proyecto, un estudio etnográfico en cuatro escuelas de Secundaria (dos en Londres y dos en Helsinki), las investigadoras se han centrado en el análisis de los procesos escolares y prácticas del profesorado y del alumnado, distinguiendo entre dichas prácticas tres niveles de escuela: la oficial, la informal y la física. Según las autoras, el profesorado tiene visiones contradictorias sobre el género y la ciudadanía, ya que por un lado admite que la escuela favorece “the niceness” y “the obedience”, pero que al mismo tiempo las chicas viven experiencias de violencia en su vida cotidiana (Gordon, Holland, Lahelma, 2000:191).

En la recopilación de Spender y Sarah (1993) sobre sexismo y educación ya se recogían también las valiosas reflexiones de algunas investigadoras mujeres. Irene Payne (1993) nos explica sus vivencias como chica de clase obrera en una Grammar School, donde vivió una experiencia escolar en la que sufrió una doble socialización de género y clase, que implicaba ser mujer de una determinada forma, tal y como concebía la clase media, un modelo que escondía la sexualidad y la feminidad. Para ser una alumna bien vista por la institución debía pulir todos aquellos aspectos que recordaban su origen de clase obrera y que iban desde su lenguaje hasta su aspecto: cambiar su acento, su forma de moverse, su ropa, dejar el maquillaje... entre otros. Las chicas de clase obrera que no tenían éxito académico incluso eran orientadas por la institución a trabajos precarios porque se pensaba de ellas que “cualquier trabajo serviría hasta que se casaran”. Su destino como reproductoras estaba sentenciado por las mismas expectativas del profesorado. Su experiencia nos ilustra sobre que aspectos de su propia identidad deben dejar atrás estas chicas como mujeres y como obreras, donde el éxito académico y los estudios universitarios implican despojarse de aquello que han aprendido con sus familias y en su entorno (Payne, 1993:37).

La regulación de la sexualidad forma parte de los marcos de la sexualidad en las escuelas (Skeggs, 1991). El tipo de educación sexual detectado en las escuelas se afronta desde la relación de lo sexual con el coito y con la reproducción, devolviendo así a las jóvenes el refuerzo de la imagen del papel tradicional de la mujer. Se intenta deserotizar el tema de la sexualidad relacionándolo en exclusiva con la reproducción porque se percibe a los adolescentes como totalmente carentes de actividad sexual (Jackson, 1993:179). El control de la sexualidad femenina mediante el abuso, el “bullying” y la violencia son también habituales en la construcción de las identidades de género en los escenarios escolares. Por esta razón, investigadoras como Sue Lees (2000) proponen situar el fenómeno del “bullying” dentro de un orden generado y étnico, y la violencia de género entre jóvenes en la escuela como elemento integrante de la construcción de la masculinidad heterosexual (Robinson, 2005). Las investigaciones de Lees (2000,1987) se fijan en el abuso verbal practicado, tanto por los varones contra las chicas como por las propias chicas contra algunas de ellas mismas, a través del uso del concepto de “reputación sexual”, y como el abuso verbal

genera un control sobre la vida y la autonomía de las adolescentes. Su comportamiento sexual es constreñido y controlado a través de las acusaciones verbales sobre la reputación sexual, y finalmente se vuelve mayoritariamente hacia las chicas que se presentan como independientes y que se relacionan libremente con los varones, canalizando también la sexualidad femenina exclusivamente al noviazgo y al matrimonio. Los varones acaban así controlando los recursos académicos del centro: “El lenguaje de abuso sexual hace posible que los chicos definan en la escuela qué recursos son para ellos y de cuáles excluyen a las chicas” (Lees, 1987:181). Otros estudios muestran como la evaluación constante del cuerpo femenino (Fonseca, 2002) es algo normal en la experiencia en la escuela de las chicas de clase trabajadora.

Las chicas que no actúan según los valores dominantes de clase y de etnia, o que no responden a la identidad ideal femenina en la escuela, son rápidamente etiquetadas y clasificadas de forma negativa por el profesorado. En otro trabajo de Dale Spender podemos ver como se cataloga de agresivas a las chicas que hablan fuerte en la clase y hacen sentirse (Dale Spender, 1993:189). Las contradicciones entre la identidad académica y la feminidad se plasman en estrategias como la de la apariencia de tranquilidad entre las chicas (Stanley, 1995 [1986] en Woods & Hemmersley, 1995), como respuesta a las exigencias escolares, manifestando una doble personalidad: tranquila en el aula y extrovertida fuera de ella, a sabiendas de que lo primero es lo que les beneficia para no ser etiquetadas como no académicas.

Otros estudios realizados desde la investigación antropológica y sociológica sobre la construcción identitaria de género (pero esta vez en varones) muestran como se produce la formación de las masculinidades en entornos escolares (Mac an Ghaill, 1994; Connolly, 1995; Skelton, 1998). Así mismo, también muestran como la transmisión de un modelo de identidad sexual único y propio del patriarcado se basa en una heterosexualidad excluyente, homofóbica e imbuida de misoginia y de subordinación de lo femenino (Mac an Ghaill, 1994). El estudio de Mac an Ghaill se basa en una etnografía sobre la construcción de identidades masculinas en una escuela pública de Secundaria de Birmingham entre 1990 y 1992. Según este autor, la escuela se configura como una arena definida por el género y una orientación sexual heterosexual que reproduce una visión dicotómica y tradicional de los géneros a través

de las masculinidades del profesorado, de la jerarquía entre masculinidades y feminidades, recurriendo al concepto “régimen de género” de Kessler et al. (1987 citado en Mac an Ghaill, 1994:4), y del tipo de relaciones de dominación que se crean entre las microculturas masculinas del profesorado y el alumnado: “the specific conditions under which schools as deeply gendered and heterosexual regimes, construct relations of domination and subordination within and across these microcultures” (Mac an Ghaill, 1994:4). La subjetividad de los alumnos varones se fragua en una doble relación donde sitúa, hacia el exterior, a mujeres y gais, y, en el interior, el rechazo de todo lo que tenga que ver con la feminidad o la homosexualidad: “expelling femininity and homosexuality from within themselves” (Mac an Ghaill, 1994:90). La subjetividad de las alumnas se consolida en relación a la posición de los chicos en el estratificado sistema de la escuela (Mac an Ghaill, 1994: 124), donde ellas perciben que se les aplica una regulación social diferenciada de los estudiantes varones y se ejerce el control de su sexualidad por parte del profesorado masculino, interiorizando sentimientos de subordinación ante la utilización, por parte del profesorado, de lo femenino para designar lo negativo en el alumnado masculino. Las chicas se quejan además del acoso sexual, tanto de sus iguales varones, como del profesorado varón. Y también se quejan de que son excluidas de la formación para el trabajo que reciben los alumnos varones, en un contexto de alto paro masculino (Mac an Ghaill, 1994:140). En las transiciones escuela-trabajo analizadas en este estudio emerge un proceso de continuidad-discontinuidad en el que las jóvenes no encuentran correspondencia entre su formación y su inserción en el mercado laboral, quejándose además de los “procesos de infantilización” que viven en los trabajos (Mac an Ghaill, 1994:143).

Desde el feminismo postestructuralista se ha investigado como las chicas se encuentran en el cruce de diferentes discursos (Hey 1997; Walkerdine, 1997) y como esa posición “situada” (Haraway, 1988) incide en su identidad dándole un significado menos cambiante y en continua construcción. El concepto de identidad, por la influencia de estas aportaciones teóricas, se construye en base a diferentes subjetividades creadas según la posición de la persona en la red de relaciones sociales y según su acceso a discursos y razonamientos particulares, en definitiva, subjetividades que son flexibles, cambiantes y situadas (Hemmings, 2006), afectadas

por una diversidad de dinámicas entre la que se encuentra la de género (Acker, 1995). Estas propuestas incluyen también el cuestionamiento de la misma categoría de “mujer”²¹, reconociendo que las mujeres tienen múltiples subjetividades, en donde se entrelazan la “raza”/etnia, la clase social, la edad, la orientación sexual o la religión, produciendo varias formas de diferencia²². Las aportaciones de Nash y Marre (2001) en el ámbito teórico del multiculturalismo y género muestran la complejidad de factores que inciden en la subalternidad de las mujeres que viven la combinación simultánea de varias desigualdades.

Las críticas al feminismo se centran en que la medida ha sido la mujer blanca de clase media. Como menciona Bettie (2000), hasta la incorporación de las feministas del Tercer Mundo no se salió del binomio blanco/clase media, quedando olvidadas las vivencias diferenciadas a las que se le sumaba la clase y la “raza”/etnia²³:

“The critique of gender reductionism is, of course, old news in feminist theory, as the intervention of ‘third-world’ feminism has long since posed serious challenges to the gendered subject of ‘white middle-class’ feminism”. “Little attention has been paid to cross-racial analyses of class”. (Bettie, 2000:6)

²¹ La antropología feminista ya propone la necesidad de analizar la categoría empírica de “mujer”, así como la revisión de la supuesta universalidad de la categoría asumida por el feminismo, proponiendo hacer frente a la noción de “diferencia” y reconducir la disciplina hacia los estudios de género que reconcilien las diferencias reales entre mujeres (Moore, 1991).

²² “La tarea de la antropología feminista, al igual que la desempeñada por otros especialistas, consiste en encontrar medios de teorizar las intersecciones que se establecen entre las distintas clases de diferencia” (Moore, 1991:227).

²³ En la literatura científico social española no se utiliza el término “raza” por múltiples razones, entre las que posiblemente se encuentra el desprestigio de su uso tras ser descartado en el contexto de la biología humana, el rechazo al término en Europa después del holocausto judío y al desplazamiento de la teoría hacia la cultura y la etnicidad en el análisis de las diferencias entre grupos (Stolcke, 1992). No obstante, en la investigación anglosajona, y específicamente en la sociología de la educación, se alude a la “raza” como un elemento más de la construcción de la desigualdad a la que a veces se asigna marcadores fenotípicos, pero no siempre, porque remite también a la experiencia de discriminación compartida en términos de los propios grupos afectados (Carrasco, 2004). Estos usos científicos también se hacen eco de los usos políticos específicos de cada contexto, lo cual añade dificultades. En la investigación comparativa Estados Unidos/España que estamos llevando a cabo para la NSF-SSRC-The Nuffield Foundation sobre la integración social y escolar de las hijas e hijos de familias inmigrantes este es un tema de discusión importante y sin resolver. Las substituciones terminológicas o conceptuales, además, corren el riesgo de ocultar nuevos procesos de racialización y estratificación, en la línea del “fundamentalismo cultural”, como una “nueva retórica de la exclusión” señalado por Stolcke (1993). En este sentido, adoptamos la estrategia de la prestigiosa revista *“Race”, “Ethnicity & Education”*, y entrecomillamos “raza” sin descartarlo o substituirlo al hacer referencia los textos que usan el término.

1.4.2. Jóvenes de minorías, identidad y escuela

A pesar de la incorporación de las feministas “de color” y de minorías en la escena de la investigación feminista, el feminismo ha sido criticado por partir desde la posición de la mujer de clase media blanca, excluyendo a menudo a las jóvenes y mujeres de minorías, a las que también les afecta identitariamente su paso por la escuela. En los centros escolares, las jóvenes de minorías son concebidas entre discursos que van desde la sobresexualización (López, 2003; Rolon-Dow, 2004; Archer, 2005, 2007), hasta la inadecuación a los modelos de feminidad “discreta” de la clase media blanca (Fordham, 1996), en un proceso en el que se interrelacionan género, clase y “raza”/etnicidad. Por ejemplo, las alumnas negras son calificadas en las escuelas blancas con una expresión racista por parte del profesorado blanco: “esas negras chillonas”. A este profesorado les causa incomodidad tratar con jóvenes negras que no se acomodan a un papel pasivo en la escuela, aunque tampoco traspasen los límites sancionables, permaneciendo en el “filo de la conducta tolerable” (Evans, 1993:226). Para los jóvenes varones, las dinámicas de género implican que ciertos tipos de masculinidad dominante son difícilmente compatibles con el éxito escolar, ya que estos jóvenes son pensados desde los discursos de criminalización y problematización (Cammarotta, 2004), o son posicionados en la marginalidad de la escuela (López, 2003)

En lo relativo al estudio de la experiencia escolar de las jóvenes de minorías, Bettie (2000, 2002, 2003) llevó a cabo un estudio etnográfico en la California rural en el que entrevistó y siguió a unas sesenta chicas norteamericanas, blancas y de origen mexicano, de clase trabajadora y de clase media. La investigadora puso en evidencia como las diferencias de clase forman parte de sus experiencias cotidianas pero quedan invisibilizadas tras la preeminencia de la preocupación por lo racial, haciendo aún más difícil el éxito escolar para las chicas de clase trabajadora que están dispuestas a atravesar las barreras de “raza”/etnicidad. La autora devuelve la importancia del análisis de clase –desde una perspectiva de “performatividad”– a los estudios sobre el éxito escolar y la identidad de las minorías, incorporando a su vez una óptica de género-clase-“raza”. La visibilidad de estas barreras incide en que la experiencia de movilidad social es especialmente dolorosa para las chicas de minorías, mientras que para las y los estudiantes blancos de clase trabajadora, la invisibilidad de la clase social

tras la visibilidad de lo racial contribuye a que la experiencia de distanciamiento sea menos traumática (Bettie, 2002:420). Incorporando el marco de los análisis de las subculturas femeninas de clase trabajadora, esta autora muestra como la creación de las chicas en el estilo, los peinados o el maquillaje cobra sentido bajo la perspectiva de clase: “Among women ‘clothing and cosmetic differences are taken to be indexes of the differences in sexual morals’ between classes” (Ortner, 1991:177 citado en Bettie, 2000:17). Y también muestra como la feminidad percibida como “apropiada” y cercana a lo académico es la asociada a la clase media-blanca y a la actitud agradable.

“Both white and the Mexican American upwardly mobile girls performed the same school-sanctioned femininity that middle-class, white, college prep girls did.” (...) This school-sanctioned femininity signifies middle classness to school personnel who view these girls, in contrast to many vocational track girls, as modest and tasteful, their demeanor as ‘nice’ and ‘not hard’”. (Bettie, 2002:419)

Lo valioso de la investigación de Bettie (2002), en un contexto como el norteamericano donde se prima, en los estudios de la antropología de la educación, el análisis de las vivencias de los jóvenes de minorías en la escuela desde una óptica que considera prioritario lo racial y que olvida las diferencias y similitudes de clase, es la reivindicación de un análisis heredado de las feministas de la reproducción cultural (McRobbie, 1991), pero en donde además se incorpore la intersección y la combinación del género, la clase y la etnicidad en la reproducción de las desigualdades:

“...class, race/ethnicity and gender are intersecting identity constructions and axes of inequality that inform the overall reproduction of inequality”. (Bettie, 2002:418)

El principal referente de mi investigación es, no obstante, el estudio etnográfico de Catherine Raissiguier (1994) sobre la formación de las identidades de chicas jóvenes de clase trabajadora de diversos orígenes culturales. La autora lleva a cabo una etnografía en un Lycée francés donde se imparten estudios de formación profesional o “vocationals”, y sigue a las chicas matriculadas en un curso de secretariado, compuesto principalmente por alumnado femenino de diversos orígenes. Raissiguier compara los procesos de construcción identitaria de las jóvenes de origen francés y de origen argelino de la misma clase social, entendiendo que estos procesos están en interrelación con las trayectorias académicas a las que han sido progresivamente

guiadas, así como con sus propias “lived experiences” (Raissiguier, 1994: 163). De esta forma, la autora se propone encontrar que limitaciones en la movilidad social tienen para ellas las trayectorias de formación profesional, así como la relación de la educación con sus aspiraciones laborales y proyectos vitales. La identidad de las jóvenes se forma al interpretar los valores hegemónicos (re)producidos por la escuela en los límites y marcos que emergen en discursos y prácticas escolares, en la ordenación espacial y en la estructura jerárquica y social de la escuela, en un proceso de negociación activa donde las jóvenes no son únicamente receptoras de una supuesta socialización:

“I argue that two groups of students are developing identities through a process where dominant (hegemonic) values and meanings are interpreted, modified, and constructed”. (Raissiguier, 1994:11)

Estas jóvenes francesas, tanto las que descienden de familias autóctonas como de familias argelinas, configuran su identidad también al intentar ampliar sus límites vitales y luchar por conseguir mayor visibilidad de su feminidad, pero también a través de la vinculación entre escuela y trabajo remunerado, ya que uno de sus principales objetivos es obtener un diploma con el que poder obtener un trabajo a tiempo completo y estable. Para ellas, la única salida para poder evitar el paro, la exclusión social y la relación de dependencia con los hombres es tener un trabajo que les permita, además, conseguir un mayor nivel de poder como mujeres, ya que su objetivo es “adquirir autonomía e independencia en un mundo machista” (Raissiguier, 1994:11). En este sentido las chicas de clase trabajadora “blancas” estadounidenses también ven en la educación un instrumento con el que enfrentarse a las relaciones de dominación con los varones, aunque las jóvenes no tengan una conciencia feminista (Weiss, 1990).

En otros estudios, como por ejemplo Roux (1991), ya se había puesto de manifiesto como las jóvenes francesas de origen árabe manifestaban tener las mismas aspiraciones educativas, profesionales y de estilos de vida que sus compañeras de origen francés, siendo además críticas con el estatus de la mujer en el mundo musulmán. Para estas jóvenes la escuela tenía un doble valor: un efecto “escapatorio” en donde ampliar su presencia en el espacio público y en donde evadir las restricciones

familiares, en concordancia con el trabajo de Adely (2004) sobre las chicas de Jordania, y, a la vez, como vehículo de integración en la vida social francesa.

Volviendo al estudio de Raissiguier (1994), algunas de las diferencias en cuanto a los futuros vitales de unas y otras chicas son que las de ascendencia francesa y de clase trabajadora se muestran más cercanas a los ideales del romanticismo propio de la ideología heterosexual (Raissiguier, 1994), en consonancia con lo mostrado por las investigaciones sobre las jóvenes británicas de clase trabajadora (McRobbie, 1991) y las jóvenes británicas de clase trabajadora de origen irlandés (Mirza, 1992). Las jóvenes de origen argelino (Raissiguier, 1994) perciben el matrimonio como no romántico y más como un acuerdo que como enamoramiento, utilizando los planes de estudio y trabajo remunerado para posponer los acuerdos matrimoniales. Los cambios de género se producen en las chicas de ambos orígenes, pero especialmente para las jóvenes de ascendencia argelina, para quienes la escuela “emerge como una herramienta poderosa para su autorrealización” (Raissiguier, 1994:160), como instrumento para la contestación y la reafirmación de su valía ante los hombres de su familia, y para enfrentarse al racismo que perciben en la sociedad francesa²⁴. Su investigación pone de manifiesto que la escuela impone ciertas limitaciones a las jóvenes pero a su vez tiene para ellas un efecto liberador (Raissiguier, 1994), un espacio donde se combinan limitaciones y oportunidades, a veces contradictorias²⁵, en

²⁴ Esto último es similar a lo encontrado por otras investigadoras, como Sue Lees (1994), que en su etnografía sobre jóvenes norteamericanos de origen asiático en la escuela (sin distinción por sexo) se muestra como para ellos la escuela es un instrumento contra el racismo: los jóvenes dedican grandes esfuerzos a los estudios, no porque crean que van a tener grandes posibilidades de movilidad social, sino para enfrentarse con más fuerza a las futuras discriminaciones y desigualdades: “Asian American identified students saw school success as a necessary part of resisting racism” (Lees, 1994:427). Las habilidades desarrolladas en la escuela, como la escritura, son instrumentos utilizados por las jóvenes de minorías para darle un nuevo sentido a su vida cotidiana y superar condiciones de vida no agradables, una resistencia a la desigualdad y un instrumento con el que recrear su futuro (Shultz, 1996).

²⁵ Este contradictorio papel de la escuela de Secundaria en la vida de las mujeres también ha sido analizado en algunos países del mundo árabe, donde se ha puesto en evidencia el doble papel y los efectos “mixtos” de la institución escolar para las jóvenes, tal y como muestra el ya citado estudio de Adely (2004). En este estudio etnográfico llevado a cabo en un centro de Secundaria de una comunidad de Jordania, la escuela se configura como el espacio donde discurren y coinciden los discursos vigentes en el país sobre la modernidad y el mantenimiento de la tradición en Jordania. Para las chicas de la comunidad de Tel Yahya, la escuela es el único espacio de relaciones y de vida social, donde pueden romper con el trabajo doméstico, y, en definitiva, su única esfera de libertad. Simultáneamente, en la institución escolar donde estudian se reproducen los modelos de género tradicionales a través del control de su sexualidad y honorabilidad, y se limitan sus oportunidades a través de la creación de trayectos

similar consonancia a lo que Fuller (1982, 1984 citada en Wulff, 1988:178) encontró sobre las contradictorias vivencias escolares de las jóvenes británicas de origen indio, que superando a los varones de sus mismos orígenes en lo académico, superan la doble subordinación de género y de “raza”.

El papel de estas contradicciones de la vida escolar en las identidades de las jóvenes de minorías también se pone en evidencia en el estudio de Anette Hemmings (2006) sobre los procesos de formación de la identidad entre adolescentes. Hemmings (2006), a través de un marco teórico definido como “post-antropológico”, muestra un estudio de caso, Cristina Sánchez, una joven de diecisiete años norteamericana de ascendencia mexicana, que combina de forma contradictoria y fluida las identidades de “chicana” y de “americanizada”. A la vez la joven combina las aspiraciones de clase media y su voluntad de tener estudios superiores con un origen de clase trabajadora y una percepción de estar situada en niveles bajos y ser ignorada por la escuela (Hemmings, 2006:140). Ante estas limitaciones, la joven “navega” creándose un yo que le proporciona las satisfacciones y la dignidad que le niega la escuela:

“Christina’s navigations provided symbolic protection and leeway for her innermost psychocultural, ‘true’ enduring self and preferred ways of relating to others and the world. Navigations also allowed her to express a situated self – that is, a self that adapts to outer crosscurrents and is expressed in a fashion that allows individuals to try on, take off, cling to, fight against, or alter cultural forms in the production of new, different, or more exiting ways of life that enable them to reach desired ends”. (Hemmings, 2006:140)

En Gran Bretaña, el estudio de Heidi Safia Mirza (1992) centrado en los procesos de transición escuela-trabajo y la concepción de la maternidad de las jóvenes británicas de origen afro-caribeño, comparadas con sus iguales de origen irlandés, muestra también reveladoras conclusiones sobre la reproducción de las desigualdades étnicas a pesar de los buenos resultados escolares y de las altas aspiraciones educativas y profesionales de las jóvenes. Las muchachas de origen afro-caribeño han asumido, como sus madres, una feminidad donde lo laboral es prioritario y compatible con la maternidad, contradiciendo la imagen estereotipada que se tiene en Gran Bretaña de la mujer negra, y haciendo que se deba cuestionar el universalismo de la tesis de la cultura de la

diferenciados entre lo académico y lo profesional (Adely, 2004), punto este último que coincide con los resultados de la investigación de C. Raissiguier (1994).

feminidad de autoras como McRobbie (1991) –y que parece que únicamente se podría aplicar a las jóvenes de clase trabajadora blancas–. En el estudio referido de Mirza (1992), las chicas británicas de origen irlandés son las que han interiorizado una feminidad en concordancia con la cultura de la feminidad de clase trabajadora, orientada hacia el noviazgo, el matrimonio, la maternidad y una dedicación al trabajo remunerado de tipo secundario. En cambio, las jóvenes británicas de origen afro-caribeño tienen altas aspiraciones laborales y desean empleos cualificados que les proporcionen autonomía para ellas y sus hijos, aunque estos empleos aparezcan identificados con ocupaciones tradicionalmente femeninas, ya que ellas perciben que así tendrán mayores posibilidades de encontrar trabajo en un mercado laboral altamente generado. Su identificación prioritaria es ser trabajadoras, ser proveedoras materiales de su familia y “hacer algo importante en la vida” (Mirza, 1993:156). A su vez plantean una redefinición de la maternidad de la mujer negra en un contexto social donde es percibida bajo concepciones estereotipadas: “Now black woman are themselves in the forefront of reclaiming their own womanhood, and the arena where their invisibility and misrepresentation is played out is the novel” (Mirza, 1992:146).

El éxito escolar y las altas aspiraciones educativas de las jóvenes de minorías raciales que contradicen estereotipos y bajas expectativas ha sido también encontrado por otras investigadoras, como Gibson (1988), entre las jóvenes norteamericanas de origen sikh. Estas muchachas, en contra de todas las expectativas, obtenían mejores resultados académicos que el alumnado blanco y que los jóvenes varones de su mismos orígenes, incorporando todo aquello que les era útil para su promoción social sin renunciar a sus orígenes familiares, en un proceso acuñado por Gibson (1988) como “aculturación sin asimilación”. En España, los estudios sobre la incidencia de la escolarización en la identidad de las jóvenes de minorías son escasos, y únicamente la investigación de Abajo y Carrasco (2004) sobre trayectorias y experiencias de éxito escolar en chicas y chicos gitanos nos aporta información sobre la relación entre la escuela y la vida de las niñas y mujeres gitanas. Las chicas y mujeres gitanas ven en la educación, como las jóvenes de origen argelino de Raissiguier (1994), un arma para ampliar los límites sociales a sus vidas como muchachas de minorías estigmatizadas:

“Y perciben que el sistema escolar, a pesar de todas sus limitaciones, es la mejor palanca para intentar mejorar sus oportunidades vitales y soslayar o mitigar la subordinación de clase, de etnia y de género”. (Abajo y Carrasco, 2004:170)

En Cataluña, las investigaciones y prospecciones etnográficas sobre las trayectorias sociales y escolares de las jóvenes de origen inmigrante nos indican que estas aprovechan la institución escolar para crear sus propios proyectos de integración social, negociando entre las aspiraciones propias y las de sus familias (Grup Elima, 2001). Y, además, en contra de los estereotipos sobre algunos orígenes como el marroquí, las jóvenes tienen mejores resultados escolares que los varones y no abandona la escolarización como se les atribuye desde el mundo educativo (Pàmies, 2006). Otra investigación realizada desde el ámbito educativo, pero que asume la perspectiva y las técnicas de las ciencias sociales, sobre la construcción de la identidad de las jóvenes de origen marroquí con trayectorias de éxito escolar (Terés, 2004), nos proporciona información a partir de las narrativas de estas adolescentes sobre algunos de los puntos clave paralelos a mi propio trabajo de investigación: el papel del ocio y el consumo como igualador y como diferenciador en la identidad de las jóvenes, la negociación y la mediación como estrategia identitaria, la dificultad para estas jóvenes de establecer redes relaciones y de amistad, y la importancia de la institución educativa como espacio de acogida y de deconstrucción de representaciones estereotipadas, así como la importancia de lo escolar en su identidad: “L'estudi és concebut per les noies com una eina bàsica i imprescindible per a la promoció personal i col·lectiva” (Terés, 2004:18).

Otra de las investigaciones sobre las diferentes formas de adaptación escolar de minorías y los procesos de formación de la identidad, la llevada a cabo por Anne Locke Davidson (1996), nos ilustra sobre la capacidad de la institución escolar para hacer que los jóvenes de minorías (ellas y ellos) perciban de forma compatible su identidad étnica y lo académico. A partir del modelo de John Ogbu (1991 [1974]) y del trabajo de Ogbu (1991) y Fordham (1996) sobre la escolarización de las minorías voluntarias e involuntarias²⁶, Davidson se pregunta si la escuela puede cambiar el

²⁶ El modelo que el mismo Ogbu denomina etnoecológico (Ogbu en Velasco et al. 1993) para explicar el tipo de adaptación escolar de las niñas y niños de minorías por el tipo de relación entre la mayoría y la minoría con la que se identifican: la historia de contacto entre ambas, el encapsulamiento laboral de las minorías en nichos laborales y la forma en que perciben la barrera del empleo. Así, según sus teorías, las

sentido que la juventud de minorías atribuye a la escolarización, e incidir positivamente en aquellos que manifiestan un rechazo académico como un elemento de su propia identidad étnica²⁷.

El estudio de Davidson, que analiza a la vez las perspectivas de los estudiantes, las “tecnologías disciplinarias” de la escuela (aislamiento, ordenación, sistematización) y los discursos de los “expertos” del centro escolar (Davidson, 1996:5), nos proporciona una valiosa información sobre los efectos negativos que producen en los chicos y chicas de minorías algunos de los factores desarrollados por la escuela: la segregación académica, las expectativas negativas, el tratamiento diferenciado, la burocratización o las barreras a la información (Davidson, 1996:33). Todos estos factores provocan una diversidad de identidades según las experiencias escolares y el grado de vinculación o desvinculación académica que sienten estas y estos jóvenes. La autora expone esta diversidad a través de la creación de tipos identitarios individuales: desde identidades no convencionales que conjugan lo pro-académico y lo oposicional (Davidson, 1996:12), pasando por identidades conformistas de jóvenes de minorías que acaban actuando según los estereotipos manejados sobre dichas minorías, hasta identidades transculturales que compatabilizan la identidad étnica y la identidad académica en los entornos escolares donde se dan las condiciones para ello (Davidson, 1996: 177). Esta identidad, que como otros investigadores han mostrado (Levinson, 1996), está relacionada con el tipo de ciudadanía que se promueve en las escuelas²⁸.

minorías inmigrantes o voluntarias tendrían más éxito que las minorías no inmigrantes. Este sería el caso, por ejemplo, de la población negra de Estados Unidos que ya tiene una historia de relaciones en la que no se han sentido tratados con igualdad y en la que la escuela es vista con escepticismo por las familias (Ogbu, 1991).

²⁷ La misma investigación de Ogbu (1987, 1991) junto con Fordham (1996) sobre las minorías afroamericanas analizan como parte de esta minoría rechaza lo escolar al entender que la cultura de la escuela es “blanca” y el éxito educativo implica la traición al origen étnico, comportamiento al que denominan “Acting white”.

²⁸ En su etnografía en una escuela de Secundaria de Mexico, Bradley Levinson (1996) muestra que los discursos manejados en la escuela y en la organización escolar promueven un tipo u otro de ciudadanía a través de favorecer determinadas identidades académicas, de forma que la creación identitaria de la escuela aparece vinculada a la participación social como ciudadanos y a la concepción de la democracia: “Even without a stand-alone civics curriculum, the Secundaria I studied was actively engaged in producing moral subjects oriented toward the collective good. The wearing of common uniforms, the structuring of cohorts, teachers’ exhortations to solidarity, the Monday morning rituals of national identification, all of these were elements of an integral values education for citizenship” (Levinson 2002, en Levinson, 2006:334).

1.4.3. Culturas y microculturas de la feminidad, clase obrera y origen

Los estudios sobre las culturas de la feminidad de clase trabajadora han afrontado desde una perspectiva no deficitaria el análisis de las identidades juveniles femeninas y su relación con las dinámicas desarrolladas en el mundo escolar, incorporando las dinámicas de clase desde una perspectiva también feminista, pero orientada hacia la reproducción cultural. Parte de la etnografía de Paul Willis (1977) que, como otros estudios sobre las culturas masculinas de clase obrera (Everhart, 1993 [1983]), serían posteriormente revisados por las investigadoras (McRobbie, 1978, 1991; Fuller, 1980; Acker, 1981). Me refiero al estudio de Paul Willis sobre cómo los jóvenes varones de clase obrera eligen trabajos de clase obrera (1977).

A través de su etnografía, Willis analiza los procesos de reproducción cultural que contribuyen a la reproducción social. Los jóvenes “lads” o “colegas” de Willis, varios muchachos antiescuela, representan un sector de la clase obrera que se identifica claramente con el trabajo manual y que produce una cultura de resistencia escolar que les prepara para su entrada en el mundo del trabajo obrero. Si estos jóvenes se ven conducidos y orientados hacia los mismos trabajos de sus padres, según Willis (1977), el factor que había contribuido a esta reproducción social era precisamente su propia producción cultural, nacida de su resistencia a una cultura académica que era vivida como imposición de la cultura social dominante. Los ejes principales de la cultura resistente de estos muchachos (Willis, 1988 [1977]) eran la oposición a la autoridad y el rechazo del conformista, su actitud de no interés y el boicoteo continuo a la actividad en el aula, la diversión del momento y el cachondeo entre amigos y contra los demás, el uso simbólico de la ropa, el valor del trabajo y el alcohol, tener experiencias sexuales, el rechazo de lo formal, el grupo informal como marco principal de referencia. Los “colegas”, para ser uno del grupo y para superar las limitaciones, utilizan el “cachondeo” y el “escaqueo”, pero también los hábitos que les vinculan con la madurez.

La emergencia de grupos como “los colegas”, y a pesar de ser interpretados en términos de producción cultural de clase, se da especialmente en entornos escolares que lo favorece a través de las prácticas del “streaming” (separación de los alumnos en función del rendimiento); o de la propia autoridad escolar o los estilos docentes desmotivadores y aburridos. El mismo Willis (1988 [1977]), a pesar de interpretar la contra cultura escolar de un grupo de chicos de clases trabajadoras como constitutiva de la reproducción del sistema de clases capitalista, comenta esta relación entre la estructura escolar y la existencia de grupos de iguales antiescuela: “en Hammerton Boys está bastante claro que los grupos opositores han aparecido de acuerdo con el ‘streaming’ al final del tercer año.” (Willis, 1988[1977]:41). El autor menciona asimismo una investigación en Dartington donde la norma de la prohibición entre iguales del “chivarse” no es rígida porque la misma escuela, con una organización democrática y de gran apertura, ha invalidado la cultura antiescolar y los grupos informales (Willis, 1977:38). Es por tanto clave conocer qué tipo de autoridad y organización favorece en cada centro escolar un tipo u otro de relaciones entre iguales, sin dejar de considerar el gran valor que la escuela tiene en la reproducción de las clases sociales y de las relaciones de clase.

Esta resistencia cultural construía parte de su propia masculinidad e incorporaba unas relaciones de género desiguales y un racismo hacia sus iguales no blancos, así como un desprecio por el trabajo mental, y por tanto por lo escolar y por sus compañeros pro-académicos, los “pringaos” (Willis, 1988[1977]). En la investigación de Willis (1988[1977]), la autopreparación para las relaciones laborales que realizan los “lads” les protege del sufrimiento por tener que realizar trabajos alienantes y, al mismo tiempo, les contiene del enfrentamiento abierto en las relaciones de clase. Así que en cierta forma, esta situación les prepara para vivir dignamente sus condiciones de clase, para vivirlas con sentido, para vivir una menor alienación, pero a la vez, para aceptar mejor las relaciones jerárquicas y la negociación con el poder arbitrario de sus patronos. De ahí que Willis (1988[1977]) añada que precisamente los jóvenes varones “conformistas” que han interiorizado los valores culturales de la movilidad, la individualidad y la realización personal que transmite la escuela sean más vulnerables en las relaciones laborales, pero también más peligrosos para los encargados y patronos de las empresas.

Del estudio de Willis (1977) quedaron por seguir el resto de estudiantes de clase obrera: las chicas (tanto académicas como no académicas), los varones académicos o que en Willis son descritos como “conformistas” (aunque no siempre lo son) y las minorías (chicas y chicos). En Estados Unidos, Foley (1990), desde la óptica de la producción cultural llevó a cabo una etnografía en la Texas rural sobre las estrategias de los jóvenes de origen mexicano de diversas clases sociales y la capacidad de reproducción social capitalista a través de las legitimaciones, deslegitimaciones y resistencias de los diferentes estilos del habla, aunque sin centrarse específicamente en la producción cultural de las chicas y a pesar de constatar en su propia etnografía que las desigualdades de género y clase son las que consiguen perpetuarse con mayor eficacia. A pesar de la importancia de la producción cultural en la reproducción social, sigue siendo clave conocer que otros factores inciden en la reproducción de la desigualdad de la juventud de clase obrera cuando no se detectan claras culturas de resistencia escolar o no se encuentra la variedad de culturas de resistencia, que entre las chicas pueden ir desde la actitud académica o la visibilización de su feminidad, hasta el silenciamiento y la invisibilidad.

Una de las primeras autoras que revisó el trabajo de Willis desde la misma esfera académica del CCCS (Centre for Contemporary Cultural Studies de la Universidad de Birmingham) fue Angela McRobbie (1991). Su investigación sobre las culturas femeninas de clase obrera nos muestra las tácticas y estrategias, la creación cultural de las jóvenes de clase obrera para hacer tolerable su vida en la escuela cuando no encuentran valores con los que identificarse. La cultura de la feminidad que ellas crean, es, según McRobbie (1991), en una lógica similar a la de Willis (1977), la que contribuye a que las chicas de clase obrera acepten sin resistencia el acceso a instituciones opresivas para ellas, como el matrimonio y la maternidad. Esta cultura de la feminidad, recreada en las revistas para adolescentes, se fundamenta en una ideología que idealiza la relación heterosexual a través del “amor romántico” y en una producción de sus feminidades basadas en el estilo, maquillajes, ocios y amistades. Muy bien resumida por Apple (1994 [1982]), esta es la relación entre reproducción y oposición en McRobbie:

“Las acciones de las chicas eran en último término una garantía para los papeles tradicionales de las mujeres y de la ‘feminidad’, no porque se les

‘impusieran’ (aunque esto suceda en realidad) sino como respuesta creativa a las condiciones objetivas e ideológicas en que viven. El trabajo doméstico, el matrimonio y los hijos eran los tres hechos irrenunciables de la vida futura y que les proporcionaban el horizonte hacia el que orientaban su actividad dentro y fuera de la escuela. Lo que les ‘salvaba’, de lo que ‘conocían’ a través de sus madres, hermanas, tíos, vecinas, etc. (un futuro demasiado real, tedioso), eran dos cosas: hacer amistades basadas en semejanzas de clase y de sexo, y, muy importante, integrarse en una ‘ideología idealista’ y actuar de forma que acentuasen su feminidad y sexualidad”. (Apple, (1994 [1982]):123 analizando a McRobbie)

En cualquier caso, la visión del matrimonio y de la maternidad como experiencias opresivas de McRobbie, y la visión del trabajo remunerado como liberador en Raissiguier no dejan de ser dos caras de la misma moneda. Y, en cierta forma, es el reflejo del modelo de los feminismos de la mujer de clase media, donde el trabajo remunerado fuera del hogar es construido como algo positivo para las mujeres y la reproducción doméstica y biológica como opresivos, todo ello comprendido en el marco de un capitalismo patriarcal que legitima lo público (el trabajo remunerado) y deslegitima lo privado (el trabajo reproductivo). ¿Hasta qué punto es el trabajo remunerado algo liberador para las mujeres de clase trabajadora, cuando éste significa, como en el caso de la limpieza doméstica, una posición de subordinación de clase ante las mujeres de clase media?

En la investigación de McRobbie (1991), las chicas de clase trabajadora aceptan sin cuestionar incluso los roles tradicionales que les impone la escuela a través de los cursos de cocina: para ellas, todos son aburridos (McRobbie, 1991:45). No se enfrentan abiertamente a la escuela, así que la rechazan con estrategias que son familiares, como, por ejemplo, sentarse en los lavabos, fumar y mantener y cuidar su red de amigas, lo que les ayuda a minimizar la opresión que sienten en la escuela:

“Much of the girls’ energies seemed to be channelled into making school-life tolerable; somewhere they could ‘have a laugh’. It was also de backdrop against which they could chat-up boys and develop new friendships with other girls. In the school they created their own, admittedly small, space; in the lavatories, the corridors, the stairways and the classrooms”. (McRobbie, 1991:46)

También utilizan el silencio en las clases como estrategia para soportar el aburrimiento, sumergiéndose, ensimismadas, en sus mundos particulares y privados. O, simplemente, hablan con sus amigas, una de sus actividades favoritas. Todo ello les da algo de sentido a su vida:

“Talking was their favourite activity, and this included subjects like what to wear at a party, how somebody’s sister’s pregnancy is developing, what to do about parents a so on”. (McRobbie, 1991:49)

Algunas de las jóvenes quieren, como los “lads” de Willis (1977), divertirse y salir cada noche, pero, sin embargo, esto no es posible porque, al contrario que los “lads” o sus compañeras de clase media, sufren una mayor restricción en sus tiempos y les exigen mayores demandas de trabajo doméstico (McRobbie, 1991:51). Han aprendido habilidades domésticas y la responsabilidad de ser miembros de su familia, unas cuestiones que son relevantes para ellas pero no para la escuela. En la escuela substituyen la ideología oficial por su cultura informal femenina, organizada alrededor del noviazgo, el *pop*, el *fashion*, la belleza y los chicos, ya que ésta es su forma de resistir la dominación cultural de la clase media y de la autoridad escolar. La escuela es convertida en su territorio a través de la producción activa de su feminidad:

“In conclusion, the Mill Lane girls certainly did not conform to the rules and regulations set out by the school. Without resorting to violence in the classroom, or continual truancy, they undermined its authority. But they did this by elevating and living out their definition of ‘femininity’. They replaced the official ideology of the school with their informal feminine culture, one which was organised round romance, pop, fashion, beauty and boys” (51).

Lo que me parece más relevante es la visión de McRobbie (1991) sobre la visibilidad de la sexualidad y la madurez de las chicas de clase trabajadora como resistencia de clase social en la escuela, y como simultáneamente están respondiendo a lo esperado como mujeres de su clase, aceptando, como los varones de Willis (1977), el papel subordinado que parece esperarle en la familia.

“Una forma en que las chicas combaten la discriminación de clase y los rasgos opresores de la escuela es afirmando su ‘carácter de hembra’, introduciendo en la clase su sexualidad y su madurez física de tal modo que obligan a los profesores a reparar en ello. El instinto de clase encuentra entonces su expresión en el sentido de desechar la ideología oficial sobre las chicas en la

escuela (pulcritud, diligencia, feminidad, docilidad, etc.) y reemplazarla por una más *mujeril*, e incluso sexual". (...) "El matrimonio, la vida familiar, la moda y la belleza contribuyen de modo importante a esa cultura femenina antiescolar y, al hacerlo, ilustran con claridad las contradicciones innatas de las llamadas actividades de oposición. ¿Están las chicas, al fin y al cabo, haciendo exactamente lo que se les pide? Y si éste es el caso, ¿no podría argumentarse convincentemente que es su propia cultura la que en sí misma es el agente de control social más efectivo para las chicas, al obligarlas a la sumisión a ese papel, hacia el que una serie de instituciones de la sociedad capitalista también, aunque de forma menos eficaz, las empuja? Al mismo tiempo, están expresando una relación de clase, aunque en términos tradicionalmente femeninos". (McRobbie, 104 citado en Apple, 1994 [1982]:125)

Las culturas femeninas proporcionan a las jóvenes cierta autorrealización²⁹ a través de la creación cultural en su propio cuerpo: maquillajes, ropas, peinados, consumo de productos culturales. Todo esto es utilizado por las chicas para conseguir vivencias positivas allí donde sus voces son silenciadas y cuando son objeto de relaciones de género desiguales, tal y como los jóvenes varones antiescuela de Willis utilizaban la ropa y el estilo juvenil para enfrentarse a la autoridad escolar y para conseguir dominio sobre los jóvenes varones conformistas (Willis, 1977).

La relación entre cultura juvenil y género ha sido explorada a nivel teórico por Roger Martínez (2002) en Cataluña, destacando la importancia del ocio, el consumo y los estilos de vida en dichas culturas juveniles. Sin embargo, Martínez (2002) está fundamentalmente interesado en los estilos juveniles asociados a las corrientes musicales, no aporta explícitamente elementos etnográficos, y no incorpora en el análisis la influencia de la experiencia escolar, por lo cual resulta difícil establecer comparaciones con nuestros propios resultados. En este sentido, la línea de los estudios antropológicos sobre juventud (Feixa, 1993), que ya nos remitían con anterioridad a la relevancia del "estilo juvenil" y sus componentes (argot, música, estética y producciones culturales) para la construcción identitaria de las y los jóvenes, no ha considerado ampliamente, hasta la fecha, la incidencia de la experiencia escolar, ni se ha planteado desde la perspectiva de género.

²⁹ Es necesario mencionar aquí el camino abierto por la investigación de Anna Berga (2004), "Aprendre a ser estimades: adolescència femenina i risc social: un estudi d'itineraris biogràfics i estratègies culturals des d'una perspectiva de gènere", aunque el sector con el que la autora ha trabajado se aleja del que nos ocupa en esta investigación.

Otro de los ejes importantes que nos interesa desde los estudios de las culturas de la feminidad es la importancia de las relaciones de amistad y de los grupos informales entre las chicas. Según algunas autoras, estos grupos de amistad son importantes porque es en ellos donde circulan las nociones de diferencia sobre las que se construye la identidad (Fonseca, 2002), o donde se forman microculturas que dan sentido a los significados y expresiones culturales desarrollados por las chicas (Wulff, 1988). Sin embargo, como las sociólogas feministas han hecho público, el estudio de los grupos de amistad entre chicos parece bien documentado pero no sucede así en el caso de la amistad femenina, que ha sido objeto de menor atención (Delamont, 1980). En este sentido, Meyenn (en Delamont, 1980) encontró grupos de amigas que se diferenciaban por las ropas y por sus relaciones en la escuela, pero ninguno resultó tener comportamientos disruptivos o antiescuela. Los grupos de chicas también parecen comportarse de forma más flexible y cambiante, con lo que nos enfrentan a nuevas formas de estudiarlos. De ahí, propuestas como la de Furlong (1976 citado en Delamont, 1980) de crear la noción de “interaction set” para seguir a los grupos de amigas a través de diferentes espacios y momentos.

La etnografía de Helena Wulff (1988), a la que ya nos hemos referido, sobre la microcultura de un grupo de veinte chicas inglesas de barrios de clases trabajadoras y de diversos orígenes étnicos, nos muestra como la etnicidad, la búsqueda de la madurez y de la emoción forman parte de la identidad de las jóvenes en contextos urbanos multiculturales. En el contexto escolar la separación étnica entre amigas es aumentada y acentuada, como si la escuela fuera un amplificador de la sociedad (Wulff, 1988). Según la misma investigadora, el consumo de estilos juveniles, además de ser utilizado por las chicas en los procesos de construcción de la identidad es, para las jóvenes de minorías, una forma de acercarse a la igualdad racial en una sociedad racista y xenófoba (Wulff, 1995):

“The girl’s youth styles were obviously a type of consumption that contributed to their teenage femininity and process of growing up into young black and white women, in other words, to acquire a sexually mature gendered identity and to manage ethnic equality a experience excitement”. (Wulff, 1995: 70)

El consumo es utilizado para construir culturalmente su cuerpo y su presentación pública a través de la manipulación de las ropas, los maquillajes y los estilos de peinado (Wulff, 1995: 73). Manejando dichas modas y estilos conectan su corporeidad con su propio sentido estético y sienten que se acercan a la igualdad étnica (Wulff, 1995: 72), más aún cuando las adolescentes blancas y negras de los barrios obreros británicos viven inmersas en el racismo, a pesar de haberse socializado juntas. Estas jóvenes han aprendido a convivir a través de la creación de una microcultura basada en la feminidad adolescente, lo único que las conecta con la igualdad étnica (Wulff, 1995:66). Unas, las adolescentes negras, sincretizan los mensajes de racismo y de desigualdad étnica presentes en la sociedad que les devuelve una imagen irreal donde la mayoría son blancos, mientras la realidad de sus barrios es bien diferente (Wulff, 1995:66). Otras, las adolescentes blancas, han vivido, más que sus progenitores, la mezcla étnica y han tenido más experiencias de convivencia con personas negras, siendo más proclives a crear una concepción nueva de la identidad inglesa en la que “la gente negra”, para ellas, “también es inglesa” (Wulff, 1995:67). Estas jóvenes, blancas y negras, tienen además una gran presencia pública como “visible actors out on the street corner, in the school yard, and of course at the girl’s club, busily exploring life” (Wulff, 1995: 70), y su vida cultural no se recluye únicamente a la “bedroom culture” que encontró Angela McRobbie (1991) en la vida de las adolescentes británicas de clase obrera.

1.5. Investigando un problema que aparentemente no existe

1.5.1. Hipótesis, interrogantes y objetivos

En consecuencia, los elementos destacados por las distintas corrientes teóricas y de trabajo empírico que constituyen claros antecedentes de este trabajo, así como sus ausencias, revelan la necesidad de prestar atención a la experiencia escolar institucional para comprender los procesos de formación identitaria y a la capacidad de agencia de las jóvenes en el entorno escolar.

Los ejes que se consideran a partir de esta revisión teórica y empírica, a modo de hipótesis reforzadas por ella, son los siguientes:

- La **especificidad de la experiencia de las mujeres en la escuela** (Delamont, 1980; Arnot & Weiner, 1987; Subirats i Brullet, 1988) y la tensión que conlleva dicha experiencia entre la posibilidad de generar cambios sociales y de género (Acker, 1995; Gómez-Bueno et al., 2002, Abajo y Carrasco; 2004; Grup Elima, 2001).
- La **complejidad del éxito escolar femenino** bajo la asunción no problematizada de que las chicas tienen más éxito escolar que los varones, que suele sostenerse aún más para las chicas de clase trabajadora y de minorías (Archer, 2003, 2005, 2007; Niemi, 2005; Youdell, 2005)
- Los **procesos de producción de experiencias de vinculación y desvinculación escolar** (Davidson, 1996) que inciden en las **identidades individuales y grupales** de las y los jóvenes de clase trabajadora, o de orígenes étnicos, nacionales y sociales desprestigiados (como gitanos, inmigrantes, población rural), que son construidos en la escuela como **alumnado “no pertinente”** (Carrasco, 2004; Prado, 2006; Pàmies, 2006)
- La **creación y recreación de regímenes de género y de edad en la escuela**, a través de las relaciones de poder establecidas y enmascaradas a través de lo

académico, que contribuyen a la emergencia de **tipos variados y jerárquicos de masculinidades y feminidades** (Kessler et al., 1985; Mac an Ghaill, 1994)

- Las evidencias de que las jóvenes de clase trabajadora puedan utilizar su **acercamiento a la escolarización como instrumento para enfrentarse al código dominante patriarcal** (Weiss, 2004; 1990) dentro y fuera de la escuela, como vía de empoderamiento ante el prestigio del “pupilo ideal”, ante la desigualdad de género y la conciencia de tratar de evitar la dependencia económica del hombre en las relaciones de pareja
- La **consideración de las y los jóvenes como agentes³⁰ que utilizan la escolarización y la institución escolar** como un espacio social donde negociar y visibilizarse para ampliar los límites educativos, sociales y vitales que perciben y, por lo tanto, también como potenciales agentes de resistencia y de producción/cambio socio-cultural (Willis, 1977; Foley, 1990; McRobbie, 1991; Feito, 1999)

Por consiguiente, además de los interrogantes generales que han guiado la investigación y que señalábamos en la introducción de la tesis, nos formulamos dos interrogantes específicos, que de hecho se derivan del punto de partida marcado por las contribuciones anteriores y que justifican la realización de esta etnografía:

- ¿Cuál es el impacto real de la escuela de la periferia en el empoderamiento de las chicas de la periferia, a través de las experiencias y trayectorias que estas tienen en un contexto concreto de la periferia de Barcelona?
- ¿Qué tipo de identidades académicas, sociales y de género pueden desarrollar, como consecuencia de aquellas experiencias y trayectorias y en aquel entorno, y en qué son específicas?

³⁰ Tenemos en cuenta las aportaciones del interaccionismo simbólico (Blumer, 1981 [1969]) que considera a los seres humanos como mecanismos agentes, organismos con capacidad para interpretar y reaccionar ante lo que perciben. Consideramos agentes no únicamente a las y los jóvenes seguidos en la etnografía, sino todas aquellas personas y grupos que juegan algún papel en la escuela y a los que reconocemos capacidad para (re)producir de variadas formas los fenómenos de lo macrosocial y, a la vez, de reproducir y cambiar las ideologías dominantes, considerando así las aportaciones sobre el concepto agencia y agentes de Giddens y Lloyd (1987).

Estos interrogantes implican la importancia del estudio del papel de nuestra escuela en la vida de las jóvenes de Cataluña, la mayoría hijas de inmigrantes, tanto peninsulares como extracomunitarios, pero que tienen en común su posición subalterna en la sociedad catalana y española. Debemos conocer sus experiencias escolares y de qué modo éstas influyen en sus deseos profesionales y vitales futuros, y en la visión que tienen de sí mismas, conociendo las posibilidades reales, tanto académicas como sociales, que la actual escuela catalana ofrece a estas chicas de clase trabajadora. Sus experiencias escolares (tanto académicas como sociales) les informan sobre su posición en esta sociedad, sobre cómo pueden ser las relaciones con los varones (autóctonos³¹ y de minorías) y sobre cómo son vistas y pensadas por la sociedad, por la institución escolar y por sus iguales, incentivando o neutralizando sus ambiciones académicas y profesionales, y condicionando, al menos parcialmente, sus resultados académicos en el presente y sus propias percepciones respecto a su grado de integración escolar.

Todo ello se concreta en los siguientes objetivos:

1. Explorar qué factores y dinámicas del proceso de escolarización, tanto académicos como sociales, intervienen, y en qué grado de intensidad, en los procesos de construcción de la identidad social y de género.
2. Conocer las experiencias escolares vividas de estas y estos jóvenes, y en qué grado son diferenciadas según el género, el origen y la clase, así como según su posición en la estructura de prestigio académico (nos referimos a la separación del alumnado por niveles en función del rendimiento, o lo que en el ámbito anglosajón se denomina “streaming” o “tracking”) creada por la institución escolar y en las interacciones surgidas de las relaciones sociales entre iguales.
3. Conocer la diversidad de respuestas de vinculación o compromiso académico (literalmente, “academic engagement” en la literatura anglosajona), teniendo en cuenta el género, la clase y el origen étnico-cultural, y la incidencia en estas

³¹ La práctica totalidad de las y los jóvenes seguidos tienen algún ascendiente que ha migrado desde el resto de España a Cataluña y son castellanohablantes. En otro contexto donde hubiera una mayor diversidad de orígenes y se diera la convivencia entre jóvenes descendientes de inmigrantes españoles y de población originariamente catalana o catalanohablante (cuestiones que pueden ir obviamente también separadas y combinadas), hubiera considerado importante distinguir entre el origen “español” y “catalán” en la autoctonía, pero no en este contexto donde no emergían diferenciaciones entre autóctonos.

respuestas de la organización y estratificación del instituto, los discursos y prácticas de los adultos del centro y las relaciones sociales diarias.

4. Explorar la interrelación entre la (re)producción de diferentes tipos de feminidades y masculinidades en el espacio escolar, y su incidencia en las identidades y relaciones de género entre la población joven.
5. Identificar cuales son los elementos utilizados por la población de la comunidad escolar, adultos y jóvenes, como referentes identitarios y el tipo de relación de estos referentes con las relaciones de desigualdad y las dinámicas de exclusión social dentro del espacio escolar y sus proyecciones fuera del mismo.

1.5.2. Conceptos clave

Identidad

La construcción identitaria es un proceso continuo y cambiante que nutre las identidades individuales, y a través del cual los sujetos incorporan identificaciones surgidas de las interpretaciones y negociaciones con los discursos y significados dominantes, y con las prácticas del día a día: “the process of identity formation as the set of self-definitions and practices through which people constantly modify this construction” (Rassiguier, 1994: 27).

Estas autoidentificaciones³², a las que nos referimos, son creadas por las y los sujetos, de acuerdo con la posición social percibida, tanto en la sociedad como en la misma estructura de la escuela, donde estas personas son resituadas entre la población escolar del momento según su origen social o étnico, lo que para algunas autoras sería la matriz social (Davidson, 1996). Durante este proceso cada persona crea una cambiante y flexible identidad que puede incorporar múltiples elementos.

³² La autodefinición de la construcción identitaria del sujeto es utilizada por autores que provienen del mundo de la psicología social, que argumentan que las autoidentificaciones se crean en un proceso de doble vertiente: por un lado, una categorización, y, por otro, una diferenciación que hace que nos sintamos, a la vez, iguales y diferentes (Echevarría et al, 1992:22 a Gómez Bueno et al, 2001:54).

La construcción o moldeamiento da sentido y puede explicar que nos comportemos de una forma u otra según las interpretaciones que hagamos de nuestra posición social en ese momento y de los discursos a los que tenemos acceso según dicha posición social (Raissiguer, 1994), así como de las autodefiniciones que cada uno de nosotros tiene de sí mismo y las que los demás hacen de ellas. También nos proporciona explicación a prácticas diversas, y a veces, aparentemente contradictorias. Por ejemplo, algunas chicas quieren ajustarse a la identidad hegemónica del “ser joven” y de acuerdo con este modelo se comportaran de una determinada forma: salidas a discotecas, consumo de tabaco, entre otros. Pero a la vez, la escuela les proporcionará un nuevo marco donde construirse también como estudiantes o como amigas de chicas o de grupos concretos. La faceta de su identidad vinculada con lo académico puede incluir tanto la interiorización de valores dominantes, como el ascenso social meritocrático, o la creación de un rol académico que les proporcione prestigio ante su familia y ante sus iguales. Y ambos pueden ser compatibles con un rechazo de las normas y las disciplinas escolares. Estas identificaciones pueden ser coincidentes y de ahí que puedan emerger comportamientos aparentemente contradictorios que aúnan lo pro-académico y lo anti-escolar, la resistencia y el conformismo.

La definición del concepto de “construcción identitaria” parte de la centralidad del lenguaje y la subjetividad aportada por las corrientes postestructuralistas y la relación entre discurso, poder y conocimiento heredado de Foucault. Los discursos producidos y manejados en la escuela por el personal que ejerce el poder (profesorado y personal especializado: psicólogos, psicopedagoga, etc.) producen un efecto en las subjetividades de las y los jóvenes que se sitúan en una posición inferior en la escala de poder, pero también el discurso que producen las jóvenes mayoritarias sobre las de orígenes minoritarios, o los varones sobre las mujeres.

Entendemos el concepto de identidad, siguiendo la misma línea influenciada por el postestructuralismo, como una conciencia de sí mismo, una subjetividad que a la vez es social, puesto que se construye y fragua en la interacción con la sociedad y con los demás individuos. Así pues, se trata de entender la identidad como construcción identitaria, como proceso y “en producción”, nunca completa ni constituida sin representación exterior (Hall, 1990 citado en Mac an Ghaill, 1994:9).

Recogemos también de la investigación de Raissiguier (1994) su consideración del concepto de identidad, que entiende como resultado de un proceso de interpretación y reconstrucción de un “sí mismo” que es inseparable de la posición social, pero también del contexto donde esta posición está presentada y mediada.

“As the product of an individual or a group of individuals interpretation and reconstruction of her/their personal history and particular social location, as mediated through the cultural and discursive context to which she/they has/have access”. (Raissiguier, 1994:26)

Durante el proceso de investigación, su “momento”, nos acercamos a como estaban siendo configuradas las identidades durante una época determinada de la vida, en un contexto social y con unos marcos institucionales determinados, en relación con los agentes con los que en ese momento se negociaban los roles y la vida diaria. Por esta razón, en el estudio de las identidades femeninas, debe recuperarse la presencia de los varones, ya que la identidad de género es relacional y las chicas se construyen también en dicha relación (Archer, 2003), sin olvidar las relaciones entre los diferentes “tipos” de mujeres entre los que se construyen las chicas.

El concepto de identidad que utiliza Raissiguier y de la que yo hago uso aquí, recoge, tal y como ella misma informa, la propuesta conceptual de Linda Alcoff, filósofa que ha revisado desde una óptica feminista los postulados postestructuralistas de Lacan, Derrida y Foucault³³ sobre la construcción de la identidad del sujeto. Alcoff (1988) se centra directamente en la identidad de género y en el “problemático concepto de mujer” para reflexionar sobre un concepto de identidad que vaya más allá de lo que ella considera “riesgos esencialistas de las teorías feministas” y que recoja a su vez las propuestas del postestructuralismo. Éste concibe el sujeto como un constructo social y cultural sin ninguna identidad esencial, que se va conformando a través de un discurso donde “el poder y el saber entretienen una estructura coercitiva que hace que el individuo se retraija sobre si mismo y se aferre a su identidad” (Alcoff, 1988:23).

³³ Para una crítica desde el feminismo del concepto de subjetividad en Foucault, ver Balbus, I. (1987) *Disciplining women. Michael Foucault and the Power of Feminist Discourse*. En: Benhabib & Cornell. (1987) *Feminism as Critique*. Minnesota, University of Minnesota Press, 110-127.

Las contribuciones desde un feminismo que revisa el postestructuralismo superan la concepción humanista de la identidad como algo inmutable, y a la vez sobrepasan y enriquecen las corrientes teóricas del feminismo liberal, socialista y radical (Acker, 1995). Estas teorías vinculan el concepto de identidad con lo individual y, por tanto, con la subjetividad. Pero es ésta una subjetividad que a su vez está íntimamente ligada con lo social y lo relacional, “subjetividades que fluctúan de acuerdo con la posición dentro de una red de relaciones sociales y el acceso a razonamientos particulares” (Acker, 1995: 35), que se nutren y se forman de las experiencias y vivencias. Según las tesis de Teresa de Lauretis:

“La subjetividad o ‘lo que uno percibe y aprehende como algo subjetivo’, se construye en un proceso continuo, una renovación constante e ininterrumpida, que se basa en una interacción con el mundo, lo que ella denomina experiencia: ‘y así se produce [la subjetividad], no mediante ideas o valores externos, causas materiales, sino con el compromiso personal, subjetivo en las actividades, discursos e instituciones que dotan de importancia (valor, significado, y afecto) a los acontecimientos del mundo’”. (Lauretis (1988), en Alcoff, 1988:42)

Estamos hablando, por tanto, de una identidad que se define en una matriz de relaciones sociales y significados culturales, incorporando al “yo” del interaccionismo simbólico el concepto de posicionamiento “situado” del postestructuralismo: “presentation of self in a matrix of social relationships –a pattern of social assertion that significant others recognize and come to expect” (Davidson, 1996:2).

Identidad étnico-cultural

Desde la literatura antropológica, ya que así como es relevante considerar la dimensión de género, también lo es la dimensión étnico-cultural. En esta última es clave, no únicamente el repertorio cultural compartido por los individuos de un grupo (que también lo es), sino la conciencia de pertenecer de algún modo a algo definido, o bien por uno mismo, o por los demás como un grupo étnico, conciencia que a su vez puede surgir por competencia con otros grupos (Barth, 1976 [1969]). En relación a esta última aportación, el concepto de “etnogénesis” de Synger (1962, en Wulff, 1988) explica que la identidad se puede crear entre poblaciones de diferentes orígenes cuando viven una situación común de discriminación o de diferencia, ya sea atribuida

o buscada, como en el caso de las etnogénesis “blanca” y “negra” creadas entre las primeras generaciones de inmigrantes irlandeses y afrocaribeños en Gran Bretaña (Wulff, 1988). Es evidente, por tanto, que la dimensión étnico-cultural de la identidad tampoco está exenta del aspecto relacional e interaccional “La identidad siempre está fundamentada sobre oposiciones simbólicas y depende totalmente del contexto de relaciones y de las situaciones de interacción” (Carrasco, 2000).

En este trabajo, el concepto de identidad tiene en cuenta, siguiendo estas propuestas teóricas, varias dimensiones: la situada y posicional en el mapa de prestigio académico del centro, que viene definida por la posición de los propios grupos-clase en la estructura académica, y por la configuración del propio grupo-clase; la relacional entre los iguales, que informa a cada individuo de su situación en la jerarquía de dichos grupos; la presentación pública definida, tanto por el aspecto y los hábitos, como por los significados culturales de las prácticas y de los discursos; las negociaciones llevadas a cabo con la institución escolar y con los discursos dominantes en ella; así como las autoidentificaciones interiorizadas en relación a lo académico y el prestigio social.

Identidad de género

Utilizo la definición de género proporcionada por los últimos estudios desde la perspectiva de la Antropología del Género y que intentan superar conceptualmente el dualismo varón/hembra, masculino/femenino o incluso la asociación analítica entre sexo/biología y género/cultura. Esta definición es la proporcionada por Thurén (1993):

“El género es algo que se construye en la práctica, es una idea y funciona como principio organizador, participa en la organización social. El número de géneros en una sociedad dada y los criterios para distinguirlos, y qué aspectos de la vida social organizan a partir del género y cuáles son neutrales en cuanto al género, y para qué ideas culturales se recurre al género para inspiración y metáforas... todo eso varía, todo eso es cuestión empírica, a describir en cada caso concreto, y a describir como procesos y prácticas, no como entidades estáticas” (Thurén, 1993: 101 citado en Martín Casares, 2006:61)

A esta definición de género considero fundamental la dimensión relacional en la construcción del género que, como resalta Stolcke (1996) es una de las características de la Teoría del Género. Las identidades de género no pueden ser construidas si no es en relación:

“La teoría del género hace hincapié, además, en que las identidades de género se constituyen recíprocamente y que, por tanto, para comprender la experiencia de ser mujer en un contexto histórico concreto es imprescindible tener en cuenta los atributos de ser hombre.” (Stolcke, 1996:341)

La construcción del género relacional se deben incluir obligadamente las relaciones de poder (Rosaldo, 1980).

“Gender in all human groups must, then, be understood in political and social terms, with reference not to biological constraints but instead to local and specific forms of social relationships and, in particular, of social inequality”. (Rosaldo, 1980:400)

La identidad de género se construye sobre la base de relaciones sociales desiguales que surgen también de la proyección de ideas atribuidas a cada sexo. Estas ideas modelan los roles considerados apropiados a cada sexo y que forman parte de las relaciones de género:

“A cada sexo se le asignan determinados roles y muchas veces son congruentes con las ideas existentes sobre como los hombres y mujeres se comportan, piensan y sienten”. (Strathern, 1979:136).

“Finalmente, las ideas son proyectadas en la vida real y producen un tipo de relaciones entre hombres y mujeres”. (Strathern, 1979:138)

La construcción cultural del género y de las relaciones desiguales se fundamentan en una jerarquía entre los atributos e ideas atribuidos a lo masculino y lo femenino, donde existe una “valencia diferencial” (Heritier, 1996:23) en la que el dominio es del principio masculino. Pero también la ideología de la naturalización de las desigualdades sociales ha sido utilizada en la construcción del género y de la “raza” como instrumento de dominación (Stolcke, 1992). En la asociación de la categoría de “mujer” a la naturaleza y de “hombre” a la cultura subyacen los fundamentos de la subordinación femenina (Ortner, 1972 en Harris & Young, 1979) y por tanto de la dominación masculina (Bourdieu, 2000[1998])

Añado, siguiendo las aportaciones de Butler (1990), que los roles, expectativas y significados son atribuidos en función de un sexo a su vez atribuido y pero también elegido en proceso de continua construcción. Incorporo así la visión del género como elección y como “performatividad” de Butler (1990):

Una construcción cultural, por otro lado, que no es meramente atribuida por los demás, sino que es vivida y fraguada por cada persona a través de un proceso de autoconstrucción de la identidad. (Butler, 1998, en Femenías, 2003)

Y entendiendo, como ella propone, la visión de construcción y autoconstrucción tanto de las categorías de hombre/mujer (las culturales), como de macho/hembra (las aparentemente biológicas), ya que ambas serían, bajo esta visión, histórica y culturalmente construidas. Explicado por Becky Francis (2002):

“Like earlier researchers (e.g. Kessler & McKenna, 1978), Butler (1990) maintained that the dualism of sex is false, and that many people cannot obviously be identified or classed as male or female via traditional classifications. She maintained that gender is performative, ‘constituting the identity it is purported to be’ (1990, p. 25). There is no real ‘essence’ of gender, rather, it is the various *acts* of gender which perpetuate the notion of gender: without the acts there could be no gender”. (Francis, 2002:40). (La cursiva es del original)

En la visión de Butler (1990), el género no es únicamente la mujer “cultural” que una aspira a ser –en sentido de “hacerse mujer”, de Beauvoir– y que construye en un proceso sin fin, sino que el cuerpo mismo encarna el sexo y el género y se es construido culturalmente. La construcción del sexo como algo únicamente biológico e indiscutible ha sido llevada a cabo desde una cosmovisión androcéntrica y que formaría parte de las relaciones de dominación masculina, como bien explica Bourdieu:

“La força especial de la sociodicea masculina li pervé del fet que acumula i condensa dues operacions: legitima una relació de dominació inscribint-la en una natura biològica que és, en si mateixa, una construcció social naturalitzada.” (Bourdieu, 2000[1998]:36)

La visión del concepto de género de Virginia Goldner (2003) nos sirve para comprender como se pueden combinar “selves” masculinos y femeninos, por ejemplo como instrumento de protección psicológica ante experiencias dolorosas asociadas a una condición de género –evidentemente se refiere a la sociedad occidental.

“El género estaría construido como una identidad social fija y un estado psíquico fluido, constituido en la tensión entre objetificación (sea como sea definida en un contexto cultural y familiar particular) y la capacidad de actuación (el proyecto continuo de autocreación individual de un sujeto)” (Goldner, 2003:131). Esta posición se ve muy clara con su descripción de las identidades de género cruzadas, “las identidades de género cruzadas y los estados del self... han mostrado cómo estas construcciones psíquicas únicas son también intentos creativos de confundir la operación de la normatividad mientras protegen el *self*. (Goldner, 2003:133) Y pone como ejemplo: “...de la misma manera que el hecho arbitrario del sexo anatómico de una criatura puede incitar a un padre a violar sexualmente una niña o a abandonar un niño, la emergencia de un estado del self de género incongruente puede proporcionar un escudo mágico contra los efectos de unos traumas así. Si el género nominal de una chica como mujer se experimenta como el “yo-self” que sufrió el trauma de la violación, puede que emerja un self de chico para permitirle continuar funcionando (Harris, 2000), de la misma manera que la actuación de feminidad de un chico se puede entender como una estrategia desesperadamente innovadora para mantener en el interior a una madre que abandona psíquicamente (Coattes, 1990). El silencio depresivo de la feminidad puede ser rechazado mediante una identidad de “muchachota” (Harris, 2000), la manera agresiva de jugar de la masculinidad normativa se puede rechazar con una sensibilidad de “chica” (Corbett, 1996) y etcétera.”. (Goldner, 2003:133-134). Autora de la reseña: Concepció Garriga.

<http://www.aperturas.org/16garrigagoldner.html> (Consulta 15.6.2006)

Desde la crítica de las feministas de color y las aportaciones de las corrientes postestructuralistas, la identidad de género es difícilmente separable de otras importantes dinámicas, como la clase social y el origen étnico-cultural, que aportan a la experiencia de construirse genéricamente las múltiples diferenciaciones y experiencias de subordinación que proporcionan la raza, la etnia o la clase social (entre otros). No se puede considerar el género aislado de la clase y de la etnicidad. Las experiencias de las mujeres “blancas” y “negras” en las sociedades dominante mente blancas no son nunca similares. A título de ejemplo, en la sociedad británica, las feministas “negras” como Mirza (1992) han mostrado que entre todas las desigualdades, la de la etnicidad es allí la más potente y la que incide en una mayor experiencia de discriminación y subalternidad. La experiencia de la “raza” trasforma la experiencia del género (Moore, 1991). Las diferentes desigualdades se combinan creando variadas posiciones sociales desde las cuales las experiencias de las mujeres son múltiples y diversas. Aún teniendo en cuenta la tensión clásica en el feminismo entre la universalidad y la variabilidad de la categoría de “mujer”, considero que las

identidades de las mujeres, en una sociedad regida por la hegemonía masculina (aunque en proceso de transformación), son creadas desde una posición de subordinación, real o simbólica.

Identidad académica

Entiendo la identidad académica como el tipo de identificación con varias dimensiones de lo escolar y lo educativo, identificaciones que se pueden captar tanto a través de la presentación del *self* como estudiantes como con la aceptación o resistencia a los valores, prácticas y representaciones manejados en la escuela. En primer lugar, considero la identidad académica como el tipo de negociación con los procesos institucionales y prácticas pedagógicas desarrollados en la escuela, que pueden también ser vividos como contestación/resistencia/aceptación a la imposición de la cultura dominante de clase media (Willis, 1977) o a la violencia simbólica transmitida en la arbitrariedad de la Autoridad Pedagógica (Bourdieu, 1977 [1970]).

En segundo lugar, con la valoración de la cultura académica como parte de un habitus de clase y de distinción (Bourdieu, 1977 [1970]), y por último con la identificación de las titulaciones como instrumento para la movilidad social ascendente, a lo que se refiere Díaz de Rada (1996) como “uso instrumental” de la escuela o de la educación. De esta forma, se pueden combinar las diferentes identificaciones de variadas formas. Por ejemplo, una joven puede identificarse como estudiante con lo escolar como vía para la obtención de títulos y de prestigio social ante los que les rodean, pero al mismo tiempo puede no identificarse con los procesos y prácticas institucionales. De esta forma, tal como hemos señalado anteriormente, es posible desarrollar identidades pro-académicas en las que se muestre interés por obtener una educación superior y por seguir estudiando pero al mismo tiempo anti-escolar como resistencia a los mecanismos institucionales de la escuela o a las formas culturales de la clase media de la escuela (Willis, 1977).

Poder

El concepto de identidad, en los entornos institucionales, aparece muy relacionado con el de poder. Entiendo el poder en el sentido postestructuralista de Foucault (1983:221 citado en Davidson, 1996:5) como capacidad de modificar las acciones de los demás, “action upon action”, basado en discursos y prácticas que empujan a los individuos a actuar. Lo entiendo en el sentido de la capacidad de la institución de incidir sobre la vida de las personas y en el sentido relacional, como algo que circula entre las redes que se tejen en las personas y en las estrategias de la institución, y que además, genera resistencia.

“Embodied and enacted in personal relationships, power relations are present as individuals make active efforts to force others into comprehensible categories. At the same time, individuals are not inert objects; rather, individuals can and do resist the emanings they encounter eve as others seek to push them toward comprehensible categories.” (Davidson, 1996:5)

En el sentido de Foucault, el poder aparece también vinculado al conocimiento y a la capacidad de los discursos de las propias instituciones y sus profesionales para definir la normalidad dentro de la misma institución, a través de las jerarquías circulares que sustentan el discurso experto, que en el caso de las instituciones escolares se valida y refuerza también por las diferentes posiciones que los distintos agentes ocupan en el ciclo vital.

Clase social

Partimos de una definición estándar de clase social siguiendo a Crompton (1977) como formada por individuos y grupos que comparten “una posición socioeconómica, estilo de vida, y, en algunas circunstancias, unas actitudes e ideologías de factores como la ocupación, el patrimonio, la cualificación, la instrucción, el tipo o nivel de consumo y las redes sociales en las que participa”. (Carrasco, 2000, basado en Crompton, 1997 [1993])

Es evidente que los análisis basados en el tipo de ocupación siguen demostrando “la continua relevancia de la clase de empleo” y un desigual acceso a los recursos según el tipo de trabajo de los diferentes sectores sociales:

“Apenas se puede dudar de que la clase ocupacional sigue siendo útil como medida de la desigualdad, así como de las ‘oportunidades de vida’” (...) “Incluso aunque el ‘trabajo’ haya perdido importancia en la vida de los individuos, como algunos teóricos como Offe (1985^a) han afirmado (algo que está sujeto a debate), el trabajo que hacen los individuos continúa siendo el determinante más importante de los destinos de la mayoría de los individuos y las familias en las sociedades industriales avanzadas”. (Crompton, 1997:156)

Este concepto de clase incorpora también el de estatus, al que Warner (en Crompton, 1997), se refiere como la situación y la posición de grupos o personas en un esquema social estratificado de una sociedad o comunidad, ya que dicha posición condiciona su desigual acceso a derechos y privilegios.

“La clase social hace referencia a dos o más órdenes de personas que se suponen situadas y ordenadas por los miembros de la comunidad en posiciones socialmente superiores e inferiores. (...) Una sociedad de clases distribuye desigualmente derechos y privilegios, deberes y obligaciones, entre los órdenes inferiores y superiores”. (1963:36-37, citado en Crompton, 1997:163)

Esta definición recoge la visión de “posición” en un sistema de clases pero no incorpora el concepto marxista de las relaciones de producción entre las mismas, en las que las clases existen por su relación entre ellas. Sin embargo, otros investigadores (Wright, en Crompton, 1997:98) sí proponen un modelo de inspiración marxista que tiene en cuenta estas relaciones de producción:

“Wright está por la creación de un modelo de inspiración marxista que se base en la relación entre clases como elemento fundamental en la conceptualización de la clase social. Es decir, hay que captar en cada momento histórico qué relaciones de clase existen porque son las que conforman las posiciones de los grupos, y en ese marco deben entenderse las ocupaciones. Wright afirma entonces ‘que las ocupaciones deben entenderse como posiciones definidas dentro de las relaciones técnicas de producción; por otra parte, las ‘clases’ se definen por las relaciones sociales de producción’. (Crompton, 1997:98)

Por consiguiente, entiendo la clase como posición en la estructura ocupacional, ya que implica un acceso a los recursos, pero también considero la clase social en sentido de Bourdieu (1987), a partir del concepto de habitus:

“Bourdieu identifica cuatro formas de capital: económico, cultural, social y simbólico, que unidas, proporcionan (o no) poder a los agentes en sus luchas por las posiciones en el ‘espacio social’”. “Como consecuencia de estas diferentes dotaciones, las clases individuales desarrollan y ocupan un *habitus* similar: ‘entendido como un sistema de disposiciones compartido por todos los individuos que son productos de los mismos condicionamientos’” (1987:762 citado en Crompton, 1997:214)

Las disposiciones compartidas crean unión y sentido de pertenencia a un sector social, pero también diferenciaciones y distanciamientos, jerarquías que utilizan el estilo de hablar, de vestirse, de “estar”, donde se inscriben jóvenes y adultos en la escuela y también fuera de ella. Jerarquías sociales donde son vividas las múltiples subordinaciones y superioridades de unos y otros, que provocan, inconscientemente, a la autocomparación con lo legítimo y a las “ocultas injurias de clase”³⁴ (Sennet and Cobb, 1972, en Bettie, 2006:43).

En segundo lugar, la consideración de la clase social como “producción cultural”, en el sentido de Willis (1977), nos conduce a los conceptos de “reproducción cultural” y “reproducción social”, e implícitamente, el de “contestación”. El concepto de clase en Willis (1977) tiene en cuenta la visión heredada del marxismo y no pierde de vista la “lucha de clases”, así como la conceptualización de Bourdieu de clase social como estilos y disposiciones que contribuyen a ese mantenimiento en la jerarquía de clases. Además la enriquece añadiendo que la reproducción no se lleva a cabo sin resistencia y contestación, ya que debe incorporar la propia creación y oposición de los protagonistas. La clase es tanto conciencia –aunque sea no consciente– como “cultura”. Aporto aquí las distinciones que hace Willis (1993) entre los conceptos de “reproducción social”, “reproducción cultural” y “producción cultural”, así como la conexión entre los tres:

Reproducción Social: “La sucesión de las *relaciones* entre clases sociales (y *no* de las clases mismas), en la medida en que esas relaciones son necesarias para la continuidad del modo de producción capitalista”. Willis (1993: 432). “Para que se constituya una relación social reproducida que sea *dinámica* y *contestada*, debemos reconocer explícitamente las lógicas, de alguna manera,

³⁴ Bettie (2006) se plantea, utilizando el concepto de Sennet and Cobb (1972) “hidden injuries”, qué tipo de injurias ocultas reciben las mujeres de clase trabajadora en su vida cotidiana. El contenido del concepto es el siguiente, en Bettie (2006): ‘Hidden injuries’ refers to the social-psychological burdens of class status anxiety, ‘the feeling of vulnerability in contrasting oneself to others at a higher social level, the buried sense of inadequacy’ that affect ‘those whose lose the most by being classified’ (Sennet and Cobb, 1972 citado en Bettie, 2006:43)

independientes de lo que denomino Producción Cultural, los diversos significados que estas lógicas ponen en juego en el seno de la relación social, y los procesos ideológicos y limitantes que dan lugar a la *Reproducción Cultural* a partir de la *Producción*, y que se ligan, por lo tanto, a la *Reproducción Social*". (Willis, 1993:433)

Distinción entre Producción Cultural y Reproducción Cultural: “Es indudable que los procesos ideológicos favorecen la producción de la Reproducción Cultural a partir de la Producción Cultural, y que ciertos rasgos elementales de la lógica del proceso de trabajo capitalista se imprimen materialmente sobre las experiencias vivas y los significados. Pero *esto* quiere decir que lo anterior no se da por especificación o por determinación directa. El capital no puede ‘conocer’ realmente cuáles son las condiciones fundamentales, tanto sociales como culturales, de su dominación, en parte porque estas condiciones son siempre cambiantes –y ello gracias a las categorías, los significados y las realidades que aportan los de abajo, a menudo a través de la lucha–”. (Willis, 1993:434) (la cursiva es del original).

El concepto de creación cultural es utilizado también por Foley (1990) a través del análisis de los actos y estilos de comunicación hablados como creación cultural, una propuesta similar a Willis (1977), pero centrada en el estilo comunicativo del lenguaje: “This study suggests that original class theory can incorporate the conceptual distinction between economic classes and class cultures as emerging cultural status groups with expressive cultures and speech styles” (Foley, 1990:186). La dimensión económica no puede ir separada de la social, y ésta de la cultural, pero lo relevante de esta última es su capacidad de analizar los significados de la vida cotidiana de las personas y los grupos. Proporciona además relevancia a la capacidad de los agentes, aunque inmersos y conformando un sistema social, de crear, resistir, reproducir o cambiar ese mismo sistema a través de su propia creación cultural de clase: sus prácticas y los significados de dichas prácticas, sus discursos, su estilo, sus gustos y aversiones, y la construcción de su imagen pública.

En Estados Unidos, donde el concepto de clase social ha sido relegado al de estatus socio-económico, invisibilizado tras una estructura social racializada (Foley, 1990; Bettie, 2000), el reto es saber identificar los fenómenos que se producen a causa del sistema y las relaciones de clase (Bettie, 2000). Bettie (2006) considera la clase como influencia y condicionante de la vida de las personas, dada por el estatus socioeconómico, pero también por la “actitud de clase” hacia lo académico, por

ejemplo, y como “actuación de clase”, que da lugar tanto a la producción de estilos como a las distancias entre grupos. En su propuesta no es necesario que exista conciencia política de clase, incluso de clase “no consciente”, sino que se basa en considerar una identidad que se origina en una posición social aprendida y, a la vez, como proyecto identitario y continúo, donde los estilos elegidos por las jóvenes ya expresan performatividad de clase:

“I suggest, as others have, that expressive cultural styles and, of particular interest to me here, their manifestation in the performances of youth subcultures, have their source in and are reflections of class (thought not only class) realities, regardless of whether they are articulated as such”. (...) “These modes of expression can represent antibourgeois, antipatriarchal, or antiracist meanings even when social actors don’t articulate them as such” (Bettie, 2006:44).

Para finalizar, es evidente que el género debe añadirse a la vivencia de clase y viceversa. El feminismo socialista ha mostrado como la reproducción del sistema capitalista es imposible sin la reproducción biológica y cultural de la esfera considerada privada: la vida doméstica y la crianza de los hijos. Pero sin embargo ha sido poco tenida en cuenta en los análisis de clase, poniendo además en evidencia que es necesario incorporar el género a la clase, o la clase al género. Ambos, junto a otras desigualdades y distinciones –o fronteras y límites–, como lo étnico/racial, actúan de forma conjunta y combinada.

“Una forma social debe entenderse como integrada –es decir, reconstruida de forma activa– sobre el fundamento de las relaciones de sexo y de clase. Ambos, sexo y clase no están separados, sino que se articulan conjuntamente. (Apple citando a Women’s Studies Group, Ed. Women Take Issue [Londres, Hutchinson, 1978])

A título de ejemplo, la experiencia de las mujeres negras, latinas y asiáticas (en el contexto norteamericano) como trabajadoras domésticas proporciona una perspectiva diferente de la crítica al trabajo doméstico realizado por las feministas blancas (Bodkin, 1989:135) ya que estas mujeres se encuentran en trabajos denigrantes y con extrema vigilancia. A veces el trabajo remunerado no es una liberación, sino al contrario, una doble explotación, y el trabajo en casa y el cuidado de los hijos, si está reconocido, puede ser una fuente de poder, afirmación y desarrollo. Dependerá de la legitimación y del acceso a recursos y poder que proporcionen ambos.

En conclusión, tengo en cuenta el concepto de clase tanto como posición socioeconómica, como posición social en una estructura de clases (en sentido marxista), aunque sea de forma “no consciente”, que implica aspiraciones y expectativas de movilidad, pero también como creación cultural o procesos de distinción cultural entre grupos. Unas veces veremos que la creación corresponde a una contestación de género, otras a distanciamientos y creaciones de fronteras étnicas, pero en todo caso, es una perspectiva, un estado de alerta ante lo que podemos interpretar como “clase”.

Etnia/“raza”, nacionalidad, o cómo hablar de los “orígenes”

Entendemos que existe una dimensión étnica cuando los individuos se autodefinen o son etiquetados y situados como “otros” por un contenido cultural compartido con un grupo, sus caracteres fenotípicos o cualquier otro marcador de alteridad cultural o simbólico. Estos marcadores pueden incluir tanto un origen extranjero en los progenitores, o en uno mismo, la práctica de una religión o una historia de comunidad étnica minoritaria fraguada a lo largo de las relaciones con la comunidad mayoritaria (como el caso de la etnia gitana), un acento diferente en la lengua de uso común, un peinado o ropa propia de un grupo minoritario, una religión diferente a la mayoritaria. En definitiva, un conjunto de marcadores objetivos e identificables que vienen dados o son construidos.

La etnicidad es un proceso experimentado por un grupo diferenciado y remite a unas “fronteras” (Barth, 1976 [1969]). La adscripción étnica puede proceder del sentimiento de los propios individuos y también puede ser otorgada por los demás. Es definida y creada fundamentalmente a través de las interacciones sociales que son las que nos proporcionan la información de cómo somos percibidos por los demás. Incluso cuando las diferencias fenotípicas o de contenido cultural prácticamente no existen, los individuos utilizan cualquier sutil diferenciación o particularidad para marcar la etnicidad propia y ajena, tal y como sucede en los procesos de etnogénesis (Synder, 1962, en Wulff, 1988) a los que nos hemos referido en la definición del concepto de identidad. La etnicidad se atribuye incluso a personas que no tienen ningún repertorio

ni contenido cultural común, simplemente porque son definidos por los demás como “negros” y porque viven la experiencia común de discriminación, siendo a su vez separados del grupo que se autodefine como “blanco” y que acoge bajo su paraguas a individuos de orígenes diferentes.

Estas aportaciones son tenidas en cuenta en la comprensión de los fenómenos detectados y analizados en la institución escolar, tanto académicos como sociales, ya que en ambos interviene la dimensión “étnica”. Se ha utilizado el concepto “etnia” tanto vinculado al origen nacional de los individuos del centro escolar estudiado (haber nacido fuera de España o ser hijo/a de progenitores no nacidos en España), porque así se les construye, como cuando nos referimos a jóvenes catalanes de culturas minoritarias como la gitana, o a jóvenes de origen extranjero, que pueden ser o no construidos como “otros”, en sentido étnico. En el análisis de las relaciones sociales en el espacio escolar y de las expectativas y etiquetaje del alumnado, se considera así mismo cualquier otro rasgo que sea utilizado por los agentes escolares como un marcador diferenciador y asignador de la condición de alteridad relacionada con algún contenido cultural específico.

Institución escolar

El proceso de la escolarización –que a su vez desarrolla y despliega múltiples y variados mecanismos y procesos–, es llevado a cabo por la institución escolar y por sus agentes “profesionales” (profesorado, especialistas, el resto de personal no docente), ya que sin ellos la institución no puede existir ni funcionar.

Desde las corrientes neomarxistas, la institución escolar es considerada también un mecanismo de la reproducción de la desigualdad de la sociedad capitalista, un “Aparato Ideológico del Estado” cuyo papel es formar individuos dominados ideológicamente que garantiza las mismas condiciones de producción a través de la instrucción técnica y de la inculcación de la subordinación (Althusser, 1985). Una institución que es vista también como un “aparato” al servicio de las clases dominantes para asegurar la reproducción de clase a través de la separación en la formación profesional y en la formación superior (Baudelot y Establet, 1987). Esta división aún la

podemos apreciar en la autoimagen de prestigio que tienen de si mismos los institutos de Secundaria catalanes que con anterioridad habían sido Institutos de Bachillerato y, por tanto, preparadores de estudiantes de las “ramas superiores”. También se puede detectar en la misma clasificación, por niveles de conocimientos que sustenta la orientación de la juventud, a un tipo de formación u otra y, por tanto, a posiciones laborales desiguales³⁵. Las relaciones de autoridad desarrolladas en la escuela, así como el modelaje para el cumplimiento de normas que no son cuestionadas, como la puntualidad o la aceptación sin crítica de las instrucciones y órdenes, también es vista por los autores de esta corriente como una reproducción de las mismas relaciones de producción presentes en el sistema capitalista y una preparación de los jóvenes para la aceptación de la jerarquía presente en el mundo laboral (Bowles y Gintis, 1976).

Las teorías de la reproducción social analizan la escuela como mecanismo de legitimación de la cultura de las clases dominantes. El tipo de relaciones sociales entre profesorado-alumnado transmiten una serie de normas, valores y creencias de la cultura dominante que forman el currículum oculto (Giroux, 1990), cultura dominante que se reproduce culturalmente a través del sistema educativo y expulsando, gracias al fracaso escolar, a los individuos de clases sociales que no poseen ese “capital cultural” previo que se corresponde con el de la escuela (Bourdieu, 1977 [1970]).

Se analiza también la institución escolar como una “arena” generizada y heterosexual (Mac an Ghaill, 1994) en la cual se fraguan relaciones de subordinación y dominación que producen la reproducción subjetiva de los géneros, una arena también cultural donde se representan los campos de la diversidad y donde se negocian los contenidos culturales (Davidson, 1996), así como una arena social donde los agentes implicados negocian para ampliar las restricciones y sus marcos de posibilidades (Raissiguier, 1994).

³⁵ Existen muy pocos estudios empíricos en España que hayan reflejado estos procesos de reproducción desde una perspectiva determinista clásica. Entre ellos, es necesario mencionar el trabajo de Rafael Feito (1998) “Nacidos para perder: El rechazo escolar entre los alumnos de secundaria”, Madrid, Morata.

Escolarización

La escolarización desde una óptica puramente educativa, y sin entrar en consideraciones sociológicas, sería el proceso por el cual los niños/as y jóvenes de nuestra sociedad son enrolados obligatoriamente en instituciones (privadas o públicas) que tienen el objetivo explícito y formal de proporcionarles una formación reglada y una titulación académica mínima para la incorporación al mercado laboral. Los objetivos explícitos de la formación en la Educación Secundaria Obligatoria son proporcionar conocimientos, actitudes, valores y comportamientos que sirvan a estas chicas y chicos para desarrollarse como personas adultas en la sociedad.

Pero esta definición nos resulta del todo insuficiente, ya que la escolarización implica otras y variadas dimensiones. Desde una óptica *foucaultiana* como procesos de control institucionales sobre los cuerpos, el uso del tiempo y los espacios de las y los jóvenes en la escuela, y cómo dichos procesos provocan en ciertas personas sentimientos de impotencia y alienación que inciden en la vinculación o desvinculación escolar (Davidson, 1996). Esto incluye, entre otros, controles y sanciones para hacer cumplir las normas y obligaciones escolares, la vigilancia para que se permanezca dentro del espacio de la escuela en horario escolar, la derivación hacia otras instituciones vinculadas al mismo proceso (servicios sociales, unidades especiales, etc.), los contactos obligados con la familia, los iguales, o los comentarios a través de los cuales se ejerce un moldeamiento de la identidad, un control de la vida pública y ciertos aspectos de la vida privada de los individuos (censurar estilos de ropa o peinados, controlar las amistades cercanas al espacio escolar...).

También consideramos la escolarización desde una dimensión relacional y, a su vez, socializadora, como un proceso a través del cual se desarrollan interacciones sociales entre todos los agentes de la comunidad escolar, tanto entre iguales (entre jóvenes y entre adultos), como entre diferentes generaciones, y que incidirán en la transmisión y reproducción de modelos de género y de valores dominantes.

Experiencias escolares

Entiendo las experiencias escolares como la vivencia subjetiva de los alumnos de todos aquellos procesos que viven en la escuela, incluyendo las experiencias sociales con adultos e iguales derivadas de su paso por la escuela.

En una institución escolar tienen lugar procesos escolares y sociales que afectan a las experiencias que niñas y jóvenes viven en el día a día, que forman parte de su construcción identitaria y de la inclusión en ella de lo académico y lo escolar. Queremos conocer esas experiencias escolares vividas por estas y estos jóvenes, entendiendo por experiencias las interpretaciones subjetivas que ellas y ellos hacen de los procesos escolares y sociales que tienen lugar en la escuela.

Nos interesan las experiencias vividas en el día a día porque de este modo conoceremos como les afectan los mecanismos y dispositivos desarrollados por la institución escolar. Un dispositivo como hacer separaciones entre niveles de conocimiento, o lo que en literatura anglosajona se conoce como “tracking” o “streaming”, puede ser vivido como una experiencia escolar negativa si las y los jóvenes perciben que son etiquetados negativamente y que se tienen bajas expectativas académicas sobre ellos, a pesar de que este dispositivo haya sido motivado por objetivos pedagógicos positivos y la calidad pedagógica en dichas clases sea incluso superior a las del aula ordinaria.

Son también consideradas las experiencias sociales que tienen lugar en el marco del centro escolar, ya que la vinculación o exclusión de la/el joven en redes de amistad y grupos de iguales proporciona vivencias diferenciadas (apoyo, amistad, juego, acoso, violencia o aislamiento, entre otras) que condicionarán la percepción de su vida escolar.

La forma de captar esas experiencias es analizando como las y los jóvenes viven e interpretan su paso por la escuela en el día a día, tanto a través de las interacciones con sus iguales y con los adultos del centro, como de sus propias explicaciones y narrativas sobre como experimentan los procesos desarrollados en la escuela, incluyendo también las expresiones gestuales sobre las emociones que sienten cuando viven alguno de estos procesos.

Hemos desarrollado una aproximación a las experiencias escolares en el estudio “Convivencia y confrontación entre iguales en los Centros educativos de Catalunya” a partir del análisis de los climas escolares, y teniendo en cuenta dichas vivencias subjetivas de mecanismos disciplinarios, prácticas escolares y discursos profesionales que a menudo tienen un efecto muy contrario al deseado entre los alumnos y provocan sentimientos de alienación y de humillación así como el tipo de relaciones de respeto y de cuidado por parte el profesorado, lo que Valenzuela (1999) denomina “politics of caring” como elemento clave en la desvinculación de los jóvenes de minorías de la escuela.

Vinculación escolar

La vinculación escolar no es únicamente una buena adaptación a la escuela, sino una identificación positiva y de compromiso con lo escolar, y que se toma del término anglosajón “academic engagement” (Davidson, 1996) cuando se analiza la relación que la juventud de minorías étnicas tiene con la escuela y la implicación en sus identidades étnicas de los factores relacionales que viven en los centros escolares. Para Davidson, el compromiso depende tanto de factores sociales amplios, como de la vida cotidiana de la escuela y de la división por niveles: “Engagement appears to depend not only on historical, economic, and political realities, but also on day-to-day factors and practices at the school and classroom levels” (Davidson, 1996:27).

Debo aclarar la diferencia entre los conceptos de “vinculación escolar” y “adaptación escolar”, aunque puedan estar relacionados. Este último lo utilizaremos al referirnos al grado de adecuación de las y los jóvenes a los requisitos que la escuela considera idóneos (puntualidad, realizar el trabajo académico, demostrar interés por lo que el profesorado explica, no protagonizar actividades disruptivas, entre otras), y uno de cuyos indicadores serían también los resultados de la evaluación del profesorado.

Valores dominantes/hegemónicos

Recogiendo las aportaciones de la sociología de la educación de corte neomarxista (Bowles & Gintis, 1976), consideramos como valores dominantes aquellos que son ejes centrales en una sociedad capitalista basada en la desigualdad de clases, pero también en otras desigualdades que incorporan el género y el origen étnico, y que inciden en la articulación de un mercado laboral que fuerza a los individuos a situarse en trabajos considerados adecuados para ellos por su género, su clase social o su origen étnico (entre otras desigualdades, como podrían ser la edad o las disminuciones físicas y psicológicas). Entre estos valores están también los considerados correctos por las clases sociales dominantes y que incluyen un habitus (Bourdieu, 1977 [1970]) de clase que los propios dominados han interiorizado haciendo que perciban como inferiores sus modos, hábitos de vida y comportamientos.

También me refiero a valores dominantes teniendo como marco el concepto de “hegemonía masculina”, atendiendo a nuestra perspectiva de género en esta investigación, y que se refiere a un concepto de origen *gramsciano* para el contexto de las relaciones de clase y redefinido por las teóricas feministas (Connell, 1992, en Mac an Ghaill, 1994). La hegemonía masculina es construida en relación a una subordinación de la feminidad y de las formas también sometidas de masculinidad, una hegemonía que se caracteriza por la heterosexualidad, el poder, la autoridad, la agresión y la competencia técnica y que, a su vez, se expresa por una naturaleza asimétrica de las relaciones de género (Connell, 1992, en Mac an Ghaill, 1994).

En este sentido, nos apropiamos del concepto de “valores hegemónicos” (Raissiguier, 1994), de inspiración *gramsciana*, porque nos hace más comprensible como las fuerzas macrosociales están relacionadas con lo que sucede en el nivel microsocial. No podríamos comprender, en toda su dimensión, el mayor éxito escolar de las jóvenes en España si no consideráramos la todavía difícil situación de la mujer en el mercado laboral actual, o la configuración desigual en las facetas domésticas y reproductivas del ámbito familiar (concebido hasta ahora como privado). Todos estos factores macro son percibidos e interpretados por las jóvenes a través de múltiples fuentes: amigas, familia, chicos, televisión, revistas, la situación laboral de las mujeres que conocen...,

que envían múltiples y contradictorios mensajes que son interiorizados en sus identidades, y nutren sus decisiones y comportamientos.

1.5.3. Metodología

Esta investigación se basa en un estudio de caso con trabajo de campo etnográfico en un IES público de una ciudad de la periferia urbana de Barcelona, siguiendo intensivamente durante una parte del curso escolar a las y los jóvenes –que en el momento del inicio de la investigación tenían entre trece y catorce años³⁶–, de tres grupos escolares del mismo curso de Tercero de ESO, y fijándonos especialmente en las chicas, tanto autóctonas como de origen extranjero.

El trabajo de campo intensivo se inició en noviembre de 2002 y se prolongó hasta finales de junio de 2003, aunque se continuó llevando a cabo con contactos más esporádicos y sin entrar al aula durante el curso 2003-04, especialmente en la época en la que chicas y chicos sabrían si tendrían la titulación de ESO y debían tomar decisiones sobre su futuro académico y profesional. Realicé también visitas a la escuela durante el curso 2004-05 para contactar con aquellos que habían pasado a Bachillerato, saber que había sido definitivamente de quienes no habían podido aprobar la ESO, o como les iba a los que estaban repitiendo curso. En estos contactos, mantenidos hasta septiembre de 2006, mantuve conversaciones informales individuales y algunas entrevistas grupales con las chicas y chicos que había seguido desde Tercero, así como con sus tutoras. Mi intención era conocer su opinión sobre su evolución académica y los cambios en las relaciones sociales.

En el período de observación sistemática del curso 2002-03, en el que se tuvo presente un protocolo de observación con temas y subtemas extraídos de los objetivos de la investigación, estuve en el instituto una mañana completa (entre 8 h. y 13 h.) y alguna tarde (de 15 h. a 17 h.) a la semana, además de los días en los que se celebraban

³⁶ Aunque las personas de esta edad podrían ser incluidas en la categoría de “infancia”, desde las primeras observaciones etnográficas en el centro escolar se observaron hábitos y actitudes que los acercaban más a la de “juventud”. De acuerdo a esto se ha seleccionado el marco teórico y se han elegido los términos cuando nos referimos a chicas y chicos como “jóvenes”.

actividades especiales como, por ejemplo, fiestas de fin de curso o salidas extraescolares. Intenté estar presente en la mayor parte de las asignaturas de los tres grupos de Tercero, siguiendo a los grupos allí donde tuvieran la clase o la actividad (aula de tecnología, gimnasio, patio, etc.), iniciando, a la vez, encuentros esporádicos con las jóvenes en el parque y en las calles cercanas al barrio, donde era fácil encontrarlas “casualmente”, así como en una playa cercana donde algunas chicas iban a pasar el domingo y donde yo misma pasaba algunos ratos de ocio. Realicé observaciones además en el “Aula de Nouvinguts” y en el “Aula de Reforç”, donde el alumnado de origen extranjero llegado durante la ESO pasaba parte de su tiempo haciendo clase. También hice algunas observaciones de grupos-clase en Cuarto de ESO, en donde había jóvenes que eran amigas y amigos de los mismos que yo seguía. En total fueron cuarenta y cuatro sesiones de observación sistemática (tanto en el centro como en salidas extraescolares) que sumaron aproximadamente un total de doscientas veinte horas, sin incluir los primeros contactos para las entrevistas exploratorias con la dirección y el psicólogo, y el seguimiento que se prolongó hasta septiembre de 2006.

Durante el trabajo de campo emergieron problemáticas relacionadas con el maltrato entre iguales y se hicieron también observaciones sistemáticas dedicadas exclusivamente a la detección de conductas excluyentes y de violencia. Los datos obtenidos se cedieron a la psicopedagoga del instituto, pero también han sido tenidos en cuenta en el análisis de las relaciones entre iguales.

Unidades de análisis y de observación

La primera unidad de análisis la constituyen las *identidades de las jóvenes de clases populares y de minorías a partir de la educación Secundaria*. Se localiza en una comunidad escolar³⁷ de una ciudad del entorno urbano de Barcelona. Los criterios para

³⁷ Entendemos por “comunidad escolar” el centro escolar y el universo de relaciones sociales y personas que están vinculadas al mismo: alumnado, tanto en contexto escolar como extra-escolar, profesorado, otros profesionales, madres y padres, AMPA, así como las fuerzas sociales, históricas y económicas relevantes que influyen en la comunidad escolar (Ogbu en Velasco, 1993).

considerar esta selección adecuada han sido los siguientes: la comunidad escolar está ubicada en un barrio mayoritariamente de clases trabajadoras de una ciudad periférica del cinturón metropolitano de Barcelona donde también podíamos encontrar población de minorías extranjeras inmigrantes, a partir de un Instituto de Educación Secundaria (IES) público con una larga trayectoria y prestigio en la preparación de jóvenes de clase trabajadora para continuar estudios superiores. Las características bastante homogéneas en cuanto al origen social de la población del barrio donde está el centro escolar (las diferencias de clase se dan únicamente en el tipo de estabilidad contractual o en la realización de trabajos remunerados entre las madres que proporcionan una continuidad en los ingresos de las familias) nos garantiza que se encuentren familias de similar clase social con diversidad de expectativas académicas, y jóvenes de clase trabajadora con éxito escolar y altas expectativas. Además, la presencia en el barrio de inmigrantes extracomunitarios, cuyos hijos e hijas asistían a la escuela de Primaria y Secundaria, garantiza la heterogeneidad étnica entre la población de la comunidad escolar. El IES público al que nos referimos ha proporcionado nuestras unidades de observación, es decir, todos los espacios formales e informales a través de los cuales la institución escolar condiciona las interacciones y las relaciones entre los sujetos. Así mismo, el entorno del centro escolar es considerado como un espacio sin el cual no es posible completar las unidades de observación relevantes para acceder al estudio de lo que sucede en la comunidad educativa.

Sujetos de estudio

Los sujetos de estudio que se han seguido específicamente durante el trabajo de campo han sido las y los jóvenes –como ya hemos mencionado en el primer apartado del diseño técnico–, que realizaban Tercero de ESO en el curso 2002-03 en el IES al que nos hemos referido. Eran tres grupos-clase con unos veinticinco alumnas/alumnos cada uno (algunos grupos tenían más de esta cifra y otros menos), fijándonos especialmente en las chicas de los tres grupos y en sus relaciones. La selección se hizo de acuerdo con la dirección y el psicólogo del centro. En las primeras reuniones que

mantuvimos me informaron de la existencia de un grupo de iguales que se había mantenido unido durante toda la ESO, donde había chicas que eran vistas como rebeldes, pero que a la vez se implicaban en lo académico y en la vida escolar del centro. Mi decisión de seguir especialmente a este grupo de chicas estuvo condicionada por la resistencia de la directora a que la investigación se centrara en los jóvenes de origen inmigrante, ya que, según opinaba, se podía contribuir a visibilizar “demasiado” el instituto y la población inmigrante. Al mismo tiempo estaba de acuerdo en que me interesara en las relaciones e identidades de jóvenes, sin distinguir si eran autóctonos o de origen extranjero. Me pareció interesante seguir al curso de Tercero porque era el que “más problemas” estaba causando a la escuela. Además, esto me facilitaba seguir su trayectoria hacia Cuarto de ESO y así analizar las transiciones y elecciones de itinerarios académicos o laborales, en un momento de coincidencias con otros aspectos importantes de la vida de los adolescentes.

Se incluyeron tanto a las jóvenes autóctonas como a las de origen extranjero (si los progenitores o ellas mismas habían nacido fuera de España), pero, como ya he comentado, sin focalizarme únicamente en las experiencias de estos últimos jóvenes, sino más centrándome en las relaciones entre iguales. También seguí a los varones puesto que formaban parte de las dinámicas relationales y de las relaciones de género, pero a un nivel menos intenso que con las chicas.

También se siguieron a otros agentes de la comunidad escolar vinculados a estas chicas y sus compañeros varones, como parte del profesorado y los profesionales del centro. Por cuestiones de tiempo no fue posible entablar relaciones de confianza con las familias aunque se mantuvieron charlas informales siempre que fue posible con algunas de las madres en el mismo instituto o en el barrio.

Técnicas de recogida de información

1) La observación participante

La principal técnica utilizada en el trabajo de campo del estudio de caso ha sido la observación participante, con la que se ha obtenido la mayoría de la información empírica relativa a las experiencias sociales y académicas vividas por las y los jóvenes de la investigación. Esta se ha llevado a cabo principalmente en la misma escuela aunque también se llevaron a cabo algunas observaciones (incluyendo conversaciones informales) en espacios de ocio frecuentados por algunas de las jóvenes, como por ejemplo los parques cercanos al instituto donde se encontraban con las amigas y amigos durante los días laborales y la playa que algunas chicas visitaban los días de fiesta. La observación ha implicado estar con las chicas y chicos en todos aquellos espacios de la escuela a donde se desplazaran (aulas, pasillos, patio de recreo, gimnasio, sala de profesores/as, vestíbulo, sala de guardias, etc.) y en el máximo de diferentes momentos y experiencias que vivían en el instituto (en la clase académica, en los descansos, en las charlas, en los castigos), manteniendo, la mayoría de las veces, conversaciones informales con ellos y ellas mientras también observaba sus interacciones y conversaciones, o con los adultos de la escuela. Como en el caso de la etnografía de Julie Bettie (2002) sobre las experiencias de las chicas de clase trabajadora de diversos orígenes en una escuela norteamericana, el placer por la conversación informal de las chicas es un elemento a favor para la realización de una etnógrafo, sobre todo si es mujer. Estas conversaciones fueron siempre “charlas” informales sin grabar, ya que en aquel momento me parecía que podía romper la relación de confianza que mantuve hasta el otoño de 2006. Hice además entrevistas, entrevistas exploratorias y continuas conversaciones informales con otros informantes clave, como los miembros del equipo directivo, los especialistas y el profesorado que impartía clases a estas y estos jóvenes, así como a algunos familiares de las chicas y chicos con los que nos encontrábamos en el centro o en el barrio.

Durante el verano del curso 2004-05 hice varias entrevistas grupales grabadas, y volví a conversar informalmente con algunas de las que habían abandonado ya el instituto. Hasta septiembre de 2006 se mantuvieron los contactos con las últimas chicas que

seguían en el instituto, algunas de las cuales estaban realizando Bachillerato, y otras ya estaban en la universidad.

2) Aplicación de cuestionarios

Apliqué un cuestionario semi-estructura a las y los jóvenes que seguí en Tercero de ESO, y a su profesorado, con la intención de conocer los datos respecto al origen social, nacional y lingüístico.

En el caso del cuestionario del alumnado se consideró relevante obtener información sobre las siguientes cuestiones:

- Su propio lugar de nacimiento.
- El proceso migratorio vivido, si se había dado.
- La ubicación espacial en el barrio.
- Los miembros del núcleo familiar y su lugar de residencia.
- Los miembros de la unidad doméstica con el grado de parentesco y edades.
- El lugar entre los hermanos.
- El origen de los ascendientes.
- El nivel de instrucción y ocupación laboral de madre y padre.
- Las lenguas de uso propias y familiares y según los interlocutores y las situaciones.
- El centro de Primaria del cual procedía.
- El tiempo de permanencia en el IES.
- Las asignaturas preferidas y los motivos.
- El crédito variable del tercer trimestre y las razones de su elección.
- Las expectativas propias sobre la obtención del título de la ESO.
- Su percepción sobre las expectativas del profesorado, las familias y los amigos.
- Las perspectivas propias de continuidad una vez acabada la ESO y la opinión sobre las expectativas familiares.
- Trayectorias de hermanos y hermanas, y las preferencias de las amistades cercanas.

En el caso del cuestionario aplicado al profesorado de Tercero de ESO y los profesionales del centro que fue posible localizar, se consideró que se debía conocer,

en primer lugar, su propia clase social, tanto objetiva (nivel máximo de titulación académica y hábitos de ocio, ya que la profesión ya la conocíamos), así como la clase social percibida y la clase social del cónyuge si lo había (a través del nivel de instrucción y la ocupación laboral). El resto de cuestiones a tener en cuenta en el cuestionario fueron las siguientes:

- La elección de escolarización para los hijos e hijas.
- Las lenguas de uso propias y familiares.
- El origen de los progenitores y la propia trayectoria profesional hasta la llegada al instituto, así como los cargos ocupados en el mismo y las asignaturas y grupos a los que se daba clase.
- También se solicitaba que explicaran como desarrollaban habitualmente la clase y qué tipo de tareas y criterios se exigían para aprobar sus asignaturas, así como el perfil de alumnado sobre el que se tenían más y menos expectativas académicas.

3) Recopilación y análisis de información documental y estadística

Se ha recopilado toda la información posible generada por la misma escuela, desde datos estadísticos sobre la población escolar y profesional del centro, a documentos como el Reglamento Interior, su página web, avisos a las familias y al alumnado, carteles, sanciones, etc. Así mismo también se ha recopilado y analizado la información documental y estadística sobre la ciudad y el barrio donde viven las y los jóvenes.

1.5.4. Ser etnógrafo: identidad y reflexividad

A continuación explicaré como afronté y viví la aplicación de la observación participante en mi investigación, tratando algunos de los temas clave en la etnografía como son la entrada al campo, la negociación del rol y la incidencia de estos y otros factores en la calidad y el tipo de los datos obtenidos.

La entrada al campo: el lento acceso a la red escolar y social

Después de la selección de la comunidad escolar (el centro escolar concreto y el universo vinculado a él) según los criterios de la muestra, inicié los primeros contactos con la dirección del centro para conseguir el permiso necesario para comenzar el trabajo de campo. El primer error que cometí fue iniciar la tramitación de las autorizaciones el mismo curso que quería empezar el trabajo de campo, lo que hizo que mi entrada al instituto se demorara hasta noviembre.

En los primeros contactos con la directora del instituto expliqué los objetivos de mi estudio y le entregué el proyecto de investigación, ofreciéndome para realizar algún tipo de trabajo para el centro que pudiese compensar de alguna forma las molestias que suponía tener en el instituto a una persona preguntando y observando, lo que en las investigaciones realizadas en Barcelona en el campo de la antropología de la educación se conoce como “reciprocidad” (Elima, 2005). La directora prefirió hacer un trato conmigo en el que, en vez de servicios o trabajos directos (ayudar en alguna clase o tarea de la escuela), yo le asegurase la devolución de una forma más abstracta. Mi contrapartida debía ayudar a mostrar el trabajo que se estaba haciendo allí, y a conseguir que la escuela pública disfrutara de mayores recursos y apoyos por parte de la administración, un tema con el que estaba completamente de acuerdo.

Desde luego, era legítimo que la dirección del centro cuidase la imagen del mismo porque no deseaba que revirtiese negativamente en su clientela escolar ni en los profesionales que trabajaban en el mismo. Pero estos compromisos y supervisiones han hecho emerger algunos dilemas y complicadas consideraciones éticas cuando a lo largo de la investigación surgieron cuestiones y resultados que no siempre mostraban la cara más amable de la vida escolar. No obstante, es mi intención aclarar que ni la dirección del centro ni el IES como institución han sido siempre los responsables de todo lo que sucedió en el centro y, por tanto, de todo lo que describo en este documento.

Muy a menudo, ni el mismo profesorado percibe todo lo que sucede entre los grupos de iguales, ni llega a conocer todas las consecuencias emocionales que tienen para el

alumnado las estrategias y dispositivos que se piensan en un principio para ayudar y fomentar el aprendizaje. En cualquier caso, dentro del instituto hay una gran variedad y heterogeneidad de personas con diferentes discursos que no siempre coinciden mutuamente con la política oficial de la institución o del equipo directivo.

Después de los pactos y conversaciones previas, la dirección sometió a aprobación del claustro el que yo entrara en el centro a realizar la investigación. Cuando se aprobó, se iniciaron los primeros contactos con el profesorado. La directora fue la persona que guió estos contactos, así que al principio sentí que mi acceso al centro estaba siendo completamente controlado y pautado. Intenté asistir, desde el primer momento, a las reuniones del claustro, pero la directora me denegó el acceso, así que opté por seguir abriendo el camino por los canales que ella me facilitaba. Me presentó a los profesionales considerados “especialistas” en el centro: el psicólogo del EAP (Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico) vinculado al instituto, la psicopedagoga y la profesora de Compensatoria, que aunque ya no existía Educación Compensatoria, toda la escuela se refería a ella de esta forma. El mismo psicólogo del EAP me facilitó el contacto con la jefa de estudios y con la coordinadora de Tercero de ESO, así como con alguna profesora de los grupos-clase del mismo grado. Las relaciones con cada una de estas personas fueron abriendo nuevos caminos, como una red social que se iba tejiendo paulatinamente y que poco a poco me proporcionaba el contacto con el profesorado, pero también con algunos jóvenes, una estrategia que me compensaba no haber sido presentada oficialmente en el centro y ante el claustro.

El psicólogo del EAP, que acudía al centro una o dos veces por semana, desde el principio me dio su total apoyo a la investigación. Me explicó su visión sobre los temas que él entendía necesarios para estudiar y analizar en el instituto, entre ellos la cuestión de la integración escolar y social de algunas y algunos jóvenes de origen extranjero, y el de un grupo muy unido de amigas (donde también había algunos varones) en Tercero de ESO que tenían un gran protagonismo social en el instituto. En el mismo curso de Tercero donde se encontraba la mayoría de amigas de este grupo había dos grupos-clase con alta presencia de alumnado de origen extranjero y decidí iniciar el trabajo de campo en este curso.

Mi primer contacto con tres de las chicas de Tercero tuvo lugar prácticamente el mismo día que mantuve la primera conversación con el psicólogo. Cuando salimos del despacho de la directora, donde estuve hablando brevemente con ambos, el mismo me presentó a algunas jóvenes que estaban en la Biblioteca. Entramos y me presentó a estas tres jóvenes que estaban sentadas, charlando tranquilamente porque no tenían clase y les había permitido quedarse en la Biblioteca. Era la primera vez que tenía una conversación con unas adolescentes a las que además no conocía, así que me sentía obligada a caerles bien, y sobre todo a no asustarlas con preguntas directas. Mi intención en aquel momento era que únicamente no huyeran corriendo y que las cuatro lo pasáramos bien hablando. El psicólogo tenía mucha confianza con una de ellas, era cariñoso y amable y las chicas lo apreciaban. Él me presentó ante las chicas “como una estudiante que viene a realizar un trabajo, una especie de psicóloga o de ayudante de psicóloga”, alguien con quien se podía charlar. Yo no sabía que decir ni qué hacer, sólo fui capaz de expresar un “Hola, ¿qué tal?, ¿qué no tenéis clase?”, mientras me sentaba a su lado. Para mi sorpresa, cuando él se marchó, las chicas no huyeron, y al contrario, empezaron a hacerme preguntas: ¿de dónde vienes, cómo te llamas, dónde vives, tienes novio? Yo les preguntaba a ellas, y ellas a mí. Esa fue mi primera sorpresa con las jóvenes, también me investigaban. Querían saber con quién estaban hablando y quién era, pero siempre confiadas porque venía de la mano de un adulto en quién ya confiaban. Me sorprendió muchísimo que pareciese tan fácil hablar con ellas, parecía que tenían ganas de hablar, abrirse y conocer cosas de los demás. Ésa fue la tónica habitual en el resto de contactos, y cada vez me sorprendía lo sociables y abiertas que eran casi todas las chicas y chicos que conocí. A pesar de este clima de cordialidad y fluidez, también mantenían su franja de intimidad, una barrera que nunca intenté romper porque creía en su derecho a decirme “No” o a que no quisieran explicármelo “todo”.

Inicié las observaciones de aula en el grupo de Tercero de mayor prestigio académico, el C, porque la primera profesora que conocí cuando charlaba con estas tres muchachas me dejó asistir a sus clases de Ciencias Experimentales esa misma tarde. A continuación contacté con la tutora de este grupo-clase, que también era coordinadora de Tercero. Simultáneamente empecé a mantener conversaciones informales con los demás profesores y profesoras de Tercero de ESO, algo que no era difícil porque todos

los profesores acaban pasando por la “Sala de Profesores”³⁸. Estas charlas previas sobre la investigación y sus opiniones sobre el centro y las chicas con las que tenían contacto facilitaron también el inicio de la observación en sus propias clases. En estos contactos expliqué al profesorado que el objetivo de mi investigación era conocer la influencia de las relaciones entre iguales (en el alumnado) en los resultados escolares. En este sentido, mi ambigüedad a la hora de explicar mi trabajo era similar a la que explica el también antropólogo Carles Serra en su etnografía sobre relaciones interétnicas en un instituto catalán: “la informació que vaig donar als alumnes encara era més ambigüa” (Serra, 2001:380).

Para acceder al aula con el resto de las asignaturas que tenían las y los jóvenes de Tercero de ESO pedí un permiso verbal a cada profesora. Llegó un momento en que esto no fue necesario. Mientras hablaba con algunas chicas y chicos en el pasillo, esperando un cambio de clase, cuando llegaba el profesor o la profesora, era suficiente una simple mirada o una breve aclaración en voz baja como “las estoy siguiendo, ¿puedo entrar?”. A veces, las mismas chicas se encargaban de que yo pudiera entrar en la clase: “entra en esta clase, que no dirá nada”, o “ven a la clase de Ética, que ya verás”. Ellas se encargaban de hacer la broma necesaria que facilitaba el acceso al aula sin que el profesor o la profesora pusiera inconvenientes. Sus negociaciones con el profesorado fueron de gran ayuda para poder seguirlos allí donde iban. Me ayudaron y mostraron una gran sabiduría en manejar los códigos escolares para facilitar mi acceso a todas las clases que tenían.

Después de haber realizado observaciones en el aula del grupo-clase de mayor prestigio académico inicié las observaciones en el grupo A, el que tenía el prestigio académico más “bajo”, y a continuación en el grupo B, el de prestigio “medio”. A medida que iba pasando el tiempo se hacía menos necesario presentarme al profesorado, ya que la mayoría daban clases a los tres grupos. Las mismas relaciones con las chicas y chicos del primer grupo-clase al que accedí me ayudaron a conocer a sus amigas y amigos en los otros grupos-clase. Los flujos relacionales cruzaban

³⁸ Entre noviembre de 2006 y junio de 2007 realicé un trabajo de campo en una “high school” de California y puedo asegurar que es mucho más difícil mantener conversaciones informales con los profesores, o incluso hacerles entrevistas, ya que no se reúnen en un Salón común (cada profesor tiene su clase y es allí donde acuden los alumnos). Además tienen prácticamente todo su horario en la escuela impartiendo clases. Por eso, creo que las condiciones para oír discursos informales entre el profesorado son mucho más fáciles para un etnógrafo en nuestras escuelas.

fronteras de grupos-clase y si seguía estos flujos se podían conocer las interconexiones entre jóvenes traspasando clases y cursos. Extendí la observación a todos los espacios que pude de la escuela, así que aunque ya no entrara al aula, “pasaba el tiempo” con las chicas en el patio, en el pasillo, a la hora de entrar o salir del instituto, o en cualquier rato libre que tuvieran, incluyendo los encuentros alrededor del instituto.

Intenté mantener conversaciones con la mayor variedad posible de chicas y chicos dentro del curso de Tercero, y no tener siempre contactos con las mismas personas. Esta era una estrategia difícil de mantener, ya que casi siempre se me acercaban voluntariamente las mismas jóvenes. Fui consciente de que sus contactos y charlas conmigo formaban parte también de su propia estrategia de “distinción” entre sus iguales, así que intenté compartir mi acercamiento a estas chicas con mis conversaciones con todas las demás. No quería que nadie se alejara de mí porque se acercaban otros. Consideraba importante la información de todas y cada una de las chicas y chicos, tanto de las que eran más “famosas” y “populares”, como de las que se mantenían silenciosas y tímidas en el aula.

También hablé con los chicos, aunque siempre fue mucho más fácil ser aceptada por ellas que por ellos. Algunos de los chicos, que no todos, eran mucho más tímidos conmigo que las chicas y la mayoría de las veces respondían con monosílabos. Se protegían y se mantenían bastante reservados, aunque poco a poco conseguí que hicieran bromas delante de mí y que expresaran sus opiniones sobre el centro, las chicas o los demás compañeros, pero con bastante limitación. Con ellos era más difícil simplemente “estar”, algo que sí era posible con la mayoría de las chicas, con las que podía sentarme en el patio charlando de todo y de nada, mientras ensayaban un baile o fumaban un cigarrillo.

Ningún profesor o profesora se negó en ningún momento a que entrara en sus clases, ni se quejó de mi presencia en el aula. Era una adulta con quien también podían compartir sus inquietudes y sus preocupaciones respecto a sus alumnos/as. Supongo que el profesorado tenía claro que mis conversaciones con chicas y chicos en los pasillos formaban parte de la investigación, aunque a veces yo misma fui objeto de censura por conversar en el vestíbulo con algunas chicas. No obstante, las miradas de complicidad “adulta” y la misma relación informal que se había mantenido con el

profesorado en la sala de profesores me ayudaron a ser aceptada en el aula cuando daban sus clases. Y hago hincapié en que gracias a la Sala de Profesores mi relación con el profesorado se hizo mucho más fácil. A pesar de esto, tenía la impresión, al no poder asistir a las reuniones de claustro o a los equipos docentes, que no llegaba a conocer con profundidad los entresijos de la escuela.

Al mismo tiempo que hacía las observaciones en el aula, me abría a cualquier posible contacto con alumnado de otras clases, que por algún motivo, el psicólogo del centro o el profesorado consideraba interesante que conociera. También contactaba con jóvenes que yo misma conocía, como por ejemplo, en el bar cercano al instituto en donde varias chicas y chicos jugaban a futbolines o se tomaban un café. Así conversé con jóvenes de diferentes edades y cursos.

Poco a poco fui conociendo a otros agentes de la escuela, todas las trabajadoras y trabajadores del centro, tanto a las conserjes como a la secretaría o a las señoras que limpiaban el instituto. Casi siempre aprovechaba cualquier contacto para conversar y conocer mejor el instituto, pero muchas de las charlas fueron mantenidas simplemente por afinidad, por el puro placer de estar y compartir experiencias con esas personas, y desde luego las consideré como un enriquecimiento personal paralelo y simultáneo al trabajo de investigación.

La realización del trabajo de campo

Durante las observaciones en aula iba anotando en una pequeña libreta datos y todo aquello referente a la distribución del alumnado en la sala y el desarrollo de la clase. Decidí utilizar una libreta porque me ayudaba a recordar un mayor volumen de información y, además en un contexto de clase lo extraño hubiese sido no apuntar o escribir alguna cosa en un papel. El acto de anotar, como los alumnos, me ayudó a ser “una más”, como si estuviera estudiando. A pesar de eso, también tuve que lidiar con algunas preguntas de las chicas y chicos que tenía a mi alrededor y que me cuestionaban sobre “qué apuntaba” en la libreta.

En situación de “clase” tomaba algunas notas sobre la decoración del aula, en que lugar estaban sentadas las chicas y chicos, el nombre y sexo (el origen étnico lo añadía después), la posición de la profesora o el profesor, quién había decidido la distribución del alumnado, cómo se movían para consultar o charlar, con quién tenían interacciones y cómo se desarrollaba la intervención de las y los jóvenes en clase: quién preguntaba, quién contestaba, quién salía a la pizarra, quién no decía nada.

También anoté las instrucciones que daba el profesorado y como el alumnado las iba siguiendo, así como las reacciones de ambos en situaciones de disruptión o conflicto. Me fijé en todo lo que podía captar, incluso “el rumor” de fondo, ese algo que no está en las palabras sino en la forma en que se desarrollan las relaciones. Siempre me mantuve sentada en una de las mesas del alumnado porque traté de establecer una complicidad de “alumna”, oyendo los comentarios a espaldas del profesorado, viendo las miradas, los papeles que se pasaban, como se ayudaban, y manteniendo a la vez alguna mirada cómplice intentando no contribuir a alterar la clase y no incitando interrupciones en el trabajo del profesorado. En este sentido, mi forma de estar en el aula fue similar a la comentada por Carles Serra (2001) en su ya mencionada investigación. Serra explica que en el aula no ayudó en ningún momento al profesorado en tareas pedagógicas y que además sintió que su presencia no coartaba el desarrollo de los procesos del aula:

“En gairebé cap moment vaig tenir la **sensació** que la meva presència a l’aula cohibís ningú, ni que contribuís a modificar significativament els seus comportaments (en alguna ocasió la indiferència per la meva presència em resultà sorprendent)”. (Serra, 2001: 381) (la negrita es del original)

Recogí las situaciones del aula ordinaria, pero también todas aquellas que me fue posible: una sesión de educación física, una clase que no se hizo, quién se sentaba con quién el patio, quién jugaba con quién, quién ocupaba los espacios principales y los marginales, las peleas y las amistades, el pupitre o la puerta de un lavabo con los nombres de las amigas... Todo podía ser útil. En estas situaciones nunca tomé notas en el mismo momento y esperaba a tener la oportunidad de estar a solas para acudir a la sala del profesorado y escribir el desarrollo de las experiencias que había percibido y todos los detalles que podía recordar.

En las conversaciones con las y los jóvenes intenté no hablar nunca directamente de las cuestiones que me interesaban, como nos han recordado algunos investigadores que han trabajado con adolescentes y que han sido rechazados por haber ido directamente a las cuestiones de la investigación (Fine & Sandstrom, 1988). Siempre creí que era mucho más importante ir poco a poco, de forma progresiva, estableciendo una relación de confianza y conociendo sus formas de relacionarse. En mi opinión, esa era la única forma de hacer una etnografía. La delicadeza de la relación etnográfica añadía complejidad a la obtención de los datos, ya que como mencionan otros investigadores que han practicado trabajos de campo etnográficos en instituciones escolares, es imposible no contar con los agentes, puesto que de ellos dependen nuestros datos (Díaz de Rada, 1996).

En cualquier caso, en el momento de hacer el trabajo, no consideré más relevante una información que otra porque hasta los más nimios comentarios y sucesos recuperaban su sentido cuando releía las anotaciones de la libreta de campo. Si les preguntaba a las chicas y chicos como les iba en las clases, o con tal profesor, no era únicamente para obtener información, sino que también era una forma de establecer una conversación sobre el único tema que al principio nos unía: el instituto. No quería sacar a relucir ningún tema que pudiese parecer especialmente forzado o comentado con la intención de obtener información porque no quería despertar sus recelos y que dejaran de ser espontáneos. Eso sí, tengo que admitir que cuando los temas que consideraba de interés para el trabajo salían a la luz, trataba de profundizar más en las conversaciones. Las relaciones de confianza fueron dando sus resultados y algunas de las chicas empezaron a proponer temas muy interesantes, cuando estábamos en el patio hablando, o también me explicaban sus situaciones familiares en ratos libres, como por ejemplo, durante las ausencias de profesores o durante las excursiones. Esos eran los momentos más valiosos de la investigación y sólo se produjeron por la paciencia y la ausencia de prisas a la hora de tejer la confianza mutua.

Aunque se seguía a un grupo concreto de jóvenes, consideré todo el área del centro escolar y sus alrededores como campo de observación. En el espacio escolar la observación participante fue además del “estar allí”, “estar con ellas y con ellos”. He procurado ser una de las alumnas cuando estábamos en clase, pero, al mismo tiempo, ser una de las profesoras en la sala de profesores, ser “uno más”. A la vez,

manteniendo la mirada distante y sin dejar de ser consciente de las relaciones de poder que se construyen entre etnógrafo y sujetos durante una etnografía (Gregorio, 2006). Intenté en todo momento ser vista y percibida como alguien más del centro, cuya presencia resultase familiar y con quién se podía comentar tranquilamente los hechos y sucesos de la vida cotidiana del instituto.

Negociación del Rol

Ante los profesionales educativos y profesorado me presenté como una estudiante universitaria que estaba realizando una investigación sobre las amistades de las chicas y su relación con lo académico. Cuando llegaba al instituto y no estaba en aula con algún grupo de alumnos, mi “espacio” era la sala de profesores. Poder estar en aquel lugar fue muy positivo porque el propio profesorado me consideró una profesional más del centro y pude mantener conversaciones informales sobre los estudiantes o, en general, sobre la situación de la escuela. Allí dejaba mis cosas cuando no hacía observación en el aula, pero cuando iba a clase me llevaba mis cosas y el abrigo puesto como si fuera una alumna más (lo que me diferenciaba del profesorado, que caminaba por el instituto sin chaqueta y sin bolso). Tuve mucho cuidado con que el alumnado no me asignara automáticamente el rol de profesora, aunque también soy consciente de que el hecho de verme en la sala de profesores pudo haber influido en la percepción que tenían de mí.

Mis conversaciones con el profesorado siempre fueron de “tu a tu”, procurando ser humilde, y pensando que ellos y ellas sabían mucho más que yo. Además, eran mis informadores, las personas que me darían las claves de lo que necesitaba saber. La coordinadora de ESO fue la que más información me proporcionó sobre las relaciones sociales entre iguales y sobre la actitud ante lo escolar. Toda esta información me servía para contrastar con la que yo conseguía con la observación o con las charlas con las chicas y chicos. Intenté no dar opiniones personales aunque a veces era difícil no hacerlo porque algunas profesoras y profesores exigían un posicionamiento y una opinión de alguien “experto”. Siempre traté de no dar información cruzada, de no

revelar nada de lo que había surgido en las conversaciones, excepto si era algo que me ayudaba a crear cierta complicidad.

Ante el personal del instituto (ordenanzas, limpieza, secretaria) intenté ser una compañera más, establecer esa especie de camaradería entre compañeros laborales que hace que se cuenten problemas personales o se puedan hacer bromas y demostrar cierto cariño. Lo hice así no sólo por obtener información, sino porque siempre fueron excelentes personas que ahora considero amigas. Las conserjes, en especial una de ellas, me ayudaron siempre: a encontrar al profesorado, a hacer fotocopias, a decirme con quién podía hablar, a contactar con algunas chicas de Bachillerato o a conocer las amistades que algunas chicas tenían fuera del centro. Siempre creí que “todos” tenían información valiosa sobre las chicas y chicos (si fumaban en el lavabo, quién no asistía a clase y dónde se escondían, quién los esperaba fuera, quién tenía pareja y qué incidentes sucedían). Además, la propia identidad de esas trabajadoras (y no únicamente la del profesorado), así como su relación con el alumnado, tenía un efecto en las identidades de chicas y chicos, y como no, también en mí, porque como era normal, necesitaba crear algún tipo de vínculo con la escuela y estas personas me ayudaron a sentir que me habían admitido.

En cuanto a mi rol ante las chicas y chicos, como ya he avanzado, fui presentada a algunas de las muchachas como “una especie de psicóloga”, aunque a la mayoría de las y los jóvenes los conocí en las mismas clases. Algunos se extrañaban de no conocer a una adulta que estaba en el instituto, pero no era ninguna profesora conocida, así que simplemente se me acercaban y me preguntaban si era una profesora nueva. En general, las chicas y chicos no se extrañaron de mi rol, una adulta que se interesaba por ellas y ellos y que no formaba parte del profesorado. El psicólogo había creado esa figura para él mismo y había fomentado un clima previo de confianza entre las y los estudiantes hacia “determinados adultos” que no eran profesores y que no cuestionaban sus vidas y decisiones. Esto me ayudó a que no se extrañaran que quisiera charlar con ellas y ellos, porque además encontraron una adulta que no les valoraba sus opiniones e inquietudes.

Aunque paulatinamente fui negociando un rol más propio de “estudiante”, como demuestra que algunas de las jóvenes me preguntaran tiempo después si había entregado mi trabajo, mi rol empezó siendo similar al de Díaz de Rada (1996) en su

etnografía sobre dos centros escolares de Madrid. Este autor aclara que en el instituto donde inició la etnografía trabajaba como “psicólogo auxiliar”. Ese rol le ayudó a justificar la propia investigación y las interacciones derivadas de esta labor, aunque separó la información obtenida como profesional psicólogo de la que consiguió como etnógrafo.

Cuando entraba a un aula y no conocía al alumnado, el profesorado me presentaba como una estudiante que venía a realizar un trabajo sobre como les iba a los alumnos en el instituto, y de ahí el rol que he mencionado como “estudiante”. Siempre intentaba no quedarme cerca del profesorado para sentarme lo antes posible entre las y los alumnos. Cuando tenía que presentarme a todo el grupo, yo misma les explicaba brevemente que quería estudiar “como les iba” en el instituto, si les gustaba, si se les daba bien, que problemas tenían. Siempre les pedí permiso oral para estar en el aula, sospechando que nunca me lo negarían puesto que entraba con una profesora y eso me situaba en una posición jerárquica superior. Sin embargo, necesitaba pronunciar esas breves palabras porque las consideraba imprescindibles para establecer una relación de respeto y de confianza. A partir de ese momento sabía que ya podía entrar en clase, seguirlos allá donde fueran, y hablar donde fuese si ellos me lo permitían y les apetecía. En ese respeto hacia ella/os, consideré adecuado que no debía entrevistarlos individualmente en un despacho y con grabadora, porque en cierta manera era como si abusara de mi estatus de autoridad como adulta y como alguien vinculada a la escuela. Pensé que el respeto que se merecían incluía las conversaciones informales, ya que si los sometía a entrevistas individuales podía romper esa relación. Fine & Sandstrom (1988) comentan que la noción principal en una investigación con jóvenes debe ser precisamente ese respeto y su derecho a decir “no”:

“The core of successful and effective participant observation with children is respect. The essential tenet of informed consent is that the informant has the option as to whether he or she chooses to participate in the research. Even though rejection from someone of ‘lower status’ may be hard to accept, such rejection must be accepted”. (Fine & Sandstrom, 1988:75)

Pero me gustaría añadir que a menudo este “no” es difícil de ser pronunciado por personas que se encuentran en una posición de inferioridad en cuanto a edad y estatus

de poder en la escuela. Para no romper la relación, opté por no forzar a recibir un “no”, y eso me facilitó poder seguir hablando con ellos y ellas durante cuatro años más.

Muchos de los alumnos/as se dirigían a mí como *seño*, mientras yo insistía en que no era profesora y les decía mi nombre. Mi rol se movía entre la ambigüedad de una estudiante mayor (de la universidad) y una adulta profesora-psicóloga, aunque poco a poco conseguí que las personas con las que más me relacionaba se dirigiesen a mí por mi nombre.

Mi propio rol en el aula contribuía a fraguar la complicidad con el alumnado. Si hacíamos una clase de educación física intentaba trabajar con ellos y, como tal, participaba en los juegos y en los ejercicios. Sabía que nunca iba a ser “una de las jóvenes” o “going native”, pero deseaba equilibrar la escala jerárquica y no estar situada tan arriba como el profesorado, para poder acercarme a sus problemas y a sus charlas espontáneas. Compartir momentos en el aula y en el instituto, como comenta Adela Franzé (2002) en su investigación sobre inmigración y educación, ayuda al acercamiento, ya que se pueden rescatar “episodios significativos” en las conversaciones y se crea una mayor confianza:

“Las miradas y las risas dirigidas hacia mí, 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”. (Franzé, 2002:57)

Sin embargo, la confianza necesita ser mutua para existir, y para que una joven cuente sus vivencias o sus dudas sobre la vida hay que contestar a sus preguntas sobre nosotros mismos. En ese sentido nunca me protegí y les conté mi vida sin esconder prácticamente nada. Tenía que dar para recibir. Esto implicaba no únicamente responder a todas sus cuestiones sobre mi vida personal o sobre las razones de la investigación, sino también explicar mis vivencias sobre aquello que quería hablar con ellas. A propósito de sus dudas sobre cómo y dónde había estudiado, en que trabajaba, si estaba casada, porqué no tenía hijos o como había sido mi primera relación sexual, entre otras, también me informaban de cuáles eran sus angustias, sus preocupaciones y sus curiosidades vitales.

Como mujer me fue más fácil la relación con las chicas y más distante con los chicos. Este hecho me facilitaba que ellas expresaran sus inquietudes sobre aspectos que posiblemente no hubiesen tratado con un etnógrafo hombre, como sus dudas sobre las relaciones sexuales. Otros elementos de mi propia identidad ayudaron a mejorar el “rapport” con las jóvenes. La diferencia de clase social es uno de los problemas que se encuentran las etnógrafas y etnógrafos de clase media que trabajan con adolescentes de clase trabajadora: “One senses similar problems when middle-class researchers attempt to understand lower-class children” (Fine & Sandstrom, 1988:70). Mi propio origen social familiar de clase trabajadora, el ser de la misma ciudad que ellas y conocer el barrio, así como mi origen étnico y lingüístico como hija de inmigrantes andaluces, blanca y de lengua familiar castellana, como la mayoría de las y los jóvenes, me permitía situarme en un plano de cierta igualdad y establecer mayor empatía con las chicas y chicos “autóctonos” de la escuela, aunque reconozco que era una identidad que sentía que debía esconder en mi relación con el profesorado, y que escondía tras mi uso del catalán. No niego que mi evolución personal haya hecho que me distancie algo de la clase trabajadora –y esto forma parte, con múltiples sentimientos contradictorios, de mi propia aculturación de clase/género–, tanto por mi experiencia en el mundo del trabajo remunerado, como por la adquisición de un “habitus” cercano a las clases medias en mis gustos, la modificación de mi forma de hablar o mi ropa. También la distancia generacional impedía acceder completamente a sus mundos, algo que sólo podemos acortar (que no eliminar) sin juzgarlas desde la posición de adultos. La cercanía se fraguaba finalmente en la ausencia de juicio y en el interés por escuchar sus opiniones y sus visiones, pero también por la forma de reír, de hablar y de bromear. En este sentido, Mac an Ghaill (1989) comenta lo siguiente sobre las habilidades necesarias para hacer etnografía:

“Al igual que otros investigadores, como Parker (1974) y Moore (1977), llegué a descubrir que lo que yo presumía que eran insignificantes detalles personales autobiográficos eran importantes desde el punto de vista de la investigación. Estos detalles se referían a parecer ligeramente más mayor que muchos de los estudiantes de la escuela Kilby, a vivir en una comunidad negra y a ser capaz de tolerar y practicar el sentido del humor estudiantil; ser perspicaz era considerado asimismo una habilidad social muy apreciada”. (Mac and Ghaill, 1989, en Woods y Hammersley, 1995[1993]:177)

Me di cuenta de que mi visión de ellas era diferente de la de los profesionales del centro cuando se referían “a la falta de apoyo de su familia” o a los imaginados problemas de “déficit” por su origen social. Las veía como veo a mis amigas o a mí misma, aunque mucho más jóvenes y en otra época histórica, y nunca partí del hecho de que sus familias no las apoyasen, aunque debo reconocer que había situaciones familiares difíciles y que ni me habría podido imaginar en la vida cotidiana. Es evidente que no todas las familias de clase trabajadora viven en las mismas condiciones.

En todo caso, la familiaridad con su estilo de vida y con la concepción del mundo también era un sesgo, pero tenía alguna ventaja para ejercer la distancia: mi entrenamiento antropológico para captar hasta lo más familiar como algo ajeno, y lo ya comentado sobre mi propio proceso de adaptación a los hábitos y comportamientos de clase media (fraguado durante mi largo proceso educativo y de entrada al mundo laboral).

Detecté también como la mirada antropológica me situaba a salvo, la mayoría de las veces, de la familiaridad con la terminología y formas de ver los procesos desde el mundo de la educación. Yo misma había sido también maestra, pero había trabajado con población adulta y había ejercido ya siendo antropóloga, así que nunca me dejé de extrañar por los hábitos, rutinas y términos utilizados en el mundo escolar, y más con población juvenil. Me sorprendía cada vez que sentía el timbre y cada vez que sentía términos como “acreditar”, “nouvinguts”, “arribada tardana”, “grup compacte” o “mogut”, entre otros. Intenté en todo momento no dejarme afectar por el vocabulario del mundo de la educación, para ser capaz de ver “más allá”.

En relación a las chicas y chicos de minorías inmigrantes, no percibí que hubiese un alejamiento o actitud diferenciada porque mi origen fuese diferente al de ellas, pero sí que hubo una barrera con la lengua, ya que ni yo hablaba sus idiomas y algunos de ellos estaban aprendiendo el castellano y el catalán. No obstante, el estar aislados – muchos de ellos– de las relaciones con sus iguales autóctonos y su curiosidad por conocer y tener relaciones sociales favoreció que no fuese difícil contactar con estas chicas y chicos. Ninguna muchacha o muchacho de minorías me huyó. Al contrario, estaban muy solos en el patio y en las clases y tenían muchas ganas de hablar. La

mayoría eran alegres, abiertos y muy sociables en cuanto veían que alguien se interesaba por ellas y ellos.

Tomé conciencia también de lo delicado que es el papel de la observadora en el trabajo etnográfico con adolescentes, ya que estos consideran importante nuestra opinión y les puede hacer orientar sus decisiones en momentos importantes de su vida:

“Adolescents can and do regularly make decisions about their own lives, and this implies that they can test the researcher to see if he or she accepts their values and will act upon these values”. (Fine & Sandstrom, 1988:71)

Nuestras actitudes pueden tener incidencia en la legitimación de sus comportamientos o estrategias, y en este punto debemos asumir una gran responsabilidad como etnógrafos. Sin embargo, no he encontrado ninguna reflexión al respecto en las escasas etnografías disponibles realizadas en España sobre jóvenes y educación, que se limitan casi totalmente a las ya citadas de Díaz de Rada (1996) y Serra (2001). Por ejemplo, mis conversaciones con algunas de las chicas, aunque no fueron orientadas expresamente hacia la detección de situaciones de violencia, hicieron emergir relaciones de acoso entre iguales, únicamente porque las chicas al ver que una adulta les preguntaba por su vida y sus experiencias en el instituto tomaban conciencia de su propia dignidad y de su situación en el instituto.

En alguna otra ocasión tuve que asumir roles que se excedían del de investigadora para contraer un rol jerárquico de adulta/profesora, interviniendo ante situaciones que podían acabar en violencia física. En una de las observaciones en la sala de guardia con un grupo de un Crédito Variable de Tercero, uno de los chicos empezó a amenazar a dos chicas con un papel que utilizaba como si fuese una imaginaria porra de policía. Les hablaba a gritos y hacía alusiones al origen extranjero de una de ellas. Tuve que intervenir. Aparté al chico con palabras amables mientras hacía un gesto de complicidad a ellas, y continué conversando tranquilamente con él, primero censurando su comportamiento y luego sacando otros temas en la conversación. Supe que no podría impedir más actos como éste porque no podría estar siempre allí para ayudarlas, pero con lo que observé fue suficiente para saber, como etnógrafo, como podía ser la vida de estas chicas en algunos momentos de su vida escolar. En todo caso, no podía permitir y legitimar que el chico las siguiera molestando, no me lo hubiera

perdonado nunca como persona y como adulta. No por actuar así dejé de tener una buena relación con este chico ni con las chicas, y tuve muy claro que no era correcto que mi intervención legitimara el comportamiento del chico.

Otro de los dilemas éticos que pueden surgir en la investigación con adolescentes es el tema de la posible atracción sexual entre los informantes adolescentes y los adulto/as investigadores (Fine & Sandstrom, 1988), pero en el caso de la investigación nunca fui consciente ni percibí ninguna situación que se pudiera englobar en esta problemática, quizás porque ya no era “tan joven”. Mi edad (treinta y seis años en el momento de la investigación) y mi aspecto de adulta (nunca vestí como una adolescente, aunque intenté vestir bastante informal con tejanos, zapatos planos y camisetas) me dejaban, por suerte, fuera del mercado sexual de los jóvenes (varones, que aún no sé si de las chicas) del instituto. Sí que percibí, sin embargo, que mi aspecto algo neutro (cuando llevaba el pelo muy corto y no llevaba ropas ceñidas o consideradas muy femeninas) hizo que algunas chicas intentasen averiguar mis orientaciones sexuales, no porque les gustara, sino para saber si podían contar conmigo como confidente. En aquel momento no quise ver que algunas de las jóvenes me estaban dando a entender que les gustaban las chicas, pero mi propio heterosexismo me impedía comprender sus intenciones. Con una de las chicas sí que advertí la causa de sus comentarios, y lo difícil que estaba siendo para ella su construcción identitaria, pero en otras no lo interpreté correctamente hasta unos cursos después.

En el transcurso del trabajo de campo cogí cariño a algunas de las y los jóvenes. Ya no podían ser simplemente “sujetos” de mi investigación, me preocupaban y sentía afecto por ellas y ellos, un afecto que a veces hacía que les aconsejara y les ayudara, saliéndome de mi papel de investigadora. Me sucedía algo similar a lo que Díaz de Rada (1996) comenta cuando se sorprendía a si mismo diciendo frases en su rol de psicólogo, animando a un esfuerzo académico a los jóvenes. Pero en mi caso, esas frases empezaban a ser fruto de mi preocupación “personal” por estas chicas y chicos. Estos dilemas plantean lo difícil que es la posición del investigador social cuando persiste una prolongada convivencia con los sujetos que investiga.

La perspectiva de género en la observación participante

Desde un principio me planteé la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la investigación, ya que no se trataba únicamente de visibilizar la situación de las jóvenes en la institución escolar y su aprovechamiento de la institución, sino que la misma construcción social de la feminidad y la masculinidad, y las relaciones de género estaban presentes en los objetivos de esta investigación. La perspectiva de género es considerada por algunas autoras (Delamont, 1990) como uno de los métodos para evitar en lo posible el problema de la “familiarity” en el que podemos caer los y las investigadoras que observamos en la escuela, ya que a la mayoría nos resultan demasiado familiares los entornos escolares contemporáneos para distanciarnos lo suficiente y dar sentido a lo cotidiano en la vida escolar (Becker, 1971, en Delamont, 1990).

Desde la antropología del género se considera este último como un eje que atraviesa cada sociedad y que ayuda a explicar las relaciones entre hombres y mujeres y su papel en ésta, una cuestión fundamental para una comprensión científica de lo social: “Sería imposible dedicarse al estudio de una ciencia social prescindiendo del concepto de género” (Moore, 1991: 18). Siempre que fue posible, consideré el sexo de las personas que intervenían en el escenario escolar –como variable–, pero lo primordial fue fijarme en todos los elementos que podían tener relación con la construcción de la feminidad y la masculinidad: relaciones de género, modelos, roles y estereotipos de género... y considerando la variabilidad y complejidad de la condición de ser “mujer” u “hombre” en interacción con la clase social y el origen étnico. Escuché especialmente “la voz de las mujeres”, tanto entre las jóvenes como entre las adultas: las profesoras, las ordenanzas, la limpiadora, la secretaria del centro. Mi objetivo era intentar captar si sus experiencias en el entorno escolar estaban, de alguna forma, siendo diferentes de las de los hombres.

En una perspectiva de género tampoco se debe olvidar la distancia jerárquica entre investigadora e investigadas/os, ya que “las relaciones de fuerza en la confrontación etnográfica no tienen por qué desaparecer por el simple hecho de que las dos partes sean del mismo sexo” (Moore, 1991:21). En el caso de esta investigación también

existía, evidentemente, esta relación jerárquica, aún más cuando en una institución escolar los jóvenes se encuentran en una posición subordinada por el rol que ocupan de “alumnos” ante los adultos, que ocupan el rol de “profesores”, ostentando estos últimos una autoridad añadida. Yo, como adulta en un centro escolar, también era vista por las jóvenes imbuida del rol por excelencia en un entorno escolar: el de profesora. Hasta cierto punto, mi voluntad de centrarme en un sector de población claramente invisibilizado y discriminado por ser mujeres, me aproxima a un enfoque feminista (Acker, 1995). Aunque el enfoque feminista esté planeando por encima de este trabajo, no creo en la uniformidad de la condición de las mujeres. No obstante, la construcción de su identidad desde una subordinación de género y una subordinación de la feminidad nos muestra cierta “opresión compartida de la mujer”, propia de la teoría feminista (Moore, 1991:23). Como antropóloga, mi aproximación al género tiene en cuenta, siguiendo a la misma autora, todas las diferencias posibles en la misma categoría de “mujer” (Moore, 1991), aunque esta misma categoría es también flexible y construida.

Capítulo 2. Periferias urbanas y escuela

2.1. Nuevas y viejas desigualdades en la periferia³⁹

Lucía.- Bueno, mi hermana muchas veces que va con sus amigos, les dice ¡ah sí! Soy de Río del Mar⁴⁰. Y como tiene tanta fama, pues todo el mundo se piensa que somos *quinquis*, pero bueno, pero a mí que me digan eso, me da igual. No me afecta.

Maribel.- ¿Cómo veis lo de Río del Mar?

Laura.- Si, nos ven como los *chungos*.

Maribel.- ¿Si?

Laura.- Sí. Buena gente.

Joaquín.- Nos tienen respeto.

Maribel.- Pero, ¿quieres decir que de cara a un trabajo os podría afectar en algo?

Joaquín.- Yo creo que no.

Laura.- Hombre, si lo vas a cubrir con uno que vive ahí en el centro de Barcelona y tú vives en Río del Mar, pues a quién vas a coger, al otro.

La escuela no es el único entorno que pesa en la identidad de las y los jóvenes de esta investigación. En un entorno que se concibe marcado con el estigma calgo con lo que yo misma, que soy de esta ciudad, he vivido constantemente, las chicas y chicos negocian con esta identidad de ciudad y de barrio, interiorizando las posibles limitaciones en sus oportunidades laborales de futuro, resistiendo con estrategias que van desde el orgullo: “¡Hombre!, yo estoy orgullosa”, hasta la alusión a identidades culturales más amplias, como la catalana. Esta última, por ejemplo, sobreponiendo la identidad de ciudad con afirmaciones como “som de Catalunya, no de Río del mar”. Vivir y ser de esta localidad no es algo aséptico e implica una vivencia de

³⁹ Utilizo el término de Agnés Van Zanten (2001) para mostrar, salvando las distancias, que la “periferia” es un típico entorno donde se construye la identidad de las y los jóvenes de áreas urbanas, con masificación escolar, escasas posibilidades laborales y espacios segregados y limitadores de las relaciones sociales.

⁴⁰ Este nombre es ficticio para preservar el anonimato de todas las personas e instituciones que aparecen en la investigación. También se ha substituido el nombre real de la localidad cuando aparece en referentes bibliográficos y se ha substituido por el término Ciudad. En las referencias bibliográficas que pueden ayudar a identificar la ciudad se ha substituido el nombre del autor por sus iniciales y los términos geográficos por la palabra “Ciudad” o el nombre ficticio: “Río del Mar”

subalternidad constante a la que se puede resistir de diferentes formas. Además, también afecta a la propia identidad de la escuela, su cultura y su organización.

La ciudad forma parte del cinturón metropolitano de Barcelona. En la actualidad tiene una población que sobrepasa los 115.000 habitantes⁴¹ en una superficie de 7 Km². Entre los siglos XVIII y XIX fue una pequeña población rural dedicada a la producción agrícola, y a principios del siglo XX comenzó a configurarse como villa de veraneo para algunas familias adineradas de Barcelona. No obstante, su más importante transformación se produjo entre los años 1950 y 1970, en los que el municipio creció rápidamente por la llegada de población inmigrante proveniente de las zonas rurales del resto de España, principalmente de Andalucía. Este crecimiento se realizó en unas precarias condiciones urbanísticas⁴². La construcción precipitada de viviendas, primero por los mismos inmigrantes, y más tarde por la imparable labor de constructores⁴³ que contaban con la conformidad de los dirigentes municipales en los ayuntamientos franquistas, llevaron a la ciudad a un intenso crecimiento demográfico. Este crecimiento se reflejó en una altísima densidad de población⁴⁴ y en la aparición de barrios con estrechas calles sin asfaltar y sin alcantarillado, con viviendas compartidas por varias familias, a menudo sin agua y sin condiciones sanitarias adecuadas. Sin una previsión y una planificación del crecimiento urbano, emergió una ciudad a borbotones.

A lo largo de esos años, la localidad vivió sus mayores cambios sociales configurándose como una ciudad dormitorio de la vecina Barcelona, el lugar donde trabajaba la mayoría de sus residentes. Era un lugar duro para vivir, con solares-basureros, con una gran necesidad de servicios de salud, de educación, de alcantarillado o de oferta cultural, en una época en la que la intervención pública brillaba por su ausencia. La población era joven y mayoritariamente asalariada, con

⁴¹ IDESCAT. Datos año 2006.

⁴² “Durant el període 1950-1975, Río del Mar passa de 15.000 habitants a 137.000. Però no és el fortíssim augment de població en pocs anys, sinó la forma amb què aquest augment es va produir, el que explica la condició actual de la ciutat”. (*Perifèria o Marginalitat. Tres anys d’urbanisme municipal a la ciutat (1984-1987)*. Servei d’Urbanisme i Habitatge. Ajuntament de la Ciutat. p. 18).

⁴³ “La llegada de tantos inmigrantes provocó una gran demanda de vivienda. Los solares, que hasta entonces apenas tenían valor, fueron buscados por las constructoras. A cambio de las casas unifamiliares entregaban a sus propietarios un piso y un local comercial. De esta forma, las casitas fueron sucumbiendo y en su puesto se levantaron bloques de pisos que acabaron por colmar todo el barrio” (J.P.S., 2001: 24).

⁴⁴ En 1975 la ciudad tenía una densidad de 19.513 hab./Km², L.R. M. [s.f.] *Historia social de la Ciutat moderna. Vida cotidiana y conflicto social. 1954-1979*. Regidoria de Cultura de l’Ajuntament de la Ciutat.

bajos niveles de instrucción⁴⁵, pero pronto comenzó a crear un intenso movimiento asociativo, vecinal y político que nutrió a los partidos antifranquistas y de izquierdas⁴⁶. Estos y estas inmigrantes pronto aprendieron que la única manera de conseguir cada semáforo, colegio, consultorio médico, mercado o parada de metro, era manifestándose y cortando las calles. En aquellos años se consolidó una ciudad con una considerable conciencia política de clase –al menos entre la primera generación de inmigrantes⁴⁷– y una alta militancia en partidos políticos, que en la época todavía eran clandestinos, como el PSUC (Partit Socialista Unificat de Catalunya). La ciudad se ganó figurar, junto con otras ciudades del entorno metropolitano de Barcelona, en el anteriormente denominado “cinturón rojo”, un área que aún hoy en día contribuye al peso político de los partidos de izquierda en la vida política catalana.

La crisis económica de los años setenta coincidió en España con los últimos años de la dictadura franquista y con la inexistencia de un estado del bienestar, por lo que también afectó a la población⁴⁸. No sería hasta los años ochenta y noventa que la ciudad comenzaría a ver el fruto de los cambios políticos, sociales y económicos, que mejoraron considerablemente la ciudad. Se llevaron a cabo importantes planes de

⁴⁵ La descripción que se hacía de las condiciones de las familias en esta época era la siguiente: un 90 % de inmigrados, un 92 % sin estudios primarios completos, con totalidad de trabajadores no cualificados, un 10 % de padres alcohólicos y un gran déficit de equipamientos. Situación y problemática de la enseñanza en Río del Mar (1980). Ajuntament de la Ciutat.

⁴⁶ El papel de los sectores renovadores de la Iglesia Católica fue también muy relevante en el activismo político de la ciudad a través de la actividad dinamizadora de las parroquias y el papel de la JOCS (Juventudes Obreras Cristianas). Este papel se evidenció en la incorporación de algunos de los párrocos de la ciudad en las listas del PSUC (Partit Socialista Unificat de Catalunya) en las primeras elecciones democráticas. Sin embargo, la actividad política de la ciudad no se comprendería sin el gran activismo de las asociaciones de vecinos, la única plataforma legal de participación ciudadana en los años del franquismo.

⁴⁷ La fragilidad laboral de la población se vio afectada especialmente durante los años 70, cuando el sueño de la inmigración se iba debilitando en un entorno que no mejoraba. Por ejemplo, en los 70 emergieron famosas “bandas” formadas por jóvenes excluidos del sueño de la emigración, que practicaban la pequeña delincuencia y no se identificaban con la implicación política de las asociaciones de vecinos. La tensión entre los sectores de clase obrera asalariada y excluidos fueron evidentes. Algunos de estos jóvenes fueron apaleados por miembros de los militantes de izquierdas de las asociaciones y algunas de estas bandas que habían intentado quemar la sede de alguna de las asociaciones de vecinos, tal y como recoge ya citado libro de L.R. [s.f.]

⁴⁸ “La dinámica se ha mantenido en el mismo sentido hasta 1975, en que figuran empadronados 139.592 habitantes, y en los dos últimos años se ha iniciado una inflexión de signo contrario, pues la densificación urbana, las malas condiciones de vida que genera la falta de equipamientos, la conflictividad creciente de la ciudad derivada de estos problemas, juntamente con la escasez de puestos de trabajo, debidos a la crisis económica general, hacen que se haya iniciado un proceso de emigración hacia otras áreas, especialmente las de origen...” (*Plan Popular 1978. Estudio sobre la situación social y urbana de Río del Mar y Plan de Alternativas*. Ayuntamiento de la Ciudad. Urbanismo. p.13-14).

reformas urbanísticas, se crearon zonas verdes, y se intentó subsanar la acumulada falta de equipamientos y de servicios en salud, cultura o educación, entre otros. En general, se pusieron en marcha diferentes políticas públicas que contribuyeron a mejorar la percepción que sus ciudadanos tenían de la ciudad. Se crearon centros médicos, mercados, escuelas (aún hoy, prácticamente no hay guarderías públicas)⁴⁹, nuevos parques y espacios de ocio. Sin embargo, aunque la situación fue mejorando y cambiando, y la ciudad está ahora situada en un lugar estratégico, perfectamente comunicado en transporte público y próximo a importantes conexiones viarias, la fama o identidad de “mala ciudad” todavía perdura, lo que abona que la población que asciende socialmente intente huir del municipio⁵⁰, dejando espacio para que los nuevos inmigrantes extracomunitarios y de países pobres se asienten en algunos barrios de la localidad⁵¹.

La dinàmica és doble⁵²: per una banda, la zona del sud de la ciutat, on els pisos son més barats, és on segueix vivint gent de classe social més baixa i on s’assenta majoritàriament la població immigrant extracomunitària. Mentre d’altra banda, la població que millora socialment fuig de la ciutat. No coneixen ningú de Barcelona, autòcton, que hagi vingut a viure a Río del Mar pels preus dels pisos, perquè creuen que en general estan igual que a Barcelona. (Entrevista a los agentes LICS “Llengua i cohesió social” de la ciudad)

La conciencia política de una parte de la población también se había ido transformando a lo largo de los años. La dimisión política ha hecho mella, entre otras causas, porque los descendientes de los primeros inmigrantes se han ido distanciando de las

⁴⁹ El “Pla d’Infància i Joventut 2005” recoge como una de las necesidades de la ciudad, la creación de guarderías públicas municipales, una reivindicación largamente demandada: “La gratuidad de los libros contrasta con la inexplicable falta de guarderías” (Periódico mensual, núm. 3, mayo 2007).

⁵⁰ Ya en los años 90 se detectaba una huída de población de algunos barrios de la ciudad: “se confirma que emigran los ciudadanos que han accedido a niveles económicos y sociales superiores o medios, con lo cual la ciudad y nuestro barrio se vería desprovisto de elementos humanos de gran utilidad local”. M. C. (1990) *Estudio sobre las características culturales de la población de un barrio de Río del Mar*. Casal de Cultura de la Ciudad: 63.

⁵¹ Algunas de las razones por las que, por ejemplo, la población marroquí elige la ciudad como destino migratorio son el más bajo precio de la vivienda y la existencia de una economía textil sumergida. Otra razón importante la constituyen las redes de parentesco de los primeros marroquíes llegados durante los años 60, así como el clima de baja persecución policial a la población extranjera sin documentación, tal y como destaca el trabajo de G. S. sobre inmigración marroquí en la localidad (S., G. 1994. *La población marroquí de Río del Mar. Condiciones de vida y trabajo*. Ajuntament de la Ciutat).

⁵² También los datos actuales del padrón de la ciudad constatan esta doble dinámica demográfica: “el mantenimiento de desconcentració dels residents i, d’altra banda, l’arribada d’immigració d’altres països” (Anuari 2005: 19).

cuestiones políticas. Entre las diversas causas podrían estar el general y paulatino distanciamiento de la política del interés de la sociedad catalana, y también la disolución de la capacidad real de inclusión de los sectores de clase trabajadora y, especialmente, castellanohablantes⁵³, de los partidos de izquierda catalanes, algo que si había conseguido el PSUC.

2.1.1. Quienes vinieron.... y quienes vienen

La configuración de la población actual reflejaba esta historia de migraciones. De los 120.845 habitantes (Anuari Estadístic 2004 con datos del Padrón de 2002), una cuarta parte había nacido en Andalucía, seguida de Extremadura, las dos Castillas y Galicia. Aunque posiblemente hubiese, y haya un gran sector de población extranjera no empadronada, la presencia de ésta por lugar de nacimiento era de un 8,84 % de la población total (Padrón 2002), un porcentaje que se había doblado, situándose en el 17,95 % en el Padrón Municipal de 2005.

Tabla 1. Evolución de la población por lugar de nacimiento. 2004-2005. Río del Mar

	2004	2005
Extranjeros	8,84 %	17,95 %
Río del Mar	21,83 %	20,43 %
Resto España	39,33 %	34,21 %
Resto Cataluña	30,00 %	27,41 %

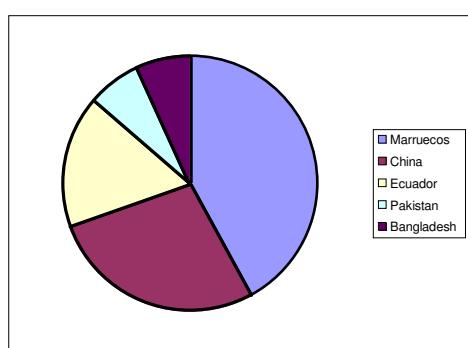
Fuente: Elaboración propia con los datos del “Anuari Estadístic 2004” y “Anuari Estadístic 2005”

Entre la población nacida fuera de España, el primer país en el ranking era Marruecos, seguido de China, Ecuador y, un poco más distante, Pakistán y Bangladesh. Como veremos, todas estas nacionalidades eran las más habituales entre los niños y niñas de

⁵³ En las últimas elecciones municipales, únicamente “Ciutadans-Ciudadanos” y el Partido Popular confeccionaron sus carteles de promoción en castellano. Todos los documentos de comunicación, páginas webs, carteles y publicidad de todas las entidades y organizaciones progresistas de la ciudad se hacen, exclusivamente, en catalán.

origen extranjero en la ciudad y en el instituto. Sobre los datos que figuran en el Padrón, la comunidad más numerosa en el momento de realizar el trabajo de campo era la marroquí (un 27,88 % de los extranjeros), seguida de la china (18,29 %), que en ese momento ascendía. Algo de menor presencia tenían la población ecuatoriana (11,09 %), la del Pakistán (4,56 %) y la de Bangladesh (4,55 %), aunque seguían ascendiendo año tras año.

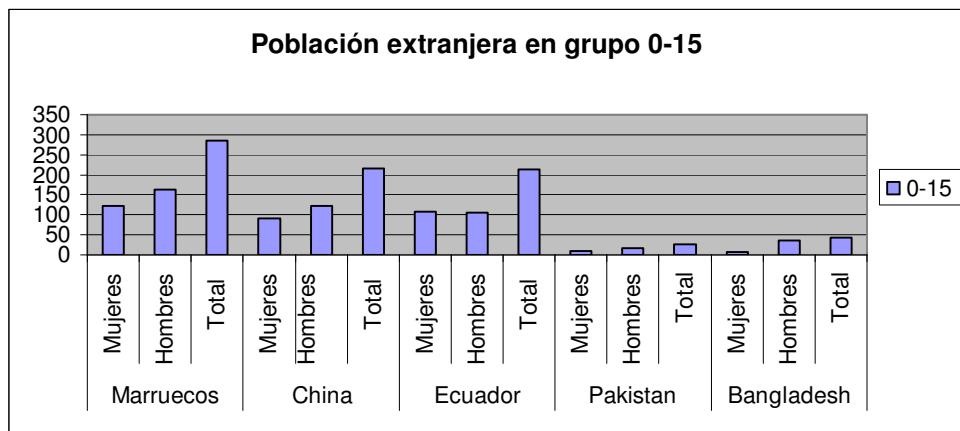
Gráfica 1. Lugar de nacimiento por países sobre el total de nacidos fuera de España. Río del Mar



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del “Anuari Estadístic 2004”.

Los datos por nacionalidades parecían confirmar estas proporciones, ya que se reducía paulatinamente la presencia de las personas con nacionalidad marroquí (29,95 %), mientras que la china ascendía (21,34 %) y la ecuatoriana alcanzaba el 11,79 % en el mismo año 2002. Se trata de una población inmigrante con un nivel de instrucción bajo, no obstante, entre la población ecuatoriana sí que se da un mayor porcentaje de personas con estudios medios y superiores. Las familias marroquíes, chinas y ecuatorianas eran las que proporcionaban, entre los extranjeros, más niños y niñas al sistema escolar de la ciudad, tal y como se puede ver en los datos de población extranjera infantil.

Gráfica 2. Población extranjera en grupo de edad 0-15. Río del Mar



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del “Anuari Estadístic 2004”.

La convivencia obligada entre inmigrantes extracomunitarios y población autóctona con bajos recursos económicos en las zonas de vivienda más barata de la ciudad, discurre paralela al distanciamiento de la clase trabajadora de los sectores autóctonos con mayor estabilidad económica. Ahora coexisten viejas y nuevas desigualdades, el mismo viejo estigma, la competencia por los recursos con la población inmigrante extranjera, pero con una menor conciencia de la posición de clase social.

2.1.2. Educación y movilidad social

Las dificultades para la extensión de la escolarización de los años sesenta y setenta a toda la infancia y la juventud fueron numerosas y supusieron el acceso a la educación en condiciones limitadas. La falta de plazas escolares para los jóvenes de la generación del “baby boom” dejaba sin escolarizar a parte de los niños y niñas de la ciudad. La necesidad de disponer de más escuelas de EGB (Educación General Básica) y postobligatoria fue una constante en las luchas vecinales:

“En el año 1971 el ‘Comité Unitario de Trabajadores, creado a raíz del conflicto del Ambulatorio, reparte un documento donde se señalaba la existencia de 17.500 niños sin escuelas. Una cifra quizás abultada pero sintomática de la realidad educacional”. (L. R. (s.f.):193).

La ciudad parecía apostar en mayor grado por la formación universitaria que por la profesional, y la preocupación principal se centró en conseguir aulas de Bachillerato para que todos los jóvenes que saliesen de la EGB pudiesen continuar sus estudios con el objetivo de ir a la universidad. No obstante, que la juventud de la localidad estuviese compuesta mayoritariamente por hijos e hijas de familias inmigrantes y sin estudios primarios completos fue un factor que se unió a la deficiente situación de las escuelas y al tipo de preparación del profesorado. Los “barracones”, o también conocidos como “módulos” prefabricados, estuvieron presentes hasta hace muy pocos años, aunque lo más grave fue la eficiencia con la que se reprodujo la desigualdad de los años cincuenta y sesenta. El relativo fracaso de la movilidad social, en ciudades de clase trabajadora como Río del Mar, se hace patente en los datos: los niveles de instrucción en grados superiores son más bajos en la ciudad (6,4 % en 2001) que en la comarca (16,6 %) y que en Cataluña (12,8 %), aunque el índice de 2001 fuera, para el caso de Río del Mar, el doble que en 1996 (un 3,5 %)⁵⁴.

Los datos del Padrón de 2004 todavía proporcionaban peores índices. Únicamente un 1,33 % de la población⁵⁵ manifestaba tener estudios superiores (mientras que en Barcelona el porcentaje se situaba en un 12,4 %) y un 1,68 % estudios de tipo medio (8,69 % en Barcelona). La mayoría de la población de la ciudad seguía situándose en los niveles de “sin estudios” y primera etapa (el 55,87 % de la población tenía únicamente educación primaria, y un 17,44 % la EGB o la Secundaria). Un repaso de los datos relativos a los estudios universitarios en todos los grupos de edad, y desagregados por sexo, muestran que en edades comprendidas entre los veinte y los cuarenta y cuatro años se contabilizan, en general, pocas personas con una licenciatura, por lo que las deficiencias de la escolarización de los años sesenta y setenta tuvieron su efecto.

⁵⁴ Institut d’Estadística de Catalunya. Censo de Población 2001. Estadística de Población 1996.

⁵⁵ Anuari Estadístic 2004. Ajuntament de la Ciutat

Tabla 2. Nivel de instrucción por grupo de edad y sexo. Río del Mar

	Diplomaturas		Licenciaturas		Total población	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
20-24	15	14	9	6	4066	5047
% sexo y grupo de edad	0,4	0,3	0,2	0,1		
25-29	235	121	115	50	5781	6831
% sexo y grupo de edad	4,1	1,8	2,0	0,7		
30-34	310	148	244	196	4941	5690
% sexo y grupo de edad	6,3	2,6	4,9	3,4		
35-39	97	171	297	150	4212	4733
% sexo y grupo de edad	2,3	3,6	7,1	3,2		
40-44	118	100	99	87	3567	3786
% sexo y grupo de edad	3,3	2,6	2,8	2,3		
45-49	89	72	43	59	3523	3420
% sexo y grupo de edad	2,5	2,1	1,2	1,7		
Total	864	626	807	548	26090	29507
% Totales	18,8	13,0	18,2	11,5		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del “Anuari Estadístic 2004”.

Esta reproducción de la desigualdad de clases a través de la selección escolar era también desigual entre sexos, ya que aunque las cifras de altos niveles de instrucción y, por tanto, de capital escolar eran bajas entre ambos sexos, había más mujeres en los estudios universitarios. Por ejemplo, en el caso de Barcelona, y como contrapunto comparativo, los datos eran inversos en cuanto a los estudios universitarios superiores: los hombres se situaban en el 13,9 %, mientras que las mujeres estaban en el 11,1 %. En Río del Mar, el número de licenciadas era mayor que el de licenciados. En el caso de las diplomaturas, la tendencia era similar (en este caso, en Barcelona ciudad sucedía un fenómeno parecido, ya que se daba un 9,1 % de diplomadas frente a un 8,6 % de diplomados), y únicamente se invertían los datos en la franja 35-39, donde existía una mayor proporción de hombres diplomados.

Según origen, los datos de población ocupada por nacionalidad y profesión nos muestran que evidentemente la mayoría de la población extranjera había venido a ocupar puestos de trabajo típicos de las clases trabajadoras, y pocos como empleados de media y alta cualificación. Ésta era también la tónica dominante para la población autóctona de la ciudad, así que nos seguimos encontrando con una mayoría de clases trabajadoras, pero de diferentes orígenes. Esto se refleja, incluso, en la poca diferencia porcentual existente en la presencia de españoles y extranjeros en los empleos de directivos o técnicos profesionales. La falta de datos al respecto, desagregados por sexo, nos impide que sepamos el destino laboral según la nacionalidad y el sexo, algo que nos ayudaría a entender qué nichos laborales están ocupando las mujeres y hombres de origen extranjero que viven en la ciudad.

Tabla 3. Población ocupada de 16 años y más según nacionalidad y profesión. 2001. Río del Mar

	<i>Directivos/as</i>	<i>Técnicos/as Superiores e Intelectuales</i>	<i>Técnicos/as y profesionales de apoyo</i>	<i>Empleados administrativos</i>	<i>Servicios y vendedores de comercio</i>	<i>Trab. cualificados Sector Agrario y Pesquero</i>	<i>Trab. cualificados Industria y Construcción</i>	<i>Operadores/as Instalaciones y maquinaria</i>	<i>Trabajadores/as no cualificados</i>	<i>Total por nacionalidad</i>
Española	1.930	2.700	4.722	4.707	8.306	173	10.427	7.291	6.052	46.308
%	4,2	5,8	10,2	10,2	17,9	0,4	22,5	15,7	13,1	
Resto Unión Europea	7	5	11	5	14	0	12	11	9	74
%	9,5	6,8	14,9	6,8	18,9	0,0	16,2	14,9	12,2	
Resto de Europa	7	4	6	7	29	0	36	23	34	146
%	4,8	2,7	4,1	4,8	19,9	0,0	24,7	15,8	23,3	
Africa	18	14	17	37	166	9	276	119	252	908
%	2,0	1,5	1,9	4,1	18,3	1,0	30,4	13,1	27,8	
América del N y centr.	2	4	2	5	15	0	3	1	14	46
%	4,3	8,7	4,3	10,9	32,6	0,0	6,5	2,2	30,4	
América del Sur	11	19	44	28	128	2	110	55	165	562
%	2,0	3,4	7,8	5,0	22,8	0,4	19,6	9,8	29,4	
Asia y Oceanía	30	7	26	29	163	3	244	101	161	764
%	3,9	0,9	3,4	3,8	21,3	0,4	31,9	13,2	21,1	
Total extranjera	75	53	106	111	515	14	681	310	635	2500
%	3,0	2,1	4,2	4,4	20,6	0,6	27,2	12,4	25,4	
Total	2.005	2.753	4.828	4.818	8.821	187	11.108	7.601	6.687	48.808

Fuente: Elaboración propia con datos del IDESCAT. (Consulta 10/11/2007)

2.1.3. Trabajo, estudios y género

“Río del Mar presenta una tasa de actividad económica por debajo de la media de la provincia de Barcelona, y la tasa de actividad femenina es aún menor en términos relativos. La tasa de desempleo es superior a la media provincial, agravada entre las mujeres y, con especial incidencia, entre las trabajadoras no cualificadas de servicios y las administrativas”. (<http://www.diba.es>. [Consulta 15.2.03]).

He aquí una información que resume de forma clara y breve la situación económica y laboral de la ciudad, así como su incidencia en la inserción laboral de la mujer. El grupo de edad donde se concentraba la mayoría de población en paro, un 40,70 %, es el que se situaba en la franja entre 25 y 39 años, pero mientras para la mujer ascendía a casi un 60 %, para el hombre era menor, con el 41,55 %.

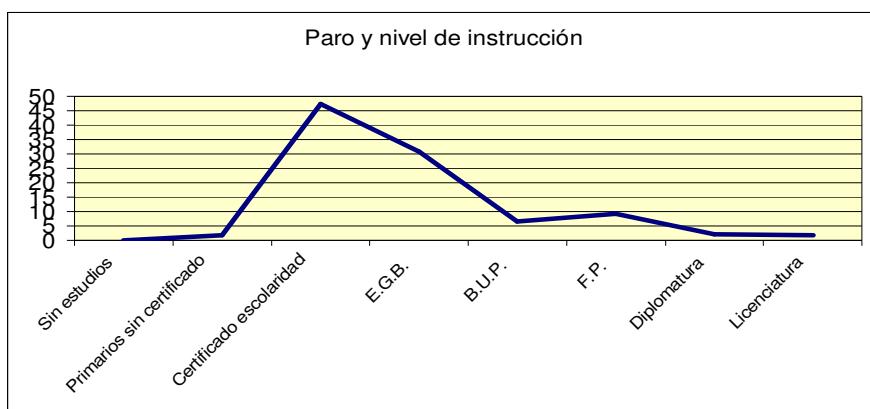
Tabla 4. Paro por grupos de edad y sexo. Río del Mar

Edad	Hombres	Mujeres
16 a 24	51,71	48,29
25 a 39	41,55	58,45
40 a 54	44,06	55,94
Más de 55	66,59	33,41

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del “Anuari Estadístic 2004”.

Es evidente que los niveles más altos de paro se localizaban en las personas con bajos niveles de educación, descendiendo el desempleo a medida que se elevaba el nivel de estudios. A pesar de la percepción en la opinión pública de que los estudios no parecen garantizar un buen puesto de trabajo, sí podemos afirmar que los estudios superiores son clave para evitar el paro y la exclusión económica.

Gráfica 3. Paro y nivel de instrucción. Río del Mar



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del “Anuari Estadístic 2004”.

Para las mujeres no contaba de la misma forma el hecho de tener estudios superiores. El nivel de paro comparativo entre hombres y mujeres se incrementaba para éstas a medida que tenían un mayor nivel de estudios, llegando incluso a alcanzar una proporción del doble, para las mujeres diplomadas y licenciadas, por encima de la de los hombres, cuando ambos géneros tenían el mismo nivel de estudios.

Tabla 5. Paro, nivel de instrucción y sexo. Río del Mar

Nivel estudios	Mujeres	Hombres	Total (dos性os)
Sin estudios	25	75	0,09
Primarios sin certificado	54,43	45,57	1,84
Certificado escolaridad	43,05	56,95	47,38
E.G.B.	55,05	44,95	30,89
B.U.P.	58,8	41,2	6,61
F.P.	62,22	37,78	9,23
Diplomatura	68,18	31,82	2,05
Licenciatura	67,07	32,93	1,91
Total	50,73	49,27	100

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del “Anuari Estadístic 2004” (Datos a diciembre de 2002, procedentes del Servei d’Estudis Estadístics del Departament de Treball).

La distribución del paro en relación al nivel de instrucción era desigual según el sexo, lo que nos sigue haciendo pensar en un sistema laboral discriminatorio para las mujeres. Esto se daba, sobre todo, en los niveles de instrucción alto, mujeres que posiblemente carezcan del capital social de las clases medias y altas para realizar una satisfactoria inserción laboral, y que sufren además el sexismo que aún rige el mercado laboral. A pesar de esto, el perfil de la persona en paro contratada es de “dona entre trenta i quaranta i cinc anys, del sector serveis i amb un contracte temporal d’una durada mitjana de sis mesos” (Anuari, 2004:147). El sector servicios estaba haciendo cambiar la dinámica habitual de las ciudades obreras donde el trabajo se había orientado tradicionalmente hacia los hombres, aunque la precariedad y la temporalidad eran las constantes en la oferta laboral que busca a la mujer.

2.1.4. El barrio: “la periferia de la periferia”

El barrio donde está ubicada la escuela⁵⁶ también tiene su propia idiosincrasia dentro de la ciudad. La zona nació con el asentamiento de las primeras familias inmigrantes procedentes de las zonas rurales de la península ibérica y siempre ha contado con una de las densidades más altas del municipio. Muchas de las viviendas construidas por los propios inmigrantes siguen todavía en pie, ancladas entre estrechas calles con fuertes pendientes. En el imaginario de la ciudad, el barrio se sitúa en el extremo sur de la misma, alejado del centro y a unos veinte minutos de distancia caminando de la parada de metro más cercana. La estructura urbanística y la calidad de las edificaciones contribuyen a perpetuar esa visión “lateral”, incluso a pesar de colindar con uno de los barrios de más actividad económica y comercial de la ciudad, y de que los planes e inversiones municipales están contribuyendo a una mejora urbanística, social y de transporte en el barrio. En esta mejora se incluyen desde planes de inserción laboral, a mejoras en el acceso al transporte o la creación de vivienda.

⁵⁶ Hay jóvenes que viven en barrios colindantes y algunos en las zonas limítrofes con la ciudad vecina, pero el tipo de identidad de barrio es también de tipo periférico y de tintes “marginales”.

La población sigue siendo, como la mayoría del resto de la ciudad, predominantemente de clase trabajadora y con bajos niveles de instrucción⁵⁷, lo que la hace más vulnerable en su inserción laboral. Todavía hay una importante presencia del movimiento asociativo –aunque éste ha sido progresivamente absorbido y controlado por los partidos políticos, y la población ha dejado de apreciar la utilidad de antaño– y muchos ciudadanos bien formados como líderes comunitarios, como se sigue demostrando en la oposición a las autoridades cuando se perciben como perjudiciales las actuaciones municipales⁵⁸. Este barrio, como algunos de los adyacentes, ha sido uno de los que más ha sufrido el estancamiento o descenso social de la población autóctona y la huída de aquellos que han ascendido socialmente. Los que pueden mejorar sus condiciones se marchan, y los que no, se quedan con el sentimiento de vivir en un lugar que no cumple con sus expectativas⁵⁹. Aunque algunas de las chicas, con las que conversé en el transcurso de la investigación, estaban satisfechas de vivir en su barrio, otras reflejaban la sombra de la huída en sus propios deseos y en los de sus progenitores.

Isabel.- A mí no me gusta vivir aquí. Porque mi idea de casa es otra.

Maribel.- ¿Qué es otra, otro sitio?

Isabel.- Porque me gustaría vivir en el campo, y eso. Campo y montaña. Más arriba están las dos cosas juntas. Me gusta mucho. Me gustaría tener las dos cosas juntas.

Raquel.- ¡Ah! no, yo soy más de ciudad.

Maribel.- Pero, ¿os gustaría seguir viviendo aquí o iros de Río del Mar?

Raquel.- No, no. Yo quiero irme. No, yo viviría en Barcelona.

Maribel.- ¡Ah! Es verdad, que vosotras sois de cerca de Barcelona.

Raquel.- Pero Barcelona, pero no cerca de Río del Mar que estoy a un paso.

Isabel.- Lejos.

Raquel.- Barcelona, no sé...

⁵⁷ Un estudio encargado por el Casal de Cultura del barrio destacaba entre los aspectos positivos, que eran comentados por los vecinos, las relaciones de cordialidad y de cercanía que se seguían manteniendo. No obstante, también se señalaban otros negativos como, por ejemplo, el bajo nivel de instrucción de la población; la emigración de ciudadanos que ascienden socialmente, la mala acogida de ciudadanos gitanos, la baja identificación de sus habitantes con la ciudad y con Cataluña, así como la escasa dedicación de las mujeres al trabajo remunerado fuera del hogar y su exclusiva dedicación a las tareas domésticas. M.C, L.B.. *Estudio sobre las características culturales de la población de un barrio de Río del Mar*. 1990. Casal de Cultura de la Ciudad. (policopiado)

⁵⁸ En la última remodelación urbanística del barrio llevada a cabo por el Ayuntamiento, éste se vio obligado a renegociar la cuestión de las expropiaciones por la oposición de los vecinos.

⁵⁹ Aunque no tenemos datos estadísticos específicos sobre este sentimiento, la información que la investigadora obtuvo a nivel informal durante la realización del trabajo de campo de otro estudio sobre desigualdades, para el que se realizaron entrevistas en el mismo barrio del instituto, corroboraba este fenómeno. No se cita el estudio por temas de confidencialidad.

Además, este barrio y los colindantes fueron destino de la reubicación de población gitana expulsada de la ciudad de Barcelona, lo que incrementaba la percepción, entre los vecinos, de descenso social, y que se plasmaba en un rechazo hacia estas personas, que eran trasladadas de barrio en barrio sin ser bien acogidas. A esto se sumaba la creciente presencia de población inmigrada extranjera, que era más intensa en esta zona y en los barrios adyacentes, y que la población autóctona veía como un factor que acrecentaba la imagen de decadencia⁶⁰, degradación del barrio y de potencial conflicto⁶¹, siguiendo la misma tónica de las percepciones que tenía la población autóctona de los años cincuenta y sesenta cuando llegaron los inmigrantes andaluces. Aunque los extranjeros se encuentren en todos los distritos de la ciudad, hay una mayor presencia de esta población en los distritos I, IV, V y VI⁶². En el distrito V, correspondiente a los barrios de la zona del instituto, la población extranjera (empadronada) ascendía a un 11,29 %⁶³, y en el distrito VI (perteneciente al barrio limítrofe al anterior y de donde también eran bastantes jóvenes) a un 15,75 %. Precisamente, es en uno de estos barrios donde está el centro de acogida para extranjeros de la ciudad.

Los técnicos “LIC” (Llengua i Cohesió Social) de la Generalitat de Catalunya y los de Servicios Sociales del Ayuntamiento, vinculados con el barrio, tenían la percepción de que las relaciones entre población autóctona e inmigrante extracomunitaria estaban “bastante normalizadas” y que no había graves conflictos⁶⁴. La administración local

⁶⁰ A esto se añade la propia percepción de peor situación económica y social que tienen los profesionales que trabajan en la zona, que creen que “el barrio se ha empobrecido bastante, sobre todo por la llegada de familias inmigrantes extranjeras con trabajos precarios” (Información facilitada por Servicios Sociales del municipio. Conversación telefónica. 13 de julio de 2006).

⁶¹ Quedan por ver los efectos en la percepción de, y sobre, la población de origen marroquí de las recientes detenciones, en la zona, de presuntos islamistas relacionados con la financiación del terrorismo internacional y que han sido públicamente conocidas gracias a los medios de comunicación. (Noticias de Antena3, Tele5 y otras cadenas, emitidas el 16 de junio de 2005).

⁶² Los últimos datos del Padrón con los que ha trabajado el “Anuario 2007” del Ayuntamiento de la Ciudad confirman esta mayor presencia de población extranjera en el distrito V y el VI, donde se ubican este barrio y los colindantes. “El contrast de la presència estrangera entre districtes és considerable: 33,5 % de la població nascuda a l'estrangeur al districte VI (un de cada tres empadronats) enfront del 8,1 % al districte III. Les xifres absolutes indiquen que els estrangers registren una concentració creixent als districtes VI (5.666) i V (5.733); mitjana als districtes I (3.462), IV (2.763) i II (2.488); i menor al districte III (1.580). Per tant, es detecta progressivament una tendència a la polarització territorial dins la ciutat” (Anuari 2007: 20).

⁶³ Anuari 2004. Ajuntament de la Ciutat.

⁶⁴ Información facilitada por los Servicios Sociales del Ayuntamiento, en la misma conversación del día 13/7/2007. Los asesores LIC también me comentaron, en otra entrevista, que las relaciones entre

consideró necesario trabajar en las relaciones entre vecinos autóctonos y nuevos inmigrantes, creando un Plan de Convivencia Intercultural que tenía, y tiene, como objetivo “promover la integración de las personas inmigrantes en el marco de una ciudad abierta y plural”. Este plan, según una de las responsables del centro para atención a extranjeros, implicaba a unas treinta personas, incluidas los mediadores y educadores, que a su vez, intentaban incitar a la población autóctona e inmigrante para que participasen en los “Consells de Barri”. La existencia del Plan de Convivencia del municipio respondía a las preocupaciones sobre la integración de la población de origen extranjero y a la respuesta de acogida por parte de la población autóctona. A pesar de que era cierto que no parecía haber graves incidentes de xenofobia ni recurrentes enfrentamientos entre ciudadanos de diferentes orígenes⁶⁵, sí que se detectaban resistencias y prejuicios entre la población autóctona. Estas resistencias se plasmaban en manifestaciones contra el funcionamiento de las mezquitas en la ciudad, y también en comentarios y rumores que flotaban en el ambiente y que todavía hoy se pueden oír en conversaciones informales: “que vergüenza, lo que hay que aguantar...”, “los cogen antes a ellos que a nosotros” (vecinos autóctonos en uno de los centros médicos). O rumores que también circulan en espacios públicos: “dicen que la piscina la abren un día sólo para las mujeres marroquíes” (vecina autóctona), “aquí hay que aprender chino y de todo” (vendedor en el mercadillo). Opiniones y afirmaciones como éstas forman parte de la vida cotidiana de la ciudad. Además, hay que añadir otro elemento que incrementaba, e incrementa, el malestar entre la población autóctona, que fueron las detenciones practicadas por la Policía en la zona cercana al instituto. Las autoridades policiales detuvieron algunos ciudadanos de origen marroquí por los posibles vínculos con la organización terrorista Al-Qaeda. Todos estos factores, junto a las peleas entre jóvenes, presuntos miembros de “bandas” como los *Latins Kings*, han alterado la visión de normalidad de la vida de las chicas y chicos del instituto:

Maribel.- Pero bueno, ¿eso puede pasar hasta en el barrio más...? ¿No?
Viviana.- Sí, y donde vive el Eloy, sacaron a tres etarras, o algo así.

población extranjera y autóctona no eran demasiado malas, “están bés” y que “no hi havia gaires problemes”. Entrevista a los asesores LIC, el día 7.9.2006.

⁶⁵ A finales de los noventa, se produjeron incidentes entre la población china y marroquí, al parecer por el control de la economía sumergida del textil. Durante este proceso de enfrentamiento, representantes del colectivo chino solicitaron la intervención del Ayuntamiento.

Raquel.- No, tres terroristas, pero que eran.
Isabel.- Eran de algo de lo del once de septiembre, de Estados Unidos.
Raquel.- Eran árabes, o de Irak.
Maribel.- ¿Al-Qaeda?
Viviana.- Y luego, en algún barrio, anda que no ha habido *Latins*, que han apuñalado ahí a gente.
Maribel.- ¿Si?
Raquel.- Sí, en el Metro. Me acuerdo que una vez pillaron a uno en el Metro.
Viviana.- Me acuerdo que una vez había un... Y era por la mañana, y aún se veía el charco de sangre. Había un ...
Isabel.- Río del Mar essss...

2.2. Jóvenes en el instituto

2.2.1. Escolarización en la ciudad

Las vecinas y vecinos de Río del Mar han considerado la educación como un objetivo más de sus reivindicaciones sociales, heredando en el imaginario de la ciudad que la enseñanza pública es un derecho “ganado” tras años de déficit y luchas. Existe un sentimiento bastante generalizado de que los centros concertados de la ciudad no son mucho mejores que los públicos, y que este tipo de escuelas debe ser encontrado fuera de la ciudad. Para la mayoría de la población, elegir un centro privado fuera de la localidad no compensa las molestias que les causa, ya que el alejamiento de las redes familiares dificulta la ayuda que abuelas y abuelos prestan a muchas de las madres y padres. Una vez se ha elegido un centro público de Primaria, todavía es más extraño cambiar en la Secundaria, por lo que las niñas y niños acostumbran a seguir su educación en los institutos públicos de la ciudad, eligiéndolos por proximidad al domicilio familiar. La promoción social pasa más por huir de Río del Mar que por cambiar de escuela. Esto implica que incluso hay familias, que a pesar de trasladar su residencia fuera de la localidad, han empadronado a sus hijos en la vivienda de los abuelos para así garantizar la escolarización en las escuelas que se encuentran próximas a las redes familiares.

Los datos estadísticos referidos al curso 2002-03, en el que se realizó el trabajo de campo etnográfico, muestran el gran peso de la enseñanza pública en la ciudad. En ESO, y a pesar de que haya tantos centros concertados como públicos, el sector de las

escuelas concertadas asume el 32,5% del alumnado, mientras que el sector público tiene el 65,2 %. Como podemos ver en la siguiente tabla, este fenómeno aún resulta más evidente en el caso del Bachillerato y de los Ciclos Formativos de Grado Superior, donde, según la misma fuente, únicamente hay un centro privado en el que se han matriculado setenta y siete alumnos en Ciclos Formativos de Grado Medio.

Tabla 6. Centros escolares y alumnado por nivel educativo. Río del Mar

	Total		Público		Privado	
	Centros	Alumnado	Centros	Alumnado	Centros	Alumnado
ESO	16	3.935	8	2.568	8	1.281
Bachillerato	8	910	8	946	0	0
CFGM	4	444	3	372	1	77
CFGS	3	483	3	443	0	0
Total	7	927	6	815	1	77

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de IDESCAT sobre año 2002 (no hay datos desagregados por sexo).

Según los datos del Departament d'Educació referidos a los grupos del curso 2002-03, de los ciento cincuenta y siete grupos de ESO de ambos sectores, ciento dieciséis eran de titularidad pública (73,8 %), lo que sigue confirmando la alta presencia del sistema público de educación en la ciudad. Comparativamente, en Barcelona ciudad, únicamente un 40 % de los grupos de ESO del mismo curso eran de centros públicos.

La comparación de los datos del Departament d'Educació entre el curso 2002 y 2003 en el sector público muestran un aumento de alumnado de ESO y, al mismo tiempo, una disminución en Bachillerato y un ascenso en Ciclos Formativos, lo que parece mostrar una mayor orientación de la juventud de la ciudad hacia las trayectorias de formación de tipo profesional. En esos datos del 2002 también se detecta una diferencia entre el alumnado de ESO y los estudios post-obligatorios del 52,2 % (2.011 matriculados en post-obligatorios, mientras que en ESO se contabilizaban 3.849). En los datos del 2003, de la misma fuente, la cifra asciende a un 53,3 % sobre el total de alumnado, lo que indica un incremento del alumnado “desaparecido” que no tiene continuidad en la educación.

La administración educativa contempla la necesidad de distribuir más recursos en la localidad que en otras ciudades, precisamente por las características del “entorno social”: “Río del Mar és una zona different” en la que la distribución de recursos no puede obedecer simplemente a la ratio profesor/alumno, sino que debe hacerse siguiendo otros criterios⁶⁶. Los temas emergentes actualmente en el sistema educativo de la ciudad se rigen, tanto por la presencia de familias extranjeras, como por las características reales y atribuidas a la población autóctona. Por ejemplo, uno de los problemas de la zona escolar que rodea al instituto, según los asistentes sociales, es el alto absentismo escolar y la consiguiente y necesaria intervención de los servicios sociales. Esto significa que siguen perpetuándose, o aumentando, las desigualdades económicas y sociales que afectan, tanto a la población autóctona, como a la extranjera⁶⁷. Por otra parte, a ambos sectores se les construye como deficientes en el uso de la lengua, de forma que a unos y otros les afectan similares discursos, ante el principal objetivo de “aprender la lengua”, el catalán.

“Cal una política lingüística” perquè els nens ‘nouvinguts’ i els autòctons no aprenen català fora de l’àmbit escolar, en àmbits socials. Si no tenen models lingüístics suficients, el català que aprenen és molt acadèmic, no hi ha moltes oportunitats d’aprendre en entorn no escolar. Els nens autòctons de parla familiar castellana també tenen problemes perquè tenen models no competents. La llengua de les mares en castellà ja és deficient”. (LiC, Llengua i Cohesió Social de la Generalitat)

La llegada de población extranjera parece haber pillado desprevenida incluso a ciudades como Río del Mar, lugar de tradicional entrada de población inmigrante. Los técnicos de educación y las propias escuelas⁶⁸ se quejaban de que no había suficientes traductores para ayudar en los procesos de acogida en la escuela, viéndose obligados muy a menudo a recurrir a los propios alumnos de origen inmigrante:

⁶⁶ Entrevista LiCs. 7.9.2006.

⁶⁷ En la misma conversación, las fuentes de Servicios Sociales me confirmaron que los motivos para que las familias extranjeras acudiesen a ellos eran los mismos que los de las autóctonas: ayudas sociales y para vivienda.

⁶⁸ Incluso el “Pla d’Infància i Joventut” del municipio lo recoge como una de las necesidades de la infancia y la juventud en el ámbito de la educación.

“Només hi ha tres traductors a tota la ciutat que hi son al centre d’atenció a la població estrangera). Un d’hurdu, un d’àrab i un de xinès, que han de treballar per la població adulta estrangera en el tema de permisos laborals, residència, etc. i que són els mateixos a qui demanen suport les escoles, i el mateix ajuntament, es insuficient per tot això”. (LiC, Llengua i Cohesió Social de la Generalitat)

No obstante, los problemas de la juventud en la ciudad heredaron las antiguas desigualdades y no parecían estar relacionadas con la presencia de población extranjera. La falta de espacios para el encuentro formal e informal de los jóvenes, a pesar de que lo compensan con reuniones en las plazas y parques, es percibido por los vecinos como algo molesto y peligroso. Cuestiones como éstas, o la poca oferta cultural y de formación extraescolar existente para los jóvenes, es difícil de obtener sin que signifiquen un coste añadido para las familias. Un informe sobre infancia y juventud realizado en la ciudad destacó que las necesidades prioritarias de este sector de población consistían en temas relacionados, fundamentalmente, con el tiempo libre y con la inserción laboral. De esta forma, se daba una dirección diferente a las pretensiones de acceso a estudios superiores que constituyeron las primeras reivindicaciones de los ciudadanos. En el mismo informe, algunas de las cuestiones entendidas como necesidades eran: “una mayor orientación profesional y laboral”, “más oferta extraescolar subvencionada”, “facilidad de acceso a los pisos de protección oficial”, “regularización del trabajo joven con contratos dignos”, “motivación y orientación para trabajar”, “espacios urbanos de ocio y tiempo libre” y “ofertas culturales más asequibles”⁶⁹.

La orientación educativa y laboral para la juventud que no consigue aprobar la educación obligatoria es uno de los temas que preocupan en la ciudad, atendiendo a la poca continuidad existente en la intención de realizar estudios universitarios. En este sentido, se han creado agencias locales que se dedican fundamentalmente a proporcionar formación y a encontrar empleo para esta población joven, tanto autóctonos como de origen extranjero. En el contexto de estas necesidades, y como contraste, debe comentarse que paralelamente “la juventud ha perdido espacio”⁷⁰ en

⁶⁹ “Pla d’Infància i Joventut. Segona revisió. Març de 2005”. Ajuntament de la Ciutat.

⁷⁰ Entrevista con una de las responsables del “Centre d’Atenció a la Salut Sexual i Reproductiva” 28.9.2006.

aspectos tan importantes como los de la salud reproductiva, que afectan fundamentalmente a las jóvenes⁷¹. Hace unos años existía un centro específico de salud sexual y reproductiva para jóvenes (donde asistían principalmente chicas), en un espacio específico para ellas y ellos, pero la unificación del centro municipal con el centro del ICS (Institut Català de la Salut) provocó la atención a las jóvenes en el mismo lugar que estaba dedicado a las mujeres adultas. Además, a este hecho hay que sumar la reducción del tiempo de atención a las visitas y de elaboración de informes, la reducción del número de talleres para jóvenes y el resto de talleres de sexualidad que se realizaban en las escuelas. Como le sucede a la población de origen extranjero, las y los jóvenes se ven inmersos en dinámicas contradictorias entre la sobreexposición de “problemáticas” a raíz de su visibilidad en la calle y las barreras para la mejora de su vida, fruto, a menudo, de las políticas “ausentes”.

2.2.2. El instituto: aquellos tiempos de “éxito” y de “prestigio”

El Instituto de Educación Secundaria (IES) donde hemos localizado a las y los jóvenes de esta investigación, y al que llamaremos “Marenostrum”, empezó a funcionar el curso 1978-79 como Instituto de Bachillerato, al mismo tiempo que se creaba otro centro de características idénticas en el otro extremo de la ciudad. Su inauguración se produjo a continuación de las reivindicaciones del vecindario y de los movimientos políticos y sociales de la ciudad (partidos políticos, asociaciones, entidades) para conseguir que las niñas y niños de Río del Mar, al acabar la EGB, pudieran seguir estudiando en la localidad, y apostando, además, por una educación superior, y no únicamente de tipo profesional. La escuela era vista entonces como un poderoso instrumento de movilidad social, como un derecho del que no se debía privar a las clases trabajadoras. Ante la alta demanda de escolarización y la falta de infraestructuras, se tuvo que hacer frente a esta necesidad con la construcción

⁷¹ En la misma entrevista, una de sus responsables comentaba que las chicas son las que acceden en mayor número a hacer consultas y pedir ayuda en temas de planificación familiar o salud reproductiva, y que los chicos siguen sin implicarse en estas cuestiones. Según la misma persona, las chicas que no van bien en la escuela son las mayores protagonistas de embarazos no deseados.

acelerada de institutos y colegios prefabricados (barracones), como si fueran “provisionales”, pero que, a la larga, acabaron siendo definitivos durante muchos años.

En 1980, recién inaugurado el Marenostrum, todavía se constataba la falta de aulas para cursar Bachillerato ya que las que funcionaban estaban masificadas⁷². La población en edad escolar, con menos de catorce años, era de 2.907 personas. En aquel momento, una de las quejas de la ciudadanía y de los movimientos sociales era que la mayoría de los centros públicos se encontraban en uno de los barrios situados en la zona más externa de la ciudad, con lo que muchas de las niñas y niños se veían obligados a desplazarse muy lejos del centro si querían seguir estudiando. Era una época en la que a la población le preocupaba el número de alumnos matriculados en Bachillerato y en donde la densidad escolar del municipio se reflejaba en una alta ratio de cuarenta alumnos/as por clase y un déficit de treinta y cuatro aulas para poder cubrir la demanda escolar en estos estudios. En 1980 terminaban los estudios de 8º de EGB 2.837 alumnos (suponemos que con la EGB aprobada, aunque no se especifica en los documentos analizados), de los cuales 851, el 29 %, no seguían estudiando. Este porcentaje de no continuidad académica después de la escolarización obligatoria era formalmente mucho más bajo que el que encontramos en la actualidad. Recordemos que los que no aparecían matriculados en ningún tipo de estudios en el curso 2002-03 suponían un porcentaje de un 52,2 %. Posiblemente, este porcentaje de selección escolar, el más elevado de los años ochenta, se debió a que muchos jóvenes ya eran expulsados de la escuela sin haber terminado la EGB.

Otras de las problemáticas que se destacaban en la época eran la juventud del profesorado, su escaso dominio del catalán (un 22 % del profesorado) y la poca estabilidad laboral. En cuanto a las condiciones de las familias, se destacaba que un 90 % era inmigrante, el 92 % no había terminado los estudios primarios, la mayoría de los trabajadores no eran cualificados y el 10 % de los padres tenían problemas de alcoholismo⁷³. Curiosamente, la actual presencia de población inmigrada extranjera parece percibirse de manera más problemática, cuando en realidad, las condiciones de vida de las primeras generaciones de inmigrantes provenientes de la península ibérica,

⁷² “Situación y problemática de la enseñanza en Río del Mar”. Ayuntamiento de Río del Mar. Concejalía de Enseñanza. Enero de 1980.

⁷³ Ver “Situación y problemática de la enseñanza en Río del Mar” Ajuntament de la Ciutat (1980).

que se implantaron en el municipio, fueron mucho más duras, en un momento en el que no existían las políticas públicas o cualquier tipo de ayuda estatal.

Finalmente, el instituto se construyó en lo alto de una colina, sin edificios próximos, con paneles prefabricados de color claro y con un amplio espacio alrededor, en donde se ubicaba un gran patio y un aparcamiento para automóviles. Durante años siguió así, con los mismos paneles prefabricados y con instalaciones antiguas y deterioradas, sin demasiados cambios ni modificaciones, luchando y arrancando a la administración cada reforma y cada mejora necesaria para su conservación. Se mantenía materialmente con lo justo, sin ningún tipo de lujo, y renovando poco a poco a su profesorado. En su época de máximo esplendor, cuando alcanzó a tener hasta ochocientos alumnos, se fraguó entre el público escolar de la ciudad una imagen de cierto éxito, una fama de “duro”, en el sentido de que se exigía al alumnado un alto nivel de conocimientos y una gran cantidad de trabajo y esfuerzo académico. El centro creó una historia de éxito escolar aunque no se dispone de los datos necesarios para analizar el alcance real de este logro. Quizás, la excepción era que el antiguo profesorado recordaba como los alumnos del instituto siempre se hallaban entre los primeros puestos de las listas de resultados de la selectividad. También formaba parte de la leyenda ciudadana que había algunos adultos que consiguieron trabajar en el Ayuntamiento, o que varios profesores, cuando eran jóvenes, estudiaron en el centro, e incluso algunas autoridades municipales: “¿tú no sabes que aquí han estudiado concejales del Ayuntamiento?”.

En el año 1996, con la Reforma de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), el centro se transformó en Instituto de Educación Secundaria, aunque no retiró de la puerta de entrada el rótulo donde aparecía inscrita la denominación de “Instituto de Bachillerato”, en un gesto de voluntad por continuar preservando su aurea de alta calidad. La herencia de esta historia de éxito y preparación “hacia la universidad” se transformó en un cierto sentimiento de melancolía, ya que todavía se hablaba en el centro del brillante pasado, como prueba de que durante una época se alcanzó el éxito. El pasado es recordado, por algunas profesoras y profesores, con añoranza y una sensación de que aquel tiempo “fue positivo”, mejor, para todos, en comparación con los tiempos actuales, que se perciben de forma negativa.

El profesorado que lleva más tiempo trabajando en la escuela, de vez en cuando, hacía referencia a los “buenos tiempos” en los que, supuestamente, conseguían que tantas y tantos jóvenes finalizaran el Bachillerato para ir a la universidad. Este pasado exitoso se solía justificar por la calidad de su profesorado y por el “tipo de alumnado” que tenían los institutos de Bachillerato antes de la LOGSE, un alumnado supuestamente motivado, que ya había superado la primera selección del sistema educativo en su trayectoria escolar. Como anécdota que complementa esta visión melancólica, vale la pena mostrar como, incluso, el propietario del bar más próximo al instituto, donde tantas chicas y tantos chicos pasaban sus ratos jugando al futbolín o charlando, debía echar de menos aquella época “cuando había tantos alumnos”, y el negocio mostraba un mejor aspecto con los numerosos estudiantes que llenaban el local.

Mientras otros centros escolares de la ciudad estaban recibiendo un alumnado socialmente⁷⁴ algo más diverso, este instituto seguía estando situado en una zona que le proporcionaba un tejido estudiantil procedente mayoritariamente de las clases trabajadoras. Esto no significaba que la mayoría de su clientela escolar tuviese problemas sociales y económicos, pero sí que un sector de las familias del alumnado del instituto conviviese con algunos problemas sociales y económicos en el entorno familiar.

El mapa escolar de la ciudad tiene tres zonas. El espacio donde se sitúa la comunidad escolar de la investigación abarca cinco barrios, cuatro de los cuales pertenecen a una zona céntrica de la ciudad, lo que no significa que el alumnado que recibe es de esta área. En la zona escolar del Marenostrum existen nueve centros públicos de Primaria y tres de Secundaria, aunque únicamente dos escuelas de Primaria de estos tres quedan realmente cerca y proveen al centro de la mayoría de su clientela escolar. Estos dos CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria) están situados en el mismo barrio del instituto y son los que acogen el mayor número de alumnado de origen inmigrante de la ciudad, en comparación con los otros centros de Primaria que hay en el municipio.

La gran mayoría del alumnado del instituto proviene, por tanto, de las tres escuelas públicas de Primaria cercanas y con las que el instituto mantiene acuerdos de traspaso

⁷⁴ Otras zonas de la ciudad han visto como algunos sectores de clase trabajadora de la propia ciudad se convertían en incipientes clases medias, o, incluso, como ciudadanos de clases medias procedentes de la vecina Barcelona se instalaban en la localidad al encontrar mejores precios en la vivienda.

del alumnado. Los centros concertados de Primaria quedan lejos del barrio así que tampoco es fácil que madres y padres opten por esta opción, ya que únicamente hay una pequeña escuela concertada-religiosa que queda lejos del barrio⁷⁵, así que la competencia de las escuelas concertadas en Primaria es poco relevante. En cuanto a los dos centros de Secundaria que pueden entrar en competencia por el alumnado del instituto referido, uno está situado en la otra punta de la ciudad, y aunque mantiene todavía prestigio de buena escuela (es uno de los institutos más antiguos de la localidad) y renombre por tener cierta vida social y asociativa, es poco usual que las y los jóvenes del barrio lo elijan por la distancia entre esta escuela y su domicilio. La mayoría prefiere estar cerca de casa para ir a comer a casa al medio día, estar con sus amigas y amigos o incluso para ir a buscar a sus hermanos a las escuelas cercanas. El otro centro de Secundaria, que sí está situado algo más próximo al barrio, es un IES inaugurado hace pocos años y que, al contrario que nuestra escuela, que había sido Instituto de Bachillerato, fue inaugurado ya como Instituto de Enseñanza Secundaria. A pesar de estar situado más próximo que el primero, la percepción para las chicas y chicos del barrio es que está demasiado lejos de su casa.

El imaginario que mantiene el instituto como centro de “éxito en un barrio obrero” se traslada a la imagen que actualmente se quiere dar ante la sociedad⁷⁶ y el público escolar del municipio. Tal y como se observa en su página web, la escuela se define como un instituto ubicado en un “barrio obrero y con presencia de minorías”. Entre otras cosas, sigue pesando la conciencia de clase de algunos de sus profesores, y de la propia dirección, que ven en la escuela un eslabón importante para tratar de alcanzar el éxito de la clase trabajadora. Y, a la vez, también le atribuyen la capacidad de integrar socialmente a la población de minorías. Los profesores y profesionales más implicados en el instituto lo perciben como un espacio de convivencia entre actores de diferentes orígenes étnicos y en donde se contiene la violencia que se vive en el exterior del centro, en la calle. Esto coincide con lo que Payet (1997) define, en su etnografía sobre dos escuelas de Secundaria en barrios pobres y con población de minorías, en las

⁷⁵ Información contrastada con uno de los miembros de la comisión de matriculación y el psicólogo del EAP de la zona del instituto. Entrevista el 8.9.2006.

⁷⁶ Desde los primeros años de su existencia, el centro se convirtió en cuna importante para profesionales actuales, gracias, en buena medida, a un profesorado capacitado. Artículo “La renovación del Instituto, una necesidad cumplida”. *Setmanari*. Semana del 10 al 16 de noviembre de 2006.

afuera de París, como “espacio de civilidad”, en contraste con los barrios parisinos periféricos percibidos como espacios degradados e impropios para el ejercicio de la civilidad (Payet, 1997:8).

No obstante, el punto más fuerte de su idiosincrasia, y lo que ha determinado su propia estructura escolar, es la preeminencia por conseguir el éxito académico (asociado al acceso a los estudios universitarios), incorporando plenamente el discurso meritocrático de la movilidad social a través de la acumulación de títulos. Lo prioritario para el instituto es que su alumnado –o parte de él– llegue a Bachillerato y que se prepare para la selectividad. Consecuentemente, en el día de hoy no se oferta ninguna formación de Ciclos Formativos. La ausencia de este tipo de estudios provoca varios efectos en las y los estudiantes que se analizarán con más detalle en el relato etnográfico. Sin embargo, sí que podemos avanzar que como consecuencia de esta planificación, al final, las y los jóvenes conciben los estudios de Bachillerato como la opción más correcta, o como la única posible, considerando un fracaso todas las demás.

Esta imagen de éxito escolar y dureza en las exigencias está menos presente en la visión que las y los jóvenes tienen de su escuela. Tras su paso por la ESO, están convencidos de la “mala imagen” que tiene el instituto y de que no ofrece una educación de calidad. Uno de los estudiantes me explicó que, precisamente, sus padres le habían dejado matricularse en la escuela porque uno de sus primos era profesor. Gracias a esto, pudo convencerlos de que la escuela era mejor de lo que ellos pensaban. Aunque esta opinión no es unánime y evidentemente hay contradicciones, cuando se pregunta por la imagen, o el reconocimiento, de la escuela, lo primero que describen es lo negativo. “Pero es que siempre ha tenido mala imagen” decía este mismo muchacho. Una de las directoras también ratificaba esa imagen de conflictividad de la escuela, sobre todo en los primeros años de aplicación de la LOGSE. En aquellos años, la matriculación no descendió gracias al compromiso personal del equipo directivo, que decidió no esconder los problemas ante los padres y madres, y apostó por comunicarles, y hacerles partícipes, al respecto de la lucha que mantenía la escuela para solucionar sus problemas. Esa disposición para tratar de no esconder lo problemático contribuye a que las y los jóvenes, aunque sean conscientes de la mala

fama del centro, consideren que es algo “del pasado”, como se puede apreciar en las opiniones de algunas de las chicas seguidas en la etnografía:

Crystal.- Sí, sí, el Marenostrum es el Marenostrum.

Maribel.- ¿Si?

Crystal.- ¡Siempre se ha dicho!

Maribel.- O sea, la gente del barrio, de la calle, ¿qué dice?

Crystal.- Donde vas a ir..., al Marenostrum..., ¡¡qué hablas!! Está bien, a mí me gusta, yo no veo mal ambiente ni nada. Antes sí.

Maribel.- Antes, ¿cuándo?

Crystal.- Antes, yo en Primero, y antes, porque yo venía aquí con mi hermano, en el patio éste que hay, donde están los pinos esos. Ahí entraba gente a pincharse. Y en el *cole* pasaban droga y todo.

Maribel.- ¿No era ni un espacio seguro dentro del colegio?

Crystal.- No. Y pegaban, en la salida pegaban. Y salían a pelear.

Maribel.- ¿Ahora no hay peleas fuera? ¿No se ven?

Crystal.- No, ahora casi no.

Raquel.- Siempre desde pequeña, cuando te decían, cuando estabas en Sexto, y has pasado a Primero siempre te metían miedo sobre este colegio, que era el peor, que no se que... Que había drogadictos. En verdad, era verdad, porque... pero cuando nosotros entramos todos esos se fueron. Nos pilló en el año que entramos nosotros y todos esos se fueron.

Azucena.- Que son los que te digo que ahora están tirados por los parques.

La imagen de dureza académica es contrarrestada por la impresión que tenían algunas de las jóvenes que llegaron a Bachillerato. Para ellas hubieron, bajas exigencias escolares durante toda la ESO, las clases eran aburridas y no era necesario trabajar demasiado para poder aprobar. Uno de los comentarios habituales de algunas y algunos jóvenes era que no había nivel en la enseñanza Secundaria y “tenían que pasar a todo el mundo, regalándoles la ESO, para que pasasen a Bachillerato”. “Claro, no tendrían clase”, señalaba un alumno, refiriéndose a que si no era así, no habría nadie estudiando en los últimos cursos después de Secundaria. Su percepción es que se estaba aprobando fácilmente al alumnado de la ESO para poder garantizar la existencia del Bachillerato, precisamente la razón de ser de la escuela: “Han tenido que pasar a todo el mundo de Cuarto a Primero porque si no se quedan sin clases” (Maite y Ángela, Primero de Bachillerato, curso 2004-05). Esta percepción de “inflado de notas” era frecuente, sobre todo, entre las chicas que ya habían conseguido alcanzar Bachillerato.

Maribel.- O sea, que vosotras, cuando vinisteis aquí a Primero ya pensabais que el instituto no era... ¿Qué fama tenía, por ejemplo, fuera?

Viviana.- Sí, tiene mala fama.

Maribel.- ¿Tiene mala fama?

Isabel.- Sí, pero no es malo.

Maribel.- ¿Tú crees que no es malo?

Isabel.- A ver, decían que tenían mala fama por la gente y eso tampoco es tan verdad, pero el nivel sí que creo que es bajo.

Maribel.- ¿El nivel académico, quieres decir?

Isabel.- Si, porque inflan mucho las notas. Muchísimo. Sobre todo al final las inflan demasiado.

Viviana.- Pero al final las inflan para el examen...

Raquel.- Pero en realidad deberían exigirnos más, debería haber más nivel.

Pero no sólo aquí, sino, por ejemplo, en otros institutos de Río del Mar también.

Fue recurrente que precisamente los jóvenes que iban mejor académicamente me comentasen que no habían trabajado mucho para sacarse la ESO, y que ni siquiera Primero de Bachillerato era difícil. Las frases “no hace falta estudiar mucho”, “no nos ponen casi trabajo” eran frecuentes, sobre todo, entre las y los jóvenes de los grupos “altos” al que se suponía que se les debía exigir más esfuerzo escolar.

Maribel.- Y tú, ¿Cómo ves el instituto ahora? Si tú dijeras ahora, ¿cómo es el Marenostrum, con la fama que tiene?

Lucía.- Que ahora ya, que ha bajado más. Que ha llegado un momento que ya no te exigen tanto, porque si te exigieran tanto como exigían antes, nadie se lo sacaría. Pero claro, ha cambiado todo, no es lo mismo cuando estudiaba mi hermana que ahora. Porque no sé. No había tantas cosas... Yo, por ejemplo, veo ahora a los niños de la ESO y es que están demasiado alocados, que pasan de todo, que vienen a clase por venir.

Maribel.- ¿Tienes esa sensación?

Lucía.- Sí. Es que ya no sé si sé tanto, porque sino nadie llegaría. Yo creo que no. No es que no me preocupe, sino que no sé...

De ahí, que algunas de las jóvenes que pensaban que tenían un nivel académico suficiente para aprobar la selectividad se decepcionasen enormemente ante los bajos resultados que obtuvieron en esta prueba. O que otras se viesen a si mismas incapaces de seguir una carrera universitaria –de “ser burras”– al comparar lo que ellas aprendían en Bachillerato con lo que sus amigas estaban estudiando en centros concertados, interiorizando de esta forma una incapacidad intelectual que las estaba conduciendo a repetir curso cuando habían sido alumnas, con buenos resultados escolares en la ESO. Su identidad escolar se había venido abajo progresivamente y había afectado a su

propia autoestima como persona, lo que nos recuerda a lo que Lucey & Melody & Walkerdine (2003) han mostrado sobre los costes psicosociales del éxito entre las chicas de clase trabajadora, que nunca se ven a si mismas suficientemente buenas.

Maribel.- ¿Cómo veis vosotras este instituto, como lo habéis visto durante este tiempo?

Raquel.- Yo al principio pensaba, cuando estaba en la ESO, que tenía muy mala reputación. Pensaba, éste ya verás tú. Voy a llegar a la universidad con un nivel bajo, así.

Isabel.- Pues yo lo sigo pensando.

Raquel.- Pero a ver. Pero hasta que no vayas a la universidad, hasta que no conozcas a más gente que ha ido a otros institutos no vas a saber si tienes un nivel normal como los demás o más bajos. Vale sí, que ahora el Josep te diga, está bien, es normal, pero tú no lo sabes.

Isabel.- Es mentira, porque yo conozco gente de Primero de Bachillerato que... Yo, vale, yo no soy nada, una inculta.

Maribel.- Pero, ¿por qué, por lo que te explican ellos?

Isabel.- No, porque veo que el nivel es mucho más alto, les exigen muchísimo más y que aprenden mucho más.

A pesar del pasado de éxito escolar y del más reciente de “conflictividad”, no era este el ambiente durante mi trabajo de campo. Para las chicas, el instituto tenía “mala fama”, pero añadían que el alumnado no era malo. La contradicción era posible porque la mala fama era una visión externa, aunque ellas no creían que, en realidad, la escuela fuese un espacio donde se produjesen muchos conflictos o problemas. Los responsables del instituto habían conseguido mejorar el clima relacional y ya no tenía, ante los jóvenes, la imagen de marginalidad y peligrosidad que había tenido años atrás. Pero sin embargo, había perdido algo de su estela de éxito académico, una sensación que compartían profesorado y alumnado.

2.2.3. En lo alto de la colina... una isla

Para llegar al Instituto procedente del centro de la ciudad, se debe subir una calle con fuerte pendiente que antes de llegar al final deja sin aliento a los menos ejercitados. En esa zona de la localidad, las calles son estrechas, las aceras minúsculas y hay muy poco sitio para poder pasear. Los bloques son antiguos y de cemento gris, pero justo la avenida donde se ubica el instituto tiene una acera amplia, el lugar se hace más

cómodo y agradable y se observan edificios altos. Sin duda, el espacio urbano se abre a la luz y se tiene la sensación real de haber llegado a un sitio mucho más abierto que el que se contempla en la mayor parte del barrio. El Marenostrum tiene una apariencia agradable, está separado de los demás edificios con el espacio suficiente para poder ser observado en perspectiva y se encuentra franqueado por árboles.

Al llegar, lo primero que se ve es su valla exterior, y un poco más adelante un aparcamiento de tierra para automóviles, que también está cercado, como todo el edificio. La verja metálica rodea el espacio del instituto, y el patio, que casi circunda todo el equipamiento, proporciona un espacio libre entre éste y la calle. La escuela está formada por un único edificio rectangular, de dos plantas, construido con paneles prefabricados, que inicialmente tuvieron una tonalidad de color crema claro.

En verano de 2006 se hicieron obras de mantenimiento en la escuela. Entre los diferentes trabajos de mejora, se pintaron todas las fachadas exteriores con un fuerte color granate. Las opiniones de los alumnos sobre el tono elegido eran variadas, pero todos coincidían en un hecho. La calidad de la reforma, de la pintura, la presencia de los numerosísimos brochazos granates que permanecían en la superficie de las persianas y los muros interiores, eran la prueba de que todo se había hecho con celeridad. Para los jóvenes, como para algunas de las profesoras, tampoco las obras de reforma se habían hecho con la calidad que esperaban.

Una vez se atraviesan las dos puertas de acceso –la de la valla y la del edificio– se accede a un vestíbulo. En la pared de la izquierda está el mostrador de conserjería, y justo al lado una pequeña fotocopiadora y dos máquinas de bebidas y café. No hay bancos ni mobiliario donde poder sentarse. Desde la puerta de acceso principal se ve la sala del profesorado, rotulada como “Sala de Professors”, una sala de fotocopias y un despacho, casi siempre cerrado, donde tiene su sede el AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) de la escuela. En la pared de la derecha hay una pequeña ventana donde la mujer que trabaja en secretaría atiende al público, tanto padres y madres que vienen a hacer consultas, como a jóvenes que necesitan algún trámite de la escuela. El profesorado suele acceder por una puerta interna. En los tablones de anuncios cuelgan algunos documentos, y cerrados en un armario de cristal, detrás del

mostrador de la conserje, a veces, se pueden ver colgados grandes dibujos y carteles de los trabajos del alumnado.

Según la información que aparecía en la página web del instituto, las instalaciones con las que contaba el edificio son las siguientes: veintitrés aulas habilitadas para grupos clase y cuatro aulas reducidas para desdoblamientos; un gimnasio, un aula de audiovisuales, una de informática y otra de dibujo, más tres laboratorios y diferentes despachos para los departamentos, una sala de profesorado, una sala de alumnado y otra para reuniones, además de los espacios destinados a la dirección, la jefa de estudios, la secretaria y las conserjes.

Durante la investigación, los espacios que visité, siguiendo a las chicas y chicos de los cursos de Tercero de ESO, fueron sus aulas, el aula de tecnología (un pequeño espacio con dos mesas grandes y varias estanterías), el aula de informática, un laboratorio – donde nunca acudieron los jóvenes de Tercero, pero donde fui testigo del examen de Ciencias de las jóvenes de Bachillerato–, el patio, la “Sala de Guardias” en un espacio rotulado como “Magatzem”, y la Biblioteca –que estaba siendo remodelada y que no funcionaba como tal desde hacía varios años, pero donde a veces se reunían las jóvenes para hacer algún trabajo–. La sala del profesorado, la de las conserjes, la administración y los despachos de reuniones y de la dirección, estaban en la planta baja. Las aulas de Primero, Segundo y Tercero de ESO y el Aula de “Nouvinguts”, así como los laboratorios de Biología, Química, Física y el Seminario de Ciencias Experimentales se encontraban en la primera planta. En la segunda planta se había situado las aulas de Cuarto de ESO, los Bachilleratos, los Departamentos y Seminarios de Sociales, Dibujo, Catalán y Clásicas, así como el Aula de Informática y la de Idiomas. En todas las plantas había lavabos diferentes para el profesorado y el alumnado, separados, estos últimos, por sexo.

El instituto no tenía comedor –con lo que el alumnado normalmente volvía a comer a su casa al medio día–, ni tampoco bar, aunque el espacio del “Magatzem” había sido diseñado alguna vez para esta función, tal y como aparecía en uno de los antiguos planos. Sin estos lugares, las y los jóvenes no tenían un espacio de encuentro y de interacción informal.

En el curso 2002-03 se encontraban matriculados en el Marenostrum un total de cuatrocientos cuarenta y nueve alumnos/as, de los cuales, trescientos treinta y cuatro estaban cursando la ESO y ciento once Bachillerato, siendo siempre mayoría las chicas. Un total de cuarenta y siete personas trabajaban como profesores y profesoras, incluyendo la dirección y los demás cargos del equipo directivo. El perfil más numeroso en el claustro era el de mujer de unos cuarenta años, con aproximadamente una media de antigüedad de siete. No obstante, también había un sector de profesorado con una antigüedad de hasta quince años y algunos de incorporación mucho más reciente (tres o cuatro años). Además del profesorado, en el momento de la investigación asistían con regularidad al centro, dos veces por semana, un psicólogo del EAP (frecuentemente con algún estudiante o ayudante en prácticas) y una profesora de la antigua educación compensatoria. La escuela había asignado a esta profesora funciones de ayuda escolar con algunos alumnos y alumnas de origen extranjero que habían salido del “Aula de Nouvinguts”. Daba clase a sus alumnos algunas horas a la semana en una “Aula de Reforç”, una pequeña habitación donde no cabían más de cuatro mesas. También trabajaban dos personas como conserjes, dos personas en Secretaría y otras dos personas encargadas de la limpieza del instituto.

El horario de asistencia al centro, para los estudiantes, era de ocho de la mañana a cinco de la tarde, los lunes, martes y jueves, con un descanso de media hora a las once, y otro para comer, de una hora y media, entre la una y media y las tres de la tarde. Los miércoles tenían clase hasta las doce y media porque a esta hora se realizaban las reuniones del claustro. La tarde la tenían libre, así como la del viernes, ya que salían a la una y media y ya no volvían hasta el lunes.

El profesorado tenía un horario lectivo que le ocupaba tres mañanas, de ocho a una y media, y dos tardes, de tres a cinco, excepto algunos profesores que tenían una reducción horaria de entre una y tres horas si tenían algún cargo. El personal PAS (Personal de Administración y Servicios) tenía un horario de treinta y cinco horas y cubría las mañanas y algunas tardes.

Además del horario de clase, el instituto permanecía abierto los miércoles y algunas tardes después de finalizar las clases. En el curso 2002-03, dos personas daban clases particulares de repaso, los miércoles a medio día y algunos días por la tarde. Las chicas

y chicos que asistían a estas clases lo hacían por propia iniciativa o por decisión de sus familias, aunque las tutoras y tutores eran los que les aconsejaban que se apuntaran. La única vinculación de estas clases de refuerzo con el instituto era la utilización del espacio escolar necesario para impartir las clases –concretamente la biblioteca–. No había intercambio de información ni coordinación con las tutoras y tutores, ni con la dirección del centro. Era una actividad extraescolar que en lugar de hacerse en un centro externo se realizaba en la escuela.

El instituto también prestaba sus instalaciones, dos tardes a la semana, para los partidos de Fútbol Sala, no específicamente para el alumnado del centro, sino para las ligas que se jugaban en la ciudad. A parte de estas dos actividades, en el espacio del instituto no se hacía nada más en horario extraescolar. Posiblemente, esta situación se debe haber modificado con la aplicación de los “Plans d’Entorn”, ya que la escuela era poco utilizada por la comunidad y por los mismos jóvenes una vez acababa el horario lectivo.

El centro ofertaba Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y dos modalidades de Bachillerato: “Ciències i Tecnologia” y “Humanitats i Ciències Socials”. No había, como ya he avanzado, ningún tipo de Ciclos Formativos ni Bachillerato Artístico, siendo coherentes con la visión que el instituto tenía de si mismo, únicamente como institución preparatoria en el camino de las y los estudiantes hacia la universidad. Durante ese mismo curso, el 2002-03, el centro tenía tres líneas de ESO y dos de Bachillerato, es decir, tres grupos de cada curso de ESO, aumentando a cuatro grupos en Primero y en Cuarto de ESO. En este caso, los grupos se incrementaban claramente por la ubicación del alumnado que repetía curso, tanto en Primero de ESO, como en Cuarto.

En el caso de los cursos de Tercero y Cuarto de ESO, el centro había agrupado el alumnado siguiendo criterios de clasificación por niveles “de conocimientos”. Los responsables se referían a los grupos-clase segregados como “homogéneos”. Se había cambiado el sistema para los cursos de Primero y Segundo de ESO porque parecía ser más beneficioso para el alumnado, y a estos grupos se referían como “heterogéneos”. Más adelante se explica con más detalle como se fraguó la decisión de organizar grupos de nivel y las dinámicas que surgieron relacionadas con esta decisión.

En el curso que inicié el trabajo de campo, el instituto no tenía concluido el “Projecte Educatiu de Centre” y tampoco lo finalizó al curso siguiente. Los únicos documentos organizativos que disponía eran un “Reglament de Règim Interior” y un “Pla Estratègic” basado en las nuevas tecnologías de la información (TIC). El equipo directivo había dedicado la mayor parte de sus esfuerzos a diseñar todo “el aspecto organizativo”, como explicaba la directora, muy bien ligado y coordinado, y como ella misma reconocía, esta labor les había quitado tiempo para dedicarse al Proyecto Educativo. De esta forma, el objetivo de lograr que la escuela funcionase eficientemente como institución fue una de las barreras en la mejora de los métodos pedagógicos. El trabajo que quedaba por realizar, según la directora, era el de coordinar todas las cuestiones curriculares (de contenidos pedagógicos), para conseguir que no se impartieran los mismos contenidos en diferentes asignaturas y para que se afrontaran las clases con métodos nuevos. Es evidente que la dedicación a unas tareas, y no a otras, reflejaba la apuesta del centro por las normas y la organización, por encima de lo pedagógico. Una muestra de esta política es que, a pesar del objetivo de lograr la continuidad de los estudios post-obligatorios, la página web de la escuela no funcionaba desde hacía varios años, cuando podía ser una poderosa herramienta de participación de las y los jóvenes en la vida escolar. Por tanto, a pesar del énfasis en las tecnologías, reflejado en el “Pla Estratègic”, la realidad era bien diferente.

En lo relativo a la atención a la población de origen extranjero, la escuela tenía un “Aula de Nouvinguts” y un “Aula de Reforç”. Los responsables del “Aula de Nouvinguts” eran una psicopedagoga para los alumnos y alumnas de Tercero y Cuarto de ESO, y un “maestro-terapeuta” para el alumnado de Primero y Segundo, responsable a su vez del “Departamento de Diversidad”. El objetivo del “Aula de Nouvinguts” era la atención al alumnado extranjero “de incorporació tardana” que hablaba lenguas no románicas. El instituto no consideraba necesario, en ese momento⁷⁷, que el alumnado hispanohablante de Centro y Sudamérica pasara por ese

⁷⁷ Esta estrategia difiere de la que se practica, en la actualidad, en la mayoría de los institutos de Cataluña, en donde el alumnado procedente de Latinoamérica es escolarizado inicialmente en un “Aula d’Acollida” para el aprendizaje del catalán. En el caso de esta escuela, incorporar a estos jóvenes desde el primer día en el aula ordinaria supone un reconocimiento de su lengua, el castellano, como instrumento de aprendizaje escolar a través de las relaciones con sus compañeros.

aula, ya que hablaban castellano, lengua románica, y, por otro lado, la lengua que hablaba la práctica totalidad del alumnado.

En este aula se impartían contenidos lingüísticos o de materias instrumentales (Lenguaje y Matemáticas), pero siempre haciendo énfasis en el aprendizaje de la lengua catalana, con el objetivo marco –según uno de sus responsables– de facilitar la integración de estos jóvenes en la escuela, utilizando materiales preparados por los mismos tutores del Aula y por el profesorado de cada área de conocimiento. La falta de material especializado era uno de los problemas con los que se encontraba su profesorado.

Al “Aula de Reforç” asistían de tres a cinco alumnos/as extranjeros que, a pesar de que ya no asistían al “Aula para Nouvinguts”, y se habían incorporado en su grupo ordinario a horario completo, la escuela consideraba que aún necesitaban clases de refuerzo, o atención especial, en lengua catalana o en otras materias. La profesora responsable procedía del antiguo personal de Compensatoria que anteriormente había trabajado en atención a niños y niñas gitanas en la misma ciudad, trasladando el mismo esquema de atención a la diversidad a las nuevas diferencias.

En el momento de realizar la investigación, el centro no tenía vinculación con ningún TAE (Taller d’Adaptació Escolar), aunque el curso 2003-04 estuvo vinculado con un TAE ubicado en otro Instituto de Educación Secundaria al que asistían cuatro o cinco alumnos del centro. Durante el curso 2004-05 se suspendió la conexión con el TAE y se decidió trabajar directamente con un “Aula d’Acollida” en el mismo instituto. La escuela había detectado que el alumnado de origen extranjero que asistía al TAE ubicado en otro centro, luego no quería volver a su escuela de referencia, es decir, al propio instituto.

En cuanto a las relaciones de la escuela con el barrio, podemos volver de nuevo a la idea de la “isla”, ya que entre ambos entes no existía, prácticamente, ninguna vinculación. No se habían producido relaciones con entidades o con asociaciones vecinales. El Marenostrum tenía contactos institucionales con el Centro de Servicios Sociales del barrio, con el que trabajaba conjuntamente, así como con una institución escolar a la que se trasladaba aquel alumnado que se consideraba problemático, lo que en la jerga profesional educativa se denomina derivación a una “Unidad Externa”, y a

pesar de que oficialmente seguía matriculado en el mismo centro. Sí que existía, no obstante, coordinación escolar con los centros de Primaria del entorno. El mismo psicólogo utilizaba estos centros para que algunas de las chicas y chicos que él atendía en el instituto hiciesen una especie de voluntariado social. A parte de los puntuales contactos de la dirección y el profesorado con las familias, la relación con el barrio era prácticamente inexistente, y la participación del mismo en la institución muy débil, ya que tampoco el AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) tenía la fuerza que podría conseguir en una escuela de Primaria.

El instituto era una “isla”, cuyos ejes de identidad eran la herencia de antiguo Instituto de Bachillerato, la melancolía por un éxito pasado basado exclusivamente en lo académico y en la percepción de ser una institución valiosa en un entorno percibido como degradado, con una gran orientación hacia lo normativo y una falta de énfasis en lo pedagógico. Mientras, las jóvenes negociaban entre la identidad de una escuela dura en las exigencias, que había sido representada como peligrosa y conflictiva en el imaginario colectivo del barrio.

Capítulo 3. Donde se desarrollan las identidades...

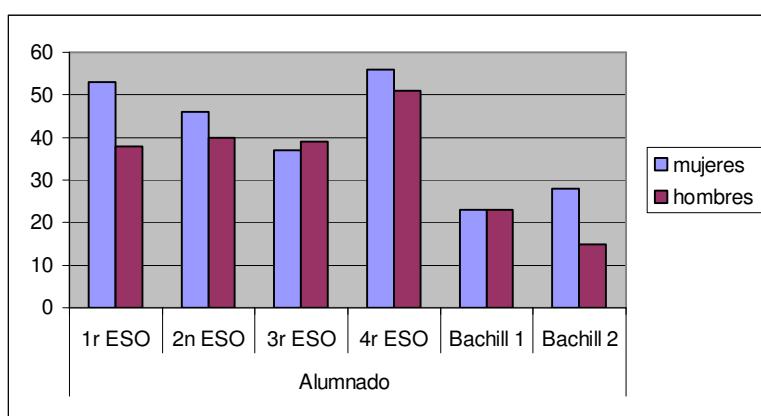
3.1. Estructura jerárquica: clase, género y “etnia”

En este apartado se han analizado los datos del curso 2002-03 respecto la distribución de las adultas/os y jóvenes en la estructura jerárquica creada por el instituto.

El análisis del alumnado por sexo en el instituto refleja una composición mayoritaria a favor del sexo femenino (doscientas cuarenta y tres mujeres frente a doscientos seis hombres). La diferencia era mayor en Primero de ESO pero iba reduciéndose hasta que en Tercero de ESO los varones eran mayoría. En Cuarto de ESO las mujeres volvían a ser mayoría debido a la presencia del alumnado repetidor.

En Bachillerato se detectaba una pérdida importante de alumnado. En el curso 2002-2003 se contabilizaban ciento siete jóvenes matriculadas/os en Cuarto de ESO, mientras que la cifra se reducía a cuarenta y seis alumnos en Primero de Bachillerato, dándose cierto equilibrio entre chicas y chicos en el Primer curso de Bachillerato y un desequilibrio a favor de las chicas en Segundo. Las supervivientes escolares en Bachillerato, en términos de Bourdieu (1977 [1970]), eran predominantemente chicas.

Gráfica 4. Alumnado matriculado por curso y sexo en el instituto



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del trabajo de campo. Curso 2002-03.

En el curso 2001-02 la escuela tenía un 19% de alumnado extranjero⁷⁸ (tanto procedente de Primaria, como de “reciente incorporación”), que representaba más del doble del índice de adultos extranjeros en el padrón de la ciudad, situado en aquel momento en el 8%. Este porcentaje también variaba internamente en la escuela, ya que se producía una distribución desigual de jóvenes extranjeros entre los diferentes cursos. Mientras en Primero de ESO encontrábamos un porcentaje de un 31,4 % de alumnado extranjero, en Cuarto de ESO la cifra se reducía a un 13,3%. Esto era consecuencia de que la mayoría del alumnado extranjero provenía de la escuela Primaria y todavía eran pocos los que se habían incorporado directamente en Secundaria.

Tabla 7. Alumnado extranjero en el instituto por cursos

	<i>1º ESO</i>	<i>2º ESO</i>	<i>3º ESO</i>	<i>4º ESO</i>	<i>1º Bac.</i>	<i>2º Bac.</i>	<i>Total</i>
Extranjeros	27	22	21	12	5	0	87
Alumnado total	86	84	87	90	57	57	461
% extranjeros	31,4	26,2	24,1	13,3	8,8	0	18,9

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del trabajo de campo. Curso 2001-02.

Los datos de alumnado extranjero relativos al curso 2000-01⁷⁹ reflejaban un número superior de alumnos provenientes de Marruecos y de Bangladesh, aunque en el curso 2002-03 ya había aumentado el número de alumnos de Ecuador y de China, en claro reflejo a los orígenes de la población extranjera que más había aumentado en la ciudad en los últimos años.

⁷⁸ El instituto ya había elaborado datos con el alumnado considerado por la escuela como “extranjero”, atendiendo al lugar de nacimiento que figuraba en los documentos para la matriculación, aunque desconocemos la coherencia al contabilizar a los alumnos/as.

⁷⁹ Datos proporcionados por el responsable del “Departament de Diversitat”, ya contabilizados directamente.

Tabla 8. Alumnado extranjero en el instituto según nacionalidad. Curso 2000-01

Nacionalidad	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	Total
China	2	4	-	1	7
Marruecos	6	5	3	1	15
Rusia	2	1	-	-	3
Ecuador	1	-	1	-	2
Bangladesh	3	3	1	3	10
Argentina	2	-	-	-	2
Bolivia	1	-	-	-	1
TOTAL	17	15	8	14	53

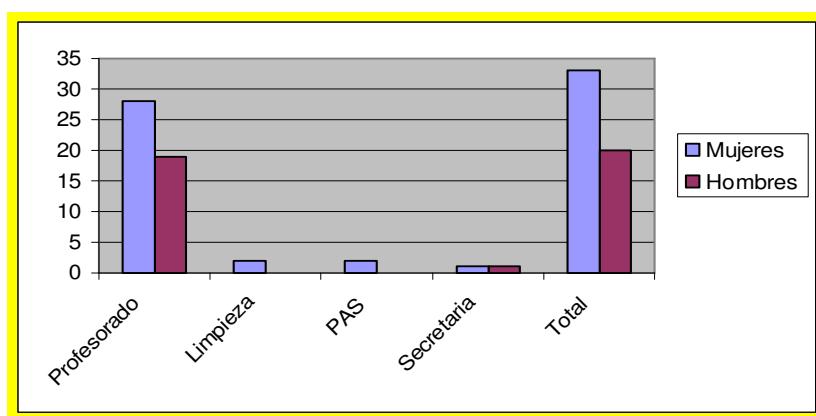
Fuente: “Departament de Diversitat” Datos propios del Instituto.

El porcentaje de alumnos extranjeros variaba también por grupos-clase en cada curso. La presencia de alumnado extranjero era mayor en los grupos B y A de cada curso y prácticamente inexistente en los grupos A, produciéndose involuntariamente una segregación étnica dentro del mismo instituto. Como ya había avanzado, hasta el curso 2002-03 se clasificó a todo el alumnado según niveles de rendimiento escolar. Esta política producía una ausencia del alumnado con NEE (Necesidades Educativas Especiales) y del alumnado extranjero en los grupos de rendimiento “alto”, los C. La separación por niveles tenía efectos de homogeneización étnica y social, ya que la escuela conseguía conformar un grupo-clase “bueno” en cada curso, sin alumnado de NEE y con muy pocos alumnos y alumnas de origen extranjero. Paralelamente, la escuela creaba grupos-clase con repetidores, alumnado en delicadas situaciones socio-económicas y familiares, con adaptaciones curriculares, y además, con el alumnado extranjero que no había conseguido demostrar suficiente logro académico como para estar en los grupos “medios” y “altos”. De esta forma se vinculaba y asociaba lo extranjero con la deficiencia.

3.1.1. Profesionales (ellas y ellos)

La estructura de la escuela, teniendo en cuenta el sexo de los agentes “profesionales”, reflejaba una mayor presencia de las mujeres en casi todos los niveles de la escuela. Tanto entre el profesorado, como entre la mayoría del personal de administración y de servicios, las mujeres sobrepasaban a los hombres numéricamente. Ellas ocupaban desde trabajos jerárquicamente subordinados, como la limpieza o la conserjería, hasta los puestos de nivel medio, como pueden ser la administración y la plantilla docente, donde también eran mayoría. En el equipo directivo, la directora y la Coordinadora Pedagógica eran mujeres, mientras que el Jefe de Estudios y el Secretario eran hombres.

Gráfica 5. Distribución de trabajadores/as del instituto según sexo en cada nivel laboral

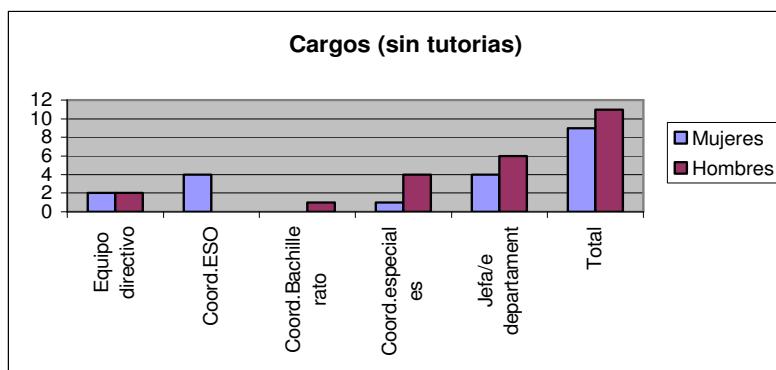


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del trabajo de campo. Curso 2002-03.

Las mujeres estaban presentes en las diferentes jerarquías del instituto, aunque la distribución de cargos entre el profesorado no era equilibrada, más aún cuando las mujeres deberían, siguiendo la lógica de la proporción numérica, ocupar la mayoría de los puestos de responsabilidad. Aunque una mujer ocupase la dirección, los hombres seguían siendo mayoría cuando se trataba de asumir el resto de cargos de responsabilidad. Las mujeres pesaban más numéricamente en el claustro y casi todas eran propietarias de su plaza como profesoras. A ellas se les había asignado la coordinación de la ESO, muchas de las tutorías y la coordinación de actividades

extraescolares, es decir, las responsabilidades relacionadas con lo pedagógico. Sin embargo, las jefaturas de departamento –con mayor prestigio y con mayor reducción de horario lectivo–, así como los cargos relacionados con los conocimientos técnicos o especializado (la coordinación de Informática y de Normalización Lingüística) habían sido asignados a los varones. Se reproducía, de esta forma, la asignación de lo social y el cuidado o atención al ámbito femenino y de los conocimientos técnicos al masculino.

Gráfica 6. Personal del instituto por sexo y nivel profesional

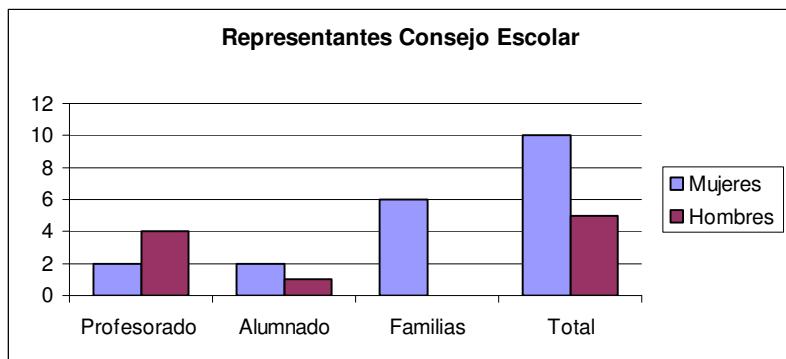


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del trabajo de campo. Curso 2002-03.

Incluso en el caso de las tutorías existía una clara desigualdad. Las de Primero de ESO estaban mayoritariamente asignadas a mujeres, en Cuarto de ESO se llegaba a un cierto equilibrio, pero en Bachillerato (el curso más prestigioso del instituto) las tutorías quedaban prácticamente en manos de los hombres, y específicamente por el grupo de profesores varones mayores de cincuenta años y de más antigüedad. Se trataba de una desigualdad vinculada con el prestigio del tipo de conocimiento “académico” y con la edad de las alumnas y alumnos, ya que los cursos con edades más tempranas y con menos “conocimiento acumulado” eran percibidos, entre la mayoría del profesorado, como de menor prestigio.

Incluso en la representación del profesorado en el Consejo Escolar, los hombres eran mayoría, mientras que las mujeres lo eran entre el alumnado y las familias. En el caso del profesorado, su representación tiende hacia lo masculino, lo que aún refleja un mayor desequilibrio, si se tiene en cuenta la proporción mayoritaria de mujeres en el claustro.

Gráfica 7. Representantes en el Consejo escolar de cada sector según sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del trabajo de campo. Curso 2002-03.

La mayoría de las mujeres profesoras eran propietarias de su plaza (sólo había cuatro interinas), tenían entre cuarenta y cuarenta y cinco años de edad, y menos de diez años de antigüedad en el centro. Muchas de las profesoras mujeres, e incluso algunos de los profesores varones de menor antigüedad en el instituto, procedían del cuerpo de maestros y habían accedido profesionalmente a Secundaria en el momento de la entrada en vigor de la LOGSE. La mayoría de los hombres eran también propietarios aunque se perfilaban dos subgrupos masculinos: los que tenían más de cuarenta y cinco años de edad, y más de diez años de antigüedad en la escuela, y los que habían trabajado menos de diez años en el instituto y no llegaban a los cuarenta y cinco de edad.

El primer subgrupo era heredero del antiguo profesorado de Bachillerato del instituto, en años anteriores a la LOGSE, y algunos habían estado comprometidos con partidos políticos de izquierda. Este subgrupo se caracterizaba, especialmente, por su discurso en defensa de la escuela, como instrumento para la movilidad social de la clase trabajadora, y por recordar “los tiempos de éxito” de Bachillerato. Estos profesores ocupaban la mayoría de los cargos y asignaturas relacionadas con el actual Bachillerato y fueron, principalmente, los que sustentaron la política de segregación del alumnado por niveles de rendimiento para mantener un grupo-clase que les permitiera impartir el mismo nivel curricular y estilo de clases que hacían en el antiguo

Bachillerato. Su discurso de conciencia de clase era similar al que tenía la directora del instituto.

Su ex-militancia política recordaba al grupo de profesores varones denominados por Mac an Ghaill (1994) como “los profesionales”. Entre otros elementos, y considerando las distancias, “los profesionales” se oponían a las teorías progresistas educativas, tenían un acercamiento autoritario a los estudiantes, y además ejercían una fuerte influencia en los departamentos de Ciencia, Matemáticas y Lengua (Mac an Ghaill, 1994:19). En el caso del Marenostum, los “concienciados”, como podríamos denominar a este colectivo, mantenían su privilegio a través de su vinculación con el Bachillerato, que seguía siendo la única opción de estudios post-obligatorios en la escuela. Como los “profesionales”, algunos de los “concienciados” también intentaban evitar, a toda costa, que el alumnado extranjero, especialmente el de incorporación tardía o “nouvingut”, entrara en las clases ordinarias, aludiendo al discurso de los “derechos” de los jóvenes extranjeros de recibir una educación que ellos no podían ofrecer en sus clases.

Los varones del segundo grupo mayoritario de profesores en el instituto, más jóvenes y con menos antigüedad, recordaban a otra de las ideologías masculinas encontradas por el mismo investigador, “los nuevos empresarios”, que ejercían el poder en la escuela a través del dominio de la implementación de la tecnología en la empresa (Mac an Ghaill, 1994:19). El grupo de profesores varones del Marenostum, de mediana edad y de incorporación reciente al centro, también dominaba el conocimiento “especializado” y técnico, como es el de la informática.

El gran grupo de profesoras de edades medias y con menos de diez años de antigüedad (entre las que se encontraba la directora) eran las que daban la mayoría de las clases de ESO. Sus integrantes se auto-posicionaban en las clase medias⁸⁰, y no tenían ningún tipo de discurso relativo a la militancia de la clase trabajadora como si tenían los “concienciados”, a pesar de que la mayoría procedían de familias humildes. En el

⁸⁰ El tener una profesión intelectual contribuye considerablemente a considerarse miembro de las clases medias, cuestión que se confirmó en los cuestionarios que pasé al profesorado de Tercero de ESO. En lo relativo a la vestimenta y estilos, la mayoría vestían con ropa que les daba un aspecto “formal” y sencillo a la vez, eludiendo el arreglo muy femenino (accesorios, collares, maquillaje, etc.), la ropa de estilo *hippie* de las clases medias progresistas, o la ropa más moderna e informal. Es significativo, no obstante, mencionar que cuando me he encontrado a alguna de las profesoras, en otros entornos, la ropa era mucho más elegante y con un estilo propio de la clases medias.

momento en el que realicé el trabajo de campo, no parecía existir enfrentamiento entre el profesorado procedente del Bachillerato y los que procedían del cuerpo de maestros, entre otras cosas porque un gran sector del profesorado de Bachillerato había abandonado la escuela hacía tiempo y los que quedaban ya no tenían la misma fuerza. A pesar de esto seguían manteniendo la mayoría de las tutorías de Bachillerato. En los primeros tiempos de la aplicación de la LOGSE, según lo que me explicó una de las profesoras y ex-directora del instituto, las tensiones entre ambos grupos debieron ser intensas, tanto por las desigualdades de privilegios profesionales como por las diferencias de “habitus” social. En las palabras de esta persona se ponía en evidencia la visión que algunos profesores de secundaria tenían de las “maestras” y las construían como profesionales no “intelectuales” y poco expertas en las áreas de conocimiento que tenían que enseñar: “eran unas incultas, que no leían y que no tenían conocimientos”. Vale la pena recordar que al principio de la aplicación de la LOGSE, el profesorado procedente del cuerpo de maestros que daba clases en el Primer Ciclo de la ESO (Primero y Segundo) tenía un horario lectivo superior al del profesorado de Secundaria de Segundo Ciclo (Tercero y Cuarto).

Las jóvenes y los jóvenes del instituto veían a mujeres ocupando, indistintamente, roles de posiciones jerárquicas subalternas y no cualificadas en cargos directivos y entre el profesorado, aunque esto no parecía afectarles demasiado porque no se identificaban con las mujeres que ocupaban estos cargos y ni siquiera con el profesorado. Cuando se les preguntaba si tenían algún modelo en la escuela, la mayoría de las chicas contestaban que no, nadie, excepto sus propias madres o padres. Aunque la escuela se manifiesta, tal y como dice Fernández-Enguita (1990), como uno de los pocos espacios donde las chicas de clases populares ven a mujeres ocupando roles “profesionales”, esta situación tiene poco efecto en ellas cuando los estilos sociales son bien diferente de los de sus madres o de ellas mismas.

El profesorado se configuraba públicamente como “nacional”, ya que únicamente un profesor había dado a conocer públicamente su origen extranjero: un hombre de unos treinta y cinco años nacido en Argelia, que hablaba árabe y francés, pero cuyos caracteres fenotípicos (piel muy blanca, pelo claro y ojos azules) se alejaban del estereotipo de hombre argelino y del aspecto físico de los chicos marroquíes del instituto. Tampoco había profesores o profesoras de etnia gitana. De esta forma, se

reflejaban las líneas étnicas de la sociedad catalana, donde todavía, pocas personas de origen minoritario, gitano o de origen extranjero ocupaban trabajos cualificados. A pesar de esto, la mayoría del profesorado tenía origen inmigrante peninsular, con algún progenitor de fuera de Cataluña.

La estructura jerárquica de poder en la escuela refleja y proyecta la división social de género, pero con avanzados cambios respecto a la sociedad catalana. En nuestra sociedad las mujeres son más numerosas en los puestos medios y subalternos de las jerarquías laborales, y en cambio son destacada minoría en los cargos y en los puestos más prestigiosos de las empresas. Aún así, la configuración del centro escolar introducía algunos cambios hacia una mayor presencia de la mujer como, por ejemplo, una máxima jefatura femenina, tanto en la dirección, como en la coordinación pedagógica. Las mujeres estaban ligeramente por encima de los hombres en cuanto a los datos numéricos, ya que tanto entre el alumnado como entre el profesorado eran mayoría, algo que se observaba aún más claramente en Primero de ESO y en Bachillerato. Paradójicamente, y a pesar de esta mayoría, y de que la directora y la coordinadora pedagógica fuesen mujeres, el mapa de género a nivel profesional se configuraba, como hemos visto, a través de una mayor preponderancia de lo masculino en las posiciones de poder.

Las chicas y chicos veían en las escenas cotidianas de la escuela que las mujeres ocupaban las posiciones medias, bajas, y, a su vez, la dirección del centro, aunque los varones ocupasen muchos de los otros cargos específicos y de los cursos más “altos” (los últimos cursos de ESO y Bachillerato). Sin embargo, la asociación entre género-clase puede romper esta imagen, ya que si bien observaban a profesoras mujeres y a una directora mujer, algunas de estas profesionales se distanciaban de ellas en cuanto a su aspecto, sus usos lingüísticos y sus “habitus” de clase, de la propia clase social de estas chicas. Las jóvenes percibían que no todas las mujeres pueden ocupar todos los cargos en la sociedad, sólo un tipo de mujeres podía hacerlo, en concreto, las de clase media o las que tenían un aspecto y una presentación pública⁸¹ propia de la clase media. No se puede olvidar que los puestos con menos prestigio, como los conserjes y personal de limpieza, están ocupados por mujeres de clase trabajadora. De ahí que,

⁸¹ Es evidente que también me inspiro en las teorías de Goffman (1971).

precisamente, la conserje fuera la que tenía, por el estilo de hablar, de moverse y de vestir, más confianza con las chicas del instituto.

Otro fenómeno que contribuye a una jerarquización étnico-lingüística es que la lengua oficial del instituto, en su presentación pública y en su uso aprendizaje era el catalán, lengua de uso habitual entre los profesionales de nivel “medio-alto” (profesorado, secretaria y asesores), mientras que el castellano era la lengua de uso entre los profesionales de los puestos de trabajo considerados menos cualificados (ordenanzas y personal de limpieza). La presencia de las lenguas minoritarias se empezó a reconocer, especialmente, en este instituto durante el curso 2003-04, cuando se introdujeron rótulos con el nombre de las salas en chino, árabe, bengalí y armenio (algunas de las lenguas que hablaban los alumnos del centro), lo que contribuyó a una visibilización y legitimación de las lenguas de los alumnos de origen minoritario. No obstante, esta abertura hacia la diversidad lingüística olvidó el castellano, que era la lengua de uso de la mayoría de los alumnos y alumnas, y de sus familias –tanto de los autóctonos como de los de origen inmigrante (las y los jóvenes latinoamericanos)– e incluso de algunos de los profesores y profesoras y de las trabajadoras del centro. Se contribuía de esta forma a la deslegitimación pública de la lengua familiar y social de la mayoría de las personas de la comunidad escolar.

3.1.2. Ordenación y estratificación del alumnado

Los ejes que regían la estructura de los grupos-clase en cada curso eran la edad (principio sobre el que se estratificaban estos últimos) y el nivel “de conocimientos”. Los grupos de Primero de ESO eran menos prestigiosos que los de Cuarto o de Bachillerato a los ojos de los jóvenes. El grado de “madurez”, la cercanía a la vida adulta, el acercamiento o alejamiento a la infancia proporcionaba el marco para informar a los jóvenes de su posición social (Wulff, 1988), pero en el entorno escolar este marco se reforzaba además por la división por edad de los cursos. A este eje se añadía el prestigio o desprestigio de estar en un grupo A, B o C dentro de cada curso. La gran mayoría del alumnado percibía el prestigio de su propio grupo-clase, y esto

tenía consecuencias para la percepción de si mismos y de sus expectativas en los estudios.

La clasificación por niveles de rendimiento que el instituto llevó a cabo creó una estructura de prestigio donde eran situados las chicas y los chicos. La causa de esta separación por niveles se debe buscar en la voluntad del instituto para garantizar la movilidad social de “al menos” un grupo de seleccionados, o en términos de Payet (1997) “enseñables”⁸². De esta forma se creía conseguir un grupo selecto y dispuesto a aceptar el juego de la movilidad social entre la clientela de clase trabajadora, en un marco ideológico apoyado en la conciencia de clase de algunos profesores. Este sector estaba, de forma aparente, “fuertemente comprometido con los alumnos” y era “simpatizante de partidos de izquierda”, tal y como me explicó una de sus profesoras. La escuela no quería perder su prestigio para seguir proporcionando igualdad de oportunidades:

“Quería ser una referencia como centro de calidad que generaba igualdad de oportunidades, y que quería seguir siéndolo para mantener un nivel de excelencia y seguir generando oportunidades”. (Ex-miembro del equipo directivo)

Esta segregación hay que situarla en el marco en el que el instituto se veía inmerso durante la aplicación de una nueva ley de educación, sin los suficientes recursos y sin profesorado preparado profesional e ideológicamente para hacer frente a la diversidad de la nueva clientela escolar. En estas circunstancias, mantener la calidad y el alto nivel de conocimientos –y el mismo tipo de saber con el mismo tipo de pedagogías– era difícil si no se hacía exclusivamente para un grupo de seleccionados. La ideología de la movilidad social era posible sólo para ese grupo de jóvenes, que ascendería a costa del fracaso del resto del alumnado.

No se podía ampliar y extender la exigencia escolar a todos los jóvenes, entre otras cosas, porque la escuela no había recibido el apoyo suficiente para la aplicación de la LOGSE. El instituto y su profesorado, como la mayoría de escuelas, no estaba preparado para cambiar metodologías docentes, contenidos académicos, formas de

⁸² La etnografía realizada por Payet (1997) en dos escuelas de Secundaria de barrios con altos niveles de pobreza y presencia de población de origen inmigrante, muestra como el “tracking” encubierto surge de una estrategia por los administradores y el profesorado para llegar a conseguir lo que ellos denominan clases “enseñables”.

distribuir el conocimiento y formas de transmitirlo, en un contexto donde cada día se perdían profesores cualificados que se trasladaban a otros institutos buscando refugio profesional. La decisión de segregar el alumnado por niveles era paralela a la lucha del instituto con la administración educativa, para no recibir a “todo” el alumnado del barrio, que incluía el de las familias con peor situación socio-económica y a los jóvenes de origen inmigrante. Se abrían nuevos centros y el instituto debía reposicionarse para no recibir la mayor parte de una clientela escolar, fruto de los cambios sociales. Este reposicionamiento, según esta misma persona, tenía el objetivo de “no convertir al centro en un ghetto”, en un momento de crisis económica, más dura, entre la población de clase trabajadora del barrio, y de entrada de migraciones extracomunitarias. La lucha del equipo directivo por mantener el prestigio del centro dio sus frutos y tuvo su precio. Los costes personales y profesionales obligaron a los responsables a trabajar horas y horas para la escuela, para conseguir recursos –material de laboratorio, talleres, mobiliario, reformas– y para lograr no llegar a ser un centro segregado dentro del mercado escolar. A cambio de mantener este prestigio se aplicó la segregación en el instituto, que también tuvo sus frutos positivos: en marzo del mismo año se consiguió “la máxima matriculación del centro, la más alta de Río del Mar”, (ex-miembro del equipo directivo). Además se obtuvo un buen programa de convivencia y un descenso de conflictos entre el alumnado. En ese contexto “con cincuenta niños en riesgo máximo, cuando se vendía droga y se ejercía la prostitución en la plaza de al lado” –añadía la ex-responsable–, con poco apoyo a la escuela pública y sin tener experiencia de trabajo con la diversidad del alumnado, la separación por niveles parecía una de las mejores opciones posibles.

No obstante, esta segregación no se hizo sin resistencias. Y fueron las maestras las que se opusieron, argumentando, según explica la misma fuente, “que se estaba haciendo una selección de clase social”, cuando ella buscaba precisamente “el empoderamiento de la clase obrera”. Paradójicamente, que eran criticadas por la ex-directora por no ser suficientemente intelectuales y por no tener conciencia de clase, fueron, justamente, las que se opusieron a la segregación. Ellas, según la misma persona, veían esta distribución como una selección social disfrazada de selección escolar y fueron las que menos dispuestas estaban a presionar al alumnado para que abandonaran sus comportamientos de clase trabajadora:

“Llegaron las maestras, con la mentalidad de que hay que acoger a todo el mundo. Pero hicimos un grupo de excelencia y dos grupos iguales. En contra de los maestros, especialmente. Estaba prohibido, pero era lo único que se podía hacer y que podía salvar al centro. Era una medida provisional y podía volverse para atrás. No ayudaron nada. No entendieron nada”.

“Ellas creían que tenían que estar todos juntos, los trataban con cariño, les enseñaban, pero no los pulían para saber comportarse, para saber estar en los sitios”. (Ex-miembro del equipo directivo)

La selección por niveles facilitaba el trabajo al profesorado del antiguo Bachillerato, que conseguía, de esa forma, mantener el mismo tipo de alumnado en sus clases. En aquel momento se sucedieron complicadas paradojas ideológicas y políticas en un contexto donde la conciencia de clase había sustentado el trabajo del profesorado, donde precisamente la educación era concebida como instrumento de lucha política, donde ser consciente del origen era uno de los pocos instrumentos que ayudaban a enfrentar, sin subordinación, la aculturación de clase durante los largos años de la educación superior. Ser militante de izquierdas era una opción que se derrumbaba al topar con las y los jóvenes de clase trabajadora que estaban viviendo situaciones de exclusión social y no creían en la escuela como vehículo de movilidad social. Era la gran contradicción, encontrarse con los alumnos que no querían jugar el juego, que no querían ser salvados. La izquierda jugaba a favor de la asimilación de clase para ayudar a la movilidad social, pero se encontraba con sus propias contradicciones, como explicaba esta mujer que había estado en el instituto durante esta época: “Estaba Pablo, que era militante del PCC, y ¿qué hacía cuando tenía delante a un alumno del ‘lumpen’?, y el ‘lumpen’ son los esclavos”.

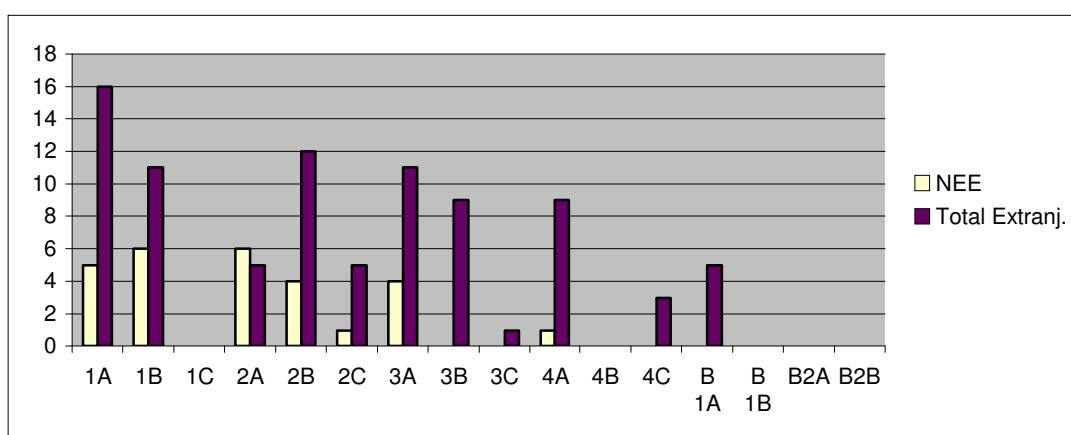
Este “orden escolar” creaba además una “lógica discriminatoria de la institución” (Payet: 1997:117). En esta lógica, el chico o chica que se encontraba en la clase de 3º A de ESO (el de menos reputación académica) se situaba en los puestos más bajos del mapa de prestigio que, por ejemplo, cualquier chica o chico de 4º D, el mejor de los cuartos. Y aún estaba más abajo de cualquiera de Bachillerato (no en vano, eran los chicos de este curso los que tenían mayor éxito sexual en el centro, ya que eran de mayor edad y tenían “los mejores” resultados académicos). La misma institución, con la clasificación por edades y la sub-clasificación por niveles de “conocimientos”

contribuía a reforzar el mapa social en el que se situaban las y los jóvenes, en sus expectativas educativas y profesionales, y en la visión de si mismos.

La política de separación de alumnas y alumnos por niveles, pretendidamente “homogéneos” (éste es el término utilizado por la institución), creaba unos grupos “altos” en cada curso, cuyos miembros seguían, en la práctica, juntos durante toda la ESO. En estos grupos, la mayoría del alumnado era autóctono y sin adaptaciones curriculares. Al mismo tiempo, surgían grupos-clase “medios” y “bajos” en donde se situaba al alumnado que se consideraba problemático a causa de su nivel escolar o de su comportamiento, y en donde, además, acababan estudiando la mayoría del alumnado con NEE y el de origen extranjero. Se fomentaba así la relación entre los grupos etiquetados como “bajos” y el alumnado de origen extranjero. Esto era aún más evidente cuando se detectaba que algunos de los grupos “bajos” tenían como tutor al mismo profesor que era responsable del “Departament de Diversitat”.

En 2º B, por ejemplo, era evidente la mayor presencia de extranjeros, mientras que en 2º A estaba el alumnado más “conflictivo” y el calificado de “NEE”, algunos de cuyos alumnos tenían adaptaciones curriculares. Mientras el 2º B tenía un 44% de chicas y chicos de origen extranjero, el grupo de 2º C tenía un 16,7%, una cifra mucho más baja. Así, la presencia de alumnado extranjero era desigual en la escuela y aparecía asociada a los niveles “medios-bajos”, mientras que en las clases “altas” el alumnado autóctono era mayoría.

Gráfica 8. Alumnado con NEE y de origen extranjero en cada grupo-clase



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del trabajo de campo. Curso 2002-03.

La mayor parte de los grupos se conformaban con el alumnado que “sobraba” de las clases “altas” que se orientaban a Bachillerato. Se producía así un fenómeno de segregación similar al de algunas escuelas francesas⁸³ donde el hecho de separar al alumnado por niveles de conocimientos produce, como ha mostrado Payet (1997), una segregación encubierta al situar a los niños de minorías en grupos “bajos”. El corte por nivel de rendimiento producía una distribución desigual del alumnado extranjero y del alumnado considerado de atención especial. Tras la ideología de la movilidad y de la oportunidad para unos pocos se creaba desigualdad y exclusión para las minorías étnicas y para los que tenían más dificultades sociales, psicológicas o físicas. La institución escolar, como muestra Payet (1997) una segregación étnica y sexual, diferenciación y segregación bajo la aparente heterogeneidad y un discurso de la igualdad, produciendo lo que el denomina “efecto clase” (Payet, 1997) que particulariza las experiencias escolares.

A continuación veremos las diferencias entre los grupos-clase de Tercero y la cohorte que seguí durante el trabajo de campo. La separación por niveles estaba asociada a expectativas, profesorado y dispositivos diferenciados que producían también percepciones diferenciadas entre las y los jóvenes.

⁸³ Jóvenes que pertenecían a la cohorte seguida en esta investigación, pero en una entrevista cuando cursaban Primero de Bachillerato. Todos los fragmentos de entrevista que aparecen pertenecen a jóvenes que han cursado Tercero de ESO en el curso en el que se hizo el trabajo de campo intensivo, el curso 2002-03. Si las citas son de jóvenes que no son de esta cohorte, se indica el curso.

3.3. Separación, expectativas y etiquetaje

Delia.- Todo el instituto sabía que el A era de tontos, el B era de *normalitos* y el C era de listos. Ahora, lo decíamos nosotros, los del A son tontos, los del B son normales y los del C son listos, y nos decía el profesor no, no, no.

Viviana.- “Es que hay diferentes clases”, “no se que”, decía.

Delia.- Decía el *profe*, “hay diferentes clases”, pero claro, aquí se reparten.

Viviana.- Pero que casualidad, que los del A están en la calle, o trabajando, o no se qué, algunos del B han pasado y casi todos los del C están en Bachillerato.

Delia.- Todos los del C están en Bachillerato.

Viviana.- Todos los del C están en Bachillerato.

Delia.- Exactamente.

La segregación por orientación escolar (académica vs. ocupacional) y denominada “tracking” ha sido practicada tradicionalmente en las escuelas de Secundaria norteamericanas, mientras que en las británicas ha sido el “streaming” o separación por niveles de rendimiento. Anne Locke Davidson (1996) ha analizado algunos de los efectos del “tracking” en las vivencias de los estudiantes en las escuelas de Secundaria norteamericanas, como por ejemplo, los sentimientos de alienación, de aislamiento social y de alejamiento cultural, que es aún mayor entre los estudiantes de los grupos raciales de minorías (Davidson, 1996).

“Students described tracking as contributing to their social isolation, both by limiting opportunities for interaction and by contributing to the development of antagonistic relationships” (...) “students of colour from groups concentrated in less prestigious tracks described tracking as contributing to their sense of cultural estrangement. In essence, tracking created zones of privileged academic activity, dominated by middle-class youth of European and Asian descent”. (Davidson, 1996:38)

Las diferenciaciones de prestigio entre “grupos-clase” o “caminos” afectan a las percepciones que los estudiantes tienen de si mismos. En la escuela de Texas donde Foley (1990) realizó su etnografía, las clases estaban agrupadas por habilidad en “advanced”, “average” y “practical”. En este contexto, los estudiantes “anglos” percibían las clases de tipo práctico con connotaciones muy negativas, donde los estudiantes eran etiquetados como perdedores y tontos. En esas clases era más difícil

impartir las asignaturas: “Most teachers considered these groups very difficult to teach, because of their limited academic skills and low motivation. These students simply waiting to turn sixteen, the age at which they could legally drop out of school” (Foley, 1990:101). Según Foley, era en estas clases de tipo “práctico” donde se hallaban la mayoría de los estudiantes mexicanos de clase trabajadora, mientras que la mayoría de los “anglo” y de los jóvenes de clase media mexicanos estaban situados en los grupos con niveles “altos” y “colleague-bound” (Foley, 1990:101).

Esta estratificación producía, además, una mayor presencia de estudiantes de minorías de clase trabajadora en los grupos “bajos” y contribuía, como han confirmado recientes investigadores, a “etnicificar” lo escolar al concebir los grupos-clase “altos” como “blancos” (Conchas, 2001). Algunas investigaciones británicas ha mostrado que al situar en clases “malas” a los alumnos, en función de sus actitudes a las normas escolares, también se contribuye a la emergencia de sub-culturas oposicionales (Hargreaves et al. 1975). Las investigaciones llevadas a cabo en escuelas donde conviven trayectos diferenciados por rendimiento escolar muestran como la segregación escolar contribuye a que emerjan categorías sociales entre alumnado (Davidson, 1996), a menudo opuestas entre si y construidas una contra la otra (Eckert, 1989; Brine, 2006).

Como han mostrado Jacobson y Rosenthal (1980), los actos de etiquetado son los que más potencian el fracaso escolar en el aula. Las expectativas incidían claramente en la visión de si mismos de los jóvenes de este instituto. Los que no se veían tan competentes académicamente interiorizaban su inferioridad, no se sentían cómodos cuando pasaban a los grupos “altos” y algunos acababan eligiendo, de forma voluntaria, su recolocación en grupos “bajos”. Era allí donde se sentían más confortables, pero no porque las exigencias académicas fuesen menores, sino porque sus compañeros “eran iguales” que ellos. Maite, una de las jóvenes de Segundo de ESO, le pidió expresamente a su profesora que la pusiera en un grupo más “bajo”, porque se sentía inferior en el grupo “alto”: “Yo me tengo que sentir bien, igual, no menos”, afirmó.

La separación en niveles, al mismo tiempo, contribuye a conformar el régimen de género de las escuelas al proporcionar un grupo de chicos y chicas que se autodefinen

como ganadores, mediante procesos que “animan a un grupo de líderes de masculinidad a orientar su conocimiento competitivo y a un grupo de feminidad dirigido hacia determinadas carreras. El eficiente sistema construye un sistema de perdedores” (Kesller en Arnot & Weiner, 1987: 233). Por otro lado, la investigación sobre “ability grouping” evidencia que hay pocos efectos positivos en el logro académico (Ireson, Hallam, Mortimore, Hack, Clark and Plewis, 1999).

Tal y como explicaban Viviana y Delia, el curso de Tercero de ESO del curso 2002-03, formado por un total de ochenta y cinco jóvenes, estaba clasificado en tres grupos-clase según su rendimiento académico: A (nivel “bajo” o “difícil”), B (nivel “medio/bajo”) y C (el nivel más “alto”). Cada grupo había sido construido buscando jóvenes de similares niveles de rendimiento académico (resultados de evaluación, dedicación a las tareas, resultados en pruebas de nivel) y con similares respuestas a la escuela (actitud hacia lo escolar, hacia el profesorado y hacia sus compañeros). La terminología de las clasificaciones se derivan de las explicaciones y discursos realizados por la dirección y el profesorado, así como de la propias percepciones de las y los jóvenes, que eran bien claros al respecto, y que veían a un grupo-clase destinado a matricularse en Bachillerato y al resto de estudiantes orientados a los Ciclos Formativos.

Maribel.- ¿Cómo se veía el C? ¿Y luego en cuarto el D? ¿Qué imagen teníais?

Sole.- El D eran los de Bachillerato. Y los demás los de los módulos.

Maribel.- ¿Esa era la sensación?

Laura.- Claro.

Sole.- Eso era lo que decían, y era más difícil.

Joaquín.- Los que eran del A eran los que chutaban, los del B para los módulos.

Laura.-. Y era más difícil. A nosotros nos costó más sacarnos la ESO que a los del A. ¡Coño, se lo regalaron por toda la cara!

Para comprender la importancia que tenía la separación por niveles en las identidades y en las relaciones sociales debemos considerar la investigación de Levison (1998) en una escuela de “Secundaria” en México. En el caso de este país, el “grupo escolar” compartía mucho tiempo desarrollando actividades comunes, con el mismo profesorado y similares actividades. El grupo escolar, además, tenía gran importancia como grupo social, y el profesorado promovía sus lazos de socialización interna, de forma muy similar a lo que en España se intenta promover, al menos idealmente, en las

tutorías de grupo-clase: que el grupo sea “grupo” y no individuos sin sentimiento grupal. En México, en la estructura y la cultura escolar, eran fundamentales los ejes de la convivencia continua del “grupo escolar” y la promoción de lazos emocionales, morales y sociales grupales en dicho colectivo.

En España, como en México, la estructura escolar en “grupos-clase” dentro de cada curso favorece también una fuerte identificación –lo que no significa que sea positiva, con el grupo–. En este instituto, cada grupo clase tenía asignada permanentemente un aula con un rótulo donde tenía escrito su nombre: “3º A”. La diferencia es que mientras en la escuela de México, estudiada por Levinson (1998), la formación de los grupos intentaba hacerse buscando la heterogeneidad social –el grupo escolar tenía jóvenes de diferentes edades, de ambos sexos, con habilidades escolares diferentes y niveles sociales también variados–, en el instituto y en el curso analizado esto no sucedía así, y lo que se buscaba era, precisamente, la homogeneidad de edades y de respuestas académicas, una situación que acaba reproduciendo la homogeneidad étnica.

La clasificación se realizó con el objetivo de poder crear un grupo “homogéneo” de alumnos y alumnas con buen nivel académico (o al menos con el mejor nivel de todos los alumnos y alumnas del mismo curso) para que el profesorado pudiera trabajar con mayor facilidad los objetivos y contenidos del currículum. El grupo seguiría con la misma tutora o tutor desde Primero de ESO para que le pudiera acompañar hasta alcanzar el Bachillerato. En definitiva, se creaba un grupo-clase al que se podía salvar del fracaso generalizado. Los criterios que fueron utilizados en Primero de ESO, cuando se realizó la separación de este alumnado, según explicaba una de las profesoras de Tercero, fueron los siguientes:

“Per tenir en compte l’agrupació, en el A hi van els que tenen informes de l’EAP, on hi ha algun problema de conducta, per qualificacions escolars, es van posar tots aquí. En el B barrejats. En el C els que tenien tots informes favorables de Primària, notes acceptables i proves que va fer en Josep⁸⁴”.
(Tutora de Tercero C. Diario de campo, 18.12.2002)

⁸⁴ Los nombres propios de todas las personas que aparecen han sido cambiados respetando el idioma del que proceden. Así, si alguien tenía un nombre claramente de origen catalán, lo he substituido por uno similar, y de esta forma en todos los nombres cuando ha sido posible hacerlo.

El argumento que la directora empleaba era el de aprovechar los recursos separando a los estudiantes entre los grupos que irían destinados a los Ciclos Formativos y los que irían a Bachillerato.

La directora em diu que “hi ha quatre grups de Primer d’ESO, amb un coordinador de nivell; tres grups de Segon d’ESO, amb un coordinador; i també tres grups de Tercer i quatre de Quart, que ja estan dividits en grups orientats a Cicles Formatius i a Batxillerat”. Li comento que no ho entenc, que si tenen assignatures diferents i em diu que no, que tenen les mateixes assignatures i professors, però que segons el rendiment i com els veuen els posen en un grup o en un altre, per aprofitar recursos, perquè si anessin tots junts no podrien amb tants. Així es divideixen els grups de trenta en grups de quinze. Els B i C de Tercer i els B,C,D de Quart son els que veuen que poden anar a Batxillerat” (Diario de campo, 25.11.02)⁸⁵

Estas eran las causas oficiales, pero algunos informantes comentaban que había surgido como fruto de la presión del antiguo profesorado de Bachillerato, que había buscado la creación de un grupo “sin problemas” al que pudieran dar las clases como habían estado haciendo durante años. Querían seguir dando clase únicamente a BUP y COU, lo más prestigioso, y cuando vieron que debían ampliar su labor a un mayor número de alumnos exigieron que se hiciera dicha clasificación. Como explicaba el informante, estos profesores y profesoras “se quedaron los mejores”. El profesorado, sin embargo, intentaba negar la separación por niveles al alumnado, a pesar de que las y los jóvenes lo percibían claramente, sobre todo cuando comparaban el tipo de alumnado y las tareas escolares que realizaban.

Maribel.- ¿Eso os decían a vosotros en Tercero?

Crystal.- Sí, la *profes* lo ha dicho mil y una vez. Paula, no. A ver, tía, no me compares al Johan, con el Domingo, sabes, que se nota. ¿Sabes?

Maribel.- O sea, parecía que querían hacer ver que no.

Crystal.- Que aquí no pasa nada.

Maribel.- ¿Los profesores eran los mismos o eran diferentes en cada grupo?

Crystal.- No eran. No sé, es que hacían menos. En el A hacían muchísimo menos. Eso se notaba porque a ver íbamos juntos a la biblioteca a hacer los deberes. Supongo que tu vas por ahí, tu vas por allí, avanzábamos mucho más temario en el C que en el A. En el A, por ejemplo, cuando acababa el año estaban por la mitad. ¿Sabes?

⁸⁵ Las citas de las notas del diario etnográfico están escritas en la lengua en la que las escribí durante el trabajo de campo, y el uso del catalán o el castellano dependía de la lengua en la que se había desarrollado la última situación de interacción o mi exposición a una lengua u otra durante ese día.

Viviana.- Lo mejor es que lo sabíamos. Es que los del A, prácticamente no sabían ni sumar.

Delia.- ¿Pero como puede ser? ¡Todo el mundo lo sabía! ¡Vale! Y el profesor nos lo negaba en nuestras narices. Cuando... es que no.

Esta estratificación por niveles no surgió, como en el caso de las escuelas francesas, tal como informa Van Zanten (2003), por presiones de los progenitores de clases medias que incidían para que se practicase una segregación por clases como precio para dejar a sus hijos en las escuelas públicas⁸⁶. En el instituto, la presión procedía del profesorado de Bachillerato. Paradójicamente, las causas argumentadas por la dirección del centro no se aplicaban en Primero y Segundo de ESO porque el instituto había decidido, unos años antes, cambiar el modelo de agrupación, al menos en los primeros cursos de la ESO. Entonces se justificaba en estos cursos la presencia de alumnado de diferentes niveles como una cuestión positiva, ya que la misma directora afirmaba que era bueno para los jóvenes: “és millor per ells poder ser ajudat per un altre company”. Y además añadía que así tenía mejores resultados en el ambiente de relaciones. No obstante, la heterogeneidad del alumnado no era vista de igual forma en los últimos cursos de la ESO, cuando la diversidad interna estaba limitada en los cursos superiores para que no perjudicase al alumnado seleccionado como potencialmente apto para estudiar en Bachillerato. La directora explicaba que “no es podia deixar que les classes estiguessin plenes d’alumnes que alborotessin massa perquè no deixerien estudiar als altres”.

La separación por niveles se sustentaba y apoyaba en una orientación académica y profesional diferenciada para ciertos sectores del alumnado, que a su vez conllevaba una serie de dispositivos también diferenciadores: un currículum de nivel más “bajo”, algunos profesores diferentes, y una sub-segregación interna (en términos educativos, un desdoblamiento) en el mismo grupo-clase. En el transcurso de Tercero de ESO, las tres clases estuvieron ubicadas en el mismo pasillo, siguiendo el mismo orden físico que la jerarquía en el abecedario: el 3º C en una esquina del pasillo, 3º A en la opuesta y en medio, entre ambas aulas, 3º B. No obstante, 3º A estaba más cerca del pasillo donde estaba el “Aula de Nouvinguts”, así que su exclusión quedaba todavía más reafirmada por la cercanía con esta aula. En Cuarto, los alumnos fueron separados en

⁸⁶ Van Zanten, E. (2004). Conferencia organizada por el CIIMU, Barcelona, 21.01.04.

cuatro clases porque había un número más alto de alumnos al sumar los jóvenes que repetían curso. El grupo-clase de 4º D fue destinado al alumnado seleccionado para Bachillerato. Su aula quedó separada del resto de aulas de Cuarto, en una de las esquinas del pasillo, dificultándose aún más las relaciones entre estudiantes de diferentes clases.

Maribel.- ¿Seguían las mismas, el mismo sistema? ¿Y no habíais hablado, no conocíais a casi nadie de ellos?

Raquel.- No.

Maribel.- ¿Y mira que estabais clase con clase?

Raquel.- No, pero nosotros estaban, en cuarto estaban, en el pasillo... Ellos estaban en la otra punta y nosotros en la de aquí.

En cualquier caso, la separación, hasta pocos años antes de mi llegada, se había hecho desde Primero de ESO, y los grupos-clase que seguí durante esta investigación fueron formados y construidos desde el inicio de la Secundaria, por lo que cuando llegaron a Cuarto fueron la última cohorte que había vivido los efectos de la segregación realizada desde Primero de ESO.

En algunas materias, incluso, tenían profesorado diferente en cada grupo. Por ejemplo, en Matemáticas, 3º B y 3º C tenían la misma profesora, pero no el A; en Ciencias Experimentales 3º C tenía una profesora que no tenían ni 3º B ni 3º A; en Lengua Española tenían, en cambio, el mismo profesor que 3º A, pero no que 3º B, que tenía a su tutora como profesora en esta asignatura. En el resto de asignaturas tenían las mismas profesoras y profesores que los demás grupos.

A continuación veremos como se configuraba cada grupo-clase según la separación y el etiquetaje correspondiente, y los ejes que regirán las identidades y relaciones entre iguales.

3.3.1. “Es que no donen per més”

El grupo de 3º A era etiquetado por el centro como el grupo de nivel más “bajo”, el colectivo donde se quedaban los que no podían estar ni en 3º B ni en 3º C. En realidad no llegaba ni a la categoría de “malo” o de nivel “bajo”, sino que había sido construido como un grupo difícil. Aquí se colocaban los que sobraban del sistema escolar: el alumnado de origen extranjero que según el centro no avanzaba lo suficiente para estar en los otros grupos, y las alumnas y alumnos que “tenían más problemas de comportamiento y de aprendizaje”, o que, simplemente, eran más difíciles de tratar por cualquier motivo, generalmente coincidente con situaciones sociales y económicas adversas. De esta forma, se producía involuntariamente una segregación étnica y de clase bajo una separación por niveles de conocimiento y con la excusa de una atención diferenciada.

El profesor de Educación Física de Tercero me comentó de las tres clases: “los que van peor son el B y el A”, ya que eran los que “faltan más, hay más absentismo, son más movidos e, incluso se nota en las duchas, se duchan menos”. En una conversación informal, una de las profesoras de Tercero preguntó a la tutora de este grupo si los problemas del mismo no eran porque había más niños “de fuera”. La tutora le contestó sobre los problemas de relación del grupo: “no, simplemente es que es barallen molt, insulten en allò que es més evident, pot ser *gordo, moro*, allò que els cridi més l’atenció”. Y sobre su nivel de conocimientos señaló: “es que no donen per més”. Lo que era muy evidente para cualquier observador –que había más alumnado de origen extranjero en la clase y que eso provocaba el malestar entre los autóctonos porque no aceptaban el bajo prestigio de estar junto a ellos en una clase calificada como ‘baja’– era ignorado por la propia tutora de la clase.

El estar escolarizado en este grupo tenía, además, consecuencias para el futuro académico de las chicas y chicos que estaban en él. En primer lugar, y como me informó esta profesora de Tercero, las adaptaciones curriculares “oficiales” impedían legalmente que un alumno o alumna estudiase Bachillerato.

“Ara els tercers continuen amb aquesta divisió. L’A té bastants adaptacions curriculars, i si mires les qualificacions del A i C son gairebé les mateixes o

millor a l'A, però tenen adaptacions curriculars, i després no podran fer Batxillerat". (Coordinadora de Tercero de ESO. Diario de campo, 18.12.2002)

Li pregunto si ells saben que hi ha adaptació curricular i no em contesta res clar. Diu que els alumnes saben que estan en un grup amb el nivell reduït, i que no faran batxillerat." (...) Li pregunto si no pot afectar a un noi del A saber perquè estar en aquest grup, i diu que ells semblen molt contents, com si els anés molt bé, i com que treuen notes acceptables... Si els vull observar diu que és difícil trobar-los junts, perquè quasi tot el seu horari està en crèdits variables i els separen. Només estan junts en dos assignatures". (Coordinadora de Tercero de ESO. Diario de campo, 18.12.2002)

En el caso de las adaptaciones curriculares no oficiales, como el descenso de los niveles de conocimientos y de exigencia, también había otras consecuencias, puesto que las chicas y chicos que después quisieran cursar Bachillerato se encontrarían con grandes diferencias de nivel, acumuladas a lo largo de su paso por los grupos de nivel más "bajo". Todos los alumnos percibían esta reducción de exigencias y de conocimientos en 3º A, ya que habían comprobado y comparado los temas que daban en clase y el nivel de los exámenes. Por esta razón, los demás jóvenes veían la clase de 3º A como la del grupo de "tontos".

Maribel.- Pero claro, cuando hablabais no sé, ¿cómo pensáis que se veían los del A, por ejemplo a ellos mismos?

Delia.- Los del A lo sabían, lo sabían, pero ellos decían que no, que no era de los tontos. Que eran distintos.

Viviana.- Los del A lo pensaban.

Maribel.- ¿Y los del B como se verían a ellos mismos?

Delia.- No sé.

Maribel.- ¿No lo sabéis?

Delia.- Los del A supongo que sí, que sabían que ellos eran normales.

Maribel.- ¿Qué eran normales? Y vosotras, ¿creéis que los profesores esperaban cosas de los estudios diferentes, de cada uno?

Viviana.- ¡Vamos. Vamos! (como queriendo decir que claro, que por supuesto que no).

Delia.- Es que se hacían distintos, si veían una clase.

Y además la clase donde había peor "ambiente", "más chulitos".

Maribel.- ¿Tú no veías si había diferencia de ambiente entre el A, el B, y el C, las relaciones entre la gente, peleas, amistad, apoyo?

Lucía.- En el A funcionaba con más graciositos, y siempre está el típico que le cuesta mucho, que siempre se meten con él.

Maribel.- ¿Con quién se metían, por ejemplo?

Lucía.- No sé.

Maribel.- ¿En el A?

Lucía.- Sí, bueno, en todas las clases. Supongo que en todas, pero en el A siempre estaban los más gamberrillos, los que pasaban más de todo y siempre había alguno que era al que realmente le costaba y luego el típico que siempre se metían con él, pero bueno eso siempre pasa en todas las clases.

A estas situaciones se sumaban las comparaciones entre el profesorado, comparaciones que reafirmaban la legitimación de la superioridad de los alumnos de 3º C respecto a los jóvenes de 3º A. Eran evidentes las diferencias de expectativas, de comportamientos, y como no, de las relaciones entre los miembros de la clase:

Maribel.- ¿Los conocíais? ¿Cómo eran las relaciones en clase? ¿Eran diferentes del C, entre el C y el A?

Laura.- Sí, en nuestra clase habíamos.... Yo creo que era la mejor, la que más... Bueno, tenía buen rollo y comportamiento. Y el comportamiento y todo.

Sole.- Sí. Nos decían que nosotros éramos los que nos portábamos mejor.

Maribel.- ¿Eso lo decían los profesores?

Sole.- También.

Maribel.- ¿Y notasteis que los profesores explicaran cosas diferentes de vosotros que de ellos?

Laura.- Sí, exigían más.

Sole.- Sí, y los exámenes eran más difíciles.

Laura.- Ellos estaban haciendo operaciones de sumar y restar y nosotros estábamos haciendo logaritmos.

Maribel.- O sea, ¿qué eso lo veíais vosotros, en lo que se daba en las clases?

Laura.- Claro, y en los exámenes.

Sole.- Sí, iban tope de atrasados y en el A hacían sumas y restas, y multiplicaciones y divisiones en las matemáticas.

Maribel.- ¿Y en el B, un poquito más?, pero.

Laura.- En el C, más o menos. El C y el D, más o menos.

Sole.- En el D metían más caña.

Algunos de sus profesores minimizaban los efectos de estar en este grupo-clase como alumno. Por ejemplo, decían que estaban contentos porque les era más fácil aprobar las asignaturas y que los resultados escolares eran similares al grupo “alto”, pero no era así, ya que los resultados académicos eran mucho más bajos, en general, que en las otras clases. Y, lo que era peor, ante la falta de retos y la influencia de las bajas expectativas, la evolución, a lo largo del curso de la mayoría del alumnado, era negativa, acabando el último trimestre con más asignaturas suspendidas que al principio. El malestar en el aula, y sus propias y negativas relaciones entre iguales, así como los también negativos comentarios sobre sus compañeras y compañeros de otros

grupos, indicaban que no estaban demasiado contentos allí, y que se percibían a sí mismos en la posición más baja del instituto.

En cuanto a la composición de este grupo-clase, había matriculados veintitrés alumnos, catorce chicos y nueve chicas, entre los que había cinco varones y dos chicas de origen extranjero. El grupo se configuraba, mayoritariamente, de varones, mientras que en las otras clases de Tercero, la composición por sexo, o bien estaba más equilibrada (3º C), o bien indicaba una mayoría femenina (3º B). Mientras en los otros grupos las chicas podían llegar a ser mayoría, en éste las jóvenes estaban en minoría. Esta composición por sexo situaba a las chicas de dicho grupo-clase, que ya sufrían dinámicas de aislamiento entre sus iguales femeninas de otros grupos, en una especial posición de vulnerabilidad, justamente allí donde los varones eran aparentemente más agresivos. En definitiva, en este grupo, las chicas eran una minoría, tanto entre las españolas como entre las de origen extranjero, y la poca relación entre unas y otras aún incrementaba más la posición de inferioridad de ambas entre todo el grupo A.

En cifras relativas se puede decir que un 30,4% del grupo era de origen extranjero, pero la proporción era mayor entre los varones, y más cuando algunos de los chicos autóctonos eran muy absentistas. Estas proporciones eran aún mayores porque el alumnado que asistía a clase era menos que el matriculado, y el absentismo era más habitual entre los varones españoles que entre los extranjeros. Por esta razón, los chicos que observé más frecuentemente en clase eran, prácticamente mitad por mitad en lo relacionado con su origen, español u extranjero. Esto no era habitual, sin embargo, en las demás clases.

Tabla 9. Alumnado según origen y sexo en 3º A

	<i>Origen extranjero</i>	<i>Autóctonos/as</i>	<i>Total</i>	<i>% por sexo sobre total alumnado</i>	<i>% extranjeros sobre mismo sexo</i>
Hombres	5	9	14	60,9	35,7
Mujeres	2	7	9	39,1	22,2
Total	7	16	23	100,0	30,4
% del total alumnado	30,4	69,5			

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del trabajo de campo. Curso 2002-03.

Entre el alumnado de origen extranjero había una joven de Marruecos, una joven de China, un joven de Armenia y otro de Bangladesh. No había ninguna alumna o alumno de Latinoamérica, ya que la mayoría estaba en 3º B. Únicamente, una de las jóvenes asistía al “Aula de Nouvinguts”, y los demás ya habían accedido a la escuela catalana en Primaria y no eran considerados “nouvinguts”. Era por tanto, el alumnado extranjero enquistado tras cursos y cursos de escasos aprendizajes y que ya empezaban a manifestar actitudes de resistencia.

Había pocos alumnos en comparación con los otros grupos: veintinueve alumnos en 3º C, veintinueve en el 3º B y veintitrés en 3º A. Como el absentismo era menor en los otros grupos, la diferencia en la presencia de jóvenes en el aula era patente. El grupo-clase era además objeto de dispositivos de separación o “desdoblamiento”, que aún disgregaban más la clase. Una parte del alumnado debía salir del aula para la mayoría de asignaturas, creando así un subgrupo llamado “Grupo X” para dar una atención diferenciada a varios varones del grupo A. Incluso, su tutora me comentó que si quería observar a todo el grupo era bastante difícil porque la mayor parte del tiempo estaban separados: “raramente están todos juntos”. La dispersión del alumnado también era habitual en el aula ya que la clase era demasiado grande y disponía de demasiadas sillas y mesas, muchas de las cuales se quedaban vacías y daban un aspecto muy desangelado al aula.

Azucena.- Siempre ha sido la clase más vacía. Siempre ha estado más vacío...
Raquel.- Sí.

Si analizamos otras diferencias en los dispositivos del centro con el alumnado de este grupo, observamos, por ejemplo, que entre los créditos variables del segundo trimestre del curso 2002-03, los que tuvieron más alumnas y alumnos de este grupo fue el de “Gaudir de l’Ortografia” (con igualdad de alumnado español que extranjero, pero con mayoría de hombres frente a mujeres), “Informàtica d’Usuari” (mayoritariamente españoles, hombres) y “Mitología” (abrumadoramente para españoles y con cierto equilibrio entre chicas y chicos). De nuevo, el alumnado que más motivación necesitaba era destinado, fundamentalmente, a clases de tipo instrumental, nada

agradables para ellos y ellas. Únicamente, las chicas autóctonas tuvieron suerte y pudieron cursar un crédito algo más interesante, el de “Mitología”.

Tabla 10. Alumnado según origen y sexo en créditos variables del 2º trimestre

Créditos variables	<i>Origen extranjero</i>		<i>Autóctono/as</i>		<i>Total</i>
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
Funcions	1	2			3
Gaudir de l'ortografia		2	1	1	4
Informàtica d'usuari		1	1	5	7
Mitologia I			4	3	7
Sistemes de representació	1		1		2
Total	2	4	7	10	23

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del trabajo de campo. Curso 2002-03.

Tenían un total de catorce profesores, ocho varones y seis mujeres, sin contar el profesorado de los créditos variables, e incluyendo a la directora y a la psicopedagoga, que daban algunas clases al subgrupo “X”. Tenían un mayor número de profesorado y además más varones que los otros dos grupos-clase. Al contrario de las otras dos clases de Tercero, que tenían a una tutora que los acompañó desde Primero de ESO, este grupo tenía a una tutora incorporada al instituto en ese mismo curso, y totalmente nueva para ellos. Era, además, una profesora “quemada” en la profesión, asignada al centro como “desplazada” (profesorado que sobra en el instituto donde tenía plaza) y que vivía su paso por la escuela como un descenso en su carrera laboral. En una de las primeras conversaciones que mantuve con ella, cuando pensaba que yo era una profesora substituta, me preguntó con cara agria: “Com que t'ha tocat aquí?”. En Cuarto de ESO, el grupo volvió a cambiar de tutora, mientras el grupo de alto prestigio, el C, seguía con la misma tutora que había tenido desde Primero.

Las clases de tutorías eran escasas, y Marta, la tutora del grupo, reconocía que casi no hacían este tipo de clases porque prefería destinar el tiempo a actividades escolares. La única tutoría que observé consistió en llenar unos impresos fotocopiados para hacer una actividad sobre las imágenes que tenían de si mismos, mientras Marta les iba diciendo: “He dit que estareu callats”. Ninguna conversación, ninguna pregunta, solo tenían que llenar los impresos y escuchar las definiciones que daba la maestra. Esa

era la tutoría en una clase que hubiera necesitado de continuas “reparaciones” simbólicas para superar los efectos del estigma y de las bajas expectativas que se tenían sobre ellos.

En resumen, los ejes que emergían en la configuración del grupo eran los siguientes:

- Alta presencia de varones en comparación con los otros dos grupos de Tercero.
- Alta presencia de jóvenes extranjeros (un 35,7%) entre los varones.
- Soledad y vulnerabilidad de las chicas de ambos orígenes.
- Etiquetaje del centro como grupo de nivel académico muy “bajo” y “especial”, que acumula alumnado de NEE.
- Desdoblamientos continuos en su horario y fragmentación del grupo-clase.
- Tutora incorporada en Tercero de ESO, con baja motivación profesional.
- Dispositivo de atención especial: grupo “X” (varones absentistas).
- Una alumna en “Aula de Nouvinguts”.
- Disgregación del grupo, sensación de soledad en el espacio de la clase.

El efecto en las relaciones de este grupo-clase lo analizaré detalladamente en el capítulo número cinco, pero si puedo avanzar que el dominio se ejercía por parte de los varones de origen español sobre las chicas y el alumnado de origen extranjero (tanto chicas como chicos). Estos chicos eran, además, objeto de los dispositivos para alumnos “conflictivos”, el subgrupo “X”). Este dominio provocó que las chicas del grupo, sobre todo las españolas, se quejaran del acoso al que eran sometidas por parte de estos varones.

3.3.2. “Para Ciclos Formativos”

Maribel.- ¿Y tu que estabas, por ejemplo, en el B, que no era ni el alto ni el bajo, como te sentías?

Raquel.- Estaba bien... (lo dice resignada y triste). A ver había algunas cosas que me sentía un poco así más...

Maribel.- ¿Más cómo?

Raquel.- No sé, por ejemplo, en Sociales, que hacíamos los ríos y todo esto, no sé, lo veía una chorrada comparado con lo que estaban haciendo estos, que estaban trabajando la historia.

Azucena.- Y nosotros estábamos haciendo historia...

Este grupo era uno sobre el que el instituto tenía expectativas de tipo medio, aunque esto implicaba, como algunos de los alumnos expresaban, que como máximo sus alumnos podrían ir a Ciclos Formativos. No había alumnado con NEE (Necesidades Educativas Especiales) pero, sin embargo, había una mayor presencia de jóvenes de origen extranjero. Las expectativas del profesorado eran algo más bajas que en 3º C, y también era menor el nivel de contenidos, como percibían las mismas estudiantes.

Raquel.- De *mates* era diferente, cada año tuve a una profesora distinta de *mates*. En Primero, Rafa, después la Marimar, la Petra y la otra Petra.

Maribel.- ¿Y tu crees que variaba el nivel del profesorado, y como hacían las clases?

Azucena.- Sí, porque con el Rufino hacías lo que querías. En *mates*, yo me ponía con la Magda, la Jazmín y yo. Nos poníamos las tres y empezábamos a hacer lo que nos daba la gana. No sé. Con la Marimar ya si que no... La Marimar era más.... más dura.

Maribel.- ¿Y en el A, había profesores también diferentes al vuestro? (al B)

Azucena y Raquel.- Sí.

Eran un total de veintinueve alumnos, pero así como 3º A había sido formado como predominantemente masculino, en este grupo se producía lo inverso, el predominio numérico era para las chicas, que alcanzaban un 58,6 % del grupo (diecisiete chicas frente a doce chicos). El 37% del grupo era de origen extranjero, la cifra más alta de las tres clases, y además, mucho más alta que el porcentaje de alumnado extranjero en todo el instituto (un 18,9 % en el curso 2001-02), y que en todo el curso de Tercero de ESO (un 24,1% en el curso 2001-02). Entre las chicas, casi la mitad eran extranjeras, mientras que entre los chicos lo eran el 25%, y esto incidía en las relaciones de hostilidad racial entre las jóvenes.

Tabla 11. Alumnado según origen y sexo en 3º B

	<i>Origen extranjero</i>	<i>Autóctonos</i>	<i>Total</i>	<i>% por sexo sobre alumnado</i>	<i>% extranjeros sobre mismo sexo</i>
Hombres	3	9	12	41,4	25,0
Mujeres	8	9	17	58,6	47,0
Total	11	18	29	100,0	37,9
% del total alumnado	37,9	62,0			

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del trabajo de campo. Curso 2002-03.

Los orígenes de las chicas de origen extranjero eran los siguientes: Ecuador (4), China (3), Argentina (1), y Bangladesh (1); y de los chicos: Argentina (1), El Salvador (1) y Marruecos (1). Los orígenes del alumnado también eran diferentes de los del grupo-clase anterior, ya que predominaba el alumnado latinoamericano, que no recibía tratamiento en el centro como “nouvingut”. El grupo había sido construido con predominio numérico de mujeres y con un mayor porcentaje de alumnado “extranjero”, en relación al grupo A y C, y regido por las dinámicas de dominación de las chicas españolas hacia las extranjeras.

La tutora del grupo había estado con el grupo desde Primero de ESO, lo que no significaba que conociera a todos los alumnos desde ese periodo ya que algunos de los jóvenes extranjeros se habían incorporado a lo largo de Segundo o Tercero de ESO. Tenían un total de once profesores/as, seis hombres y cinco mujeres, sin contar el profesorado del crédito variable, lo que implicaba un gran equilibrio por sexo. El grupo-clase no tenía tantos desdoblamientos como el A, aunque tres de las alumnas asistían al Aula para “Nouvinguts”: dos jóvenes de China y una de Bangladesh.

En cuanto a los créditos variables que cursaban los alumnos de estos grupos en el segundo semestre, y cuando todavía no se habían incorporado las dos jóvenes chinas, lo que emergía era que el alumnado de origen extranjero, al no demostrar que dominase suficientemente el catalán o el castellano, se destinaba a los créditos de Ortografía (cuatro chicas y un chico extranjero frente a una chica y un chico españoles), mientras los de Mitología y Francés se dirigían, mayoritariamente, al

alumnado autóctono y femenino. A las muchachas chinas, posiblemente, en su momento, también les sería asignado un crédito variable de Ortografía. El crédito de “Informàtica d’Usuari” como era de esperar, era predominantemente masculino. Estas elecciones/asignaciones de créditos variables reproducían las desigualdades étnicas y de género, donde la formación “especializada” (Informática) aparecía vinculada a los chicos, y lo social o lingüístico a las chicas. El alumnado tenía pocas opciones a la hora de tomar decisiones en los créditos variables, ya que eran asignados directamente según las “necesidades” que el profesorado consideraba, o incluso para deshacer grupos de amistad que se consideraban una amenaza para el trabajo del profesor o profesora en la clase.

Li pregunto com els alumnes decideixen els crèdits. Em comenta que els hi passa un full a on han d’apuntar els crèdits. Ha d’estar signat per ells i per les famílies. Les famílies han d’estar d’acord, però diu que qui decideix finalment son els professors: “som nosaltres”. Li dic que en base a quins criteris i em contesta que “segons les seves necessitats” i “per desfer grups”. Reconeix que és el professorat qui té la última paraula, perquè decideixen si un alumne necessita reforç de Matemàtiques, el posen al crèdit de Matemàtiques, o si veuen que tot el grup d’amics s’apunta junt, ells ho intenten desfer, perquè sinó, no es pot fer bé la classe. Diu que, per exemple, al crèdit de Francès, el professor s’ha trobat amb tots els *grupets* junts, perquè no ho sabia, i li està costant molt donar les classes. (Diario de campo, 18.12.2002)

El tipo de asignación en los créditos, sin embargo, variaba según el alumnado, ya que únicamente aquellos que obtenían buenos resultados académicos tenían alguna posibilidad de elegir, mientras que el alumnado de origen extranjero, si no demostraba un brillante nivel escolar, era objeto de la asignación directa de los créditos por parte del profesorado. La desigualdad étnica surgía como consecuencia de la política del profesorado a la hora de “ayudar” o “compensar” cuando se asignaba al alumnado extranjero los créditos destinados a aprender más aceleradamente catalán o castellano, quitándole una posibilidad de elección que sí que tenían los alumnos y alumnas de niveles “altos” y que eran autóctonas.

Tabla 12. Alumnado según origen y sexo en Créditos variables del 2º trimestre

Crédito Variable	<i>Origen extranjero</i>		<i>Autóctonos</i>		<i>Total</i>
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
Funcions	1			3	4
Gaudir de l'ortografia	4	1	1	1	7
Informàtica d'usuari		1		2	3
Mitologia I			2		2
Francès			6	2	8
Sistemes de representació		1		1	2
Total	5	3	9	9	17

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del trabajo de campo. Curso 2002-03.

Los ejes más significativos de composición de este grupo eran los siguientes:

- Mayoritaria presencia de mujeres.
- El más alto porcentaje de extranjeros de todos los Terceros, superando el porcentaje del total del instituto.
- Mayor proporción de chicas extranjeras que en otros grupos.
- Mayor proporción de alumnado “latinoamericano” que en otros grupos.
- Etiquetaje de grupo “medio”, en relación con los conocimientos.
- No hay dispositivos de desdoblamientos continuos, tipo “refuerzo” o similar.
- No hay dispositivos de atención especial por comportamiento como grupos “X” para varones “conflictivos”.
- Dispositivo de “Aula de Nouvinguts” para algunas alumnas extranjeras.

3.3.3. “Vosotros que tenéis las condiciones”

Maribel.- ¿Y por qué crees que estabais?, ¿Por qué podíais...?

Sole.- Porque nos veían capacitados para hacer Bachillerato,
digo yo.

El grupo de 3º C era el que la escuela consideraba que tenía más posibilidades de aprobar la ESO y cursar Bachillerato, aunque eso no significara que el profesorado tuviese unas altísimas expectativas. No obstante, había sido formado como el grupo-clase “cantera”, de donde había alguna “posibilidad” de reclutar alumnos para Bachillerato.

“Paula m’explica la trajectòria d’aquest Tercer d’ESO, que és el grup C, el que se suposa que hauria d’anar millor. Aquests tercers provenen tots d’una primera divisió per nivells que es va fer fa dos cursos, i que en l’actualitat queden en Tercer i Quart. Diu que, en principi, aquest Tercer és d’on hauria de sortir la gent que aniria a Batxillerat. Com a tònica general hi va el 50%”.
(Diario de campo)

Estos niños y niñas, por tanto, no eran vistos como excepcionales, sino que eran los que habían sido construidos como “normales” o “ajustados” a lo adecuado, desde el punto de vista escolar, para alcanzar el éxito en la escuela. Como el proceso de traspaso de alumnado entre Primaria y Secundaria estaba bien coordinado, se favorecía que la escuela tuviera información de la escolarización de los jóvenes en Primaria. Al mismo tiempo, esta información era utilizada por el instituto para crear la segregación por nivel, aunque se complementaba con unas pruebas de nivel previas que se hacían a los jóvenes a su llegada al instituto. De esta forma, los que tenían alguna anotación negativa en el informe, o no tenían notas aceptables, eran agrupados en las otras dos clases de Tercero.

En la clase había veintinueve alumnos, quince chicas y catorce chicos, siendo la mayoría jóvenes autóctonos (veinticinco autóctonos frente a cuatro extranjeros). La baja presencia de alumnado extranjero se debía a que únicamente los que conseguían un buen nivel académico y buen comportamiento en clase eran asignados a este grupo. Se producía así una no buscada exclusión del alumnado extranjero de las clases con posibilidades para aprobar la ESO. En cuanto a la composición por sexo, emergía una mayoría femenina pero algo más baja que en el grupo de 3º B.

Tabla 13. Alumnado según origen y sexo en 3º C

	<i>Origen extranjero</i>	<i>Autóctonos</i>	<i>Total</i>	<i>% sexo sobre alumnado</i>	<i>% extranjeros sobre mismo sexo</i>
Hombres	1	13	14	48,3	7,1
Mujeres	3	12	15	51,7	20
Total	4	25	29	100,0	13,8
% sobre total alumnado	13,8	86,2			

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del trabajo de campo. Curso 2002-03.

Eran las chicas de origen extranjero (tres jóvenes de Bolivia, Argentina y Marruecos) las que habían conseguido situarse en el más “alto” nivel de los Terceros de ESO, mientras que sólo un varón, nacido en China, había logrado estar en la misma clase. El porcentaje de muchachas extranjeras, entre las jóvenes de la clase, era de un 20%, mucho más bajo que en 3º B, donde las chicas de origen extranjero representaban un 58,6% entre las jóvenes del grupo-clase. El porcentaje de chicos de origen extranjero entre el total de varones del grupo era todavía más bajo, ya que sólo había uno.

No tenían horarios especiales ni desdoblamientos. Ninguna atención especial afectaba o ayudaba a alguno de sus alumnos. Ninguno de ellos o ellas asistía al “Aula de Nouvinguts” ni al “Aula de Reforç”. De este modo, les habían asignado pocos dispositivos estigmatizadores “a la baja”, ya que no se les había observado ninguna necesidad especial que atender. Esto les favorecía a la hora de que el profesorado tuviera mejores expectativas en ellos que en el resto del alumnado de Tercero, incluso en lo relativo a su comportamiento. Como mínimo, a estos y a estas jóvenes les podían exigir aprobar la ESO. A pesar de esto, el nivel de contenidos y de exigencias escolares no era muy alto, como ellos mismos reconocían. A algunos se les acumulaban varios exámenes y deberes por entregar y suspendían hasta siete asignaturas. Aún así, la mayoría conseguían pasar de curso, porque su tutora y su profesorado les presionaban para que aprobasen.

El alumnado del grupo percibía muy claramente las diferencias, en las exigencias escolares, cuando se comparaban con las otras clases, a pesar de que su tutora les negara, una vez tras otra, que hubiera algún tipo de separación por nivel. Los jóvenes lo veían cuando comparaban deberes en la biblioteca, contenidos de los exámenes,

agendas escolares, o incluso con los mismos comentarios del profesorado, cuando les decían que “se portaban mejor” que los demás grupos. La información compartida en las relaciones informales entre iguales hacía evidente lo que la escuela no explicaba explícitamente. Se alimentaba una comparación continua con el resto de grupos, contribuyendo a que se construyeran como clase para sobreponerse a los demás. La identidad de estudiante había sido subsumida en una identidad grupal, “nosotros, los del C”, asociada principalmente al rendimiento escolar del grupo, al “nivel de clase”.

Laura.- Sí, en nuestra clase habíamos. Yo creo que era la mejor, la que más. Bueno, tenía buen rollo y comportamiento. Y el comportamiento y todo.

Sole.- Sí. Nos decían que nosotros éramos los que nos portábamos mejor.

Maribel.- ¿Eso lo decían los profesores?

Sole.- También.

Maribel.- ¿Y notabais diferencias, también en que los profesores explicaran cosas diferentes de vosotros que de ellos?

Laura.- Sí, exigían más.

Sole.- Sí, y los exámenes eran más difíciles.

Maribel.- Es lo que yo vi.

Laura.- Ellos estaban haciendo operaciones de sumar y restar y nosotros estábamos haciendo logaritmos.

Maribel.- O sea, ¿lo veíais vosotros en lo que se daba en las clases?

Laura.- Claro, y en los exámenes.

Sole.- Sí, iban tope de atrasados y en el A hacían sumas y restas, y multiplicaciones y divisiones en las matemáticas.

Maribel.- ¿Y en el B, un poquito más?

Laura.- En el C, más o menos. El C y el D más o menos.

Sole.- En el D metían más caña.

Viviana.- Todos los profesores decían, es que los del B están muy igualados. Y es mentira. Decían que estábamos muy igualados para que nosotros subiéramos más. Y fuésemos. Pero no. Nosotros, los del C, íbamos a un ritmo, que vamos, estaba a bastantes pasos del B y a quilómetros del A.

Delia.- Del A ni te cuento. Pero sí, nosotros estábamos en inglés haciendo yo que sé, el “present simple”, o estábamos haciendo cosas.

Viviana.- Y los otros estaban haciendo lo del reloj.

Delia.- Entonces los números, o estaban haciendo.

Maribel.- ¿Cómo os enterabais de lo que ellos estaban haciendo?

Viviana.- Porque lo decían.

Delia.- Claro. Sí, a ver, nos relacionábamos con los del A, con algunos, y entonces nos decían “mañana hacemos un examen de esto”. Y nosotros decíamos “¿pero cómo podéis tener un examen de esto si nosotros esto ya lo hicimos?”. Lo hicimos el primer día. Porque el primer día ya te hacían un examen.

Viviana.- Sí, para ver el nivel que teníamos.

Delia.- Para ver el nivel de clase.

Maribel.- Claro. O sea ¿qué los profesores...?

Delia.- Y a partir de ahí, ya...

Viviana.- Pero también es que se notaba porque veías la agenda del C y estábamos en trabajo, redacción, no se qué, la gente estaba. Y los del B, casi todos estaban vacíos y sólo con algún examen. Pero eso. Y a ver, no miramos la agenda de alguien que no apunte. Mirábamos la agenda de alguien, que siempre está la típica que lo apunta todo, todo, todo y no...

Maribel.- Y, ¿cómo recuerdas tu, la imagen que tenía tu clase, Tercero de ESO? Y, luego, al pasarte de clase, ¿había niveles entre los tres Terceros, había diferencias, entre el A, el B, el C? ¿Te acuerdas?

Lucía.- La de ESO es que no sé, yo lo veo... A nosotras que íbamos al C, los temarios que nos daban, nos metían mucho más caña que a los otros. Mientras en el A hacían una cosa, nosotros ya habíamos hecho un montón. Era más fácil, ¿sabes? Claro, luego llegan a Bachillerato, y se han acabado yendo o no sé, les agota muchísimo más. Pero bueno.

Laura.- A lo mejor decíamos, joder, los exámenes son más fáciles, y a lo mejor, si me saco el Bachillerato con un *suñi*, si fuera como ellos, si fuera a sus clases, me lo podría sacar con un notable. Pero luego, a lo mejor, nos decían, luego los que tendréis más ventajas sois vosotros.

Maribel.- O sea, ¿qué vosotros os quejabais y los profesores lo que os contestaban era eso?

Laura.- Sí, y en verdad nos convenía.

Pasaban la mayor parte del tiempo juntos y se daban bajos niveles de absentismo ya que la mayoría venían a clase todos los días y a todas las asignaturas. Tenían menos profesorado que pasaba por su clase, unos diez en total, y cuatro menos que 3º A, además de estar equitativamente repartidos entre hombres y mujeres. Disfrutaban del trato de confianza y cariño de su tutora, Paula, que los había acompañado desde Primero de ESO, y que ni siquiera tenía problemas con el alumnado más rebelde de su clase, que si se enfrentaba a otros profesores.

Las esperanzas del instituto en que de este grupo se pudiera seleccionar a los que podrían seguir los estudios superiores contribuían a que la misma institución hiciera los esfuerzos necesarios para asegurarse que no fracasaran escolarmente. Además de hablar con las familias o de hacer asistir a los jóvenes a las clases extraescolares por la tarde o al medio día, Paula pedía al psicólogo del EAP que hiciese reuniones con el grupo-clase cada vez que había un aumento de suspensos en las evaluaciones. En

esas “charlas en serio”, como las denominaban Paula y Josep, el psicólogo del EAP, se les recordaba, de nuevo, su capacidad para seguir estudiando. Pero también les regañaba, seria pero amablemente, por no estar aprovechando la oportunidad de movilidad social que la escuela les estaba brindando: “Vosotros que tenéis las condiciones, estáis desaprovechando una oportunidad” (Diario de campo, 20.1.03). En una de las últimas visitas que hice a la escuela, cuando la mayoría del grupo de 3º C estaba ya cursando Bachillerato, pude presenciar una de esas reuniones. Habían vuelto a bajar sus notas y la escuela estaba preocupada por los futuros resultados en la selectividad.

En los créditos variables del segundo trimestre del curso 2002-03, el alumnado de este grupo-clase cursó “Francès”, “Sistemes de representació” e “Informàtica d’usuari”. Mientras la primera materia, junto con “Mitología”, las eligieron mayoritariamente las chicas, las dos últimas las eligieron los chicos. En esta clase, el profesorado había tenido más flexibilidad al dejarles elegir el crédito y cambiaba a menos alumnos las asignaciones para cursar créditos variables. Las chicas y chicos extranjeros (los pocos que había) se matricularon en “Gaudir de l’Ortografia”, “Mitologia” y “Francès”, diversificándose algo más que en los créditos de los otros grupos. Si los chicos cursaban créditos que les ayudaban a estar mejor preparados para las matemáticas del siguiente curso, las chicas se habían autoexcluido del conocimiento matemático y técnico, y habían elegido “Francés” a pesar de que ninguna de ellas tenía demasiado interés en este crédito –como pude comprobar cuando asistí a las clases–.

Tabla 14. Alumnado según origen y sexo en Créditos variables del 2º trimestre

Crédito Variable	<i>Extranjeros</i>		<i>Españoles</i>		<i>Total</i>
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
Funcions			2	1	3
Gaudir de l’ortografia	1		1	1	3
Informàtica d’usuari			1	4	5
Mitologia I	1		3		4
Francès	2		4	2	8
Sistemes de representació		1		5	6
Total	4	1	11	13	29

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del trabajo de campo. Curso 2002-03.

En definitiva, el grupo fue conformado en el curso 2002-03 con los siguientes ejes, que rigen los marcos y límites (Raissiguier, 1994) donde se configuran las relaciones entre iguales y donde los jóvenes construyen sus identidades:

- Grupo mayoritariamente autóctono, tanto en total como por sexos.
- Equilibrio numérico entre chicos y chicas con ligera inclinación hacia las chicas.
- Entre las personas de origen extranjero, mayoría de mujeres.
- Ningún dispositivo especial ni para comportamientos, ni para extranjería. Ningún alumno o alumna en el “Aula de Nouvinguts” o en el “Aula de Reforç”.
- Etiquetaje de “mejor grupo” académico.
- Menos profesorado, y diferenciado del resto de grupos.
- Tutora desde Primero de ESO.

Capítulo 4. Estrategias identitarias ante los límites escolares

4.1. Modelación de hábitos sociales y estilos juveniles

Azucena.- También te trataban diferente porque éramos más pequeños, ahora ya te tratan como gente grande. Antes te trataban como a un niño, aunque tu te sintieras grande, seguías siendo una niña.

Maribel.- ¿Te hacían sentir como una niña?

Azucena.- Sí, de la forma que te trataban.

Maribel.- ¿De la forma que te trataban? ¿Y lo que te exigían? Las normas por ejemplo, no se puede salir al lavabo. ¿Por qué notabas que te trataban como a una niña?

Azucena.- Sí, la forma de tratarte, como te hablaban los profesores, ahora es diferente. Siempre estaban más encima tuyo. Este año pasan más de ti.

Raquel.- Sí.

Azucena.- Pasan mucho más de ti. Ahora eres tú quién tienes que decidir. Porque si no...

Consideramos técnicas de modelación todas aquellas que pretenden ejercer algún tipo de influencia, no únicamente en el comportamiento y hábitos de las y los jóvenes, sino en su aspecto y presentación pública, ya que de este modo se constriñen y orientan aspectos de sus identidades hacia lo que la institución considera “modelos adecuados” de ser joven, mujer u hombre.

Comencemos por los letreros que pueden verse colgados en las paredes y puertas del instituto, con indicaciones sobre “comportamientos correctos”. Justo al lado de la Sala de Profesores podían verse algunos carteles escritos con las frases que se consideraban adecuadas para dirigirse al profesorado.

“Si us plau, ha vingut el/la professor/a?”

“El/la professor/a de guàrdia, si us plau?”

(Diario de Campo, 18.12.2002)

Y en las paredes del centro se podían leer otros carteles con inscripciones como las siguientes:

“Deixeus nets els lavabos” “No mengeu pipes”.

(Diario de Campo, 13.5.03)

“Bon Dia” “Podem recollir?,

“Bona tarda”

“Per què em crides d'aquesta manera?”

“Adéu!, fins aviat”

(Diario de campo, 25.11.02)

Estas inscripciones mostraban que el profesorado no consideraba correcta la forma en que el alumnado le hablaba, que no era bastante “educada” o “respetuosa”, y que por tanto debían darle las pautas que se consideraban correctas. Aquí, nos encontramos con prejuicios implícitos respecto al origen de clase del alumnado que asistía al centro. Al pensar que no disponían de normas de educación asumidas y que no realizaban una frecuente utilización del catalán se le debía indicar claramente como dirigirse al profesorado.

A pesar de la existencia de máquinas de bebidas frías y calientes en el mismo vestíbulo del centro, también estaba prohibido comer o beber en cualquier espacio interior. En el mismo Reglamento de Régimen Interior se puede leer un apartado denominado “Hàbits, Higiene i Neteja” donde se detallaba desde la obligatoriedad de vestirse con ropa deportiva en la clase de Educación Física, hasta la de lavarse y cambiarse de ropa y calzado. Otras indicaciones y prohibiciones para el alumnado en el mismo apartado consistían, por ejemplo, en utilizar las papeleras, no comer ningún tipo de alimento – incluidas las golosinas– en aulas, talleres, gimnasios, laboratorios o cualquier dependencia interior del centro, y colocar las sillas del aula sobre las mesas en la última hora de clase para facilitar las labores de limpieza. También se prohibía fumar en todos los espacio interiores del instituto, incluyendo los lavabos, mientras que el profesorado y el personal de administración y servicios sí podía hacerlo –antes de la última ley al respecto– en las zonas acordadas: “únicament als llocs que expressament i per acord del professorat o entre ells s'hagin habilitat a tal efecte”. Tampoco se permitía correr por los pasillos ni gritar o hablar en voz muy alta, algo realmente difícil cuando las bromas eran tan habituales y forman parte de las relaciones entre jóvenes. Yo misma me vi corriendo alguna vez por los pasillos para ir a buscar a alguien, aunque rápidamente me detenía porque más de una vez había visto como el profesorado censuraba a las chicas y chicos que corrían por el pasillo.

En cuanto al control del aspecto de las y los jóvenes, la directora del instituto le daba una gran importancia a conseguir que ciertos estilos, que ella identificaba con lo anti-escolar, no penetraran en la escuela. Ella misma se encargaba de hacer comentarios a

las chicas y chicos que llevaban ropas que no consideraba adecuadas. Alicia, una chica de 3º B, española, le comentaba a su tutora en el patio: “la directora me dijo que iba provocando porque enseñaba el ombligo” (Diario de campo, 15.5.03). En el caso de los chicos, las censuras surgían por un peinado inadecuado que recordaba la estética *skin* (el pelo rapado) o de estilos considerados como radicales (ir rapado pero con una cresta de pelo teñido de rubio en el centro de la cabeza, entre otros). En los muchachos, sin embargo, se toleraba la estética vinculada a la cultura *hip-hop* (jerséis y pantalones amplios y caídos, gorras o cintas en el pelo, alguna cadena en el pecho) aunque esta estética los hacía aparecer, a ojos de los responsables del instituto, como algo ubicado en las antípodas de lo académico, tal y como recogí en las notas de mi diario de campo.

La directora me comenta sobre los alumnos varones y el estilo de ropa: los chicos que van vestidos de EMINEM o *rappers* enseguida se vinculan al abandono de los estudios Luego regaña a otra profesora porque no censura la forma de vestir de alguno de sus alumnos”. (Diario de campo 24.4.03)

E incluso en algunas clases, el profesorado intentaba que los jóvenes se quitasen las gorras mientras estaban en el aula, como era habitual con Paula, la tutora de 3º C, cuando se lo decía a Fernando, uno de sus alumnos “rebeldes”. Otro de los jóvenes, Richard, uno de los chicos de 3º A, el grupo de “bajo” prestigio, me comentó un día por la tarde, cuando coincidimos en el camino hacia el instituto, que cuando salía de la discoteca vestía de forma muy diferente a como lo hacía en la escuela. Me explicó que cuando iba a bailar se colgaba grandes cadenas doradas en el cuello, porque le encantaba, y que evidentemente en el instituto no se las ponía porque esa vestimenta le podía traer problemas de prestigio escolar ante el profesorado.

A simple vista los estilos de vestir eran bastante homogéneos y no se percibían diferencias muy evidentes, ni entre las chicas ni entre los chicos, ya que el entorno, en cuanto a clase social, era bastante similar entre la mayoría del alumnado. Entre las y los jóvenes de origen extranjero la ropa era prácticamente igual que las de los chicos y chicas autóctonas, excepto algunas chicas de la India que, a veces, si llevaban camisas o pañuelos tradicionales. Casi todas las jóvenes vestían con pantalones acampanados, de cadera baja, jerséis y chaquetas cortas y de corte estrecho. La mayoría los llevaba de una manera muy formal, sin enseñar casi las caderas o la cintura. Los chicos

utilizaban tejanos y jerséis juveniles o chándales, bastante formales, en general, sin ningún símbolo identitario que fuera muy llamativo, ni siquiera de ropa estilo *hip-hop*, que quedaba relegada para unos pocos alumnos. No obstante, entre el alumnado y, sobre todo, entre las chicas, la ropa y el estilo se utilizaban para crear distancias y distinciones de madurez-inmadurez y normalidad-marginalidad. Así, las jóvenes “populares” vestían una variante más ceñida de la ropa informal que todas las jóvenes llevaban, con cintas negras en el pelo, además de maquillaje en las pestañas y en los labios. Las jóvenes que eran marginadas en las relaciones sociales vestían ropas más humildes y baratas, y las chicas más académicas llevaban ropa que no llamara la atención y no las hiciese aparecer como “demasiado” maduras o muy sexuales.

El profesorado también estaba socializado para que realizase una censura sobre la ropa y era amonestado informalmente por la directora cuando no lo hacía. El discurso de la directora reflejaba la voluntad de modelar al alumnado, no sólo en comportamientos y actitudes, sino en apariencia estética. Ella percibía una estrecha relación entre el estilo y el acercamiento o alejamiento de lo académico. En cambio, la preocupación principal se centraba en los peinados y estética de los varones, ya que había cierto miedo a que se asemejaran a la estética neonazi o *skin* y se procuraba hacer todo lo posible para que cambiasesen sus peinados.

“La directora, la psicopedagoga y otras profesoras hacen varios comentarios entre ellas a propósito del corte de pelo de un chico. Le han dicho que está muy feo. Yo estoy cerca escuchando, me acerco y me comentan que no les gusta que el chico vaya así al centro, porque lleva el pelo muy rapado. Sin decirme nada más entiendo que es porque les recuerda una estética *skin*, de extrema derecha. (Diario de campo, 13.03.03)

Aunque no estaba recogido en este reglamento, también se les indicaba a los alumnos reiteradamente que no utilizasen teléfonos móviles. Las chicas y chicos que llevaban CDs portátiles lo hacían con mucha discreción, por ejemplo, en los bolsillos de los jerséis. Tampoco estaban permitidas las manifestaciones típicamente juveniles y vinculadas a lo alternativo, como los graffiti, pero si que podían realizarse reuniones de grafiteros, en el centro, fuera del horario de clase. Por supuesto, según las normas, en el instituto no se permitía pintar graffitis.

“Yo también soy *raper* (refiriéndose a un chico de Cuarto que va vestido con gorra y ropas anchas), y escribo y pinto graffitis, y aquí quise hacer uno, en una pared de la valla, pero no me dejaron”.

Óscar (varón, español) en la Sala de Guardia, 3º A. (Diario de campo, 12.2.03)

No se permitía mostrar, de forma clara, los símbolos de las culturas juveniles o que son vehículo de expresión juvenil, como los lectores de música, los móviles, el consumo de bebidas o golosinas (chicles, etc.), ni indumentarias que destacasen la sexualidad del alumnado ni las ideologías radicales o alternativas. Las técnicas de modelación buscaban chicas y chicos que no se expresasen como “jóvenes”, que no resaltasen la individualidad, que no se distinguiesen, que fuesen formales en el comportamiento y en las actitudes, y en cierta manera, que estuviesen adaptados a unos valores sociales basados en el orden, la limpieza, el trabajo y el esfuerzo individual, pero, al mismo tiempo, a no resaltar por encima de los iguales sociales, a no ser demasiado “diferente” y a no distanciarse de sus iguales utilizando la ropa y el estilo.

4.2. Clase, género y “etnia” en el IES

4.2.1. “El entorno”: sobre la clase social

Las diferencias de clase social y las desigualdades derivadas de las mismas estaban muy presentes en el centro. Quizás, era uno de los elementos más recurrentes en el discurso del profesorado, que intentaba no hablar de lo étnico (“puesto que todos son iguales”), ni del género (“cuanto más insistes peor”), mientras que sí emergían ciertos elementos de su discurso relacionados con la clase social del alumnado –que no la suya propia– que se configuraban, no como diferente a la del alumnado, sino como “normal” y modelo a partir de los cuales se medía la del alumnado. Esto se hizo evidente con Carla, la profesora de Ciencias Naturales de los grupos B y C de Tercero. A pesar de que siempre me había hecho referencias a la clase social del alumnado de la escuela, se extrañó mucho cuando le pregunté en un cuestionario por su propia clase social, y no quiso responder.

La ubicación del instituto afectaba a la concepción que la dirección y el profesorado tenían del centro y del público escolar que recibía, y la concepción de clase estaba implícita y explícita, puesto que era mencionada desde el primer momento que entré en la escuela. También la ideología progresista y de izquierdas, basada en la conciencia de las relaciones de clase, había dominado tradicionalmente en la escuela y todavía parecía perdurar entre algunos sectores del profesorado. Esta militancia política y social de algunos de los antiguos profesores de Bachillerato, que creían posible la movilidad social y el éxito escolar entre el alumnado de clase trabajadora que les llegaba a la escuela, fue uno de los factores que más contribuyeron a la identidad de la escuela –como recordaba su autopresentación en la pagina web y en sus documentos.

En los discursos de la dirección y de algunos de los profesores y profesoras también se reflejaba que percibían el barrio en un entorno que en origen ya era pobre, que progresivamente había conseguido dignificarse gracias a la lucha política y que se volvió a “degradar” por la presencia de las nuevas migraciones de población extracomunitaria

Carla, profesora de 3º de ESO, me comenta que durante los años 50 y 60, la localidad estaba muy degradada y dice “la gente luchó mucho para dignificar la ciudad y ahora se vuelve a degradar, con la llegada de toda la gente inmigrante”. Según ella, la Reforma (LOGSE) disminuye las oportunidades escolares y de trabajo de la población de la ciudad.

(Diario de campo, 5.12.2002)

El psicólogo hablando del contexto del instituto habla de “las situaciones duras, con riesgo de marginación”.

(Diario de campo, 4.12.02)

El profesorado que ha estado en el centro desde sus inicios aún recordaba con dignidad las épocas de las luchas obreras en la ciudad y la función clave de los institutos como formadores, incluso de cuadros políticos, y como era casi la única palanca existente de movilidad social. No obstante, los recuerdos sobre aquellos tiempos reflejaban en algunos de los profesores que sus percepciones sobre aquel alumnado de clase trabajadora estaban vinculadas a una idea de excepcionalidad y no de normalidad. No se entendía como normal que el alumnado tuviera éxito académico en un entorno de padres y madres obreros, supuestamente “analfabetos”. Es precisamente este

profesorado el que más presionó para que se practicara la separación por niveles y el que tenía menos expectativas en el alumnado actual.

Pablo, profesor en Tercero de ESO, varón, dice “Aquí venien els superdotats perquè eren fills de pares que només sabien fer la x per omplir un paper i tenien fills que arribaven a ser llicenciats i que inclòs havien fet de professors al Institut. Abans et podies imaginar que un alumne del Institut arribés a ser professor, ara ni t’ho pots imaginar, vaja que no”. (Diario de Campo, 6.2.03)

Cuando se habla de la población que vive en el contexto del instituto, inmediatamente surge una visión que lo representa con adjetivos como pobre, problemático y deficitario. El nivel de vida de la familia se relaciona fundamentalmente con la profesión del padre, un factor también detectado por Raissiguer (1994) en el Lycée, una escuela de Secundaria ubicada en un barrio francés de clase trabajadora, y en donde el profesorado vinculaba el origen social, únicamente, con padres (varones) e hijos (varones). De ahí que en el instituto donde se ha realizado esta investigación también se habla de “padres que trabajan muchas horas”, “que no se ocupan de sus hijos”, pero al mismo tiempo de madres “amas de casa” con muy baja autoestima. Esta descripción provoca una clara contradicción: si una gran parte de las madres no trabaja, es de suponer que las y los jóvenes no deberían estar solos por las tardes, aunque los padres (varones) trabajen muchas horas. La misma directora, por su contacto cotidiano con las madres, tenía la percepción de que la mayoría estaba “en paro” y con depresión, y que la población del barrio, en general, carecía de esperanzas y ánimos. El imaginario tiene su eje en la concepción de que las familias obreras eran incapaces de cuidar o educar bien a sus hijos e hijas, atribuyéndoles desinterés por la educación. Además, se pensaba que en el hogar no había un ambiente de estudio aunque los hijos estuviesen interesados en estudiar.

Una profesora de Tercero dice: “Alguns criden l’atenció contínuament, es que a casa no els fan cas o què?”
(Diario de campo, 4.12.02)

La directora comenta “Hi ha nois que volen accedir a Batxillerat, que estudien i malgrat això les famílies no els motiven, o no viuen ambient d'estudi i, per ells, arribar a batxillerat és un *logro*, una meta, i inclòs una vegada que hi arriben es relaxen massa”. “Hay en los padres y madres, cuando los esperan fuera, desesperanza. Están en el paro y cuando les preguntas como están dicen ‘pues verá, aquí estamos’, con falta de autoestima, con tristeza”.
(Diario de campo, 14.11.02)

La directora hablaba de las chicas y chicos del instituto como “maleables” y “emocionales”, de ahí que la dirección intentara que el profesorado tuviese un acercamiento a la vida emocional de los alumnos y alumnas.

La directora me describe que “son nois molt emocionals, però molt mal·leables també”, y que según como los conduce el profesor o el Instituto los pueden llevar hacia un lugar u otro. Su punto positivo es esta “afectividad”, pero también es el punto débil si se pasan por eso es muy importante escucharlos, que se sientan bien. (Diario de campo, 12.2.02)

Esta percepción se plasmó en la decisión del claustro de que los tutores y tutoras siguiesen con su grupo desde Primero a Cuarto de ESO y que además el profesorado con cargo de tutoría dispusiese de una hora adicional para hacer el seguimiento del alumno. El centro y algunos profesores y profesoras percibían que la vida de los alumnos y alumnas era muy dura. Algunos preferían estar en el instituto antes que en su casa porque en el centro se les escuchaba, cosa que no se producía en sus familias. Se construían dos mundos donde la desigualdad estaba fuera, focalizada en el barrio y la familia, y la igualdad dentro, en el centro y en el aula. Es evidente, sin embargo, que la experiencia, por ejemplo del psicólogo del EAP y de la misma directora, a los que les llegaban los casos de los jóvenes que tenían problemas en la familia, les proporcionaba un retrato nada positivo del barrio.

Directora “Si les famílies sabessin que els nois (es refereix a nois i noies) prefereixen estar a l’escola que a casa. Et diuen ‘yo prefiero estar aquí’, clar, perquè aquí se senten més valorats” (no se constató que el alumnado prefiriese estar en el instituto que en su casa). El psicólogo del EAP añade: “Hi ha nanos amb problemes psicològics greus, nanos amb problemes d’entorn, de context familiar i social difícil”. (Diario de campo, 14.11.02)

El centro imaginaba a las familias como una institución que no daba apoyo a sus hijos e hijas, pero sin embargo, cuando pregunté al alumnado de Tercero de ESO sobre quién creían más en ellos, la mayoría respondieron que eran “sus familias” y no el instituto, en general, o los profesores. Los cuestionarios de tutorización del mismo centro, a los que también tuve acceso gracias a la amabilidad de las tutoras de dichos grupos, constataban que la mayoría del alumnado describía un “alto” apoyo de sus familias, por encima de la calificación de “normal”.

Los chicos y chicas, en sus conversaciones informales, también mencionaban el apoyo que les daban sus familias y el disgusto de algunos de los padres y madres si no obtenían buenos resultados académicos. De esta forma se contradecía la imagen que tenían algunos profesores y profesoras, los profesionales y la propia dirección, sobre las familias. Este discurso de los especialistas y de la dirección también se contradecía con las propios discursos y prácticas de dos de las tres tutoras de ESO, que no se referían a su alumnado en términos de deficiencia vinculada a la clase social. Además, en las conversaciones con estas profesoras, era frecuente que hablaran de sus contactos con las madres y padres, a las que llamaban en cuanto percibían resultados negativos en el alumnado, y a las que conocían desde Primero de ESO. Su propia práctica y su propia percepción de las familias aportaba un elemento disonante y contrario a la imagen construida por la dirección y los profesionales. Las tutoras de 3º B y 3º C nunca se refirieron a sus alumnos justificando sus problemas por su origen social, ni destacaron en ellos ningún elemento que hiciera pensar que tuvieran alguna idea estereotipada negativa en relación a su nivel social. Por el contrario, a tutora de 3º A si que se refería al centro en los mismos términos que los asesores y la cúpula directiva, un discurso que se situaba en la general desmotivación y malestar que vivía esta profesora por el desplazamiento forzoso de su lugar de trabajo habitual.

El psicólogo comentaba que las y los jóvenes no tenían el apoyo de su familia, y la frase “si no hay apoyo” era recurrente en las conversaciones informales cuando surgía el tema de las familias. Cuando se detectaba un alumno o alumna con continuos problemas de comportamiento en clase, se solía atribuir a problemas familiares, pero pocas veces se planteaba que la causa de esos comportamientos disruptivos o molestos fuese algún aspecto de la propia escuela.

En una charla informal el psicólogo comenta de nuevo “és un barri amb problemes, amb risc social, on hi ha poques famílies pare, mare, fill. Moltes separacions, segons matrimonis, drogues, etc.” (Diario de campo, 4.12.03)

En una entrevista para hablar sobre el centro comenta: “també hi ha nanos amb problemes psicològics greus, nanos amb problemes d’entorn, de context familiar i social difícil, el context del barri es desfavorit”. (Diario de campo, 27.11.02)

Los chicos y chicas, si tenían problemas, estaban causados por “el entorno”, pero siempre concebido como el exterior al centro. Este etiquetaje los colocaba en una

situación de inferioridad a partir de cierto “esencialismo social” que, poco a poco, vendría substituyéndose por un culturalismo que atribuía el fracaso a las “diferencias” de los jóvenes de origen extranjero, pero mezclado con las justificaciones de tipo económico. Al ser “el entorno” lo que provoca sus problemas y su desinterés por los estudios, nada de lo que hicieran como estudiantes cambiaría las expectativas que los profesionales y el profesorado tenía de ellos.

Esta percepción de la clase social, como algo que siempre va a incidir negativamente, se plasmaba en las expectativas del profesorado. Y las jóvenes, ellas y ellos, e incluso los que tenían más éxito académico, percibían también que el profesorado, en general, tenía para ellos bajas expectativas de éxito académico. En una conversación con los chicos españoles de éxito académico de 3º C, ya cuando habían iniciado su primer curso en Bachillerato, valoraban negativamente, tanto las expectativas del profesorado, como las posibilidades que esperaban tener para aprobar la selectividad y continuar estudiando.

“Contacto de seguimiento. Conversación informal con Alonso, Eloy, Adrián y Pol (3º C, Primero de Bachillerato, varones, españoles) que están sentados en un banco cerca del centro. Les pregunto como les va. Me comentan que bien, que parece que no es difícil, y que no están estudiando casi nada. No les gusta como da la clase la de matemáticas, que es su tutora. Uno de los chicos comenta “ellos no creen que nosotros vayamos a acabar esto ni a ir a la selectividad”, y cuando le pregunté porqué decía eso, como lo había notado, contesta: “se nota, por lo que dicen, como lo dicen, total, para qué, si no vais a aprobar”. Alguno de ellos me comenta que el curso anterior “sólo aprobaron la selectividad tres de los veintiuno que se presentaron”. (Diario de campo, 3.11.04)

El alumnado también tiene sus propias construcciones de clase social. No en el sentido consciente, sino como conciencia de clase no consciente (Bettie, 2002). En primer lugar, perciben el centro escolar como una institución de baja calidad, tanto en lo relativo a las dotaciones, como en lo pedagógico, que no les proporciona demasiadas posibilidades académicas, ni experiencias vitales, ya que se quejan incluso de que no se hacen salidas ni actividades extraescolares. Eran también frecuentes los comentarios negativos sobre los contenidos de los créditos variables: “no se hace nada”, “me toco los huevos”, “no se aprende pero es bonito”, y sobre el aburrimiento de las clases, muy relacionado, según los jóvenes, con la práctica de realizar “cachondeo” como estrategia de supervivencia al aburrimiento.

Maribel.- ¿Y por qué pensáis que la gente entraba en esos momentos de juerga continuamente?

Azucena.- Por que te aburres.

Maribel.- ¿Eran aburridas?

Azucena.-Eran aburridas.

Las frases más negativas respecto al centro las detecté entre el alumnado español, y no precisamente en el alumnado con notas bajas, sino principalmente en los jóvenes que obtenían buenos resultados académicos. La invisibilidad y el éxito académico no estaban reñidos con la crítica al profesorado y al centro. Eran chicos y chicas que pensaban que el centro no estaba haciendo lo suficiente y que no les proporcionaba buenas oportunidades académicas.

Hora libre en el patio. Raquel y Delia (3º C, mujeres, españolas) están juntas abrazándose. Raquel dice “este instituto es marginal, nos cortan el agua para que no bebamos y bebamos en las máquinas”. Una le dice a la otra “no vayas adentro porque te llevan a la sala de castigados”. Les pregunto si se han fijado en el letrero. Van a comprobarlo y cuando ya han leído que pone “Almacén” contestan “eso somos, los muebles viejos”. (Diario de campo, 3.4.03)

Francisco (varón, 3º A, español) habla del instituto como despreciándolo, y añade “es una mierda”. (Diario de campo 14.1.03)

Joaquín (3º C, varón, español) me comenta cuando le pregunto informalmente ¿Qué tal en el instituto?: “El Instituto es una mierda”. Me explica a continuación que su primo había estudiado allí y que ahora trabajaba de profesor, me comenta su nombre para ver si lo reconozco, orgulloso. Cuando yo le contesto que he oido que el instituto va bien, me mira haciendo gesto de extrañado, como diciendo ¿quieres decir, no me lo creo? (Diario de campo, 4.12.02)

En segundo lugar, los trabajos de sus padres y su posición de clase, aunque sea de forma no consciente, estaban presentes en sus vivencias y en su interpretación de las experiencias escolares. En la visita extraescolar al Parlament de Catalunya, en la que participe, los alumnos y alumnas de Tercero, lo primero que me comentaron en cuanto entraron al edificio fue “cuanto espacio y cuantas cosas para limpiar, y cuanto dinero para mantener todo aquello”, pensando posiblemente en los trabajos de sus propias madres, dentro y fuera de casa. Comparaban frecuentemente el sueldo y el esfuerzo de los empleos de sus padres y madres con el de del profesorado, ya que para ellos los trabajos de sus progenitores requerían mucho más esfuerzo y más horas que el trabajo de los profesores y profesoras. El esfuerzo, para la mayoría, era lo manual, no lo

intelectual. En la misma visita al Parlament, las chicas y chicos escribieron una serie de preguntas para ser planteadas a un parlamentario. Las más repetidas eran sobre temas laborales y salariales: cuánto cobraba un parlamentario, cómo había llegado a este trabajo, cuántas horas trabajaba, a qué hora salían del trabajo o si se necesitaban estudios. También plantearon una relativa al abandono en el que percibían su escuela: ¿quan arreglaran i ajudaran a l'institut? (Diario de campo, 6.2.03)

También tenían sus propias opiniones sobre la clase social de su profesorado cuando detectaban que tenían un “habitus” diferente al de ellos. Este comentario se producía precisamente a propósito de la tutora de Tercero que me comentó la cuestión del origen social de clase trabajadora del instituto como un aspecto negativo. Su alumnado, quizás, había percibido sus opiniones y tenía su propia percepción sobre la clase social de su tutora:

Martín, alumno varón (español) de 3º A me comenta que su “tutora es una pija”.
(Diario de campo, 4.3.03)

Hablando sobre la clase social del profesorado, Azucena dice: “alguna que otra pijilla, pero claro, viven en Pedralbes. Pero bueno”.
(Raquel y Azucena)

En las conversaciones informales emergía una posición de clase económicamente subordinada pero “no consciente”, en la que si percibían las limitaciones materiales de sus familias. Las y los jóvenes consideraban que estudiar era un gran esfuerzo para sus familias. Como señalaba Karina, una de las jóvenes que conocí en Segundo de ESO, y que había dejado el Bachillerato a medias: “me dice mi padre que estudie, que si no dónde voy a ir, pero no hay dinero...”. Sin embargo, no existía una conciencia clara de pertenecer a la clase trabajadora y las jóvenes seguidas en esta investigación, a pesar de que algunas vivían sin mucha holgura económica, se consideraban a sí mismas oscilando entre la clase trabajadora y la clase media, sin apreciar que pudiesen tener problemas o limitaciones en su vida a causa de su nivel social. Seguían pensando que los estudios les iban a proporcionar movilidad social.

Maribel.- ¿Y en el tema de clase social, de clase media, clase tal, cómo os veis vosotras?

Azucena.- Media.

Maribel.- ¿Y la gente del instituto, en general?

Azucena.- Media.

Maribel.- ¿Los alumnos en general?
Azucena.- Media, media.

Maribel.- ¿Y cómo te ves tu, cómo origen social, pues mi padre, mi familia es de clase media, de clase trabajadora?

Lucía.- Sí, clase trabajadora.

Maribel.- ¿Clase trabajadora?

Lucía.- Sí, clase trabajadora, supongo.

Maribel.- ¿Se comenta eso en casa? ¿Se dice, nosotros somos gente trabajadora y hacemos lo que podemos? ¿Comentáis eso en casa? ¿No mucho, no?

Lucía.- No.

Maribel.- ¿Y eso tu crees que te puede suponer algún *handicap* para un, para alguna cosa que te impida trabajar?

Lucía.- Yo creo que no.

Maribel.- ¿Crees que vas a tener esa posibilidad, como todo el mundo?

Lucía.- Yo creo que sí.

Maribel.- ¿Cómo tema social, aquello si sois de padres de clase media, clase obrera? ¿Cómo os veis vosotros, cómo veis el instituto?

Isabel.- Eso. No sé, yo no.

Maribel.- ¿Cómo os veis a vosotros mismos, de clase trabajadora, de clase media, de clase, normal, alta?

Viviana.- Media obrera.

Maribel.- Muy buena definición.

Delia.- Media.

Isabel.- Yo estándar

Maribel.- ¿Y creéis que eso os puede afectar en encontrar más trabajo, a la larga, o menos?

Viviana.- No, porque es que no tiene nada que ver. Si mi padre, son media, bueno obrero, y yo hago mi carrera, yo ya no soy media, porque si logro tener trabajo ya soy más.

Isabel.- Alta.

Delia.- Sí, un nivel más alto.

Viviana.- Un nivel más alto de la media. O sea, es que no, no creo que por...

Delia.- No tiene nada que ver, que tus padres sean...

El discurso del alumnado también evidenciaba que se percibían diferenciaciones de clase. Aunque la mayoría tuviesen padres que trabajaban como obreros cualificados y madres que trabajaban como amas de casa, en tiendas, oficinas o en la limpieza doméstica, la posición económica y social de cada familia también tenía ciertas diferencias que se reflejaban en el aspecto exterior de las y los jóvenes. Sus ropas y sus peinados les proporcionaban indicadores de algunas diferencias de clase, diferencias que percibían, sobre todo, las niñas y niños peor situados económicamente. Estas

diferencias en el gasto de ropa ejercía como un marcador intraclaso que favorecía que también hubiese jerarquías dentro de la misma clase trabajadora, y que los grupos de relación se formasen en torno a estas jerarquías, excluyendo socialmente a aquellas y aquellos que por su aspecto mostraban estar en peor situación económica. Las diferencias de estilo no eran interpretadas en términos de clase cuando se destacaba por encima de las demás jóvenes, pero sí el comportamiento o la forma de hablar, ya que ser “garrulo” tenía una connotación de clase y género, aplicable, según las chicas, únicamente a los varones. Cuando ellas llaman “pijas” a otras chicas están criticando su identidad de género, su hiperfeminidad y niegan que sea por diferencias en el nivel económico. No consideran adecuado cierto estilo con la identidad correcta de estudiante femenina.

Maribel.- ¿Más cara de *manguis*, quieres decir, o el aspecto, el peinado? ¿Hay diferencias, por eso, entre la gente, por el tipo de vestir, por el aspecto, por el peinado? ¿Hay diferencias entre la gente por el tipo de vestir, o por los gustos? ¿Hay grupos?

Azucena.- Sí, hay grupos.

Maribel.- ¿Cómo los definirías? ¿Qué nombre les darías?

Azucena.- Las pijas. Ahora si que están las pijas.

Raquel.- En Cuarto están las pijas.

Azucena.- En Cuarto es una pasada.

Maribel.- ¿En la ESO quieres decir? ¿Las pijas quiénes son?

Raquel.- Las de Cuarto.

Azucena.- Están bien peinadas.

Raquel.- Las “Posh”.

Maribel.- ¿Quiénes son las “posh”?

Raquel.- Porqué en inglés pijo se llama “posh”. Y entonces les llamamos las “posh”.

Azucena. Les hemos puesto ese nombre. Van bien peinadas. Muñequillas. Van como muñequillas al colegio.

Raquel.- Son muñecas.

Azucena.- Se pintan sus pompones de colores, parecen princesas.

Maribel.- ¿Pero no es gente que tengan más dinero sus padres que los de los demás?

Raquel.- No...

Azucena.- Que va. Es porque les gusta vestirse así.

Maribel.- ¿Y quién más de otros grupos habría, por la forma de vestir, por el estilo?

Azucena.- Están las pijillas, los garrulos.

Maribel.- ¿Y quiénes serían los garrulos?

Raquel.- Pues visten pijas pero cuando abren la boca...son garrulos

Azucena.- Más bastos!

Maribel.- Bastos en la forma de hablar, quieres decir, no?

Azucena.- Sí, palabrotas.
Raquel.- Y pasotas totales.
Maribel.- ¿Y qué más gente, las pijas estas, los garrulos chicos, y chicos pijos no habría? ¿Como las chicas?
Azucena.- No son sólo de las niñas.
Maribel.- ¿Y chicas garrulas? ¿O no hay?
Azucena.- No.
Maribel.- ¿Y el resto?
Raquel.- Los normales (ríen).
Azucena.- Los normales.

4.2.2. Ser “alumna” en un IES

Para la mayoría del profesorado y de los órganos de dirección del instituto, “la cuestión del género” no existía, y si existía no era uno de los problemas o cuestiones relevantes en la escuela. Se percibía como un tema superado y solucionado, reforzado por la percepción de que las chicas, en general, en el sistema educativo, tenían mejores resultados escolares académicos, y de que los varones acostumbraban a ser más problemáticos o con peores resultados. Sin embargo, ni esto era así en la escuela, ni había tanta igualdad como se creía.

Los estereotipos actúan de forma muy sorprendente en nuestra percepción de la realidad. Cuando le pregunté a la directora por la antigüedad de profesores y profesoras, me respondió de memoria los años que llevaban en la escuela, pero cuando cotejé esta información con los datos de los cuestionarios contestados por el mismo profesorado de Tercero de ESO detecté que ella había aumentado inconscientemente la antigüedad en el caso de los hombres y la había disminuido en el caso de las mujeres. En una de las conversaciones con una profesora de Cuarto de ESO, cuando le pregunté como estaba compuesta su clase según el sexo del alumnado, me contestó que había más chicos. No obstante, al momento lo comprobó en su listado de alumnos y se sorprendió porque la mayoría eran chicas, añadiendo: “claro, como ellos se hacen ver más”.

Por otro lado, las exigencias académicas se aplicaban a las y a los chicos. Mujeres y hombres profesores daban por normal que las jóvenes tuviesen estudios, formación y una profesión propia. Por ejemplo, en Cuarto de ESO, chicos y chicas hacían un

crédito de orientación académica y profesional, donde los participantes elegían una profesión, entrevistaban a algún profesional en ese ámbito y elaboran su perfil profesional y académico, desde el momento presente hasta su futuro laboral. Ante esos créditos, chicos y chicas se tenían que definir como futuros estudiantes y trabajadores. Como las investigadoras feministas han visibilizado, no todo favorecía a las muchachas, y menos aún, no a todos los tipos de feminidades, ni de masculinidades, por igual.

Algunos momentos de la vida cotidiana de la escuela no favorecían a las chicas, sino al contrario, las invisibilizaba. En el patio, por ejemplo, los espacios para jugar tenían porterías de fútbol o canastas de básquet, deportes practicados casi siempre por chicos. Esto legitimaba a los muchachos a hacerse los dueños de estos espacios con su juego, dejando en un lateral a las chicas y a los chicos a los que no les apetecía jugar: “el patio es de los chicos”, decía una de las chicas “populares”, Crystal. En los tiempos de descanso en el patio, pocas veces las chicas intentaban entrar en el juego de los varones. La misma directora y el profesorado eran muy conscientes de esta separación de género en los juegos durante el patio, pero lo veían como algo irremediable y propio de la edad: los chicos juegan al fútbol y las chicas están a un lado. Como el horario de patio se consideraba además tiempo no académico, no se realizaba ningún tipo de intervención al respecto. Al no haber en los espacios del centro otro “lugar” público donde las chicas y los chicos pudiesen reunirse informalmente, este espacio cobraba aún más importancia en los diferentes tipos de visibilización de muchachas y muchachos. Como han demostrado otras investigaciones, los patios tienen un alto grado de diferenciación por géneros, conformando una jerarquía simbólica a través de la cual los niños ejercen el dominio sobre las niñas (Francis, 2004:43-44).

Sin embargo, las chicas tampoco estaban inactivas durante el tiempo de patio, aunque la mayoría no estuviese implicada en ningún deporte. La mayoría de las jóvenes se dedicaba a charlar alrededor de los bancos del patio o a pasear por el espacio que no estaba ocupado por las pistas de fútbol. Algunos chicos, los más mayores, se quedaban charlando también con algunas chicas, y los demás grupos de muchachas se ubicaban en diferentes puntos con la intención de hablar. Las jóvenes “populares” se sentaban en la parte de atrás del instituto, a salvo del control del profesorado de guardia, donde podían hablar y fumar tranquilamente, mientras las jóvenes de origen extranjero se

quedaban siempre en los espacios cercanos a la puerta del edificio y pocas veces se atrevían a caminar por el resto del patio. Los chicos de origen extranjero, sin embargo, jugaban al patio con sus colegas autóctonos.

No había en el instituto actividades extraescolares que pudieran ser atractivas para la mayoría de las chicas o para los chicos con gustos diferentes al fútbol y la informática. No se hacía nada fuera de clase que tuviera que ver con lo artístico o con la producción cultural de las y los jóvenes, como música, baile, dibujo o video. La falta de medios y de apoyos económicos en el instituto también contribuía a la no realización de otras actividades extraescolares y, por extensión, a la continua visibilización de lo tradicionalmente masculino. Teniendo en cuenta además que en su vida, fuera de la escuela, las chicas eran las que menos actividades realizaban, su escasa presencia en las actividades extraescolares del instituto cobraba mayor relevancia. Las actividades extraescolares que se podían hacer por la tarde en la escuela eran fútbol e informática, ambas actividades generalizadas entre los varones de la escuela: los chicos académicos y con buenos resultados escolares tenían la informática entre sus aficiones más habituales y sus futuros proyectos de estudio, y la mayoría de los varones, proescolares o no, tenían preferencia por el fútbol antes que sobre cualquier otro deporte. Era únicamente durante la clase de educación física cuando las chicas se sentían algo más legitimadas para participar en este tipo de juegos “masculinos”, aunque no siempre las dejaban participar como iguales.

En un partido de fútbol, entre las jóvenes que yo seguía, cuando estaban en Cuarto de ESO, presencié que había varias chicas jugando en los dos equipos. No obstante, los chicos casi no les pasaban la pelota, e incluso en el transcurso del partido, uno de los chicos, en tono de broma, empezó a mojar con agua a una de las jóvenes hasta que esta salió del partido y dejó de jugar. Otra de ellas, cansada de que no le pasaran la pelota, al final decidió ponerse de portera. En otros deportes no era tan clara esta división por género, pero también existía. En uno de los partidos de béisbol que jugaron las y los alumnos de 3º B, tanto unos como otros participaban en el juego, bateando y corriendo, pero también observé como la jerarquía de género regulaba el orden en el que bateaban chicos y chicas. En cada equipo, ellos eran los que primero golpeaban la pelota. Ellas además, cuando fallaban, tenían que escuchar los comentarios de algunos de los chicos que no disimulaban como se desternillaban de risa.

Ante este fenómeno, algunas chicas tenían sus propias estrategias para participar de alguna forma y visibilizarse. En una de las clases de Educación Física, ya casi a final de curso en Tercero de ESO, el profesor propuso realizar dos actividades simultáneas, fútbol y guerra de agua. Evidentemente, los muchachos eligieron el fútbol, que era la actividad regulada y visible, donde el profesor se quedaba como árbitro. La guerra de agua se quedaba para aquellos que no querían jugar a fútbol, como una alternativa más informal, sin reglas, sin normas, sin prestigio, como un juego de niños. Y allí es donde fueron a parar la mayoría de las chicas. Los chicos acabaron apropiándose del espacio del fútbol, y a las chicas se les ofreció, como una opción a la salida del mundo masculino, una guerra de agua. Sin embargo, algunas chicas, escogieron una opción diferente para deslegitimar esta separación y la exclusión de las chicas del fútbol: irse a “tomar el sol”, como hizo Crystal, a pesar de que ella era una de las que mejor jugaba. Aquel día no se había producido una inclusión de las chicas en el fútbol y las que hubiesen querido participar, como ella, eligieron excluirse de todas las actividades y hacer algo totalmente diferente.

A pesar de ello, las chicas también buscaban su visibilización en estos equipos. Si era lo único que se hacía, había que participar. Un rótulo con los equipos de fútbol masculino y femenino del centro reflejaban que a pesar de que el equipo de las chicas era menos numeroso, ellas estaban allí. Algunas de las chicas de Bachillerato se quejaban de que su profesor de Educación Física no las dejaba jugar a fútbol, pero ellas jugaban en un equipo fuera de la escuela. Algunas de las jóvenes también intentaban participar en otras actividades y deportes. En uno de los momentos en los que los estudiantes de Tercero no tenían clase, un grupo de chicas, lideradas por Lena, una joven de Bolivia, pidieron en la Sala de Profesores una pelota para jugar a voleibol. Había pocas pelotas y la única libre se la habían dejado a los chicos. Sin embargo, ellas no se dieron por vencidas hasta que localizaron otra pelota libre y consiguieron jugar su propio partido de voleibol en el patio.

Ellas buscaban sus momentos para visibilizarse, especialmente cuando el instituto organizaba actividades culturales para los festivales de Navidad o de final de curso, donde lo que se primaba era la música, el baile y la capacidad de escribir, leer o hablar. En los festivales se hacían concursos de coreografías y de poesía, y eran las muchachas

las que se presentaban y participaban, las que formaban el público y llenaban el escenario, la que se llevaban los premios.

En el aula, aunque el profesorado trataba en teoría con igualdad a chicas y chico, algunas dinámicas incidían en que la experiencia escolar también fuese diferenciada por género. Como han puesto en evidencia las recientes investigaciones feministas, a pesar de que los estudios cuantitativos muestran un mayor logro escolar de las chicas, las interacciones en las clases evidencian como los grupos de chicos son los que todavía dominan el entorno de clase (Francis, 2005). En el grupo “alto”, los varones con mejores notas de la clase solían contestar antes que las chicas, las preguntas que iba haciendo el profesorado cuando impartía la clase. Era frecuente corroborar que los chicos se adelantaban a las chicas y les impedían responder. En algunas ocasiones, el profesorado tenía que insistir para que estos chicos no contestaran por ellas y las dejaran hablar: “he dicho Isabel, no César”. Cuando empezaban estas dinámicas de visibilización de los chicos, o incluso cuando el profesorado preguntaba inconscientemente con más frecuencia a los varones, algunas de las chicas, sobre todo las “populares”, llevaban a cabo estrategias de visibilización. Ellas empezaban a preguntar sobre el tema, o decían que querían salir a la pizarra, le tiraban a alguien un papel o hacían algún comentario en voz alta, tanto sobre la clase, como sobre temas personales. En las clases “bajas”, como 3º B y 3º A, los varones tipo “lad” eran los que dominaban las clases y los que lideraban la humillación continua de las jóvenes de minorías o las que tenían menos éxito entre los iguales.

Las jóvenes eran conscientes, sin embargo, que el modelo de estudiante muchacha era además, conformista y silencioso. Las alumnas que el profesorado citaba como buenas estudiantes eran las que prácticamente no intervenían en clase y no opinaban en público. Sabían que si hablaban “demasiado” no eran vistas como académicas, y eso facilitaba, además, que las chicas con escasas habilidades sociales y tímidas fuesen vistas como buenas estudiantes. He aquí como Raquel y Azucena, que habían estudiado en 3º C y 3º B, respectivamente, opinaban sobre las alumnas “silenciosas”, que “son peores” y, sin embargo, son calificadas por el profesor como modelo. Hablar en voz alta y dar la opinión no formaba parte de la identidad de estudiante, pero si “portarse bien en clase” y portarse bien era estar callado.

Maribel.- ¿Y las demás no habéis notado más diferencias?

Raquel.- El *profe* de castellano siempre tiene a las típicas, “tenéis que ser como estas”, y no se qué, pero él, en parte, se equivoca, porque son las peores de clase. Porque son las que más copian. Por ejemplo, estamos el grupito que se piensa que siempre somos las que copiamos, siempre estamos hablando, pues somos las que sacamos mejor nota. Y claro, el grupito éste siempre está callado, no hace nada, pero en verdad, son las peores porque son las que se sacan sus *chuletorras*, son las que se copian más.

Azucena.- Y aún con *chuletorras* suspenden.

Raquel.- Pero él las aprueba. Como sea, las aprueban.

Maribel.- ¿Pero por qué las aprueba?

Raquel.- Porqué son las niñas que se portan bien en clase.

Azucena.- Nos las pone de ejemplo.

Raquel.- Sí, siempre.

En los trabajos en grupo en los que chicos y chicas elegían los compañeros, las agrupaciones se producían por género, excepto entre las chicas y chicos de los “populares” que si que se sentaban juntos. Es ilustrativo también que cuando la directora describía al estudiante ideal del instituto describiera el perfil de un varón. Según la directora, el estudiante al que le iban bien los estudios tenía “un perfil determinado”: el “chico que lo aprueba todo” se podría detectar incluso por lo físico, era moreno, alto, “lo verás en el patio”⁸⁷, me dijo. En este perfil recaían sus expectativas más altas, aún sabiendo que la mayoría de estudiantes de Bachillerato eran tradicional y mayoritariamente chicas. Los que ella creía que seguirían estudiando después de la ESO eran los “buenos”, “los del perfil”. Se había construido un modelo de alumno ideal masculino, al que se podía identificar incluso por su físico y, a partir del cual, eran medidos todos los demás jóvenes. Esto ayudaba a explicar la lógica de las técnicas de modelación que el centro aplicaba para intentar adecuar los perfiles de los que divergían de este modelo de chico moreno y alto, varón, con buenos resultados escolares, y que podemos suponer autóctono. Cuando la diferencia no es mencionada, se está hablando del alumnado mayoritario. Es difícil por tanto que las chicas se ajustasen a este perfil, hiciesen lo que hiciesen. Ellas lo tenían mucho más difícil para ser vistas como “alumnas ideales”, y menos aún si eran de origen extranjero, o de un estilo claramente perteneciente a la clase trabajadora. En este sentido, recientes investigaciones (Archer, 2005) muestran como la incompatibilidad de una identidad de

87 Es evidente que no vi en el patio jóvenes varones que pudiera identificar de este modo, a mis ojos los había de pelo castaño, morenos, blancos, anchos, delgados, más o menos de todo tipo.

“pupilo ideal” con la identidad de las chicas de clase trabajadora y de minorías contribuyen a que las jóvenes, a pesar de tener éxito escolar, vivan un éxito frágil, porque su cuerpo y su identidad no encaja con la del pupilo ideal.

También se producen contradicciones, en los discursos del profesorado, en la percepción de las jóvenes, que ilustran como se combinan los diferentes estereotipos de la “mujer niña” y la “supuesta madurez de las niñas”. Por ejemplo, unos dicen que ellas “son más maduras”, y sin embargo otros que “son muy niñas”, así que nunca parecen estar en su momento justo. Las chicas parecían nutrir, en un volumen más alto que los chicos, la clientela del psicólogo del EAP. La mayoría de las derivaciones del profesorado que recibía este profesional era de muchachas de Tercero de ESO. La causa, según el psicólogo, era que las chicas, al “madurar antes” sufrían también antes los problemas “emocionales”, incluida la anorexia o el consumo de porros. El profesorado desviaba chicas, no únicamente porque tuvieran “problemas”, sino porque ellas mismas eran, a menudo, el problema.

La tutora de 3º C, Paula, creía que ya no era cierto que las chicas fuesen mejor académicamente, ya que en su clase, la de mayor prestigio de los tres grupos de Tercero, eran los chicos los que mejores resultados obtenía y los que también se comportaban mejor. Para Paula, los buenos resultados se producían entre los chicos, al contrario de lo que había pasado en otros años, durante su experiencia docente. El profesor de Ética de los grupos de Tercero de ESO, antiguo profesor de Bachillerato, tenía una visión claramente diferenciada por género, en la que los capaces de ser brillantes o rebeldes eran los varones, mientras que a las jóvenes las situaba “en medio”. El maestro recordaba que “abans de la LOGSE es podia parlar de nous “zapastres” i algun noi brillant, i les noies estaven entremig”, y que tiempo después había chicas y chicos “zapastres”, y además ningún chico brillante que destacara entre las chicas, ya que “també hi ha noies bones”. Las chicas seguían sin ser, a sus ojos, brillantes y simplemente eran “buenas”. Eso sí, ya no eran chicas conformistas, también había muchachas rebeldes que “daban problemas”, coincidiendo con el discurso de la tutora de 3º C, Paula. El resto del profesorado no hacía discursos que justificaran los resultados y el comportamiento académico en base a alguna cualidad relacionada con los modelos e identidades de género, y no se generalizaba por género, al menos aparentemente. Cuando pregunté en un cuestionario al profesorado de

Tercero de ESO cual era el perfil del alumnado en quien tenía mayores expectativas, únicamente uno de los profesores comentó algo relacionado con el género, reproduciendo el tradicional discurso de la aceptación de la disciplina y de la voluntariedad de las chicas. Y, de nuevo, negándoles la capacidad de tener un “alto coeficiente intelectual”, de “ser creativas o geniales”.

“L’alumnat millor acostuma a ser el de noies; amb interès per treure bones notes; amb molta organització per fer els deures; disciplinades, voluntarioses. En resum, no es tracta de persones amb un alt QI(Coeficient intel·lectual), o alumnes creatius o genials, sinó acadèmicament bons”. (Diario de campo, 14.10.03)

La escuela, desde luego, no estaba preparada para el alumno “creativo” o “genial”, así que las chicas, a sus ojos, cumplían los requisitos básicos para ser consideradas un buen alumno: ser disciplinado, ser voluntarioso, ser organizado. Eso era ser académicamente bueno. Para las chicas, además, también era positivo ser silenciosas.

Cuando pregunté al profesorado de Tercero de ESO por las expectativas que tenía sobre los alumnos de cada grupo-clase, la mayoría de los nombres que surgían de la lista eran chicos, de 3º C, y autóctonos. El profesor de Lengua Castellana de 3º A y 3º C mencionaba, cuando le preguntaba sobre que alumnos tenía más expectativas respecto a sus estudios, cinco chicos en primer lugar y tres chicas detrás de ellos. Mencionó menos chicas y, además, al final de la lista, y casi todos eran autóctonos, menos una de las jóvenes. Se producía un gran olvido, el de una joven con excelentes notas, Lucía. Todos eran de 3º C, el grupo etiquetado como de “mejor nivel”, así que se entrecruzaban el género con la segregación de la propia escuela. La profesora de Matemáticas de Tercero de ESO, una mujer, apuntaba en primer lugar a una joven, también de 3º C, aunque a continuación le seguían los varones, y un chico y una chica de 3º B. En este caso, también eran todos autóctonos. Sus expectativas estaban también afectadas por la segregación por niveles: “arribaran al final, la mayoría del C”.

La profesora de Sociales y tutora de Tercero C, mencionó bastantes más nombres de jóvenes como candidatos posibles a finalizar la ESO y llegar a Bachillerato, pero la mayoría eran de su clase, el grupo de altas expectativas. Ella si mencionó chicas y chicos, aunque de nuevo los dos jóvenes que primero recordó fueron varones. Además, mencionó, entre el alumnado sobre el que tenía más expectativas, a Halima, una joven marroquí, y a Wen, el joven de origen chino, ambos del mismo 3º C. También nombró,

entre los que pensaba que “tenían posibilidades” a los alumnos de 3º B de origen extranjero, entre ellos, una chica china y una joven de Ecuador. De 3º A, coincidiendo con su tutora, citó a una joven de origen chino y a un joven marroquí. La tutora de 3º A, y profesora de Plástica de todos los grupos de Tercero, era la única que mencionaba a algunas chicas y chicos de origen extranjero de su propio grupo, el 3º A. La chica de origen chino y el chico de origen marroquí que menciona son de su propio grupo-clase, 3º A, el etiquetado de “bajo” nivel, y los dos chicos españoles son del grupo C, el de nivel “alto”.

4.2.3. Ser “chica” en un IES

- ¿Qué haces aquí, guapa? Si todavía no tienes edad para saber lo mala que es la vida...
Fue entonces cuando Cecilia dijo en voz alta lo que habría podido considerarse su nota póstuma, aunque en este caso totalmente inútil puesto que seguía con vida.
- Está muy claro, doctor, que usted nunca ha sido una niña de trece años- dijo.

(Jeffrey Eugenides, *Las vírgenes suicidas*, 1994 [1993])

Ser chica en un IES es mucho más que ser alumna, porque en la escuela no se es únicamente juzgada por lo escolar, hay múltiples dinámicas que afectan la experiencia de las chicas, que incluyen las relaciones de género con los varones alumnos y profesores y las relaciones intragénero con sus compañeras. En las charlas informales con las chicas de Tercero de ESO surgieron también algunas cuestiones sobre las relaciones con su profesorado varón. En general, no toleraban bien las clases con profesores varones que fuesen autoritarios o que ejercieran la autoridad sistemáticamente, y se rebelaban mucho más rápido ante ellos que ante las profesoras autoritarias, siempre que percibieran que se preocupaban sinceramente por ellas. Las profesoras no tenían más problemas de autoridad que los varones, aunque la directora expresara su preocupación respecto a que “las profesoras se tenían que ganar el respeto mientras que los profesores varones ya lo tenían ganado”, una de las razones para que algunas de las profesoras aparentaran ser más duras. Por ejemplo, una de las profesoras más firmes era la de Matemáticas, que les hablaba con un semblante bien serio y

autoritario, y que pocas veces sonreía en clase. Su obsesión era que entendieran bien la asignatura, así que ponía todas sus energías en conseguirlo, si hacía falta interviniendo en los problemas privados que creía que podían estar afectando a la vida de las chicas en la clase. Las jóvenes explicaban que esta profesora, a pesar de ser autoritaria, se esforzaba una y otra vez para que entendieran la materia y que, cuando las veía que no se concentraban o que daban algún problema, sencillamente las paraba por el pasillo, les preguntaba que les pasaba y las intentaba ayudar. Ni siquiera las jóvenes “populares” tenían problemas con ellas.

Laura.- Con la Elena podías hablar. Si te ve con mala cara ella te pregunta ¿qué te pasa, quieres que hablemos?

Laura.- Es dura, exigente y todo esto, pero cuando tiene que serlo.

Sole. Sí. Es buena.

En 3º C, Paula, la tutora, era una mujer que expresaba su preocupación cuando las cosas no iban bien para las chicas, llamaba a sus padres, las convencía para hacer refuerzo, independientemente de sus orígenes, de sus comportamientos y de sus modelos de género. Las chicas se ponían de acuerdo entre todas para hacerle regalos entre todas cuando llegaba su cumpleaños y hablaban de ella como “la mejor profesora que habían tenido nunca”. En esos momentos desplegaban todas sus capacidades organizativas, escribían en la pizarra un mensaje para recoger dinero, lo recogían entre todos, se encargaban de comprar el regalo y, finalmente, el día del cumpleaños o de su santo, ellas le entregaban unos pendientes, o un colgante. Paula, sin ser una de las profesoras perteneciente a la ideología de izquierda del instituto, sin tener una conciencia de clase clara, y sin argumentar demasiado sobre discursos de oportunidades para la clase trabajadora, conseguía hacer por los muchachos y muchachas más que sus colegas “progresistas”. No hacía asociaciones entre el aspecto de las chicas y su comportamiento académico, así que hablaba tan positivamente de las que iban muy arregladas y maquilladas como de las que no. Les decía que se podía estar guapa y arreglarse, pero que no por ello había que dejar de estudiar. De esta forma, no les hacía demasiado incompatibles sus variados modelos de género y clase con el estudio. No les hacía incompatibles ambas estrategias y esto contribuía a que sus identidades como estudiantes fueran compatibles con lo que ellas entendían como femenino.

Las jóvenes no solían percibir diferencias de trato por género en cuanto a lo académico, ni las menores expectativas inconscientes en algunos de los profesores. Creían que, en general, eran evaluadas igual y que, en eso, chicas y chicos eran tratados de la misma forma: “ya no hay diferencias”, decían. Preguntar simplemente si percibían diferencias de trato no aportaba información sobre la especificidad de las experiencias de las chicas en la escuela.

Maribel.- ¿Y aquí habéis notado trato diferente, de profesores hombres, y las mujeres, hacia vosotras?

Delia, Viviana, Isabel.- No.

Maribel. ¿Por qué seáis chicas?

Delia, Viviana, Isabel.- No.

Maribel.- ¿Os habéis sentido siempre igual?

Viviana.- Ella es que, son todas chicas.

Isabel.- Y el Eloy.

Delia.- Pero no, no.

Maribel.- ¿En la ESO no habéis notado alguna cosa, pues parece que a las chicas esperen más que a nosotras, o que nos pidan más deberes?

Delia.- No.

Si que emergieron en las conversaciones que los chicos corrían más riesgo de ser castigados por el profesorado.

Raquel. No, pero, por ejemplo, están hablando la Ana, la Judith, la Sabela, todas estas, y por una cosa que salte el Marco, siempre es el que salta. O por ejemplo, están hablando todas las chavalas, todos hablando, salta el Marco y al que le castigan es al Marco. Es el que se lleva la bronca, siempre. O algún chaval.

Y también la mirada de algunos profesores varones a sus cuerpos. Algunas de las chicas recordaban como uno de sus profesores, cuando cursaban Segundo de ESO, se fijaba especialmente en ellas. Este profesor hacia salir sólo a las muchachas a la pizarra, y cuando salían, les miraba continuamente su cuerpo, algo que percibían las mismas protagonistas que salían y las demás chicas que veían la escena, a lo que al final “se acostumbraron”. Se debieron acostumbrar, a pesar de estar en un entorno aparentemente igualitario, donde no sólo se las evaluaba académicamente, sino también corporalmente.

Maribel.- ¿Cómo chicas, una cosa que se me ha olvidado, habéis notado que os traten diferente, el profesorado, de chicos a chicas?

Azucena y Raquel.- Sí (las dos responden a la vez).

Maribel.- ¿Qué pensáis, qué habéis visto?
Azucena.- Que hay algún salidillo por medio.
Maribel.- ¿En alguna asignatura en concreto?
Azucena.- En mates.
Maribel.- ¿Si?
Azucena.- En mates, se fija mucho.
Maribel.- ¿Si?
Azucena y Raquel.- Sí.
Maribel.- ¿En qué curso era eso? ¿Más mayores, en Cuarto?
Azucena. ¿Cuándo fue? (se ponen serias y dejan de reír).
Raquel.- No sé, yo no lo vi, al Roberto.
Maribel.- ¡Ah! No me suena.
Azucena.- En segundo de ESO. Puede ser en segundo.
Maribel.- Y, ¿qué notabais vosotras?
Azucena.- Que sólo aprobaban las niñas que llevaban escote.
Maribel.- No me digas.
Azucena.- Y que sólo, cuando corregía los deberes, sólo salían niñas a la pizarra. Sólo salían niñas. En su clase nunca salían niños. Jamás ibas a ver a un niño en la pizarra. Nunca.
Maribel.- o sea, ¿qué eso os dabais cuenta en el momento de la clase?
Azucena y Raquel.- Sí.
Azucena.- Por que además, cuando tu salías, los que estaban sentados es que se daban cuenta de que te estaba mirando. Te miraba.
Maribel.- ¡Es que se veía!
Azucena.- Se veía.
Maribel.- ¿Y eso no lo comentasteis nunca?
Azucena.- Lo comentábamos entre nosotros.
Raquel.- Entre nosotros, pero con profesores no.
Azucena.- Con los profesores no, porque es que te van a decir, estas tonta.

Las relaciones de género con los iguales también influyen en el modo en que las chicas viven sus experiencias escolares. El sistema de relaciones sociales en la escuela incluye el trato que los chicos dan a las chicas y como ellas responden en el patio y en las clases, y como ejercen una influencia más importante en la vida de las chicas que su vida académica (Lees, 1987:176). Para algunas chicas, la percepción de las relaciones con sus compañeros era de igualdad, e incluso comentaban que habían tenido muy buenos amigos varones, con los que les unía una gran confianza.

Lucía.- No, con los chicos de aquí. Por ejemplo, con el Eloy, que yo no sé. Porque siempre ha estado con nosotras. Yo al Eloy le tengo mucha confianza, puedo hablar de cualquier cosa con él. Aunque sea un chico. Que es con el chico que más confianza tengo. Que a los otros les hablo normal pero que con él tengo confianza. Le puedo contar cualquier cosa como si se lo contara a una chica.

En muchas situaciones cotidianas de la escuela, las relaciones de género o las experiencias relativas al género creaban una sensación de presión sobre la identidad física de las chicas, haciéndolas pensar en que tenían cuerpos no adecuados y en que para tener una vida exitosa, socialmente, en la escuela, también debían ser físicamente delgadas y atractivas. Su éxito no era únicamente escolar, también debía ser social, ya que en caso de no ser así, difícilmente podía ser vivido como éxito, y las jóvenes se acababan desmoralizando al no tener el reconocimiento de sus iguales. Para las chicas de clase trabajadora y de minorías, el éxito implicaba la negociación con procesos de regulación del cuerpo, porque conseguir el éxito necesita de inversiones y regulaciones corporales y física (Archer, 2005).

En 3º B estuve hablando con algunos de los chicos menos académicos y de menos prestigio social entre los iguales, y cuando les pregunté por las chicas noté que sólo hablaban de ellas refiriéndose a la valoración de su cuerpo, a pesar de que tenían relaciones de amistad con ellas fuera del aula. En 3º C, algunas chicas se quejaban de que los chicos no hablaban nunca y cuando ellas querían hablar con ellos “de cosas de clase”, estos les hacían comentarios negativos sobre su cuerpo o leían anuncios de porno. La humillación y alienación que sentían las chicas cuando percibían los cuerpos de las mujeres, representados únicamente como objetos sexuales en entornos altamente sexistas de la sociedad occidental, incidía claramente en su propia subjetividad, como ha sido mostrado por investigadoras como Audrey Dentith (2005) en su etnografía sobre la vida de las chicas adolescentes en la ciudad de Las Vegas. Veamos algunos ejemplos de las opiniones de las chicas del instituto Marenostrum:

Viviana y Raquel (españolas, 3º C) me explican durante el rato libre del patio, sentadas al lado de la puerta de la escuela, cuando yo les pregunto como son los chicos de su clase: “que no hablan, y para lo que dicen, la cagan” y se ríen. Añaden: “O juegan a fútbol en el patio o no hacen nada más, no hablan, y si hablan es de la *Play*, el fútbol y las tetas de las chicas. Cuando les hablas a los chicos, normal, de estudios o preguntas así, de clase, normal, no te contestan o te dicen alguna como tienes las tetas así o *asao*, o bájate el pantalón más que te vea el *tanga*”. Dicen que “Alonso se pone detrás en la clase para verles las bragas, que es el más tímido, muy raro, pero también el más *quemao*”. “Los chicos no se cortan y guardan en sus agendas los recortes de los anuncios pornos de los periódicos”, “son unos guarros”, “si, anuncios guarros, pornos” “están obsesionados” y “siempre nos dicen cosas así como tienes las tetas pequeñas o adelgaza que estás *gorda*”. (Diario de campo, 3/4/03)

Esta evaluación del cuerpo por parte de los varones, incluso de los más académicos, era claramente percibida por las chicas, formaba parte de su vida cotidiana. Las jóvenes más académicas, como Isabel, estaban muy preocupadas por su peso y habían interiorizado su menor valor por su no adecuación con el modelo ideal del cuerpo de las chicas. Eso las sitúa en una posición de vulnerabilidad que hace que su propio éxito escolar sea frágil y menos duradero. No en vano, Isabel fue una de las chicas que después de tener buenas notas en la ESO no consiguió aprobar bachillerato. En la última entrevista no hacía más que repetir que “era tonta”, “que no se veía capaz” y que “iba a repetir”.

Isabel.- Pero de gorda sí.

Viviana.- No, no. Eso de estar gorda no.

Maribel.- ¿O la ropa?

Delia.- Eso de gorda depende de a qué persona, porque por ejemplo a la Isabel si que le afectaba, que me lo acaba de decir. Pero a mí no.

Isabel.- Porque yo en primero era una *mongeta* o así (se ríe).

Maribel.- Sanísima que estarías.

Isabel.- Bueno, pero no me gustaba, y me deprimía muchísimo. Y yo me veía ahí que yo utilizaba una manta de pantalón. Y ellas.

Delia.- Una manta.

Maribel.- ¿Y ellas una 32?

Isabel.- Y yo me quedaba: ¿cómo puede ser esto? Y yo. A ver, más, eran ellas, pero también era yo misma. Yo misma, aparte que la sociedad está muy marcada.

Maribel.- Ya.

Isabel.- Y yo misma.

Maribel. Pero eso supongo que lo habréis hablado no, alguna vez, en clase, en alguna tutoría. ¿Lo habéis hablado?

Viviana.- No

Isabel.- No sé.

La anorexia y la bulimia era algo frecuente, sobre todo entre las jóvenes que buscaban la popularidad social entre los iguales. Algunas de estas chicas, que llegaron a padecer bulimia y anorexia durante todo Tercero y parte de Cuarto, me explicaron cursos después, como habían visto claramente la evaluación de sus cuerpos por parte de los varones de su clase. En la entrevista me explicaron que los chicos hacían un cuestionario sobre las “tetas” y los “culos” de las chicas de la clase, y como ellas, a pesar de rechazarlo inicialmente, acababan interesándose para conocer en qué lugar quedaban en el ranking. Al final de la conversación se puede apreciar como el chico

que está con ellas, Joaquín, sigue hablando del “culo” de una de las muchachas, como si fuera algo habitual en sus conversaciones:

Maribel.- ¿Y nadie os hacía comentarios? Los chicos, así, a las chicas, sobre el cuerpo. Hay que culo tienes, no se que, o las tetas.

Laura.- Siempre.

Sole.- Tenían hecho, eso que hacían, hacían un cuestionario y ponían por ejemplo, Sole, o Laura, o la que fuera, cara, culo, tetas, no se qué, para que pusieran la nota.

Maribel.- ¿En serio?

Laura.- Sí, que hablaban así.

Maribel.- ¿Y esto cuando lo visteis vosotras?

Laura. Pues porque se lo quitamos a alguien.

Maribel.- ¿En Cuarto?

Laura.- Sí, sí, sí. Se lo quitamos a alguien. Sois unos cerdos.

Sole.- No, no, pero luego los mismos cerdos, íbamos a ver que notas nos daban (risas).

Laura.- Es verdad.

Sole.- Pero luego decíamos, a ver que me han puesto, ¡a ver! (risas).

Joaquín.- Yo no me acuerdo de esas hojas.

Laura.- Sí, tú también participaste.

Joaquín.- Que no me acuerdo, que no sé si participé, pero no me acuerdo.

Laura.- Participó.

Maribel.- ¿Participó?

Joaquín.- Hombre si la hicieron todos los niños. Pues supongo que sí.

Laura.- Me parece que le pusiste un nueve en el culo, a la Sole.

Joaquín.- Es que la Sole tiene un culo guapo.

Es en ese entorno donde debemos comprender que el mayor prestigio social en el centro lo conseguían las chicas más atractivas. Muchas de ellas no desayunaban, hablaban de dietas más de una vez y no dejaban de verse a si mismas con sobrepeso. Incluso algunas de las jóvenes más académicas, como Isabel, en una de las conversaciones se refirió a que “en la ESO yo era una bolita”. En la salida al parque acuático de *Isla Fantasía*, algunas de las jóvenes autóctonas de 3º B no fueron porque, según les habían dicho a algunas de sus amigas, no querían quedarse en biquini para que los demás viesen su cuerpo. En este contexto, ser guapa no era únicamente una cuestión valorada por los iguales, sino también legitimada por la propia escuela. Cuando se eligió una de las representantes de los estudiantes al claustro, la chica que resultó elegida fue Susana, una de las jóvenes “populares”, una muchacha que tenía la típica belleza de anuncio de televisión: rubia, delgada, aparentemente delicada y de ojos azules. La misma directora, acompañada del psicólogo del EAP, me informó que

esta joven había sido elegida como representante de los alumnos. Los dos profesionales le dijeron a la misma chica que era muy guapa y le propusieron que en un futuro “debería dedicarse a ser azafata”. No sólo reforzaron su identidad en base a su aspecto físico, sino que además ya imaginaron su futuro también en concordancia con la evaluación que habían hecho de ella.

En este sentido, los resultados son similares a los encontrados por otras investigadoras, cuando las chicas de clase trabajadora se sienten en la escuela coeducativa más evaluadas por su cuerpo que por sus capacidades (Pereira da Fonseca, 2002). Los comentarios de los varones sobre los cuerpos de las chicas forman parte de la construcción de la masculinidad de estos chicos, ya que los muchachos muestran así su heterosexualidad; pero también forma parte de la construcción de la feminidad de las muchachas, que perciben la evaluación sobre su cuerpo por parte de algunos hombres, como algo que forma parte de la experiencia de ser mujeres jóvenes.

Algunas de las chicas de Ecuador y Argentina también se quejaban de la brutalidad en las relaciones entre los iguales en el centro y, sobre todo, de la agresividad en el comportamiento de los varones: “los chicos son brutos con las chicas, y las chicas pueden pegar a los chicos, pero no quieren jugar al fútbol con ellos porque son brutos”, afirma Sabela, una chica de 3º C de Argentina (Diario de campo, 28.1.03). Otra chica de 3º B, Gladis, de Ecuador, hablaba así de cómo se veían a si mismas, como chicas, y como veían las relaciones de iguales entre los varones.

“Gladis em diu, quan estic asseguda en una taula al costat d’ella durant una de les classes, mirant-me: ‘ya puedes anotarlo, las chicas vamos mejor que los chicos, somos más estudiosas, más responsables. Una altra em diu, Lidia, española, ‘somos más maduras, ellos maduran después, están todo el día jugando como niños y se pegan todo el rato’’. (Diario de campo, 3.2.03)

Si las chicas se quejaban en general de la fijación de los chicos en el sexo y de la brutalidad en sus relaciones con ellas, en las conversaciones de los chicos surgían también aspectos relacionados con su concepción de la masculinidad y de la feminidad. Los temas principales de conversación entre los varones académicos del 3º C, en mi presencia, eran el fútbol, la *Play* y los ordenadores. El tema de las chicas no salía a la luz si yo no preguntaba expresamente por ellas, posiblemente porque yo era una mujer y eso les impedía hablar con igual libertad. Cuando yo les interpelaba por

las chicas “populares”, por ejemplo, estos chicos, que eran los que acostumbraban a llevarse el protagonismo académico en las clases, contestaban “por ahí, drogándose”. Ellas eran las únicas que se enfrentaban a ellos en una batalla por la visibilización en las clases, y en cuanto hablaban de ellas las desestigmatizaban. También surgía la crítica a la homosexualidad característica de la heterosexualidad compulsiva de las masculinidades hegemónicas (Mac an Ghaill, 1994) y la separación entre chicos y chicas en las clases.

“Me acerco al grupo de chicos de 3º C que están sentados en un banco cerca del instituto, y después de preguntar como les van cosas, en general, y las clases en el nuevo curso, les pregunto sobre qué chicas hay en su clase. Uno de ellos, Mario, me dice “mira, estamos sentados así: los chicos en un lado, y las chicas en otro, y el gordo maricón al lado mío”. Le pregunto porqué es maricón, si es para insultarlo o es que es homosexual. Luis me dice que “porque habla así, (hace gestos de afeminamiento) y lleva un pendiente en la nariz”. Y “porque le da clases a mi hermana de maquillaje y cosas así”. Le digo “oye, ¿y si tu fueras homosexual, y ellos te dijeran maricón, que harías?” (en tono de broma). Se empiezan a reír todos, y él se ríe, grita, y dice algo como “pues me tendría que esconder” (y se tapa la cara con las manos). De imaginarlo Mario se pone enfermo de la vergüenza”. (Diario de campo, 3.11.04)

En el caso del 3º B, donde las más visibles en número eran las chicas, los chicos evitaban las relaciones con ellas. Cuando les consultaba sobre como iban las chicas académicamente, de nuevo surgía la valoración de éstas como cuerpo y sexualidad. Era su defensa contra su invisibilización como varones en la clase.

“Clase de tutoría. 3º B. Les pregunto a los chicos del conjunto donde estoy situada por qué no se han juntado con las chicas para hacer el grupo y contestan que no están locos, que sólo se juntarían con una que les interese. Sus expresiones gestuales con la cara indican “sexualmente”, y señalan con la cabeza a una de las chicas españolas del grupo. Dicen que también les gusta otra chica y añaden “la Azucena para ti y la otra para mí”, y empiezan a discutir y a hacer broma. (Diario de campo, 3.2.03)

En 3º A, la experiencia de las chicas era de continuo acoso por parte de los varones, un acoso que se manifestaba tanto en insultos como en las bromas físicas (patadas, empujones...). En el caso de 3º A, la jerarquía y subordinación en las relaciones de género era todavía mucho menos sutil. Algunos chicos españoles atacaban verbalmente y físicamente a las chicas españolas de la misma clase, menos a una que pertenecía al grupo de las “populares” y que se defendía de ellos con insultos, y si

hacía falta con manotazos y patadas. Los chicos extranjeros eran los únicos que no se metían con ninguna chica. Las relaciones desiguales y violentas favorecían que la experiencia escolar de estas muchachas fuese muy desagradable y que no deseasen ir al colegio.

4.2.4. Regulación de la sexualidad

Las manifestaciones de sexualidad “heterosexual” de tipo romántico entre las chicas y chicos no solían ser censuradas en el instituto. Durante el trabajo de campo vi parejas de jóvenes heterosexuales, entre el alumnado, dándose besos y abrazos y nunca observé que fuesen censurados por ningún adulto. Era lo correcto, era “normal”. Tampoco era extraño que algunas chicas hiciesen comentarios públicos sobre los cuerpos de los chicos, aunque siempre a personas que no fuesen sus profesoras y, por tanto, sólo a sus amigas o, incluso, a las conserjes, que eran también mujeres.

Cuando bajo me encuentro a la conserje² (mujer) que me explica que “algunas chicas esperan a ver salir a un chico de Bachillerato, el César y dicen “Ay María, que tengo que ir al lavabo de los calores”. (Diario de campo, 16.12.02)

A pesar de esa apariencia de normalidad en cuanto a las manifestaciones de sexualidad heterosexual, también se producían discursos de regulación de la sexualidad de las chicas cuando era percibida como “precoz” para el género y la edad del alumnado. No se veía extraño, ni se les marginaba por ello, pero se comentaba como algo “extraño”, “no habitual”. Walkerdine (1997) constata como, incluso, en Primaria, las niñas que eran asertivas y traviesas se percibían como “demasiado maduras” y “preoces”. y se criticaba a las chicas que se manifestaban como sexualmente más libres o toman la iniciativa. Alguna profesora se refería a estas niñas como “leonas” y otro profesor describía su comportamiento como precoz. La sexualidad femenina heterosexual manifestada abiertamente, aunque no fuese censurada, se concebía casi como algo peligroso.

“Lucía habla de las niñas de ese grupo de Primero de ESO (curso 2004-2005), y dice que “son leonas”, no son “niñas, niñas” (y hace el gesto como de buenas e ingenuas). Me explica: “yo pienso en mi hijo, de 11 años, si el año que viene va a un instituto y se encuentra con niñas como estas, se lo comen con patatas fritas, ¡se lo comen vivo! ¡Madre mía, pobre hijo mío!”. (Diario de campo, 3.11.04)

El profesor de Educación Física del mismo grupo de Primero explica que las niñas se meten con los niños, que están continuamente preocupadas por ligar, y que parece que la edad de pubertad se ha adelantado, que eso pasaba antes en Tercero o en Cuarto de ESO, pero nunca lo había visto en Primero. (Diario de campo, 3.11.04)

Los comentarios que hacían algunas profesoras sobre las ropas y el aspecto de las chicas aludían sobre todo a la excesiva visualización del cuerpo femenino. En una de las observaciones, la directora le comentó a una chica de (madre española/padre marroquí) de 3º C: “Crystal, como has crecido”, con un tono que señalaba lo madura y mujer que parecía. Ésta contestó “ya ves, ya tengo la talla seis” (en un tono sarcástico).

El control de la sexualidad de las niñas y adolescentes ha sido estudiado por investigadoras que han encontrado en las etnografías escolares como a las niñas no se les permite expresar su sexualidad porque “el comportamiento adecuado que se espera de ellas es la cursilería romántica” (Delamont, 1990, en Arenas, 1996). Así, los estudios muestran como en las escuelas donde se practica el “streaming” se contribuye, a través de esta asociación entre lo escolar y lo sexual, a la reproducción cultural (Middleton, 1987 en Arnot, 1987). Así, cuando hay un grupo de jóvenes académicas segregado del resto de jóvenes, la sexualidad aparece claramente como no académica e incluso como desviación: “over displays of sexuality were perceived as deviant and as being more common in the lower streams of the school: to be sexual was to be non-intellectual” (Middleton, 1987:87 en Arnot, 1987). En el caso específico de las jóvenes de minorías, la investigación de Rolon-Dow (2004) pone en evidencia los discursos estereotipados y de sobresexualización del profesorado norteamericano sobre las jóvenes de origen puertorriqueño, donde la sexualidad y la escuela aparecen, de nuevo, como incompatibles, afectando la identidad escolar de las jóvenes.

“Dominating images of Puerto Rican girls also were troubling because of the associated dichotomous thinking they engendered. In the lives of Puerto Rican girls at JMS, a focus on appearance and a particular, culture-specific way of expressing femininity was often cast as incompatible with a focus on school and education. For the Puerto Rican girls in the study, the image of the

hypersexual girl was cast in opposition to the image of an educable girl interested in her schooling endeavors". (Rolon-Down, 2004:17)

Al no ser un tema especialmente censurado en la escuela, las chicas encontraban en la manifestación de la sexualidad heterosexual una vía para visibilizarse, expresarse y defenderse de las relaciones de género desiguales. Laia, una de las tutoras de 4º B, una de las clases construidas como de nivel "bajo", me comentó que se había producido un caso de acoso sexual de varios varones a una chica, y que algunos días después las chicas actuaban en la clase acosando sexualmente y en broma a los varones. Según me detalló Laia, muy escandalizada por el comportamiento de las chicas, uno de los chicos le dijo gritando a la profesora que una de las chicas "le quería coger los huevos". En otra ocasión, durante una clase, una chica explicó en voz alta en el aula, que "un chico la tenía grande", señalándole y humillándole. La tutora lo interpretó de la siguiente forma: "tu creus que això és normal, una noia que li agafa els ous a un noi, per darrera?" (Diario de campo, 16.12.02). No cuestionó que fuera normal que los jóvenes se metieran con la chica, pero sin embargo, cuando las chicas lo hacían con ellos, si que se interpretaba en términos de "anormalidad". Esta actitud de las chicas de 4º B es similar a la encontrada por W.S. Dubberley entre las jóvenes de clase trabajadora que se defendían muy bien de sus compañeros varones, incluso atacando sexualmente, de vez en cuando, a algún varón, "sometiéndolo a un minucioso y completo sobeo" (Dubberley en Woods y Hammersley, 1995). Se consideraba "excesiva" o "anormal" la sexualidad femenina cuando las chicas atacaban a los chicos. En cambio, las actuaciones de los chicos no eran valoradas de la misma forma porque se interpretaban casi como normal que expresaran su sexualidad heterosexual. Esto, en cierta forma, contribuía a legitimar el acoso sexual de los varones a las chicas. Como otras investigaciones ya han mostrado (Mac an Ghaill, 1994; Robinson, 2005), el acoso sexual hacia las chicas, junto con la importancia de la popularidad y las aceptaciones de los miedos de los chicos, contribuyen al reforzamiento de la hegemonía de la masculinidad tradicional.

Todas estas prácticas de control y discursos sobre lo correcto e incorrecto tenían efectos sobre las identidades de chicas y chicos. La prohibición de los elementos juveniles y la modelación respecto a un comportamiento silencioso, considerado como

el más correcto, castigaba aquellos elementos típicos de la identidad juvenil reflejados a través del consumo cultural, así como los comportamientos espontáneos. El aspecto diferente del estándar del centro, en cuanto a peinados y ropa, estaba, en general, censurado, y era percibido, por los responsables del centro escolar, como no académico. De ahí que el silencio y la invisibilidad fuesen lo más usual entre las chicas y chicos que deseaban tener algún éxito académico.

En el caso de las chicas, la única visibilización claramente tolerada (lo que no significa que fuese juzgada como positiva) era la de las manifestaciones de sexualidad vinculada con el romanticismo y el emparejamiento heterosexual. Las chicas que no estaban dispuestas a aceptar la invisibilización escolar se expresaban través de la resistencia al profesorado, pero también a través de la expresión pública de su heterosexualidad, tanto física como “romántica”, en similar consonancia con la ideología del romanticismo heterosexual de las jóvenes de clase trabajadora británicas (McRobbie, 1991). Como dice McRobbie (1991), si este romanticismo es lo que lleva a las chicas a tener menor oportunidades educativas y sociales, las jóvenes de este instituto, que deseaban tener voz y no ser invisibles, tenían en la expresión pública del romanticismo una vía para ser visibles, lo que no significaba que también se mostrasen con capacidad de agencia en las actividades del aula, como sucedía con las muchachas “populares”. El proceso de construcción de género, en el caso de las chicas, especialmente, se producía a través de la asociación de la invisibilidad y de la docilidad con lo académico, y de la visibilidad de la heterosexualidad con lo no académico. En el caso de los varones, este proceso de construcción de género se producía a través de varias dinámicas. La primera era la expresión de la heterosexualidad como la única opción sexual posible, ya que eran habituales en la escuela los sarcasmos sobre los chicos homosexuales, las charlas sobre páginas porno o sobre los cuerpos de las chicas. Sin embargo, esta manifestación pública de su sexualidad no era percibida como anormal o peligrosa por el centro, o por el profesorado. Tampoco se consideraba no académica, excepto cuando se producían quejas manifiestas de las chicas sobre el comportamiento de los varones, una situación que pocas veces sucedía. A estos jóvenes les era más fácil combinar lo académico con la identidad de género masculina libremente expresada, siempre que fuese hacia la orientación heterosexual y siempre que, además, expulsase de sí mismo todo aquello

que recordase lo femenino. Como dice una de las estrofas de la canción “My lady Story”, de Anthony and the Johnsons:

“My lady story
Is one of annihilation
My lady story
Is one of breast amputation”.
(Anthony and the Johnsons. *I'm bird now*. 2005)

El control de la sexualidad de las chicas también forma parte del sistema de género en la escuela, tanto a través de la regulación de la sexualidad heterosexual considerada por los iguales como “excesiva” para ser una chica correcta, como de la crítica o la sospecha de la homosexualidad femenina. Como ya hemos visto, entre los adultos de la escuela no se cuestionaban las relaciones heterosexuales entre chicos y chicas, pero si que se criticaba la sexualidad de las chicas cuando se percibía excesiva, precoz y peligrosa. Además, los propios chicos, a pesar de sus comentarios sobre las chicas, veían inadecuado que ellas tomaran la iniciativa. Incluso Lucía, una de las chicas con mejores notas de 3º C, vivió el rechazo social de uno de sus compañeros, simplemente porque él sabía que le gustaba a ella.

Maribel.- Has comentado algo del Adrián. ¿Con éste tienes algo...?, porque a este chico lo vi en Tercero pero muy poco. Hace muchas bromas, llama mucho la atención.

Lucía.- Es que, a mí este chico. Yo lo conozco desde Primero de la ESO y a mí ese chico me ha gustado desde el Primero de la ESO. Y entonces no sé como se ha enterado, pero a mí no me da ninguna vergüenza. Me mostró desprecio, encima. ¡Que vale!, que yo entiendo que no, pero que tampoco es para ser así. Por ejemplo, el día de la exposición del trabajo de *recerca*, subimos arriba cuando yo acabé la mía, que estaba el resto y empecé a preguntarle como le había ido y ni siquiera me contestó. Es que me ha hecho muchas cosas así, que yo a veces le hablo y él ni me contesta. ¡Vale!, que yo entiendo que no, pero que tampoco es para que seas así.

Maribel.- ¡Qué no te voy a hacer nada!

Lucía.- Pero madre mía, tampoco es para tanto. Sólo le pregunté que tal le había ido.

Las mismas chicas ejercían el control de género a través de la regulación de la sexualidad de las demás chicas, o al menos, de la demostración pública de la sexualidad femenina de sus iguales. Precisamente, las chicas que tenían un discurso más crítico con la sexualidad y el aspecto de sus compañeras más jóvenes eran las “populares”, las que menos recato tenían en hacer comentarios sobre sus novios o

sobre el cuerpo de los chicos. No obstante, con la edad y el pasar cursos en la escuela, las muchachas habían interiorizado el mismo discurso de control del género de las otras chicas, a las que calificaban de “putas” por su aspecto y por su iniciativa. El deseo sexual femenino debía ser silenciado, incluso entre las chicas heterosexuales, creando contradicciones con su identidad de estudiantes (Youdell, 2005).

Maribel.- ¿Y cómo son las chicas ahora, son iguales o son diferentes?

Laura.- ¡Más putas! Te lo juro.

Maribel.- Pero, ¿por qué, en el instituto, quieres decir?

Laura.- Son más putas, las niñas.

Laura.- ¡Joaquín, cómo están las niñas?

Maribel.- Las que están ahora más pequeñas, ¿por qué?

Laura.- Hombre, yo con la edad de...

Sole.- Con minifaldas, con el frío que pella, que te congela con la minifalda.

Laura.- Ya no por eso. Yo cuando tenía esa edad, yo no decía esas cosas, no las hacía. A lo mejor los niños, solas, o un niño y una niña. Yo a lo mejor. O cuando a lo mejor el que me gustaba. Pero eso de..., más que nada por vergüenza y por... por que yo no pensaba en esas cosas.

Sole.- Los pensamientos que tienen ahora las niñas... No, ¡están muy *revirás*!

Ellas, justamente, son las que más habían controlado el aspecto de las demás chicas, las que ejercían su prestigio sometiendo a crítica la ropa de los chicos –que no entraban en el juego y que no se daban por aludidos, tal y como explicaban Delia y Viviana– y de las chicas, a las que les afectaba muchísimo más estas críticas porque ambas jugaban en el mismo campo simbólico de control de la feminidad: “lo sabían ellas y nosotras”.

Maribel.- Pero, ¿qué te dicen algo, ¡ah que no estás guapa!, algo de qué?
¿Como qué te pueden decir?

Delia.- Vaya pelos de loca.

Isabel.- Vaya ropa.

Maribel. ¿Vaya ropa?

Viviana.- Pero te lo dicen... No te dicen, vaya ropa o vaya pelo, te quieren decir eso, pero te lo dicen como para que... te lo dicen tope mal.

Maribel.- ¿Para que te sientas mal?

Viviana.- Vamos si te sientes mal.

Delia.- Los chicos pasaban de ellas. Les daba igual como si fuesen mal vestidos, como si no iban peinados, se ponían gorras y punto. Pero en cambio, a nosotras nos importaba más lo que nos dijeran, o nos influía más, nos deprimía más.

Maribel.- ¿Y ellas lo sabían?

Delia.- Sí, que lo sabían. Lo sabían ellas y nosotras.

Maribel.- ¿Y todas las mujeres?
Delia.- Y todas las mujeres.

La presión llegó a ser tal, por imitar la apariencia y el estilo de las chicas “populares”, que se arreglaban el pelo y se maquillaban algo más que ellas, incluso llegaron a comprarse una plancha para el pelo, plancha que ni siquiera amortizaron.

Delia.- Es verdad. Y cuando hubo eso de que todas iban con el pelo planchado. Tendrías que... Yo quería ir a comprarme una plancha para plancharme el pelo, nos compramos una, guardamos dinero para comprarnos una.

Maribel.- O sea, ¿qué os afectó eso, no? ¿Pensasteis, tengo que ser igual?

Viviana.- La compramos pero no.

Maribel.- ¿No la utilizasteis?

Delia.- Pero al final, nos la compramos, la compramos para plancharnos el pelo, pero no cada día, sino por ejemplo, algún día así, o lo que fuera. Pero que va, nos daba una *mandra*, y por la mañana, plancharnos el pelo, es que no.

Viviana.- Es que no, no.

Isabel.- No, no.

La regulación de la sexualidad no se ejercía mediante el discurso de la regulación y los términos de “puta”, sino también a través, aunque de una forma mucho más discreta, de los comentarios sobre la homosexualidad de las chicas. Aunque estas dinámicas eran mucho menos públicas y virulentas que las acusaciones de ser “maricón” de los varones, que eran bastante más recurrentes y normales de oír. El tema del lesbianismo surgía de vez en cuando, cuando se hablaba de alguna chica o se hablaba de las preferencias sexuales, pero siempre en tono de sorna y sarcasmo. Por ejemplo, Crystal, que si que era homosexual, sin decirlo abiertamente, comentaba en tono de broma “soy bisexual, me gustan dos chicos”. O si preguntaba si les gustaba algún chico a veces respondían “no, soy lesbiana” mientras se reía. Crystal tenía que tener cuidado con sus novias para no hacerlo demasiado público, pero no dejó de pertenecer al grupo de las chicas “populares”

En el siguiente fragmento de entrevista se pueden entender los términos en los que estas chicas y su amigo Joaquín se referían a la sexualidad de las chicas y las diferentes homosexualidades entre los iguales. También apreciamos como los que utilizan el término más despectivo de *desviás* (*desviadas*), según ellas, son los varones, aunque ellas también ven como “morbo”, y no como algo natural, el hecho de tener

preferencias homosexuales. Al mismo tiempo, reconocen que esta peor tolerada la homosexualidad masculina porque los chicos reciben insultos: “los insultan”.

Laura.- Yo creo que le iban las dos cosillas (por otra chica).

Maribel.- ¿Con chicos y con chicas?

Laura.- Es que ahora hay mucho lesbianismo.

Maribel.- ¿Hay gente que es homosexual por aquí?

Sole.- Pero por la moda, ¡eh! Hay gente que es de verdad, pero otros es por la moda.

Laura.- Y que les va el morbo. Da igual. Hasta el fondo.

Maribel.- ¿Pero entre chicas o entre chicos?

Laura.- Entre chicas, la mayoría, aunque chicos también hay algún *jodio* por culo por ahí.

Maribel.- Pero entre chicos, ¿hay algún chico así? Y, ¿cómo lo lleva la gente esto?

Laura.- Hombre, que les insultan.

Maribel.- ¿Si?

Laura.- Pero otros no.

Maribel.- ¿Verdad?

Laura.- Muchos no.

Maribel.- ¿Cómo otros, no? ¿Otros que son y que no les insultan los otros?

Laura.- Claro que hay mucha gente que los ha aceptado y son sus amigos.

Maribel.- ¡Ah! Vale. Y, ¿tenéis gente, realmente, que esté bien, aquello amigos vuestros y que no les insulten ni nada? ¿Amigos vuestros, o no?

Laura y Sole.- ¡Ahh pillina!

Maribel.- ¡Hombre!, bueno sí. El problema es que no lo aceptes.

Sole.- Que conoczamos nosotros, sí.

Maribel.- ¿Y entre chicas, qué?

Laura.- ¿Qué?

Maribel.- ¿Qué os hayáis encontrado en el instituto, qué les hayan insultado, o les digan algo porque sean homosexuales?

Laura.- Son comentarios, no es insultarte, son comentarios.

Sole.- Son comentarios.

Laura.- A lo mejor hacen comentarios pero los aceptan.

Laura.- Las *desviás*.

Sole.- Entre los chicos está más.

Maribel.- ¿Las *desviás*? ¿Se dicen las *desviás*?

Laura.- Los niños, dicen.

Sole.- Entre los chicos está más mal mirado que haya un chico homosexual.

En Segundo de ESO conocí a una muchacha que, independientemente de sus preferencias sexuales, parecía estar construyéndose una identidad de género masculina, algo que era evidente para todos, a través de su peinado, sus ropas o su estilo a la hora de moverse. Esta joven, sin embargo, estaba siempre rodeada de amigas y nunca la vi sola y aislada, aunque tenía problemas para seguir las clases. Llevaba el pelo a media

melena, pero peinado hacia atrás con gomina, lo que le permitía soltárselo y aparentar ser una chica normal ante su familia. En la escuela lo llevaba bajo un gorro de lana negro, ajustado hasta las cejas, y su ropa era todo lo contrario a la que utilizaban casi todas las chicas. Vestía con pantalones y jerséis anchos, al estilo *rapero*. Por las tardes jugaba a fútbol, entrenaba y era buena jugadora. Así que era en la escuela donde ella se permitía parecer un varón, mientras en casa lo escondía. A pesar de todo, su construcción de género le estaba dando muchos problemas en un entorno heterosexista como aquel, en la escuela y en la familia, donde las cosas debían estar muy claras: o eras un chico-chico o eras una chica-chica. No iba bien en clase, faltaba continuamente, y además empezó a sufrir continuos ataques de angustia por la noche, a pesar de la atención de la directora y del psicólogo. De nuevo, como me sucedió con Crystal, mi aspecto de pelo corto, muy masculino, me hicieron parecer, o hacer sospechar, ante ella que quizás yo también era homosexual, con lo que muy rápido me gané la confianza de Ángela, que necesitaba una mujer adulta “diferente” que le devolviera la imagen de que ella no estaba equivocada.

En la investigación surgían identidades de género no convencionales, chicas fuertes, que gritan, que quieren jugar al fútbol, pero que al mismo tiempo pueden llevar ropas ceñidas y tener compromiso con los estudios, aunque sean percibidas como “no académicas”. Las chicas que quieren visibilizarse lo intentan a través de diferentes vías, como por ejemplo montar un equipo de fútbol, ya que no había actividades extraescolares específicas para acoger sus gustos ni actividades y, en definitiva, para poder fomentar su visibilización. Las chicas admitidas como “normales” debían ser discretas en los comportamientos, ni muy silenciosas ni muy ruidosas, para ser vistas, claramente, como más académicas.

4.2.5. Diferenciaciones y proximidades: sobre los “orígenes”

...cuando digo extranjero, quiero decir que acaba de venir.
(Viviana, 3º C)

En la escuela aparecían dos temas en relación a la etnicidad o las diferencias basadas en origen o en lengua, como ya habíamos avanzado en otro capítulo. El primero es el que hace referencia a la percepción del alumnado de origen extranjero, y el segundo, el relacionado con las fronteras étnicas de la catalanidad y la castellanidad, aunque las dos dinámicas estuviesen relacionadas, como ha mostrado en su etnografía sobre relaciones interétnicas y discursos de etnicidad en las escuelas catalanas Carles Serra (2001).

En el instituto, el tema de la clase social estaba presente, como hemos visto en la construcción simbólica del entorno de la escuela y en la percepción de su público escolar, y se interpretaba como una cuestión sobre la que la escuela podía hacer poca cosa. El género estaba muy presente, interconectado con la clase social, pero no era percibido ni interpretado como un problema. Sin embargo, una de las cuestiones que más preocupaban a la escuela era la presencia de alumnado de origen extranjero, siguiendo la tónica de la escuela investigada por Raissiguier (1994) en donde los profesionales eran mucho más conscientes de las desigualdades étnicas que las de género y de clase. El instituto se veía a si mismo como un espacio privilegiado para el control de las familias inmigrantes que llegaban al barrio –quién llega, cuándo y dónde vive– y como apaciguador de las tensiones interraciales del mismo. A pesar de esto, el término “extranjero” o “inmigrante” aparecía muy poco en los discursos de los profesionales de la escuela, y ni siquiera eran tratadas las desigualdades por origen, ya que fueron maquilladas bajo un discurso de igualitarismo y términos oficiales como, por ejemplo, “nouvinguts”.

Cualquier término que recuerde el origen extranjero del alumnado fue eliminado del discurso del centro y del profesorado. En poquísimas ocasiones se utilizaba la palabra “inmigrante”, ni siquiera para referirse a la trayectoria familiar del alumnado –ni de origen extracomunitario ni de origen nacional–, y menos el vocablo “extranjero” o de origen extranjero. Tanto el staff, como el profesorado y los mismos profesionales

(incluso las conserjes) habían asumido un discurso en el que el término extranjero fue cambiado por el término “nouvingut”, con lo que se hacía desaparecer al alumnado de familias inmigrantes extranjeras escolarizado en Primaria, o el nacido en España pero de origen extranjero.

Una de las cuestiones más discutidas entre el profesorado, en relación al alumnado de origen extranjero, fue la continua discusión sobre la integración en el aula ordinaria del alumnado “nouvingut”. Los especialistas, como la psicopedagoga y el responsable del Departament de Diversitat, negociaban constantemente con el profesorado, en relación a los alumnos, sobre el abandono del aula de “nouvinguts” y la incorporación al aula ordinaria, una vez que consideraban que ya estaban preparados académicamente para hacerlo. Sin embargo, las resistencias de algunos profesores eran continuas, alegando el fracaso del sistema o la falta de recursos pedagógicos para atender la diversidad de la escuela: “no se hace bien, no tendrían que estar en el aula normal” o “no hay materiales específicos”.

Al no utilizar, al menos formalmente, la palabra “inmigrante”, o “extranjero”, ni los términos de primera o segunda generación, no se producía lo que Raissiguier (1994) detectó en su investigación, la asociación de la vinculación étnica a un inmutable estado de extranjería. En esta escuela se producía la desaparición e invisibilización oficial del alumnado de origen extranjero que ya no estaba en los dispositivos para “nouvinguts”, un aparente trato igualitario para “todos”, que olvidaba que el alumnado también manejaba nociones de diferencia por origen: “los chinos y los moros”, “los *caraplatos*” “los *sudacas*”, “los de fuera”. En el caso del alumnado “nouvingut” se producía otro fenómeno, ya que a pesar de llevar incluso dos años en la escuela, siempre estaban bajo un paraguas conceptual de provisionalidad y un estatus de “recién llegado” que les impedía ser considerados parte de la escuela y parte de los iguales. Por ejemplo, en todas las descripciones que las jóvenes autóctonas hacían de los tipos de estudiantes y grupos de Tercero, siempre se ceñían al alumnado autóctono, olvidando completamente al alumnado de origen extranjero, como si no existiera.

El alumnado de países americanos hispanohablantes se destinaba, desde el primer día, al aula ordinaria, porque no se percibía como un problema o una barrera que no hablaran catalán. A esto ayudaba la ideología del psicólogo del EAP, que creía que lo

más importante para el aprendizaje de las lenguas era, en primer lugar, que la juventud de origen extranjero se sintiera a gusto en la escuela. “Primero es sentirse bien, luego es la lengua, no se puede aprender el catalán si no te sientes bien acogido en la escuela, si no tienes amigos”, afirmaba.

En todas las clases, el alumnado solía hablar en castellano, entre ellos y con el profesorado. Aunque de vez en cuando realizaran alguna pregunta, o dieran alguna respuesta en catalán, no era lo usual. Esto contribuyó a que la escuela no considerara un problema que el alumnado de países hispanohablantes estuviera desde el primer día de su escolarización en un aula ordinaria. Los profesores tampoco eran demasiado rígidos y alternaban bastante el catalán con el castellano, así que también eso les ayudaba a entender las clases, además de que todos sus compañeros hablaban en castellano en clase. La situación contribuía a que el alumnado hispanohablante latinoamericano no tuviese demasiados problemas para seguir las clases, porque además hacían algunas clases extras de catalán en la misma escuela durante los primeros meses de asistencia. Por ejemplo, Verónica, una chica de Venezuela, me dijo que no había tenido demasiados problemas para entender al profesorado. Los problemas se producían por las relaciones sociales con sus compañeros y por una continua hostilidad racial reflejada en bromas y comentarios que impedía que estas y estos jóvenes se sintieran plena y legítimamente integrados en la escuela. Por ejemplo, ya en Bachillerato, Lucía explicaba como sus compañeras autóctonas no cesaban de molestar a dos muchachas de Ecuador, incorporadas ese mismo curso al instituto. El nivel escolar que tenían les había permitido acceder directamente a Bachillerato, pero allí sus compañeras autóctonas no les estaban ayudando demasiado. Lucía era la única que se había sentado junto a ellas y les ayudaba, mientras que las demás chicas no cesaban de hacerles bromas y de molestarlas:

Maribel.- ¿Y como ves las relaciones con los chicos y las chicas que son de otros países? No sé si hay mucha gente que lleve mucho tiempo aquí, que llevan poco.

Lucía.- Yo, por ejemplo, este año, con Sabela y Verónica, que la gente de clase, no sé porque, porque eran buenas chicas, pero están todo el día metiéndose con ellas.

Maribel.- ¿Con estas muchachas?

Lucía.- Sí, yo no sé que les pasa, pero están todo el día metiéndose con ellas.

Maribel.- ¿Y esto no se dan cuenta los profesores? ¿De verdad?

Lucía.- No, pero siempre están.

Maribel.- ¿Cómo lo hace la gente para que el *profe* no se de cuenta?

Lucía.- No es que se metan con ellas a la cara, por ejemplo, a mí me molesta mucho que si estamos hablando. La nueva, la nueva, la nueva, la nueva. Tiene nombre tío, pobre chica. A mí no me gustaría. Es como nosotras y ella, que porque haya venido este año, no quiere decir.... Que yo la conozco de este año y me llevo muy bien con ella y puedo hablar con ella de cualquier cosa. Más que con ellas.

Maribel.- Y, ¿no se ha hecho ninguna cesión? ¿Cómo la presentan, la meten? ¿O dice la profesora, habría que tener, aceptarla bien, ayudarla, o hablan con alguien para que la ayuden?

Lucía.- Cuando vino, a principio de curso y eso, yo estuve el primer día, ya estuve con ellas y luego cuando empezamos las clases, porque siempre veníamos. Bueno, este año no, este año no hicimos eso. El primer día, pues yo la vi, hablé con ella, qué tal, cómo te llamas y no sé, desde entonces. Luego ya vi que se metían así con ellas. Pero luego empecé a hablar con ellas y a mí me cayó bien. Pero ellas se metían con ella. A ver, a mí me cae bien, yo no la veo mala chica, es muy buena. Y nada, a mí me cae muy bien. Pero claro, todo el mundo cachondeándose, que si no se qué, que si no se cuento, cuchicheando.

Maribel.- ¿Pero en voz alta?

Lucía.- No, entre ellas.

Maribel.- ¿Entre ellas?

Lucía.- Entre ellas. Igualmente, que la critican, se meten con ella, se cachondean.

Maribel.- ¿Aunque ella no lo sepa?, pero no está bien.

Lucía.- Claro, si que lo sabe, porque no es tonta.

Maribel.- ¿Si que lo sabe? Se acaba enterando.

Lucía.- Además, yo un día hablé con ella. Y le dije, porque, joder, a mí me molestaría, me haría daño. Hablé con ella, pero a ver, a tí no te molesta, no te afecta. Y me dijo, a mí me da igual lo que digan, que paso de ellas.

La diferenciación entre extranjero/nacional no era fácil de indagar en el alumnado del instituto, porque los propios jóvenes, en las entrevistas y conversaciones, no reconocían como “extranjeros” a muchos de sus compañeros porque ya hablaban el castellano y los conocían desde la escuela de Primaria. No obstante, estos jóvenes no eran incluidos fácilmente en los grupos de amistad y no eran frecuentes, sino casi inexistentes, los grupos “mixtos” entre españoles y extranjeros, aunque si entre extranjeros de diferentes orígenes. Además, ciertos grupos-clase parecía que eran percibidos, por los jóvenes, como “étnicamente blancos”, en el sentido de étnicamente mayoritarios y sin alumnado extranjero, invisibilizando a los cuatro o cinco alumnos, de sus clases, de origen extranjero: “En el C no había extranjeros”.

En el próximo fragmento de conversación observamos como las muchachas no recordaban a Wen, el único joven chino de su clase, ni mencionan tampoco a sus

compañeras latinoamericanas. Viviana y Delia estaban completamente seguras de que el único alumno chino de su clase lo habían conocido en Bachillerato, cuando en realidad había estado con ellas desde el principio de la ESO. Al decirles yo que sí que estaba en su clase, las jóvenes se quedaron muy sorprendidas.

Maribel.- Y luego, ¿ya podían pasar a alguna? Normalmente, ¿a cuál, al A o al B? ¿En el vuestro había poca gente extranjera, no? El Wen.

Viviana.- En el C no había.

Maribel - ¿En el C quién había de extranjeros?

Delia.- En el C no había.

Viviana.- En el C no había extranjeros. Ni uno.

Maribel.- ¿No había?

Viviana.- No.

Maribel.- ¿Y la Halima, y el Wen, el chico chino?

Viviana.- Pero el Wen no era de... no venía del C. En Cuarto... Al Wen lo conocí en Primero de Bachillerato, lo conocí...

Delia.- En Primero de Bachillerato fue el Wen, ¿no?

Maribel.- El Wen estaba con vosotras en 3º C.

Delia.- ¿El Wen? Yo no sé... ya.

Viviana.- ¿Ah sí? Pues yo no lo he visto.

Maribel.- Es que yo tengo las listas empapadas y me lo sé todo (en tono de broma y riendo).

Viviana.- ¡Ah! Pues yo no lo he visto.

Maribel.- Es buenísimo...

Delia.- ¡Qué fuerte!

Maribel.- ¡Qué fuerte!

Viviana.- Yo, no lo he visto.

Maribel.- Esto no lo tenía que decir (me refiero a como investigadora), pero lo he dicho. ¿Qué risa? ¡A ver qué me dicen!

Delia.- Sí, sí que había, estaba la Halima.

Viviana.- La Halima sí.

Maribel.- ¡La Halima sí! ¡Pero no la considerabais extranjera!

No obstante, la responsabilidad de la “no relación” era atribuida a las y los jóvenes de origen extranjero, que eran los que teóricamente “no se querían integrar”, a pesar de que, como Crystal, de 3º C, me comentó, “el deporte era tirar piedras contra los chinos”. Se veía natural la separación étnica y se atribuía la responsabilidad a los excluidos.

Laura.- Pues a veces se ponían los grupillos.

Sole.- Siempre hay los grupillos en moto. Los chinos.

Maribel.- ¿Por qué creéis que os separabais?

Sole.- Son ellos los que ... Luego dicen que somos nosotros, porque no dejamos que se integren, si son ellos los que no quieren integrarse.

Maribel.- ¿Tu crees que...?

Sole.- Si, hacen su peña ahí y ya no hay quién los saque.

A pesar de que oficialmente las directrices que regían las decisiones de los responsables de la integración del alumnado extranjero eran que “desde el primer día se sintieran bien acogidos en el centro y que hubiese un buen ambiente”, esto no se plasmaba fácilmente en la vida cotidiana. No era extraño oír que a una alumna china alguien le había llenado la mochila con basura, o comentarios en el patio como “ahí están los *caraplatos*” o “este instituto está lleno de moros y gitanos”. Aunque algunos jóvenes autóctonos intentaban tener relaciones de amistad, como Lucía, esto era poco frecuente. Sin embargo no había ningún plan antirracista, ni de mejora de la convivencia, y ni siquiera una fuerte deslegitimación de los insultos. Tampoco se había llevado a cabo ningún plan con el alumnado mayoritario para incidir en la aceptación del alumnado extranjero. La escuela tenía bastante con sobrevivir solucionando los problemas cotidianos, aunque algunos de estos problemas estuvieran relacionados con esta separación étnica.

El profesorado, que oficialmente no disponía de la nacionalidad ni el lugar de nacimiento de sus alumnos, no hablaba tampoco abiertamente del origen de su alumnado, aunque se hacían comentarios más generales que mostraban que no veían como algo positivo la presencia del alumnado extranjero: “no, si diversidad sí que hay”. Los únicos que se sentían legitimados para opinar abiertamente de los chicos y chicas de origen extranjero eran “los especialistas”: el psicólogo del EAP, el responsable del “Departament de “Diversitat” (concepto bajo el cual se englobaba tanto el alumnado calificado de NEE o Necesidades Educativas Especiales, como el de origen extranjero “d’incorporació tardana” o “nouvingut”), la psicopedagoga, la profesora de “Compensatoria” –que daba clases de refuerzo de catalán para algunos jóvenes de origen extranjero que ya no estaban en el aula para “nouvinguts”–, y la misma directora. Todos repetían, la mayoría de las veces, en relación al alumnado extranjero que tenían a su cargo que había “de todo”, y no solían atribuir estereotipos.

El mismo responsable del “Departament de Diversitat” comentaba que había niños y niñas de origen chino que estudiaban y otros que no, unos que se comportaban modélicamente y otros que eran más rebeldes. La psicopedagoga, por ejemplo, era

responsable de muchas de las clases para el alumnado “nouvingut” y estaba preocupada por el alumnado chino, que le parecía inabordable desde el punto de vista de la comunicación verbal y gestual. A pesar de que tenía altas expectativas sobre ellos y ellas, no tenía claro como hacer que avanzaran más rápido en el aprendizaje del catalán. Las profesoras que tenían chicas marroquíes reaccionaban de variadas formas cuando una de estas alumnas no quería ir a alguna de las actividades que se organizaban. Una profesora podía llegar a insistir a la chica para convencerla de que fuera a la actividad y la otra respetar su decisión o la de su familia. El que algunas muchachas musulmanas llevaran pañuelo no era tratado como un problema.

En las clases, el profesorado que tenía en su clase alumnado de origen extranjero normalmente no hacía comentarios sobre sus procedencias, era un tema inexistente, y por eso mismo no reconocido, invisibilizado. Únicamente en 3º B, la tutora comentó en una de las veces que estuve en el aula algo relativo a la presencia de alumnado extranjero: “como había chicos y chicas de varios países se hacían ejercicios para conocernos mejor”.

El psicólogo del EAP me comentó, respecto al alumnado marroquí, que “se integraba mejor que el alumnado chino”, del que decía “no se integran porque no quieren”. Según él, vivían su paso por la ciudad como provisional, y además el régimen laboral de sus familias hacía que no rindieran en la escuela, ya que parecía que estos jóvenes estaban muy cansados porque trabajaban hasta la una de la madrugada ayudando a sus familias.

De las y los jóvenes de Ecuador me comentó “que no costaba demasiado integrarlos” pero que había algunos problemas relacionados con “los referentes culturales” como la diferencia en el trato y en el lenguaje, y que parecía que habían provocado algunas discusiones y conflictos entre jóvenes. La escuela había interpretado como peleas por “novios” los conflictos que se habían producido entre las jóvenes de origen ecuatoriano y algunas chicas autóctonas de la clase de 3º B, aunque también se habían producido peleas entre alguna de las jóvenes ecuatorianas y una joven de Colombia. El psicólogo lo justificaba argumentando que las chicas “latinoamericanas” estaban más preocupadas por los “novios” que las españolas. Este mismo tipo de discurso emergía en las relaciones de la escuela con las familias de origen boliviano, ecuatoriano o

argentino, que eran agrupadas por la escuela bajo el paraguas común de “las madres latinoamericanas”.

Algún tiempo después de que tuviera lugar la pelea de estas jóvenes, la directora y el psicólogo del EAP convocaron a estas madres a una reunión que tenía como objetivo oficial ayudarles a aclarar sus dudas sobre el sistema escolar catalán y sobre el instituto. Sin embargo, el objetivo era otro. La directora también estaba preocupada por algunas de estas peleas y después de que algunas de las madres de las chicas vinieran a hablar con ella a exigirle la intervención de la escuela, parecía querer dejar claro que la escuela estaba haciendo todo lo posible y que parte de los conflictos eran responsabilidad de las especificidades culturales de las chicas y de sus familias.

El único tema que el psicólogo del EAP y la directora abordaron en esta reunión, después de haber hablado del sistema escolar durante casi una hora ante una decena de pacientes padres y madres, fue el de “algunas diferencias culturales” y “malentendidos” que se estaban dando en la escuela entre los estudiantes latinoamericanos y españoles. Hablaron de las chicas, refiriéndose a ellas en términos de precocidad matrimonial y comparándolas con las muchachas gitanas: “por ejemplo, aquí las chicas no se casan tan pronto como allí, se casan más tarde, sólo algunos grupos, cómo los gitanos, se casan antes” (Diario de campo, 13.5.03). La misma directora pensaba que algunas de las “madres latinoamericanas” estaban demasiado dedicadas a encontrar pareja y que eso les afectaba en la dedicación a sus hijos, recordándoles en sus charlas con ellas que “lo mejor para ellas” era que vivieran solas para así dedicar más esfuerzos al cuidado de su familia. Hay que mencionar, no obstante, que la concepción de la vida de pareja entre las familias latinoamericanas se derivaba de su experiencia con algunas chicas que habían padecido abusos sexuales por parte de las parejas de sus madres.

El responsable del “Departament de Diversitat” nunca hizo referencias a las chicas de origen ecuatoriano, entre otras cosas, porque su departamento únicamente abarcaba a los chicos o chicas que estuvieran vinculados a una clase de “nouvinguts”. Desaparecían así de la “diversidad”, tanto los alumnos de origen extranjero que llegaban de Primaria, como los de países hispanohablantes. Mientras, sobre el alumnado chino emergía una visión heterogénea y no estereotipada, del que se decía

“hay de todo”, porque después de años de experiencia con jóvenes de este origen, habían comprobado que no eran una “minoría modelo”. En cuanto se hablaba del alumnado marroquí, surgía el tema de las peleas entre la población adulta china y la marroquí, por el control de la economía textil sumergida.

4.2.6. De lenguas y distancias: Somos catalanes, pero no *catalufos*

En el campo de la educación, únicamente la investigación de Carles Serra (2001) ha tratado el tema del catalán y del castellano asociados a los discursos de etnicidad y su influencia en las relaciones interculturales entre los iguales. En su etnografía, Serra analizó las relaciones interétnicas entre el alumnado de diversos orígenes y la respuesta del profesorado, a través de la identificación de los discursos de etnicidad presentes en los alumnos, su condicionamiento de las relaciones entre iguales y en el racismo hacia los jóvenes de origen marroquí. Algunas de las conclusiones de esta investigación apuntan a la ausencia de fuertes discursos asimilacionistas por parte de la escuela hacia el alumnado de origen “español” –procedente de otras comunidades del Estado–, que es el 58 % en Tercero de ESO, a pesar de la “apuesta decidida de la escuela por el catalán” (Serra, 2001, 477). Serra encontró en su investigación que la lengua aparece como identificador étnico entre el alumnado autóctono, independientemente de su origen, pero de una forma muy flexible y que no parece mostrar claras fronteras étnicas (Serra, 2001:503).

Algunas de las diferencias del Marenostrum con el instituto Guillem d’Efak donde realizó su etnografía Carles Serra son las siguientes. En primer lugar, el Marenostrum, por su ubicación en un territorio donde la mayoría de la población es castellanohablante, prácticamente no tenía clientela escolar que hablase catalán en su familia y en la escuela. La mayoría del alumnado hablaba en castellano. Nunca oí a ningún joven autóctono hablar en catalán delante de sus iguales, sólo para responder alguna pregunta del profesorado. Los únicos que hablaban en catalán en público eran algunos de los alumnos de origen extranjero. Los pocos alumnos que hablaban en catalán en su familia quedaban casi invisibilizados, ya que pocas veces hablaban en

público con los profesores y menos delante de sus compañeros, y únicamente lo llegué a averiguar porque ellos mismos lo comentaron en las entrevistas. Algunas de las muchachas que hablaban catalán me explicaron que a veces les habían insultado llamándolos *catalufos* cuando iban por la calle, o en la escuela al oírlas hablar en catalán. Existía por tanto algún tipo de conciencia de etnicidad asociada a la lengua pero de una forma muy “inconsciente”, porque esto no se plasmaba en un rechazo de la catalanidad.

Maribel.- ¿Si os tienen que decir algo, si alguien te pregunta bueno y tu como te ves?

Isabel.- Yo soy catalana.

Delia.- Yo catalana.

Isabel.- Porque he nacido aquí.

Viviana.- Sí.

Maribel.- ¿Y os sentís catalanas?

Isabel.- Sí.

Delia.- Yo me siento catalana, aunque no lo hable en casa.

Maribel.- ¿Pero te sientes catalana?

Viviana.- Sí, yo también.

El catalán era la lengua oficial en la que se tenían que impartir las clases, pero también la lengua utilizada en las relaciones entre el profesorado, en los carteles, en las comunicaciones internas y externas incluidas las cartas a las familias. No obstante, el centro no tenía una política clara de consolidación del catalán, simplemente se había admitido como la lengua de la burocracia, de la administración, de “lo profesional” y de la educación, pero sin demasiada militancia, ya que en las clases había una gran flexibilidad. En algunas clases, el profesorado seguía toda la clase en catalán, contestando también en catalán, mientras las y los jóvenes preguntaban en castellano, pero la mayoría de las veces el profesorado utilizaba ambas lenguas con bastante flexibilidad. Los jóvenes no recordaban con claridad en qué lengua hablaban sus profesores, porque ni unos ni otros parecían darle demasiada importancia, y a veces caían en contradicciones al explicar en qué lengua daban las clase sus profesores. Algunos recordaban a un profesor dando en catalán la clase, otros en castellano. No había demasiado acuerdo porque no le daban importancia. La mayoría ni siquiera recordaba en qué lengua daban las clases los profesores o en qué lengua era el programa que veían en la televisión, demostrando que el bilingüismo era natural como el aire que respiraban.

Maribel.- ¿Cómo, cómo?

Isabel.- Cuando estoy hablando con alguien, y me empieza a decir en que idioma está hablando, yo, pues no sé. O a veces, estoy viendo la tele, estoy viendo la tele y mis padres me dicen, o alguien, o mis tíos, qué estás viendo, qué es chino? Yo, no es castellano, y luego me doy cuenta, no, si es catalán. Yo lo entiendo.

Maribel.- ¿Por qué ya lo tienes tan asimilado?

Delia.- Lo entiendes.

Isabel.- Lo entiendo y no sé.

Delia.- A veces, hablan catalán, castellano. Algunas palabras en catalán, otras en castellano, como la Roser, entonces ya cuando te hablan un idioma, el catalán o el castellano, pues lo entiendes tanto, lo entiendes perfectamente, lo entiendes, no sé, que pierdes la perspectiva.

Isabel.- Todo menos inglés, verás como si que lo entiendo.

Hay que considerar que en el contexto de la sociedad catalana, se ha identificado la identidad catalana, principalmente, a través del uso de la lengua, el catalán. Esta ideología puede afectar a que algunas jóvenes como Sol, una joven de 3º C, nacida en Cataluña e hija de madre y padre nacidos en Andalucía, diga que no se considere catalana, una situación que no era demasiado habitual.

Festival de Sant Jordi. Felicito a Sara i em diu que la poesia era “en castellano”, i que el títol era “Mis raíces” en honor a les seves arrels andaluses, i ho diu mirant a un dels professors a la cara, com insultant-lo o retant-lo. (Diario de campo, 23.4.03)

Més tard, la directora saluda a Sara, parlen de la poesia i ella contesta: “no quiero ser catalana” “soy andaluza”, i una professora li diu “però tu no eres catalana?”, i ella contesta “no soy catalana, no quiero ser catalana, soy andaluza”. La professora li torna a dir “pero ¿tu no has nacido aquí?” i ella contesta “sí, en el barri de Sant Andreu, pero no quiero, no soy catalana, ¡bah!” La directora i la professora li diuen, “ahora no, ahora no quieres, pero cuando vayas a Bachillerato y a la universidad si que serás catalana, ¡eh!, y hablarás catalán”. Sara contesta “no sé lo que haré entonces, pero ahora mismo no quiero ser catalana”. I surt per la porta. (Diario de campo, 23.4.03)

Hay una asociación entre lengua y política que se respira cada día en los medios de comunicación y que está latente en el fondo de las relaciones entre los chicos y las chicas. Esta situación, únicamente emerge cuando “se tensa la cuerda”, cuando los estudiantes perciben que les obligan a hablar en catalán. En el fragmento que podemos leer a continuación, una de las jóvenes explicaba la discusión en la que se enzarzaron varios estudiantes en la clase de Lengua Catalana.

Raquel.- Es que lo hablamos hace poco.
Maribel.- ¿Qué opinabais vosotras?
Raquel.- Al final estábamos en clase de catalán debatiendo eso.
Maribel.- Y vosotras qué decíais, que defendíais, qué postura?
Azucena y Raquel.- Somos catalanas.
Maribel.- ¿Cómo abordó el tema el *profe*, salió el tema así, o...?
Raquel.- Sí, salió así de repente.
Azucena.- Salió porque es una profesora que como es de catalán, pues le tienes que hablar en catalán. Y si ella te pregunta en catalán, pues le tienes que contestar en catalán. Como le contestes en castellano no te hace caso.
Raquel.- No te hace caso.
Azucena.- No te hace caso. Te dice, “qué m’has dit?”, y hasta que no se lo digas en catalán no se entera. Y así salió. Que le contestaron en castellano y no sé que empezó a decir, y *bum bum*, ahí se formó un *buff*, un embolado.
Maribel.- ¿Y qué decía la gente, qué decían, en general?
Azucena y Raquel.- Todos catalanes, menos dos.
Maribel.- ¿Si, unos cuantos decían somos españoles, españoles?
Azucena.- Los niños como siempre.

La asociación entre la lengua catalana y la ideología nacionalista independentista era lo más rechazado por los jóvenes, que se denominaban a sí mismos catalanes, pero que rechazaban a los *catalufos* refiriéndose a estos, como los que son partidarios de la independencia de Cataluña.

Maribel.- ¿Este tema ha salido, el del independentismo, Cataluña, España, ha salido en clase, lo habéis discutido?
Laura.- En historia sí.
Maribel.- ¿Y qué, ha habido alguna...? ¿Qué dice la gente?
Sole.- Son los catalanes los que han empezado con la división esta, porque quieren dividirse. Pues si quieren división van a tener división... los españoles por un lado y los *catalufos* por otro, no te jodes.
Laura.- Es que a ver, yo soy catalana...
Sole.- Exactamente.
Maribel.- Entonces, ¿cuándo tu dices a los catalanes, a quién te refieres?
Sole.- Es que yo soy catalana, soy catalana.
Maribel.- Claro.
Sole.- ¡Catalana pero no *catalufa*! Que es diferente, catalana, que *catalufa*, porque la Sole es catalana pero no es *catalufa*.
Maribel.- ¿Que sería más *catalufo*?
Joaquín.- Pues independentista.
Sole.- Porque la Sole es catalana y no dice España es una mierda, o yo quiero que Cataluña sea independiente, o tonterías de esas.
Laura.- Y cuando es Cataluña, es para toda España. ¿No?
Sole.- Pero es que los *catalufos* son los que se ponen en contra.

Como conclusión, vale la pena apuntar que en este instituto se producía el reconocimiento no formal de la lengua de la gran mayoría del alumnado autóctono y parte del alumnado extranjero, el castellano, a partir del uso informal y la flexibilidad lingüística por parte del profesorado. Esta cuestión favorecía que no hubiese una resistencia explícita del alumnado hacia el catalán. Sin embargo, no se producía un reconocimiento formal del castellano, ni como lengua de valor social, ni como de valor académico, que se añadía a la percepción de deficiencia de la clase social del alumnado. Nada en ellos y ellas es rico o digno de ser valorado por la escuela, ni su clase social, ni su origen, ni su lengua. Además, las ideologías sobre el nacionalismo y el independentismo, relacionadas con la lengua, penetran en la escuela y se reflejan en la identificación del uso del catalán con el independentismo político y del rechazo de este proyecto con el “españolismo”. Es evidente que las concepciones políticas del estado/nación y el proyecto político discutido en Cataluña y España está presente también en la escuela.

4.3. Orden y disciplinamiento

“Algo que tienen en común las escuelas es la obsesión por el mantenimiento del orden, defendido como excusa para una instrucción eficaz”

Fernandez Enguita, Mariano. “Las rutinas de la vida escolar”, 1997: 134.

En este capítulo se analizan los procesos de control del espacio, el tiempo y los cuerpos de los jóvenes, unos procesos que emergen de las rutinas diarias de la escuela y que tienen variados efectos en las identidades de las y los jóvenes que negocian cada día con dichas rutinas. Siguiendo una óptica *foucaultiana*, la investigación ya mencionada de Anne Locke Davidson (1996) muestra como las “tecnologías disciplinarias” -que abarcan desde la burocracia, las barreras al conocimiento, y los discursos que definen lo que es correcto, son uno de los elementos que más influyen en la creación de malestar y de desvinculación académica de los jóvenes de minorías en las escuelas norteamericanas de Secundaria. Son clásicos los estudios que muestran el efecto de reproducción de las relaciones de clase a través en las relaciones y métodos

pedagógicos de las escuelas (Baudelot y Establet, 1976; Bowles y Gintis, 1985; Apple, 1994 [1982]; Fernández-Enguita, 1990).

Otras investigaciones (Levinson, 1996, 2005) muestran la conexión entre educación, identidad y ciudadanía, y como las escuelas producen ciudadanía a través de diversos mecanismos, entre los cuales está la promoción de un tipo de identidad escolar vinculada con la participación política y con la visión sobre como debe ser un ciudadano. Las investigaciones basadas en la comparación de escuelas en Finlandia y Gran Bretaña (Gordon, Holland and Lahelma, 2000) muestran también la gran conexión entre la construcción identitaria del “estudiante” y del “ciudadano”, el espacio escolar y las normas relativas al uso de dicho espacio. A través de la regulación del espacio escolar y de la normatividad, de lo que se puede y no se puede hacer en la escuela, se lleva a cabo el control del cuerpo y de las ropas, de los hábitos y de los comportamientos: //

“They are descriptions of how physical space is socially organised; school and individual timetables provide maps to this temporal, spatial and social domain. It is not just movement in space which is defined by the time-space paths, but bodily presentation and comportment: ‘sit up straight’; ‘walk, don’t run’; ‘silence, speak only when I say you can’ are typical injunctions from teachers. The school has rules prohibiting running, eating, making loud noises in unacceptable places, gum chewing, and in the case of England and Wales specifying dress and bodily decoration” (Gordon, Holland and Lahelma, 2000:198).

La investigación de Gordon, Holland y Lahelma (2000) se centra básicamente en cómo el control de los cuerpos que circulan en tiempos y espacios de la escuela produce un tipo de estudiantes “adecuados” a un modelo de ciudadanía, en la línea de Foucault: “Control and surveillance of the body in the school is aimed at producing the docile bodies of Western societies (Foucault, 1980)” (en Gordon, Holland y Lahelma, 2000:198). Para las autoras, el control de los cuerpos, la conformidad y la ciudadanía están entrecruzados y relacionados: “The route from unruly child/adolescent to responsible adult, from pupil to citizen, is predicated on appropriate bodily comportment and control, and the school is a major site for the collective construction of this conformity” (Gordon, Holland y Lahelma, 2000:197). A continuación analizaremos qué tipo de identidad ideal se promueve en algunos de nuestros institutos.

4.3.2. Control, vigilancia y éxito escolar

En la misma línea del Lycée analizado por Catherine Raissiguier (1994), donde sus responsables entendían el éxito escolar como fruto del fuerte énfasis en el uso de la disciplina y del control, y no en un control de la calidad de la educación, en el Marenostrum el éxito académico aparecía también fuertemente relacionado con el mantenimiento del orden y con una preponderancia de lo disciplinario. Ambos factores se concebían como básicos para la creación de un clima de respeto en la vida escolar que facilitase la tarea pedagógica y que, a su vez, no reflejase un ambiente conflictivo y violento, mientras se dejaba en segundo plano el énfasis en la innovación pedagógica. Como habíamos visto en otro capítulo, el instituto tenía un “Reglamento de Régimen Interior” (RRI) que regulaba su vida diaria, pero, sin embargo, no se había llegado a finalizar el Proyecto Educativo de Centro, lo que mostraba que se había priorizado, ante la emergencia de los problemas cotidianos, el establecer el orden antes que mejorar el nivel educativo de la escuela. Se consideraba el orden y la disciplina como imprescindibles y necesarios para el mantenimiento de un ambiente de “paz y tranquilidad” en el instituto, así que estas técnicas disciplinarias formaban parte, según la misma normativa de la escuela, de la función educativa de la institución, así como de las funciones del profesorado, como vemos en el RRI.

“També són [las profesoras y profesores] els encarregats de vetllar quotidianament pel manteniment de l’ordre, la tranquil·litat i la pau del centre. Tindran cura que tothom observi aquest Reglament amb la finalitat d’assolir un clima adequat d’educació, respecte i correcció envers les persones i les coses”. (RRI, p.5)

Desde que el alumnado accedía al instituto en un día normal de clase, lo primero que vivía era la aplicación de las normas que expresaban el control de la institución sobre el tiempo y sobre ellos mismos, así como su diferenciación jerárquica inferior derivada del estatus de alumno. Como bien explica Fernández-Enguita, esto además significa la pérdida de poder del sujeto alumno y su disposición para estar bajo el poder del profesor y de la organización.

“Dados el horario, el calendario y los períodos obligatorio y habitual de escolarización, esta pérdida de control sobre el propio proceso de aprendizaje implica más o menos, durante el lapso de años en que se permanece en la

escuela, poner la mitad de la propia vida consciente a disposición de un poder extraño, el del profesor y el de la organización que actúa por intermedio suyo”. (Fernández-Enguita, 1997:138)

Las y los jóvenes debían aprender a ser puntuales para evitar que una serie de mecanismos recayesen sobre ellos. Esto implicaba que se debía entrar puntualmente a las ocho de la mañana, admitiendo una flexibilidad cinco minutos antes y después de esta hora (las nueve para los Primeros de ESO). No se podía ser tampoco demasiado puntual y entrar antes de las ocho al vestíbulo, porque no estaba permitido permanecer allí si no era de paso para ir a clase. La puerta nunca estaba abierta antes de la hora oficial. En una ocasión que yo misma la dejé abierta para que una joven que caminaba detrás de mí pudiera pasar al centro, ella misma me contestó que “no podía entrar” porque tenía que esperarse fuera “hasta la hora correcta”, las ocho de la mañana. Nadie podía entrar antes a una clase ni a ningún espacio de la escuela, ni siquiera para avanzar una tarea o estudiar.

La diferenciación alumnado-profesorado se producía ya en el acceso de la puerta exterior, porque existía un aparcamiento para el profesorado, justo al lado del edificio del instituto, y una puerta que comunicaba ambos espacios, diferente de la puerta de entrada principal. Cuando era la hora de entrada del profesorado se encontraba la puerta del aparcamiento ya abierta, dejaban su coche allí y entraban al instituto por esta puerta lateral de conexión, que también era utilizada de forma exclusiva por los profesores que llegaban caminando al instituto. Esta diferenciación, aunque sutil, también era percibida por el alumnado, y en algunas ocasiones la resistencia a la autoridad escolar y a esta diferenciación social se reflejaba en que algunos alumnos intentaban acceder por la puerta entre el aparcamiento y el centro, alterando la subordinación implícita en la diferenciación de accesos.

“Paula (profesora de Tercero) li explica a una altra professora que algun alumne que l'està retant contínuament, avui ha entrat pel pàrquing del professorat, i ella es queixa que si sap que no ha d'entrar per allà perquè entra: “Saps, ell ho sap, ho fa expressament, es com dient... “M'està plantant cara, està retant a l'autoritat”. (Diario de campo, 19.2.03)

Si no se accedía al centro en estos márgenes horarios, empezaban a activarse los dispositivos de control, como por ejemplo la exigencia de un documento firmado por

algún progenitor o miembro de la familia del alumno/a que explicase o justificase el retraso en la entrada al instituto. Si el alumno/a no traía ese documento, se activaban los demás controles: avisar a la tutora y a la familia.

Los alumnos utilizaban este sistema también como una estrategia para no entrar a clase. Si la norma era que al llegar tarde ya no podías entrar en el aula, algunos estudiantes simplemente llegaban tarde para evitar las clases. Ante esta estrategia, el centro había desarrollado otra práctica: el profesorado de guardia⁸⁸ se encargaba de localizar a aquel alumnado que circulaba por los espacios del centro y que no estaba en el aula en horario de clase, incluso si había llegado tarde y se estaba esperando a la siguiente clase. Si detectaba que la joven o el joven eran reincidentes en la estrategia de llegar tarde, lo conducían hacia su clase y lo hacían entrar, o lo llevaban a la Sala de Guardia, un espacio situado en el “antiguo almacén”, en “lo que iba a ser el bar”, donde le obligaban a permanecer. El profesorado de guardia prefería saltarse la norma disciplinaria a que el alumnado se quedara sin clase.

“Maria i Andrés estan de guàrdia i han de fer la ruta. Primer comproven quins professors no han vingut per saber quina classe es queda descoberta. Els accompanyo, Maria diu “a fer de policies” encara que s’ho pren a risa i amb bon humor, després em demana que segueixi a una noia gitana de Primer d’ESO. Em diu que l’accompanyi i la vigili ‘que no s’escapi’ i que vagi a classe”. (Diario de campo, 3.4.03)

Los cambios entre clase y clase eran indicados con el sonido de un timbre muy fuerte que se oía en todo el centro y que sonaba una única vez en cada cambio. Esta práctica, tan normalizada, contribuía a interiorizar en las personas el control del tiempo por parte de la institución, que era quien marcaba con una señal auditiva y fuerte cuales eran los límites temporales que regían en la distribución del conocimiento, además de que informaban a los jóvenes que ni el espacio ni el tiempo en la institución les pertenecía, como todo lo demás en la escuela.

“Espacios diáfanos, patios de recreo vigilados, entradas controladas, cabinas sin cierre en los servicios, etc., sumados a la falta de un espacio propio que no

88 Profesorado que no tiene clase en ese momento y que debe permanecer en el centro por si tiene que sustituir la ausencia de algún otro profesional docente. Si no debe sustituir a nadie, en este centro, el profesorado se daba un paseo por los espacios del instituto para controlar al alumnado que estaba fuera de su aula o para vigilar cualquier incidente que surgiera fuera de las aulas. En la hora de patio, el profesorado de guardia se pasea por el mismo para vigilar y actuar en caso de una pelea, un accidente o cualquier suceso similar.

sea el aula, aparte de posibilitar la vigilancia constante, recuerda a niños y jóvenes que el territorio del centro no es en manera alguna su territorio, que no pueden disponer de él, al igual que no pueden hacerlo de sí mismos mientras permanezcan dentro de sus límites". (Fernández-Enguita, 1997:139-140)

En mis primeras visitas a la escuela, el timbre siempre me provocaba un sobresalto y a continuación una sensación muy desagradable de ser controlada, aunque para las y los jóvenes el timbre también era una liberación: ¡había acabado la clase! Para una persona que ha pasado por todo el sistema educativo y cuyo último recuerdo escolar es el del sistema universitario, donde no se indica con sirenas ni timbres el principio y el final de las clases, el hecho de que se marque el tiempo con un fuerte timbre supone además de un control, una demostración del poder de la institución y una infantilización del alumnado, al que se supone incapaz de seguir por su cuenta la agenda escolar.

Cuando llegaba la hora del patio, volvía a actuar el sistema de control del tiempo (volvía a sonar el timbre) y simultáneamente de control de los espacios, ya que no todo el mundo podía salir fuera del espacio que pertenece al instituto (marcado con una valla), ni podía permanecer dentro del edificio central. Tampoco se podía permanecer dentro del edificio en horas de patio, y el profesorado de guardia se encargaba de pasear por pasillos y aulas para controlar que ninguna alumna o alumno se quedasen dentro. Era una norma regulada por el Reglamento de Régimen Interior, bastante cumplida y aplicada, como observé durante el trabajo de campo, por parte del profesorado y de los profesionales del centro.

Apartado A.- A l' hora d'esbarjo, tot l'alumnat del centre haurà de romandre als patis exteriors de l'institut, llevat de l'alumnat de Batxillerat i amb carnet. En casos excepcionals (tràmits de secretaria, entrevista amb el tutor o tutora, recuperació d'alguna matèria, etcètera), el professor o professora de guàrdia s'assegurarà que la circumstància al·legada es faci efectiva amb tota normalitat. (RRI)

Apartado C.- A l' hora de l'esbarjo, només s'obrirà la porta (11h a 11,05h.) per a l'alumnat de Batxillerat amb autorització i amb carnet . Després no es podrà entrar. A l' hora de l'esbarjo, l'alumnat no podrà restar sòl i sense control a les aules, ni als tallers ni als passadisos. (RRI)

Esta vigilancia del alumnado para que no accediese al exterior de la escuela y para que nadie ajeno entrase dentro era también fruto de la propia exigencia de los padres y madres, que percibían el barrio como inseguro, y al instituto como un lugar relativamente seguro en comparación con el exterior. En una de las ocasiones en que lo visité durante el trabajo de campo me dejé la puerta exterior abierta y la ordenanza me regañó (amablemente), ya que una madre había entrado después de mí, había encontrado la puerta abierta y se lo había comentado preocupada y enfadada.

Únicamente podía salir libremente del centro, en horario de patio, el alumnado de Bachillerato, así que la tarea de la conserje consistía fundamentalmente, durante media hora, en estar apostada en la puerta de la valla exterior controlando que salieran las y los jóvenes de Bachillerato. Esto era envidiado por los demás jóvenes de la escuela y contribuía a que chicas y chicos vieran en el alumnado de Bachillerato el acceso a un estatus de madurez que permitía una vida escolar menos controlada. El alumnado de ESO no podía salir de la escuela durante el horario escolar (incluyendo el descanso del patio) si no era por una causa justificada (el permiso de un padre o madre, una carta para ir al médico, o una enfermedad sobrevenida durante ese mismo día).

- (e) Per sortir del centre en horari lectiu, caldrà lliurar a consergeria un justificant escrit i signat pel tutor o tutora de l'alumne o alumna, o bé per algun membre de l'equip directiu en absència seva. (RRI)

En algunos casos he visto como el alumnado de ESO era autorizado puntualmente a salir del centro durante el horario del patio, pero siempre acompañado por un adulto/a. Yo misma acompañé a alguna joven, a comprar alguna cosa para comer, hasta el quiosco más cercano. Lo que en un primer momento se había pensado como un sistema de protección de las y los jóvenes –que no entre ningún peligro de fuera, que no salgan al peligro exterior– se acababa convirtiendo en un sistema de control con el que las y los jóvenes negociaban diariamente para ampliar sus márgenes. Las estrategias de las chicas y chicos que querían salir, que eran una minoría, iban desde escaparse por los agujeros abiertos por ellos mismos en las rejas de la parte de atrás de la escuela, hasta mentir y decir que eran alumnos de Bachillerato, o rogar insistentemente el permiso para la salida, alegando el olvido del bocadillo o cualquier

otra imaginativa excusa. Los demás, la mayoría, permanecían en el patio jugando, paseando o charlando.

La ordenanza, cual portero de una prisión, tenía que saber distinguir, gracias a su memoria, quien era alumno de Bachillerato, rechazar las insistencias de aquellos que querían salir, o bien canalizarlas hacia algún profesor o profesora que les diese permiso para salir. Estas negociaciones se convertían en un espectáculo en el que el alumnado pedía, la conserje negaba, ellos volvían a rogar o sonreír, intentaban convencer, ella volvía a negar “que no, que no sales”, e incluso amenazaba con el castigo gritando “¡que te vayas ya para adentro!”. Estas negociaciones eran habituales, pero además, el alumnado sabía que tenía las de perder. De ahí que las estrategias más habituales fuesen la negociación con voz simpática o tratando de dar pena. O, simplemente, utilizando el escape “a escondidas”. En algunos momentos, estas negociaciones llegaban a ser muy tensas para las conserjes, que se veían entre la disyuntiva de tratar bien a las chicas y chicos y las funciones derivadas de su rol de vigilante.

“Unos chicos quieren salir, parecen de Bachillerato. Dos chicos son más altos que la conserje. Ésta empieza a decirles en voz alta “que te has creído, que no te conozco, siempre estáis con el mismo rollo”. Y el chico contesta “que no me grites” (sin levantar la voz). (Diario de campo, 18.12.2002)

“La ordenanza me comenta que no quiere estar allí vigilando la puerta para que cada momento esté saliendo gente, que quiere que se respeten los minutos de entrada y salida”. (Diario de campo, 18.12.2002)

Surgían también negociaciones para entrar en el edificio desde el patio. En estos “tira y afloja” las alumnas y los alumnos aludían principalmente a la necesidad de entrar al lavabo, ya que era la única excusa admitida, aunque el profesorado tenía que asegurarse mediante preguntas si era una excusa real o disimulada, ya que temían que las y los jóvenes entrasen al lavabo para fumar o charlar. No todas las profesoras y profesores estaban conformes con el rol de vigilantes, como manifestaban algunas voces disidentes.

“Una professora està a la porta controlant que cap noi o noia entrin a l’edifici del centre en l’hora del pati. Diu que no l’agrada gens està allà, vigilant, que sembla una policia, comenta. “De veritat, que per res del món hauria sigut policia, i mira, aquí estem, controlant. Odio estar de guàrdia, de veritat”. (Diario de campo, 9.1.03)

Por otra parte, el propio alumnado había interiorizado el discurso del profesorado sobre la responsabilidad de los adultos en los incidentes que podían ocurrirles fuera del centro. Las y los jóvenes se acababan autoidentificando como “menores de edad” y menos responsables de si mismos que los adultos, ante el discurso de los peligros exteriores que los acechaban más allá de las puertas del instituto.

“Una noia demana permís a la directora per sortir a comprar esmorzar perquè segons ella s’ha “oblidat el *bocata*” i la directora li contesta “ja saps que no”. Però al final la deixa sortir si l’acompanyo jo, que estic al costat sentint la conversa. La noia, quan li pregunto que li sembla aquesta norma respon “es que no podemos, es normal, es su responsabilidad si nos pasa algo”. (Diario de campo, 27.11.02)

Esta interiorización de la subordinación conlleva a un no cuestionamiento y una aceptación automática de las normas, aunque no obstante hay algunas voces críticas. Una de las chicas de 3º B, le cuestionaba así a la profesora la prohibición de fumar:

La tutora le dice “no fuméis” con amabilidad, y Alicia contesta “Vosotros fumáis en la Sala de Profesores. Ese es vuestro sitio, nosotros tenemos el nuestro, el patio”. (Diario de campo, 10.6.03)

El alumnado sabía que era posible traspasar puntualmente estos límites gracias a la negociación continua con la autoridad, una negociación que con frecuencia se basaba no en exigencias claras y directas, sino en peticiones con tono de ruego o con estrategias basadas en hacerse el simpático/a o el bromista. Sabían que el enfrentamiento directo con la autoridad siempre les perjudicaba académicamente. Como las estudiantes de Raissiguier (1994), estas chicos y chicas llegaban a tener “habilidad para aceptar las regulaciones como algo fundamental para la supervivencia académica” (Raissiguier, 1994:17), y la mayoría no desarrollaba ninguna subcultura de resistencia como los jóvenes “lads” de Willis (1977). Los pocos jóvenes que se resistían a la cultura escolar, o bien dimitían y se hacían absentistas, o eran los “populares”, que canalizaban más su poder hacia los iguales que hacia el profesorado o la institución escolar.

La protesta ante la autoridad escolar, o ante la insatisfacción con la materia, o el profesorado, era conducida a través de estas acciones contra otros compañeros (como veremos con detalle en el análisis de los grupos de iguales), o en las estrategias de

“escape” en el aula: preguntas, peticiones para ir al lavabo, levantarse a buscar una goma, mover una silla. Esto no significaba que cuando conocían otro centro en donde se podía salir libremente, valorasen esta diferencia e hiciesen comparaciones. En una conversación con una joven de Tercero de ESO que iba a trasladarse a vivir a otro municipio, la muchacha valoraba como algo inusual el que en el nuevo instituto se pudiese entrar y salir libremente en la hora del patio: “Voy a ir a un instituto pequeño, y ¡¡puedes salir cuando quieras!!” (Diario de campo, 22.1.03)

En general, el alumnado tenía pocas oportunidades para participar en las decisiones de la vida del instituto, ni en el proceso de aprendizaje del aula. Incluso para Lucía, una chica de 3º C, modélica académicamente, había pocas oportunidades en el instituto para poder elegir por uno mismo.

“Lucía me dice, cuando está rellenando las hojas de los créditos variables, “¡por fin nos dejan elegir!”. (Diario de campo, 28.2.03)

El espacio legitimado por excelencia para la presencia del alumnado, en horario de clase, era el aula. Fuera de ese espacio, en los pasillos o las escaleras, únicamente se permitía su presencia cuando se producía el cambio entre clases. Éste era el momento en el que las chicas y chicos podían ir libremente al lavabo, o podían permanecer en los pasillos charlando o viendo a jóvenes de otros grupos-clase. El pasillo se convertía así en el único espacio legitimado para que jóvenes de diferentes grupos y niveles pudiesen mezclarse. Era entonces cuando se producían los desplazamientos de las chicas y chicos hacia otras aulas para saludar a sus amigos, o cuando se generaban charlas no controladas por ningún adulto, e incluso cuando se podían dar las conversaciones informales entre profesorado y alumnado. Sin embargo, aunque fuese un espacio relativamente libre de control durante algunos minutos, el tránsito del profesorado por los pasillos permitía la censura adulta a los comportamientos considerados como no adecuados entre los jóvenes, como veremos con detalle en el apartado de técnicas de modelación.

Si no había clase no se les permitía quedarse en el aula sin la presencia de un profesor. Si esto no era posible se les enviaba a la “Sala de Guardias”. El alumnado tampoco podía estar hablando en el vestíbulo o *hall* del instituto si no era con algún profesor, y, por supuesto, aún menos en grupo. El espacio, además, no tenía ni bancos ni sillas para

sentarse. La ubicación de la Sala de Profesores dentro del mismo vestíbulo, y el hecho de que casi siempre tuviese las puertas abiertas, permitía, que desde allí, el profesorado, controlase el tránsito por el espacio y la entrada de la puerta principal, que quedaba directamente orientada a la puerta de la Sala de Profesores. Yo misma fui regañada por la jefa de estudios por estar hablando con dos jóvenes de Cuarto de ESO en el vestíbulo de la entrada. Según me explicó, “daba mala impresión” vernos allí hablando, añadiendo que “los alumnos no tenían que presenciar las charlas”. Si quería hablar con ellas, debía hacerlo en la sala de reuniones o fuera del edificio porque daba “mal efecto ver a alumnos por allí, y si entran los padres y lo ven”. En otra ocasión en la que estaba hablando con otras dos jóvenes, se dirigió a mí una profesora de Tercero de ESO y les preguntó porque no estaban en clase en ese momento.

“Cuando estoy hablando con unas jóvenes viene una profesora, Carla, y les pregunta que por qué están allí, si no tienen clase. Ellas le explican que están hablando conmigo. Le explico a la profesora que estoy haciendo allí y entonces podemos continuar hablando todas juntas”. (Diario de campo, 4.12.02)

Las chicas y chicos, ante la ausencia de espacios propios en el centro que no estén bajo el control de los adultos, buscan sus propios “espacios refugio” (McRobbie, 1991) que normalmente se sitúan en los lavabos, el único lugar donde los adultos de la escuela no suelen entrar. Es allí donde pueden reírse, fumar o aislararse por un momento del control de la institución y de la escucha de los adultos.

“Una professora m’explica que no poden entrar en l’hora del pati al vestíbul perquè amb l’excusa que van als lavabos fumen allà i és molt desagradable, tot i que reconeix que “per res del món entraria als lavabos dels alumnes””. (Diario de campo, 9.1.03)

No obstante, las normas respecto al uso de los espacios habían sido eficazmente interiorizadas por el alumnado y ninguno de ellos o ellas entraba en los espacios no asignados, como el lavabo del profesorado, la Sala de Profesores –en la que ningún alumno entraba libremente si no es para pedir alguna información, material o buscar a un profesor–, ni los despachos de la dirección, secretaría o en el espacio interior del mostrador de las ordenanzas.

Una professora em diu que els alumnes mai entren als lavabos del professorat. Li dic que “no cal que els hi digueu que no poden entrar” i em contesta “ no, no cal, ja ho saben, ho respecten”. (Diario de campo, 9.1.03)

Incluso la venta provisional de bocadillos de los grupos de Cuarto para financiarse el viaje de fin de curso no se realizaba en el vestíbulo del edificio, donde se produciría una gran visibilización del alumnado, sino en el espacio de la “Sala de Guardia”. Este espacio tiene una salida directa a los laterales del edificio que queda fuera de la vista de la calle y que da directamente al patio. Esta invisibilización y marginalidad de una de las pocas actividades de las que eran responsables los jóvenes del instituto no era ni siquiera justificable por la falta de espacio en el vestíbulo, ya que por ejemplo en la Diada de Sant Jordi si que se permitía la presencia de mesas para la venta de libros, y tampoco porque fuese algo no adecuado para hacer en el vestíbulo, puesto que había dos máquinas de bebidas. Sin embargo, así se garantizaba que no hubiese tránsito de alumnado por el vestíbulo y que las gestiones de la venta de los bocadillos se llevaran a cabo sin alterar demasiado el control del principal espacio de la escuela.

Las normas eran generalmente aceptadas y pocas veces cuestionadas, ya que habían sido profundamente interiorizadas por los adultos y los jóvenes de la escuela. Además tenían el efecto de producir en chicas y chicos toda una serie de negociaciones y actuaciones para poder ampliar los límites, pero sin una participación directa. No había prácticamente oposición a la exigencia de la justificación de las ausencias, lo que producía en los alumnos la aceptación de la norma sin protesta, aunque no dejaba de darse cierta resistencia, reflejada en las estrategias tipo “picaresca” como por ejemplo la falsificación de firmas de los padres.

4.3.3. Control en el aula

El control del absentismo también era una de las prácticas disciplinarias encontradas por Raissiguier en el Lycée donde hizo su etnografía (1994). En este instituto también se controlaba fuertemente el absentismo del alumnado. Aunque no fuese una práctica seguida por todo el profesorado, ya que no siempre se pasaba lista, el profesorado estaba obligado a apuntar las ausencias en unos listados con los nombres de los alumnos de cada grupo-clase que estaban colgados en la pared de la Sala de Profesores. Los profesionales, en cuanto llegaban a su Sala, dejaban sus materiales en la mesa común y anotaban las faltas de asistencia en los listados. Aquí podemos leer la norma especificada en el Reglamento de Régimen Interior:

“Cada professor o professora controlarà diàriament l'assistència de l'alumnat dels grups amb els quals tingui classe. Quan acabi la sessió, també diàriament, anotarà les incidències que s'hagin produït als fulls de control d'assistència de l'alumnat, que mensualment s'aniran canviant a la sala de professorat: faltes d'assistència (F), retards”. (RRI)

Como no todos lo hacían, el equipo directivo se encargaba de recordar a los tutores sus responsabilidades de control, como pone en evidencia este cartel de aviso en la misma Sala de Profesores:

“Tutors, recordeu que durant aquesta setmana s'haurien de justificar les faltes d'assistència del mes de desembre dels vostres alumne –demaneu-los el justificant-. Signat: 8/1/03”. (Diario de campo, 9.1.03)

El control de la asistencia era también uno de los puntos que se presentaban en la publicidad del centro como eje de su calidad, tal como aparecía en su página web: “Control exhaustivo de la asistencia del alumnado y comunicación inmediata de las faltas a las familias”. Era también uno de los ejes a los que más espacio dedicaba el Reglamento de Régimen Interior, así como uno de los elementos recurrentes de la vida del aula, donde el profesorado mencionaba, en un momento u otro de la clase, que alguien debía un justificante por la no asistencia a clase.

“Francesca (professora de Tercer) passa llista i repassa qui ha vingut i qui no. Després recorda els noms de qui encara no han portat justificants d'altres faltes d'assistència. Alguns nois i noies s'aixequen i li donen els justificants. Recorda que el dijous hi ha vacunació, i comencen a discutir si s'ha de venir després a classe o no. Alguns discrepen, hi ha algunes converses informals. Algun noi i unes noies li diuen a la professora que no vindran després, i ella contesta “vosotros mismos, será una falta de asistencia si no traéis justificante”. Una noia afgeix “y si nos ponemos malos después de vacunarnos? La professora contesta “por la tarde hay clase, recordad”. (Diario de campo, 3.2.03)

¿Cómo reaccionaban los alumnos y alumnas ante este control de la asistencia? La mayoría aceptaban la norma y traían los justificantes haciendo partícipe a la familia del control del centro, unos pocos se desvinculaban completamente de la escuela al verse obligados a justificar sus continuas ausencias, y otros falsificaban las firmas de la familia para conseguir los tan apreciados justificantes.

No sólo se controlaba la asistencia, también la entrada y salida del aula una vez había empezado la clase, ya que para salir y entrar siempre se debía pedir permiso al

profesorado, tal y como se regula en el RRI, y como se constató durante el trabajo de campo. Sin embargo, esa misma norma era utilizada por algunas alumnas y alumnos para visibilizarse y retar la autoridad del profesorado mediante la continua petición de permisos para ir al lavabo, o los ofrecimientos voluntarios de colaboración para ir a buscar un material, o para hacer cualquier gestión del profesor o profesora en tiempo de clase.

La salida al lavabo, cuando no estaba controlada, se convertía también en un instrumento de disidencia ante el aburrimiento, el desinterés o como un instrumento más para visibilizarse en el aula.

“Clase de Tecnología en 3º B. Mientras van saliendo diferentes alumnos y alumnas a la pizarra, primero va al lavabo Faruk, un joven de origen marroquí del grupo de los populares, y luego Miriam, una joven española, también del mismo grupo. Al rato, otro alumno, Paco (español), pregunta a la profesora “*Seño, ¿puedo ir al lavabo?*”.” (Diario de campo, 18.2.03)

“Clase de Sociales en 3º C, un alumno, David (español), mientras la profesora está dando explicaciones sobre los tipos de planos, se dirige a ella desde su mesa, en voz alta y le pregunta “*seño, ¿puedo ir al lavabo?*”” (Diario de campo, 28.1.03)

Lo que era un síntoma se convertía en una causa a ojos del profesorado, que veían en esas peticiones de permiso para ir al lavabo un signo de menor madurez, cuando en la mayoría de las asignaturas se utilizaban las peticiones de ir al lavabo simplemente como una estrategia ante el aburrimiento o el desinterés.

Una profesora de los grupos de Tercero de ESO comenta “en Secundaria son como mas infantiles, incluso piden para ir la lavabo en medio de la clase”. (Diario de campo, 4.12.02)

En el aula también se controlaba el ruido, las interacciones y los movimientos de las alumnas y alumnos, así como las relaciones de amistad que provocaban conversaciones en voz baja. Los profesores y profesoras utilizaban diferentes técnicas para imponer el silencio al llegar al aula, desde quedarse absolutamente callados e inmóviles hasta dar un pequeño golpe en la mesa de madera. Durante la clase se utilizaban otras técnicas para conseguir perpetuar el silencio, como por ejemplo preguntar sobre la materia a alguien que había comenzado a hablar, o ridiculizar al alumno o alumna si el profesor o profesora consideraba que le estaba molestando.

Las técnicas solían ser bastante eficaces pero no evitaban el rumor y las conversaciones en cuando el profesor o profesora daba la espalda a la clase. Cuando el profesorado consideraba que debía imponer algún castigo a la clase por estas conversaciones se separaban las mesas individualmente y se les obligaba a situarse en sitios diferentes para separar a los que hablaban de los que no hablaban. Con esta estrategia se separaban en el aula las diferentes parejas de amigas y amigos (casi siempre agrupadas por género), se fomentaba el individualismo y se bloqueaban los mecanismos de ayuda entre iguales, e incluso las iniciativas de algunos profesores de trabajar en grupo.

“Tercero C. Clase Experimentales. La profesora pensaba hacer la clase en grupo pero cuando llega, ve que la tutora ha dispuesto las mesas separadas, para que cada persona se siente sola, en cuatro filas con siete u ocho mesas en cada fila. (...) Chicas y chicos están ahora más mezclados, porque la tutora los ha puesto así. Cuando pregunto a Paco porqué se sientan así dice “porque los profesores se han quejado de nosotros porque hablamos”. (Diario de campo, 16.12.02)

4.3.4. Partes y castigos

En caso de no aceptar todas estas normas se producían ciertos castigos que eran recurrentemente utilizados por el profesorado. El primero y más usual era “el parte”, un documento similar a un recibo donde se escribía el nombre del sancionado, el sancionador, los motivos de la infracción y la fecha. Siempre que permanecí en la Sala de Profesores durante el trabajo de campo entraba algún alumno o alumna a pedir “el parte”, lo que significaba que su profesor o profesora le había sancionado por algún motivo, pero ya no tenía suficientes recibos de “partes”.

Estos “partes” eran acumulados en el expediente de cada alumno y alumna, y cuando se alcanzaba un número máximo, el siguiente paso era la expulsión del centro durante tres o cuatro días. Precisamente, en el grupo de Tercero etiquetado como de “menor” nivel académico, la acumulación de “partes”, en algunos alumnos, era muy frecuente. Esta acumulación de sanciones era utilizada por su tutora como argumento formal para ejercer un nuevo castigo, mucho más doloroso para los alumnos y alumnas: no dejarlos ir a alguna salida extraescolar. Aunque el motivo real de la profesora era el miedo a

que no se comportasen de forma correcta fuera del centro, el argumento utilizado oficialmente por la responsable era el alto número de sanciones, quitándoles así la oportunidad de sentirse integrados en la única actividad que realizaban de manera conjunta los tres grupos de ESO.

“Conversación con la tutora de 3º A: Li pregunto si la seva classe hi anirà a la visita al Parlament del dijous i em diu que almenys vuit alumnes no hi van per “partes”. I que encara que no tinguessin “partes” ella no els deixaria anar perquè no pensa anar de visita fora de l’institut amb alumnes com l’Óscar (espanyol), que li podria muntar algun número fora. Diu “aquí encara els aguento, però a fora no tinc perquè aguantar-los, quina vergonya””. (Diario de campo, 6.2.03)

Como ya hemos visto, separar al alumnado e impedir las relaciones sociales, la proximidad en el aula, también era utilizada como castigo, pero cuando las cosas llegaban a mayores, también se utilizaba como castigo la expulsión del aula.

Carla se pone seria y amenaza con castigarlos: “Después de estar separados la siguiente cosa es salir al pasillo”. (Diario de campo, 16.12.02)

“El parte” era utilizado por algunas profesoras y profesores para imponer su autoridad, ya que la amenaza de “poner un parte” les servía para controlar el comportamiento de un alumno o alumna y poder dar la clase. De esta manera, la forma y el contenido de la clase no era lo que producía el silencio fruto de la concentración en las tareas, sino que el profesorado debe recurrir al “parte” para conseguir llevar a cabo la clase. El miedo al “parte” favorecía el silencio para llevar a cabo la docencia con mayor tranquilidad. Pero, de esta forma, cuando más aburrida era la clase y más desagradable era el profesor, más avisos y “partes” debían utilizarse para conseguir el silencio.

“Clase de Ética, 3º C. El profesor amenaza con un “parte” si no “estáis atentos”. Grita muchísimo cuando explica las instrucciones y contenidos de la asignatura, de tal forma que a mi me molestan sus gritos. Cuando oye algún ruido pica en la mesa, da un pequeño golpe, como llamando al orden”. (Diario de campo, 4.3.03)

En la mayoría de los casos, el “parte” provocaba en los estudiantes un rechazo de la escolarización y una desvinculación de lo académico. De ahí que la psicopedagoga del instituto, que era responsable de un grupo de absentistas de 3º A, no utilizara esta práctica y la hubiera cambiado por un sistema que priorizaba el premio en vez de la

sanción, basándose en la obtención de puntos positivos. Este método le estaba resultando mucho más satisfactorio que el sistema de “partes”, incluso con alumnado etiquetado por el centro como absentista y conflictivo.

Detecté una acumulación mayor de “partes” en los alumnos varones del grupo de 3º A y en algunas de las chicas de las “populares” de 3º C y B, el alumnado que se podría identificar como resistente a la escuela o que cuestionaba la autoridad del profesorado. Esta acumulación de “partes” con un solo profesor ya era suficiente para motivar la expulsión del centro. En algún caso donde se corría peligro de expulsión por acumulación de “partes”, la tutora o tutor, si tenía expectativas académicas sobre la o el sancionado, iniciaba negociaciones con el profesor responsable de los “partes” para que estos se retiraran, previa disculpa del alumno o alumna.

Como lo único no sancionado con un “parte” en el transcurso de la clase era el acto de preguntar para aclarar alguna cuestión de la materia, las alumnas y alumnos que deseaban visibilizarse preguntaban constantemente, aunque también este hecho provocaba la indignación del profesorado y luego revertía negativamente en el prestigio académico de estas jóvenes.

Los “partes” se acumulaban en mayor número cuando las chicas “populares” coincidían con algunos profesores varones que recurrían a imponer su autoridad por la vía de la sanción. Por ejemplo, en el crédito variable de Vicens, el profesor recurría con frecuencia a la amenaza de “partes” como técnica disciplinaria para obtener el silencio en la clase. Así sancionaba la ayuda entre las propias alumnas ya que calificaba todas las conversaciones entre chicas y chicos como algo negativo y disruptivo. Ellas lo vivían como algo injusto alegando que simplemente se estaban ayudando entre ellas. Se producía un fenómeno de sanción a las técnicas informales, utilizadas especialmente por las chicas, para seguir la clase y realizar las tareas académicas. Las muchachas explicaban que no les gustaban estos profesores, y además se conseguía el efecto contrario, que les dejase de gustar la asignatura y que perdieran el interés por aprenderla. Algunas chicas vivían la amenaza de la sanción como una experiencia de desvinculación académica y, como a continuación vemos en esta joven, esta situación causaba que incluso no quisiera asistir al viaje organizado por el profesor.

“Susana (española, 3º C) dice que ha elegido Francés porque pensaba que le gustaría y que no era ni por el profesor ni por las amigas, pero dice que a ellas les está diciendo siempre que se callen. Según ella, cuando ayuda a Laura (española), el profesor la castiga. Tampoco le gusta el profesor y ha decidido que no irá a la excursión de Francés”. (Diario de campo, 12.2.03)

“Chicas de 3º C. Els hi pregunto pel crèdit variable de Mitologia i diuen que no els agrada el professor perquè “a veces es *borde*”. Segons expliquen, els hi posa un “parte”, només perquè una de les companyes li pregunta alguna cosa a l’altra i aquesta li contesta, i que sense advertir ni res, el professor diu: “un parte””. (Diario de campo, 12.2.03)

Con diferentes alumnos llega a ser tan habitual la amenaza del “parte” de algunos profesores, que los primeros repetían las frases del profesorado en tono de sorna:

“Clase de Francés, Tercero. Profesor varón. Durante la clase estoy sentada al lado de Miriam (española). Hablamos en voz baja sobre la clase, y otra chica, Núria (española), me dice en tono de broma “que te pongo un parte””. (Diario de campo, 26.02.03)

“Sala de Guardia, alumnado de 3º A, que no tiene clase. Óscar (español) me dice “*seño*, que te pongo una falta” y “expulsada””. (Diario de campo, 12.2.03)

El profesorado relacionaba el silencio con la excelencia académica, pero el silencio no es la causa para que se pueda producir un trabajo intelectual sin interrupciones, también puede ser la consecuencia de un encuentro pedagógico en que el alumnado ejerce parte de la responsabilidad del aprendizaje. De tal forma se relacionaba “dar la clase” con la disciplina del comportamiento, que durante el inicio de la aplicación de la LOGSE, cuando se incorporaron los maestros procedentes de Primaria a la escuela, hubo conflictos entre el profesorado de Bachillerato, incluido el equipo directivo y “las maestras”, como las denominaban los licenciados. Una de las antiguas directoras del instituto me comentó que el profesorado no únicamente debía enseñar, sino que también debía “pulir” al alumnado: enseñarle a comportarse en clase, a ser “educado”, a no gritar, a no ser escandaloso, a no responder “no adecuadamente”. El éxito en la escuela pasaba por ser “pulido” como persona de clase media, y las maestras no hacían tan eficientemente su función.

Un ejemplo de que esto era posible fue el crédito de síntesis que se realizó en el instituto durante el curso 2002-03. El crédito consistió en que durante una semana de clases las y los alumnos tenían que crear, en grupos, un juego de *Trivial* con preguntas

sobre diferentes disciplinas y, una vez finalizado, exponerlo en público ante un jurado. El alumnado tenía veinte preguntas del profesorado sobre cada asignatura y un modelo de cómo debía quedar el producto final, y ellos debían continuar creando más preguntas de cada materia, realizar el diseño material del juego y darlo a conocer públicamente. Para trabajar se formaron grupos de cuatro o cinco estudiantes en cada clase, elegidos por ellos mismos (excepto aquellos que se quedaban solos o solas y eran agrupados por las tutoras y tutores). Estos grupos cooperativos eran libres para organizarse y repartir el trabajo.

Durante este crédito, ante mis atónitos ojos, la institución alteró casi todas sus normas habituales. Aunque se entraba con puntualidad al centro, durante el resto del día no había separaciones de tiempo por asignaturas. Las puertas de todas las aulas estaban abiertas y el alumnado se podía mover entre aula y aula, así como el profesorado, para ver los trabajos de las otras clases. Los profesores y profesoras no intervenían prácticamente en ningún momento si no eran consultados por el propio alumnado. No había disruptivas –alumnos que se levantaran o preguntaran en voz alta–, no había ruido, sólo conversaciones en voz baja. Lo importante era el producto final, así que cada grupo elegía si hablaba o si trabajaba, y elegían el trabajo porque habían entrado en una dinámica de competición en la que no era necesario que les obligaran a atender. No escuchaban hablar al profesorado, cuando esto era lo más frecuente en el resto de clases, y tampoco se le escuchaba amenazar con castigos y sanciones. He aquí algunas de mis notas durante la realización del crédito variable.

“Veig que el professorat no té gaire intervenció, només resolt dubtes i camina per les taules relaxadament. No se sent la seva veu. Els nois i noies treballen bastant en silenci, no cal que els hi diguin res. Les portes de les classes estan obertes i el professorat es va moment d’aula en aula. Es meravellós, jo em quedo impressionada de que ja no veig ni interrupcions ni es crida l’atenció. Poden anar al lavabo quan volen i quasi no van”. (Diario de campo, 3.4.03)

El alumnado aprendía de forma interdisciplinaria porque mezclaba diferentes asignaturas para poder realizar el *Trivial*, desde las Matemáticas a la Plástica, desde Sociales a Tecnología. Debían diseñar la forma del juego y de las tarjetas, dibujarlas y recortarlas, crear las preguntas y conocer las respuestas del *Trivial*. Pero también tenían que aprender a distribuirse y a organizar el trabajo, y a ponerse de acuerdo para

llevarlo a cabo. El punto final era la exposición pública. Aunque el alumnado no estaba acostumbrado a hacerlo, nadie rehusó ni se opuso, y al contrario, dedicaron incluso más tiempo fuera de las clases para acabar el trabajo y presentarlo completo. Como se realizó como una especie de concurso, tanto durante el proceso como en el final, se promovió la competición entre grupos, un sistema que no se solía emplear en las otras asignaturas.

Esta experiencia, que fue muy valorada por la directora, era vista por algunos profesores como una “pérdida de tiempo” y una dinámica que “los alteraba” cuando “estaban a final de curso”. El peligro era que podía despertar demasiado a los alumnos/as, en un momento en el que ya se veía el fruto de la regulación en las clases.

También había diferentes opiniones entre el mismo alumnado. Mientras había chicas que expresaban su satisfacción con el crédito, otras manifestaban un sentimiento de pérdida de tiempo. “Esto se puede hacer en el ordenador en un momento”, decía Joaquín, que veía todavía muy tradicional el hecho de dibujar y recortar a mano las tarjetas. Isabel, una de las mejores alumnas de 3º C, decía “es lo único, en que me lo paso bien, de todo el año”, mientras otra chica del mismo grupo, una de las más académicas, Lucía, comentaba que no le gustaba el crédito de síntesis porque no salían al exterior a realizar actividades extraescolares, y también se quejaba de que no lo hacían desde hacía mucho tiempo. Halima, de origen marroquí, se quejaba aparentemente porque lo veía un exceso de trabajo. En mi diario de campo recogí: “Halima hace mala cara con el crédito porque dice que son muchas preguntas. ‘Cuatrocientas y pico’, dice con gesto de agobio” (Diario de campo, 3.4.03). Pero sin embargo, el hacer el trabajo conjuntamente con tres compañeras impedía que estuviera sola en clase, una situación que era bastante frecuente cuando no se trabajaba en grupo.

Los valores implícitos en la regulación de los espacios, los tiempos y los comportamientos que hemos visto en este instituto serían la obediencia a las jerarquías y la aceptación sin cuestionamiento de las normas, de la puntualidad y del aprendizaje de estrategias no formales para eludir el control, pero no para cuestionarlo abiertamente. Lo que tiene implícito nos recuerda los valores que se esperan en las empresas con trabajadores manuales y no cualificados: respetar las normas, entrar con

puntualidad, no cuestionar la autoridad, aparentar que se obedecen las normas, que se hace el trabajo y que no se tienen conversaciones informales con los compañeros. Se está educando a estas y estos jóvenes para ser trabajadoras y trabajadores obedientes de baja cualificación, o en empleos subordinados, a pesar del énfasis que el centro pone en el Bachillerato y en la posibilidad de movilidad social.

Capítulo 5. Diversidad, Deficiencia, Disgregación

En este capítulo analizo los grupos de iguales y sus relaciones –intra e inter grupo– en el grupo de nivel “bajo”, 3º A. Es a través de la pertenencia a unos u otros grupos de iguales como se expresa públicamente la posición social dentro y fuera de la escuela, donde vemos como se cruzan variables en la clase social, el género y la “raza”/etnia, pero también en función de su articulación con lo escolar. Esta relación entre las diferenciaciones sociales y lo escolar en la configuración de grupos de iguales ha sido también explorada y analizada por otras investigaciones en Cataluña (Bonal et al., 2003; Carrasco y Ponferrada, 2007).

También podremos ver la influencia de la estructura de la escuela en la conformación de relaciones entre iguales y de identidades grupales entre los jóvenes. Mi objetivo principal es demostrar como la propia estructura de la escuela, basada en la creación de grupos clase con diferente nivel de respuesta académica, condiciona no sólo las posibilidades de relación y de amistad entre iguales, sino el tipo de relaciones e identidades individuales y grupales que se pueden dar. Como consecuencia, el desprestigio académico del grupo-clase está presente como una sombra en la construcción de la identidad de los jóvenes que están en dichos grupos, y esta sombra contribuye a marcar vulnerables y fuertes, resistentes y conformistas, que se construyen a través de mutuas relaciones de poder.

En las diferentes investigaciones sobre el papel de los iguales en la escuela, recogidas por Gibson, Gandara y Koyama (2004), se pone de manifiesto el importante rol que éstos juegan en el logro académico de los jóvenes de origen mexicano, contradiciendo las tendencias predominantes en la investigación educativa que resaltaban el papel “negativo” de los iguales en relación a lo escolar. En cambio, según las mismas autoras, el rol de los iguales puede ser positivo y, gracias a ellos y a ellas, los jóvenes pueden vencer barreras y limitaciones en el logro académico. Así, tener compañeros en la escuela proporciona un “capital social de iguales” (Stanton-Salazar, 2004) que da mayor acceso a los recursos y que no se limita únicamente, como dice el mismo autor, a la vida social de una élite, sino que también se da entre jóvenes de minorías de clase trabajadora. Entonces, los iguales pueden dar apoyo para decodificar las prácticas y

estructuras que quitan oportunidades a dichos jóvenes, proporcionándoles recursos y estrategias para superar estas barreras, además de darles apoyo emocional y moral (Stanton-Salazar, 1997; 2004).

Sin embargo, el acceso al capital social de los iguales también viene determinado por las oportunidades de relación que se tienen (Pàmies, 2007), es decir, que la estructura creada por la escuela incide en quién puede ser amigo y compañero. Y en este sentido, el hecho de crear grupos-clase homogéneos por nivel y no permeables contribuye en gran medida a limitar oportunidades. Gibson, Gandara y Koyama (2004) se preguntan como incide la propia estructura de la escuela en que los alumnos tengan acceso a ciertos compañeros que proporcionan el capital social, que ayuda al éxito escolar, y cómo las posibilidades de relación quedan limitadas por las rutas escolares –en el contexto del “tracking” de las escuelas norteamericanas– a las que los estudiantes tienen acceso: “When academic pathways are limited to only certain students –those whom the school has determined ‘belong’ in a particular program or class– students interactions become restricted to a much narrower range of peers (Gibson, Gandara, Koyama, 2004).

¿Que sucede entonces cuando estos grupos-clase son cerrados y existen pocos espacios comunes de acceso a otros compañeros? En primer lugar, que las amistades difícilmente se amplían a otros grupos-clase, sobre todo entre el alumnado que acepta la fuerza de la estructura escolar y no opone, como si hacían los “burnouts” (Eckert, 1989) o los “lads” (Willis, 1977) la vida privada y social a lo institucional. Las redes de sociabilidad, sobre todo entre el alumnado conformista e incluso entre aquel que es marginado escolar y socialmente, quedan circunscritas a los grupos-clase y no surge la posibilidad de crear nuevas amistades o de “respirar” fuera de la presión de las mismas, de encontrar nuevos aliados y nuevos apoyos, o de huir de otros, o tener nuevas identidades sociales y escolares. Éste fue uno de los efectos del “ability grouping” del instituto. Los alumnos que tenían buenos resultados académicos habían sido separados de los que no iban tan bien, reforzando el enquistamiento de la identidad escolar y, al mismo tiempo, restando las posibilidades de ampliación y de negociación de nuevos roles, como amigos y como estudiantes.

Como explican claramente Raquel y Ángela, dos de las estudiantes de Tercero de ESO, la propia estructura de la escuela organizada en grupos-clase contribuyó a crear entre iguales un ambiente social “infectado”, en el que no se daba pie a nuevas relaciones ya las que los círculos sociales estaban, en su mayoría, circunscritos al grupo-clase: “cada uno teníamos amistad con los de su clase”. Así, estar en una clase u otra limitaba con quién podían ser amigas y con quien no. Estas dinámicas se perpetuaron prácticamente durante toda la ESO hasta que en Cuarto asistieron a unas colonias donde se abrieron nuevas oportunidades de relación, donde la sociabilidad “se desinfectó”, se aireó. De esta forma fue como se pudieron ampliar un poco los círculos sociales en donde, por fin, se podía conocer a alumnos de otras clases. Para ellas, conocer a “la gente del D” (el grupo de Cuarto etiquetado como “alto”), del que habían sido expulsadas en su transición hacia ese nivel, implicaba una aproximación a los que detentaban el prestigio académico. Y aunque no se ganara prestigio social, al menos se podía incrementar su propia autoestima. En esas colonias surgieron, por primera vez, nuevas posibilidades de relación, de amistad, de alianzas. En una escuela donde la cohorte educativa no tenía más de 80 personas, las chicas pudieron conocer otras personas a las que no se habían aproximado durante cuatro años.

Ángela.- Se desinfectó mucho el ambiente, estaba muy bien.

Maribel.- ¿Y eso cuando fue?, ¿en Tercero, cuándo hicisteis las colonias?

Ángela y Raquel.- No, Cuarto, Cuarto.

Maribel.- ¿Hasta el final de Cuarto no hicisteis las colonias?

Raquel.- Y después luego ya. Pues ahora quedamos y ya no.... (no hay enemistad)

Ángela-. Quieras o no van bien, porque yo con gente que en toda la ESO no había ni hablado, En las colonias me hablé con todo el mundo.

Raquel.- Igual que yo. Los del D..., con los del D, no me hablaba con ninguno y en las colonias los conocí a todos (se está refiriendo al grupo más “alto” de Cuarto de ESO). Después de las colonias, en Primero de Bachillerato, como nos pusimos todos juntos, también vas conociéndolos.

Ángela.- Teníamos amistad cada uno con los de su clase. (hasta aquel momento)

La forma de organizar la escuela en grupos-clase impermeables entre si condicionaba el tipo de capital social al que podían tener acceso estas jóvenes en la escuela. Si eran expulsadas de los grupos buenos, dejaban de tener contacto con los mejores estudiantes, los que las podían ayudar, y además se percibían a si mismas menos capaces y menos fuertes intelectualmente. El grupo D era la continuidad del C de

Tercero, es decir, el calificado como más académico y con más posibilidades para continuar con estudios universitarios. No estar en el “D” implicaba no sólo no tener relaciones, sino dejarse de ver a sí misma como una buena estudiante, como les sucedió a Raquel y Ángela.

Para analizar los grupos de iguales me basé en la observación de los alumnos de Tercero de ESO en la escuela, fuera y dentro del aula: quién iba con quién, cuándo y qué características y comportamientos tenían los individuos que se relacionaban con más frecuencia. Añadí la información que me proporcionaron los mismos jóvenes y su profesorado. Así elaboré las tipologías grupales, en donde anoté los individuos que tenían una relación más frecuente entre sí, pero también si mantenían contacto –y el tipo de relación– con otras personas, su sexo, origen –si eran españoles, extranjeros, o de origen extranjero, su “éxito social”–, el nivel de popularidad social y el tipo de relaciones con los compañeros, su “éxito académico” incluyendo el grupo-clase donde estudiaba y el tipo de actitud ante lo escolar, así como los resultados escolares. También incorporé la presentación pública (apariencia física, estilo, formas de hablar), así como su vinculación académica con lo escolar. En el análisis que presento en los capítulos 4, 5 y 6 se incluye el análisis de sus resultados escolares en Tercero de ESO, su éxito o fracaso escolar –en los términos de obtener la ESO y de continuar con la educación posterior–, sus aspiraciones y sus expectativas educativas y profesionales y, por último, las valoraciones de los chicos y chicas sobre su trayectoria escolar pasada y futura y sus relaciones en la escuela.

Lo primero que me llamó la atención es que, exceptuando el grupo de las/los denominados populares, los demás grupos de relación estaban formados únicamente por chicos o por chicas. Es decir, la primera afinidad para juntarse o separarse era el género. Entre el mismo sexo, la segunda separación era la “etnidad”. Es decir, no era frecuente contemplar relaciones entre muchachos de origen extranjero y autóctonos, aunque como veremos más adelante, observé cierta flexibilidad, sobre todo en los partidos de fútbol entre muchachos o grupos de amistad de muchachas. El tercer factor que jugaba un importante papel para ser admitido/a o excluido/a de un grupo u otro era el aspecto físico y la presentación pública (estilo de ropa, maquillaje, formas de hablar, cuerpos apropiados) y el parecer adultas, tanto en lo relativo a las relaciones sexuales, como en los hábitos (fumar tabaco, fumar porros, salir de noche, tener una vida social

intensa), especialmente entre las muchachas. Ser moderna y sexualmente atractiva y parecer adulta como las jóvenes de la etnografía de Helena Wulff (1988), era muy importante para un sector de chicas, más cuando se buscaba acceder al grupo de las “famosas” y contar con la posibilidad de ser una mujer joven con poder, un factor que a menudo niega la escuela y la propia familia.

La mayoría de estos grupos de iguales eran los mismos que continuaban encontrándose fuera del instituto. La escuela era el espacio en donde nacían la mayoría de su relaciones, aunque muchos de ellos ya se conocían desde que asistían a las clases de primaria, sobre todo los varones del grupo-clase 3º C, el “alto”. La mayoría de las y los jóvenes no practicaban actividades de ocio organizadas o deportes fuera de la escuela que les pudieran proporcionar otras amistades, exceptuando algunos de ellos que jugaban al fútbol de manera informal y unas pocas muchachas –contadas con los dedos– que jugaban en equipos de fútbol o entrenaban en otros deportes. Además, la mayoría de las y los jóvenes vivían relativamente cerca de la escuela, con lo que les era más fácil seguir viéndose en el barrio.

En su etnografía, realizada en la escuelas francesas de la periferia urbana, Van Zanten (2001) analizó la relación entre la sociabilidad y la identidad de los grupos de iguales y la estructura de la escuela. Los alumnos de las clases calificadas como “malas” interactuaban en pequeños grupos, mutuamente excluyentes, y con relaciones de rivalidad, que se estructuraban en función de las normas y valores escolares. Así surgían los “puros” –los de nivel bueno o medio–, los “agités” –los de nivel medio y vistos como perturbadores–, y los “duros” –más rebeldes contra los profesores y capaces de imponerse por la fuerza a los otros alumnos–. Entre las chicas aparecían las “serias”, de buen o medio nivel, las “atones”, tranquilas pero indiferentes a las clases, y las “revolutionaries” (Van Zanten, 2001:294).

En esta escuela también encontramos identidades grupales paralelas a las de la escuela de Van Zanten, pero la estructura y la cultura de la escuela y de los grupos de iguales contribuyen a que las chicas “serias” sean “invisibles” en el grupo alto y medio; que las revolucionarias sean las populares en cualquier grupo-clase y, además, que aparezcan chicas “excluidas o marginadas” del prestigio académico y del prestigio social. De esta forma, las chicas “excluidas”, y utilizando la misma terminología de

Archer (2007) y Osler (2005) aparecen especialmente en grupos de nivel “bajo” porque es en ellos donde existe una desintegración de las relaciones sociales en un entorno de bajas expectativas, mientras que en los grupos medios y altos lo más frecuente es encontrar muchachas y muchachos de identidad invisible y silenciosa, más compatible con la identidad escolar promovida por la escuela, que rechaza todo aquello que altere el orden en la clase. Entre los chicos no hay grandes “rebeldes” sino “rebeldes a medias”, ya que los verdaderamente problemáticos para la escuela han sido expulsados. Estos “rebeldes a medias” negocian hábilmente con la autoridad escolar y ejercen un gran poder social sobre sus iguales, aunque no sobre los varones protegidos por la escuela, los que tienen buenos resultados. También hay un numeroso grupo de chicos “invisibles”, o conformistas en términos de Willis (1977), que parecen no existir en las clases –tanto autóctonos como extranjeros–, que buscan evitar la confrontación y que sus diferencias pasen desapercibidas. Como veremos en este análisis, las vivencias del alumnado extranjero no son positivas en ninguno de los grupos-clase, por diferentes motivos. Estas vivencias van desde el aislamiento en los grupos “altos”, la lucha por la presencia y la visibilización en los grupos medios, hasta llegar a la hostilidad verbal y física en los grupos bajos, donde algunos de los muchachos extranjeros luchan por ser reconocidos como estudiantes y otros por ser respetados en sus diferencias.

Para analizar que colectivos y relaciones emergen en este grupo-clase recordemos que tenía un numero de alumnos inferior a los otros dos grupos-clase y que además era frecuentemente fragmentado por desdoblamientos y dispositivos de atención diferenciada: un subgrupo X (para los estudiantes “rebeldes”) y el alumnado extranjero que en algún momento de su trayectoria escolar, desde primaria, había sido tratado por la escuela como “nouvingut” –había recibido una escolarización parcialmente separada o algún tipo de clase o refuerzo por ser extranjero. Además era el grupo donde se había incluido el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y los alumnos con bajo nivel académico o que por problemas de enfrentamiento con el profesorado se había desvinculado de la escuela y obtenía peores resultados escolares. Por tanto, el conjunto se había configurado como un grupo en el que el profesorado tenía bajas expectativas académicas y en donde se reunía la mayoría del alumnado que se había considerado no pertinente, contribuyendo a crear una clase que estaba cerca de

constituir una “bomba” social donde reunían todos aquellos que no querían estar o que no eran bien recibidos por los demás.

El primer día de observación de la clase de 3º A, mis notas de campo mostraban la sensación de incomodidad, soledad y mal humor que se respiraba en el aula. Cuando entré la sala, después de haber estado realizando observaciones en las clases de 3º B y C, me pareció que había pocos alumnos y alumnas para el espacio que disponía la clase, y además que todos se habían sentado en grupos muy separados entre si. Un ejemplo de que el grupo solía tener pocos alumnos era la clase de Ciencias Experimentales. A pesar de que oficialmente eran veinticinco alumnos, solían quedar en clase unos doce estudiantes como máximo, siete chicas y seis chicos. Sin embargo, en el grupo etiquetado como “bueno”, 3º C, llegaban a asistir, a la misma asignatura, hasta treinta estudiantes y yo misma no tenía sitio libre donde sentarme.

Además, la misma tutora, Marta, reconocía que era difícil encontrar a todos los alumnos juntos para hacer alguna observación, con lo que realmente no existía como tal grupo-clase. Una vez que los encontré juntos, en la clase de tutoría, observé que eran pocos y estaban sentados de forma desperdigada en un aula que se quedaba grande para ellos. En alguna de las filas sólo se sentaban una chica y un chico. Algun otro alumno se sentaba solo al final de la sala. En mis anotaciones, la frase que aparecía una y otra vez era: “se respira malestar”, y a diferencia del otro grupo clase, donde varios estudiantes me interrogaron en voz alta preguntándome mi nombre y que hacía allí –se sentían legitimados para hacerlo porque estaban en “su” clase–, en ésta nadie me preguntó. Ese primer día apunté, exactamente: “no se atreven a decir nada, sólo me miran”. También anoté que no había prácticamente carteles o dibujos en las paredes y, por supuesto, el tablón de anuncios estaba absolutamente vacío, era un marco con un papel en blanco. Esto me llamó particularmente la atención porque ya había hecho observaciones en otras clases, y si que había visto documentos en los tablones de anuncios. Es como si el grupo-clase, como tal, no existiera, fuera negado por la propia escuela.

Los alumnos que estaban allí me dieron la impresión de estar asustados, largamente silenciados, sin autoestima, sin valor ni para preguntar. Este malestar lo trasmitía no sólo ese vacío en el aula sino la propia actitud de alumnas y alumnos. Durante las

clases, en los siguientes días que estuve presente, siempre había algún estudiante que retaba a otro, o que le insultaba, alguien que se defendía, o que se escondía con la mirada para que no le dijeran nada. Todos parecían enfadados por algún motivo. Esta sensación sólo se diluyó un poco en las siguientes observaciones, cuando David, su profesor de Ciencias Experimentales, buena persona y buen profesor, compensaba con sus bromas y buen carácter el malestar que los alumnos parecían sentir por estar allí. En el tiempo libre que existía para realizar los cambios de aula, al término de la clase, las peleas físicas entre los chicos y los insultos a las chicas eran frecuentes. Y lo que es peor, fuera de la escuela, también se perpetuaban y reproducían algunas de las relaciones de violencia. El mal clima social en los grupos-clase etiquetados y vistos como “bajos” ha sido documentados por otros investigadores. En la etnografía de una escuela francesa de la periferia urbana, Agnès Van Zanten detectó un fenómeno similar. En las clases construidas como “malas” reinaba un clima de atonía y no existían líderes pro-académicos:

“Dans la classe de cinquième règne un climat d’atonie, c’est-à-dire de faible degré d’énergie consacrée au travail par la majorité des élèves. Il n’existe pas de leaders «pro-école» susceptibles d’entraîner les autres dans un rapport positif aux études, ni d’ailleurs leaders «anti-école» favorisant la contestation d’ensemble de l’ordre scolaire”. (Van Zanten, 2001:293)

En una de las primeras conversaciones con Marta, la tutora, simplemente le pregunté “¿cómo iba la clase?” y me contestó “malament, estan allà com si fos una guarderia, es barallen molt, no hi ha relacions, i si n’hi ha son dolentes”. Su propia tutora comprobó claramente que no había relaciones y si existían eran negativas, admitiéndolas como algo normal y natural, sin solución posible. Marta además estaba al frente de dicho grupo-clase de forma forzada y sin ninguna motivación. Ya había venido obligada a la escuela, y pensando que yo era una profesora sustituta, refiriéndose a la escuela me preguntó “Com que t’ha tocat aquest institut?”, poniendo además mala cara. Marta estaba allí por obligación, era un traslado forzoso de otro instituto, y percibía su llegada a este instituto como un claro descenso profesional y social. No le gustaba el barrio, no le gustaba el instituto, y no le gustaba su grupo-clase, del que llegaba a decir “Ja sé que està molt malament dir-ho, però no vull saber res d’ells”, a pesar de que también era cariñosa con ellos, especialmente con las niñas, a quienes percibía como

más vulnerables. Esta desmotivación y la vivencia de estar “quemada” en la educación se plasmaba incluso en sus ausencias durante el trimestre. Ella era la profesora que más horas de asuntos personales y ausencias tenía acumuladas en su expediente durante un solo trimestre. Evidentemente, no era del todo cierto que no les interesara porque si que se preocupaba por sus alumnos, pero lo hacía como si fuese una tarea desagradable que debía resolver. Esta profesora era una mujer que parecía transmitir tristeza. No era una mujer muy alegre. Siempre veía lo negativo y lo difícil de las situaciones, a lo que hay que añadir un antiguo cansancio producto del trabajo en la enseñanza y la experiencia de sentirse “quemada” en la profesión. Eso la llevaba a una espiral en la cada vez hacía menos por mejorar las expectativas hacia la clase o las relaciones entre el alumnado. Por ejemplo, era la persona que más tarde llegaba a las clases y era habitual encontrar a su grupo esperando en la puerta de clase o dentro del aula sin control de ningún profesor. Ya el primer día que decidió hacer tutorías – porque yo estaba y así podía conocerlos mejor– llegó tarde. Todavía, a las tres de la tarde, cuando empezaba la clase, estaba haciendo fotocopias de la práctica que iba a hacer en clase con los alumnos minutos más tarde. En esa ocasión, recuerdo que me quedé haciendo fotocopias de los ejercicios mientras ella iba a atender a sus alumnos.

Marta reconocía que en las tutorías no hacían nada diferente a los deberes, con lo que precisamente el grupo que necesitaba un mayor refuerzo de su propia autoestima y trabajar sobre las relaciones sociales era el que menos lo hacía: “No fem gairebé res (en las tutorías), el que vull es que aprofitin per fer deures i exercicis, a més, ¿què vols parlar?”. Incluso cuando sus compañeras veían claro que uno de los problemas de la escuela y del grupo era la hostilidad hacia los muchachos extranjeros, Marta lo minimizaba. De esta forma, el grupo que requería más atención en la mejora de las relaciones no la tenía porque su bajo rendimiento académico justificaba que la tutora dedicara la clase de tutorías a realizar las tareas escolares. Y porque además, su propia desgana y desmotivación le impedían afrontar los problemas y temas delicados que podían emerger en las conversaciones que deberían surgir en las tutorías. No en vano apunté en alguna de las conversaciones con ella: “noto una gran desgana en Marta, está cansada y es muy pesimista respecto a su clase”. De hecho, Marta se pasó parte de Tercero y Cuarto luchando en varios frentes, buscando alianzas para tener fuerza frente al equipo directivo. Uno de sus objetivos era expulsar a algunos alumnos de su clase e

intentó conseguir el apoyo de otras profesoras, aunque normalmente no lo conseguía porque las otras tenían mejores clases y no defendían la expulsión de los alumnos del centro. Otro de sus objetivos era su negativa a que el alumnado extranjero estuviese en las clases ordinarias, precisamente cuando ella misma reconocía que una de sus mejores alumnas era Mia, una joven de Bangladesh. En esta oposición a la estructura de las clases si encontraba apoyos, sobre todo en uno de los “antiguos” profesores de Bachillerato, militante además de partidos de izquierda.

Su desvinculación con el instituto y con su propio grupo-clase se plasmaba incluso en las salidas extraescolares. Si el grupo ya era pequeño, en las salidas quedaba absolutamente menguado, puesto que al menos unos siete u ocho jóvenes, los varones y alguna joven, tenían suficientes partes y sanciones como para que Marta les prohibiera ir a la excursión. La profesora buscaba cualquier excusa para que los alumnos que, según ella, le iban a causar problemas no fueran, así que al mínimo error, el castigo era la no asistencia a la salida extraescolar. Esto causaba un mayor distanciamiento de estos jóvenes respecto a la escuela. Era normal que me comentara “on vaig jo amb aquests perquè em deixin en evidència davant de la gent! ni parlar-ne”. No confiaba en la mayoría de ellos, sobre todo en los varones autóctonos, porque creía que le iban a hacer pasar vergüenza en público y “no se sabrían comportar”. También se las apañaba para no ir a las excursiones. Por ejemplo, en una salida a *Isla Fantasía* que hicieron a finales de Tercero, Marta, que era la tutora de un grupo, no pudo asistir por algún tema personal. Como yo si iba a ir me asignaron la tutorización de su grupo y pude comprobar en persona como la posición de 3º A en el instituto era marginal. En aquella excursión se alquilaron dos autobuses, asignando uno para todo el grupo C y otro para el grupo B. Sin embargo, el A, que era donde menos alumnos había fue repartido entre los dos transportes, reafirmando y reproduciendo de nuevo la disgregación que como grupo ya sufrían en el instituto.

Existía además cierta distancia social entre la profesora Marta y sus alumnos que estaba marcada por su estilo de hablar, su postura física y su estilo de vestir. Entre el profesorado era la persona, que más verbalizaba que el instituto pertenecía a la clase trabajadora, mientras que Paula, la tutora del grupo C, ni lo mencionaba, y eso que ella misma procedía de orígenes humildes y veía la escuela como algo muy normal. Marta era hija de madre y padre nacidos en la zona rural de Cataluña, una de las pocas

profesoras de la escuela que no tenía un origen inmigrante español, como era el caso de la mayoría de los profesores. Siempre hablaba catalán tanto en clase como fuera de la misma, aunque los alumnos le hablaron en castellano, pero lo que más notaban ellos y comentaban algunos era su “pose” de clase. Algunos de los jóvenes más rebeldes de la clase, como Martín, comentaban de ella que era una “pija” que no tenía nada que ver con ellos, con lo que provocaba que el alumnado no se identificara demasiado con ella. Sin embargo, David, su profesor de ciencias naturales, un hombre alegre y comprometido que vivía en Río del Mar, les daba la clase con mucha mayor implicación y cambiando al castellano frecuentemente. Y a la vez exigiéndoles y tratándoles con respeto. Pero las cosas no son tan sencillas, y esta distancia sobre todo con los varones autóctonos –algo en lo que el género también contaba–, era mucho más reducida que con las muchachas de la clase, con las que pasaba charlando algunos ratos libres en la escuela.

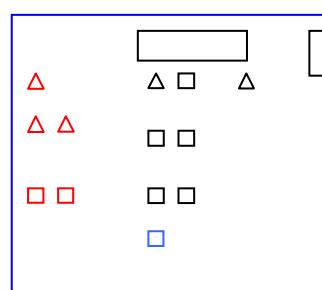
Como ya he descrito en otro apartado, el grupo-clase tenía otro subgrupo en el que los chicos con peores resultados escolares, más absentistas y rebeldes, y cuya mayoría eran autóctonos, eran separados en un subgrupo llamado “X”, del que se encargaban personalmente la directora y la psicopedagoga de la escuela. Las mujeres “duras” del instituto, con mayor responsabilidad, se encargaban en persona del grupo. Nunca llegué a observar este reducido grupo, pero parece ser que obtuvo buenos resultados porque se consiguió la implicación de algunos de los muchachos que parecían haber dimitido, aunque el mismo profesorado reconocía que estos mismos chicos eran muy hostiles con las muchachas cuando estaban en todo el grupo-clase. A finales de curso, en Tercero se decidió que las que iban a ser separadas serían las muchachas, en un intento de realizar una segregación protectora. El profesorado, como explicaba el mismo David, comprobó claramente que las muchachas, sobre todo las más vulnerables, se encontraban mejor sin los varones: “están mejor solas”. Eso las libraba, al menos, de vivir la hostilidad y la dominación de los chicos.

A partir de la descripción de cómo los estudiantes estaban distribuidos en el aula se puede observar la separación racial y de género. Los estudiantes autóctonos estaban sentados en la parte central del aula, primero los varones –cuando había alguno– y luego las muchachas, Dora, Nati y sus amigas. En otro pasillo, cerca de la ventana, y fuera de la zona central, en un lado de la clase, pero a la vez cerca del profesorado, se

sentaban Farid, Mohamed, Tarek y Alen, jóvenes de Marruecos, Pakistán y Armenia. Tras varias mesas vacías, en la misma fila, separadas y aisladas del resto de los estudiantes, como escondidas para pasar desapercibidas, se sentaban otras dos muchachas, también de origen extranjero, Fatalah, de Marruecos, y Yi-Féng, de China. Solo uno de los varones autóctonos, Jerónimo, aparecía sentado en la fila de la derecha, donde habitualmente también se sentaba una de las jóvenes del grupo de los “populares”. Alicia, la única joven que se sentaba delante y sola, en la fila de la derecha –y cuya posición no aparece en el gráfico–, era una de las chicas “populares”, que se distanciaba así de Dora y las amigas. Esta joven se sentaba habitualmente sola por voluntad propia, diferenciándose así de los demás, pero sin dejar de mantener una relación de hostilidad con ellos. Aunque se sentaba sola no dejaba de increpar o interaccionar con el resto de sus compañeros y compañeras, para demostrar su poder sobre todos los chicos y chicas. De esta forma, los varones ocupaban los espacios centrales y cercanos al profesorado, y las chicas, excepto la joven del grupo de los “populares” –el resto de sus amigos estaba en las otras clases– se ubicaban separadamente entre españolas y extranjeras, y siempre al final del aula, lejos del profesor.

Al final de la fila central, alineada en la zona donde están los autóctonos, aparece en un cuadro azul el sitio en donde me senté para realizar la observación inicial. Posteriormente cambié de posición durante las diferentes observaciones que realicé, pero, casi siempre, sentándome en la parte de atrás o en las filas del lateral derecho, que solían estar vacías.

Figura 1. Distribución del alumnado en el aula de 3º A



- | | |
|------------|--------------------|
| Cuadrado: | mujeres. |
| Triángulo: | varones . |
| Rojo: | origen extranjero. |
| Negro: | “nacionales”. |
| Azul: | observadora. |

Esta era la distribución habitual de los estudiantes en esta clase, ya que su tutora, Marta, acostumbraba a dejarlos sentar donde prefiriesen. Como en las clases observadas por Foley (1990), los “vatos” o mexicanos de clase trabajadora se sentaban al fondo de la clase, los estudiantes “blancos” en el centro y delante, y el profesorado no hacía nada para cambiar esta separación racial. En la clase de 3º A del Marenostrum, ningún profesor intervenía para que la separación entre autóctonos y extranjeros no se reprodujera, pero tampoco para evitar las relaciones de género desiguales en las que se mantenía la subordinación de un grupo de muchachas. Cuando estaban todos juntos, este grupo-clase era dominado por unos pocos estudiantes del grupo de los “populares” de la escuela. La mayoría eran varones autóctonos y, desde el primer día, me recordaron, por su actitud de retar al profesorado, a los “lads” descritos por Willis (1977).

5.1. Las “marginadas”. Dora y sus amigas en una “mala clase”

Osler & Vicent (2003) han estudiado la exclusión de las muchachas en la escuela y documenta como las propias chicas excluyen a otras o se autoexcluyen de la educación formal. Y, a la vez, cómo la exclusión recae con mayor intensidad entre las jóvenes afro-caribeñas, es decir, sobre las jóvenes de minorías étnicas. En el caso del Marenostrum, las jóvenes excluidas son tanto las jóvenes de minorías como aquellas que son consideradas menos inteligentes entre los mismos autóctonos de clase trabajadora, en un sistema escolar donde no se enseña a comprender lo que hay de valioso en cada persona ni a demostrar la variedad de habilidades que un estudiante tiene fuera de lo académico y escolar. Sin embargo, tradicionalmente, y como las mismas autoras (Osler & Vicent, 2003) destacan, en la investigación sobre jóvenes y educación, la exclusión escolar se ha asociado tradicionalmente a los varones y se ha olvidado a las chicas en la agenda de la investigación. Y eso teniendo en cuenta que son personas afectadas por la violencia institucional y estructural de la escuela. Algunas, además, son protagonistas de variadas formas de exclusión que van desde la disciplina, la autoexclusión o la privación del conocimiento, al abuso físico y verbal de sus compañeras y compañeros (Osler & Vicent, 2003). Son los varones percibidos

como “problemáticos” los que acaban obteniendo el centro de atención y ellas, en comparación, son olvidadas. Por esta razón, la tendencia global existente sobre el mayor éxito de las muchachas apunta a su conclusión y la tendencia a la “problematización” de los varones acaba invisibilizando un sector de las jóvenes que viven experiencias de violencia institucional y social. En esta escuela viven esta experiencia, sobre todo, las jóvenes de grupos-clase “bajos” percibidas con menor capacidad intelectual y las jóvenes extranjeras en los tres grupos-clase.

Sabela, Iris, Dora, Naomi y Nati, amigas entre ellas, eran cinco jóvenes autóctonas de entre catorce y quince años. Cuando las conocí estudiaban Tercero de ESO en el grupo-clase destinado a los que tenían menos nivel de rendimiento académico, el A. Este colectivo, como ya hemos explicado anteriormente, era donde se encontraban los alumnos calificados académicamente –por un motivo u otro– como menos competentes, ya fuera por su ritmo de aprendizaje, por su enfrentamiento a la autoridad escolar o por su condición de extranjero que tiene un supuesto menor conocimiento de nuestro sistema escolar y de la lengua considerada vehicular, el catalán.

Sabela era la más alta y corpulenta de las cinco amigas. Tenía el pelo rizado y negro, y usaba unos aros plateados como pendientes. Sus ojos verdes estaban perfilados por una línea de *eye-liner* negro y profundo, su único maquillaje. Sus ropas, pantalones y camisetas siempre eran ceñidas, marcaban su cuerpo, más robusto y grande que el de la mayoría de las jóvenes de la escuela. Pero también era la que tenía un carácter más extrovertido, la que atesoraba una mayor seguridad en si misma y la que se erigía en líder al ser escuchada por las otras compañeras. Dora, Nati, Iris y Naomi eran más menudas, delgadas, con pelos castaños u oscuros de media melena, con aspecto más infantil, pues no llevaban ni maquillajes, ni pendientes, ni ropa ceñida. Sus formas de vestir eran, aparentemente, más humildes que las de la mayoría de compañeras de otros grupos-clase, y parecían mostrar un nivel económico familiar más precario que el del resto de jóvenes.

Todas vivían en Río del Mar, cerca de la escuela, aunque algunas habían residido con anterioridad ciudades muy próximas. Aunque la mayoría del alumnado de la escuela era de clase trabajadora, obviamente también existían diferencias socioeconómicas, principalmente en función de la estabilidad laboral de ambos progenitores y del tipo de

núcleo familiar. En el caso de estas jóvenes, sus madres trabajaban “limpiando” o eran “amas de casa”. Por ejemplo, la madre de Sabela, la de Iris y la de Naomi eran “amas de casa”. Las de Dora y Nati trabajaban limpiando. La de la primera, en una portería y la de la segunda en una farmacia. En cuanto a sus padres, el de Sabela trabajaba como abrillantador, el de Nati como carpintero y los de Iris y Naomi en la construcción, como “paletas”⁸⁹. Dora no tenía padre.

Cuando les pregunté sobre el nivel de estudios de sus madres y padres, sólo Naomi me facilitó alguna información, y fue sobre su madre. Según ella, tenía estudios primarios. Las demás jóvenes no sabían qué nivel de estudios tenían ni su madre ni su padre.

En cuanto a su origen familiar, únicamente el padre de Naomi había nacido fuera de Cataluña, ya que los demás, aunque procedieran de la inmigración del interior de España ya habían nacido en Cataluña –o en Barcelona o en la misma Río del Mar. Por tanto, ellas ya eran la tercera generación de inmigrantes españoles, o bien eran hijos, como Sabela, de padres autóctonos catalanes, algo que las diferenciaba de la mayoría del alumnado, que o son hijos de inmigrantes españoles o bien de un progenitor inmigrante español y uno de segunda generación. En el caso de Sabela, además vale la pena destacar que era una de las pocas jóvenes que hablaba catalán en su núcleo familiar.

Lo más importante para comprender las experiencias de estas cinco muchachas en la escuela es que tenían un bajo prestigio social entre los jóvenes Tercero de ESO –tenían pocos amigos y casi nadie quería ir con ellas–. Tenían en común, no sólo que fueran vistas como “poco listas” por las demás jóvenes –por la forma de hablar con los demás y su nivel de comprensión de los contenidos en las clases–, sino también por su aspecto más infantil y, por tanto, parecer menos adultas. Estos factores las situaban en una posición de vulnerabilidad entre los iguales de la escuela al ser percibidas como las “menos” listas.

Delia.- A ver, tu ibas en el pasillo y veías que, por ejemplo, la Dora, una chica, que tu la ves y está en el A y dices, es que vamos, es de tonta, porque si vieras el grupo de personas.

Maribel.- ¿Por qué, por la forma de hablar, el aspecto, por qué?

Viviana.- No, por el aspecto no tiene nada que ver.

⁸⁹ Término utilizado en Cataluña para el oficio de albañil, y que utiliza también la población castellanohablante.

Maribel.- ¿No? ¿Por la forma de ser?

Delia.- No, porque tu ya..... Porque los conoces, porque los conoces. Yo conocía a la Dora, conocía al Alen, y conocía que los que llevabanpues no eran listos.

Dora y sus amigas habían sido escolarizadas en una clase donde la ilusión y las relaciones positivas brillaban por su ausencia, lo cual les hacía vivir una experiencia cotidiana de exclusión y violencia simbólica, verbal y física. Desde la vertiente escolar les afectaban dos dinámicas, una al ser construidas desde la no competencia, ya que no eran vistas por la escuela ni por sus compañeros como alumnas inteligentes y, por otro lado, por la invisibilidad de no ser problemáticas. No eran concebidas como alumnas conflictivas y alteradoras del orden de la clase, al contrario de lo que sucedía con los varones menos académicos y rebeldes de su misma clase, y no recibían atención específica de aprendizaje o de comportamiento, algo que si recibía dicho grupo de chicos, que cursaban parte de las asignaturas en el subgrupo “X”. La misma directora lo reconocía con un comentario habitual entre el profesorado en relación a la atención que recibían unos cuantos varones: “nos estamos centrando en cinco o seis que dan problemas, y en realidad son sólo eso, cinco o seis”.

Los profesores tenían muy bajas expectativas académicas respecto a las chicas ya que les era difícil el aprendizaje de las materias, sobre todo, tal y como se enseñaba en clase, y además algunas tenían problemas incluso para escribir. Su misma tutora, Marta, comentaba frecuentemente cuando hablaba de ellas: “aquestes pobres, no s’enteren de res”. Sin embargo, estuve con ellas en clase de Mitología, uno de sus créditos variables. Allí, unas 10 muchachas, sentadas a su elección como si estuvieran en un seminario de una universidad, alrededor de una mesa hablaban con el profesor. Observé como Dora e Nati contestaban perfectamente las preguntas, demostrando que tenían habilidades que no era posible mostrar en las clases ordinarias, y que aprendían mucho más rápido cuando estaban en grupo y acompañadas de los alumnos de clases “buenas” . Pero el instituto dedicaba todos sus esfuerzos a los grupos-clase que parecían que iban a Bachillerato o al alumnado que causaba problemas y que recibía la atención tanto del equipo directivo como de los especialistas, como el psicólogo del EAP (Equipo de Atención Psicopedagógica) o la psicopedagoga del centro escolar. Nadie estaba especialmente preparado para enseñar de alguna otra forma que

permitiera que estas jóvenes recuperaran aquel retraso en el conocimiento y en la lectoescritura que habían ido acumulando desde Primaria, en una estructura escolar que las había situado en un grupo-clase marginal.

En clases normales donde la metodología era la clásica clase magistral o pregunta-respuesta, su más lento ritmo de aprendizaje, en comparación con el alumnado de otros grupos, era visto como algo casi irremediable, que no necesitaba de ningún apoyo especial, y menos en el caso de las chicas. Esta diferenciación de género entre estudiantes de bajo rendimiento académico ha sido documentada también por la investigación en escuelas del Reino Unido de Susan Jones y Debra Myhill (2004). Según estas autoras, las construcciones del profesorado sobre el bajo logro académico recaen fundamentalmente sobre los varones, que tiende a seleccionar más chicos que chicas cuando se refiere a los bajos resultados académicos y asocia la identidad de bajo rendimiento escolar a los varones. Además, el rendimiento de las muchachas es justificado con el trabajo y el de los varones con la habilidad. La exclusión escolar opera por la vía del fracaso invisible, ya que las muchachas tienden a llamar menos la atención del profesorado en cuanto a los bajos rendimientos (Jones y Myhill, 2004).

Sus resultados escolares oscilan entre los cuatro suspensos de Sabela, a los siete, ocho u nueve de sus amigas, desde la primera a la última evaluación de Tercero de ESO. Aunque esto también era habitual en los otros dos grupos-clase, la adaptación a la baja, en los contenidos de las asignaturas en el grupo A, hacía que un suspenso en esta clase significara que comparativamente los mismos resultados escolares tenían aún menor nivel. En clase, los alumnos, incluidas Dora y sus amigas, casi no preguntaban, ni participaban, a no ser que el profesorado les hiciera intervenir expresamente –algo que no era frecuente–. Ellas no eran absentistas, hacían las tareas escolares y participaban en todas las actividades que el centro organizaba, ya fuesen festivales de fin de curso, la Diada de Sant Jordi, donde ellas mismas se responsabilizaban del puesto de venta de libros en la entrada de la escuela, o en las pocas salidas extraescolares, a las que no faltaron nunca. Su vinculación con la escuela existía, a pesar de ser en una posición marginal en una estructura por niveles de conocimiento. Cuando tenían la oportunidad de participar en espacios centrales, como los festivales, lo hacían, no se apartaban.

Durante una de las observaciones, en clase de Ciencias Sociales y con uno de sus mejores profesores, apunté que quienes contestaban a las preguntas que David lanzaba a la clase eran los chicos, españoles y extranjeros: Tarek, Mohamed, Farid o Roberto. Pero Dora y sus compañeras, a pesar de hablar, comentar y protestar entre ellas, no contestaban en ninguna ocasión a las preguntas generales del profesor. Es más, siendo el profesor que más les gustaba y mejor las trataba, ni una vez se dirigió expresamente a ellas para preguntarles, y todavía menos a las dos chicas extranjeras, Yi-Féng y Fatalah, de quien hablaremos más adelante. Siempre eran los varones, incluso los que sacaban en el subgrupo “X”, los que contestaban e intervenían. Roberto y Jaime competían con los muchachos extranjeros. En esta dinámica, únicamente y de vez en cuando, Alicia, una de las jóvenes “populares”, intervenía para protestar o decir algo a uno de sus compañeros. La invisibilidad de las muchachas, independientemente de su origen, era muy patente en las clases, inclusive cuando eran tan pocos alumnos y Dora y sus amigas se sentaban en la fila central.

Cuando estaban en clase siempre se solían sentar juntas, en el centro o a la derecha del aula. Sabela era la única que vestía con ropas más ceñidas, pendientes grandes y maquillaje, las otras vestían de forma mucho más sencilla, sin maquillaje, con ropas humildes que reflejaban una desigualdad social con las otras cuatro chicas de la clase (dos españolas y dos extranjeras). Pero a pesar de que se sentaran juntas en clase, estuvieran juntas en el patio y fuera de la escuela, las relaciones y las conversaciones solían ser frecuentemente más tensas, con discusiones, que charlas agradables. Aproximadamente a mitad de curso Sabela dejó de ser aceptada por sus amigas, entre otras cosas porque estaba resaltando entre el grupo. Dora aseguraba que Sabela “se hacía la lista, por encima de las demás”.

Casi no se hablaban con los chicos y chicas extranjeros del aula, ni estos se dirigían en ningún momento a ellas. Sin embargo, aunque no tenían relaciones de amistad entre ambos, tampoco las acosaban o insultaban como los compañeros autóctonos de su clase, que las agredían a la mas mínima oportunidad. La primera vez que estuve en la clase vi como Óscar, un joven autóctono que finamente fue expulsado del instituto, se dirigía a ellas para insultar a Irene e Iris agrediéndoles verbalmente: “cabronas, hija putas, guarras”. Ellas no le habían dicho nada especial, simplemente dieron su opinión respecto a algún tema. Aunque Óscar no dirigía sus iras únicamente contra ellas,

también lo hacía contra los otros chicos españoles –con los que se retaba continuamente–, y hacia las chicas extranjeras, a las que también insultaba con comentarios racistas, sin olvidar a Dora y sus amigas que eran el blanco predilecto. El ambiente de la clase fue descrito, casi visualmente, por Dora: “están locos los de mi clase, en cuanto salen los *profes* del aula comienzan a tirar cosas por el aire y a pegarse”.

La chica “popular” de la clase, Alicia, también ejercía el dominio sobre estas jóvenes. En una de las ocasiones que estuve en su aula presencie la siguiente situación. Dora le pidió a Iris la libreta, a lo que Nati –otra de las amigas– se giró y les dijo que se callasen. A esto siguió un fuertísimo grito de Alicia a Nati: “¡Cállate!”; uno de esos gestos que ningún adulto estaría dispuesto a soportar en su vida normal. Estos gestos de dominación eran frecuentes y se producían delante del profesorado, que no siempre intervenía de forma decidida. El profesorado sin embargo, aunque no interviniere en cada insulto o grito, era muy consciente del tipo de experiencia cotidiana que vivían estas chicas. Sin embargo, parecían afrontarlo desde la resignación y pocas veces se adoptaban medidas para evitar los insultos.

Estuve también con Dora y Nati en un crédito variable, y a pesar de que se habían quejado de que el profesor era “muy estirado” y no les gustaba, sus experiencias escolares eran muy diferentes de las vividas en su aula ordinaria. Estaban sentadas en una mesa como si participasen en un debate, todas las chicas juntas porque en ese momento no había ningún varón. Allí podían hablar sin ser insultadas o silenciadas. También estaba Alicia, la joven “popular”, que no era tan agresiva ni violenta con ellas pues no tenía que demostrar nada ante sus compañeros varones ausentes y podía relajarse. Nati, una de las cinco amigas, participó activamente en la clase, contestó bien las preguntas del profesor y me causó la impresión de que era mucho más inteligente de lo que el profesorado opinaba de ella, e incluso de la impresión que me daba a mí. Había encontrado una asignatura donde podía expresar sus conocimientos y se podía percibir su satisfacción, porque además le iba bien. Su vinculación académica pasaba entonces por eliminar la presencia de la agresión, la falta de respeto y la posibilidad de sentarse en igualdad con chicas de otros grupos con más prestigio académico. Allí Nati era una más, en una asignatura donde podía demostrar que escolarmente también era competente.

En las pocas clases de Educación Física a las que asistí con ellas no jugaron a ningún deporte y se quedaron hablando sentadas en un banco durante toda la hora de clase. En esos momentos no puramente escolares, Nati, Dora, Iris y Naomi casi siempre estaban juntas, y además también compartían su tiempo con sus compañeras extranjeras, Yi-Féng y Fatalah. Curiosamente, no lo hacían en la hora del patio ni en clase, cuando todo el mundo las podía ver juntas.

En una conversación informal fuera de la escuela y meses después de haber comenzado el trabajo de campo, Dora me explicó el acoso al que su compañeros “populares” estaban sometiendo a Sabela, la única entre las cinco amigas que había retado a Alicia, y a ella misma. En opinión de Dora, Sabela había hablado de Alicia, había osado criticarla y decir algo negativo de ella en público, es decir, había retado su poder de dominación. A partir de ese momento, algún compañero informó al grupo de los “populares” de los comentarios que había hecho Sabela y se inició la venganza. Ésta consistía en hacerle la vida imposible para demostrar a los demás que eso no estaba permitido. Dora lo expresaba así: ”me sabe mal lo que le están haciendo a Sabela, ahora todos se meten con ella, pero se lo merece, por decir de Alicia que es una mandona”. La misma Dora había sido una de las amistades que había informado a Alicia de lo que su amiga había dicho de ella y Alicia no dudó en iniciar una venganza propia acompañada por su grupo de iguales. Dora lo comentaba así: “el grupo se está vengando”.

Dora expresó en esta charla su miedo al grupo de iguales de Alicia y el tipo de relaciones que mantenía con ellos. Para agradecerle que hubiera delatado a Sabela el grupo le había prometido que la defendería de cualquiera que le agrediera: “si alguien me dice algo o me hace algo, me han dicho que se lo diga a ella” (refiriéndose a otra chica de Cuarto de ESO). A cambio, ellos esperarían que no cuestionase nunca a Alicia y que estuviese bajo su dominio. Esta dominación se expresaba con gestos de su vida cotidiana incluso fuera de la escuela. Por ejemplo, si llegaba Alicia a sentarse a un banco donde ella estaba sentada, debía retirarse y dejarle el sitio. Esas eran las reglas.

Pero si Dora había denunciado a su propia amiga Sabela ante el grupo de “populares”, quizás había tenido algo que ver que la propia Dora había dicho de Sabela que “se hacía la lista” y no le había tolerado que quisiera diferenciarse y distinguirse de ellas.

No en vano, era la que se distinguía más por su estilo de vestir y de peinarse, además de ser la única que hablaba catalán en clase. Esta separación evolucionó de tal forma que durante el último trimestre Sabela se vio obligada a sentarse siempre con las chicas extranjeras, Fatalah y Yi-Féng. Las relaciones no volvieron a ser normales y siempre que me encontré a Dora y a su grupo iban sin Sabela.

En cuanto a sus aspiraciones escolares y profesionales, Sabela, durante el curso 2002-03, antes de pasar a Cuarto, me comentó que quería hacer un Ciclo Formativo de peluquería, e Iris que quería ser secretaria, después de hacer algún otro Ciclo. Nati decía que quería estudiar “para sacarse la ESO” y después dedicarse a trabajar pero no sabía en qué. Dora no quería ni hacer Bachillerato ni trabajar, pero tampoco tenía claro que hacer. Naomi era la que tenía las expectativas mas altas pero al mismo tiempo las aspiraciones más contradictorias. Decía que quería estudiar Bachillerato pero sus resultados escolares eran bajos. Sin embargo, ella creía que tenía altas probabilidades de sacar la ESO, al contrario que las demás, y oscilaba entre ser “medica en quirófano” o en una ONG, o profesora de Aeróbic y dibujante en sus ratos libres.

En Cuarto de ESO, este grupo de chicas volvió a estar escolarizado en un mismo grupo-clase, sin compartir aula con ningún alumno de los que estaban en 3º B o C. De nuevo, en Cuarto, volvieron a coincidir con algunos de los chicos de 3º A, junto a repetidores y repetidoras de Cuarto y chicos y chicas de origen extranjero; un ambiente de clase muy similar al que habían vivido en Tercero.

La única que aprobó la ESO fue Iris. Ni Nati, ni Sabela, ni Dora aprobaron. Naomi, la que más aspiraciones tenía, dejó de venir a la escuela hacia el final de Cuarto de ESO.

Cuando las vi el día que les entregaban las notas de Cuarto de ESO, saliendo juntas por la puerta del instituto y acompañadas de otras muchachas de Primero, me contestaron que no habían aprobado la ESO. Dora me lo dijo con cara de enojo y Nati con decepción, pero al mismo tiempo parecían quitarle importancia, probablemente para aliviar su vivencia de fracaso. Cuando les pregunté si tenían intenciones de repetir la ESO, Dora e Iris me confirmaron que no querían repetir –Dora incluso con cara de enfado–, y Nati que no sabía si continuaría repitiendo curso. Según Nati, sus padres le decían que “ella misma, que hiciera lo que quisiera, que o repetir o a trabajar”, sonando no como una amenaza, sino como un “no les importa demasiado”.

Mientras hablaba con ellas me di cuenta que una de ellas llevaba un cachorro de perro en los brazos. Le pregunté que pasaba y me dijo que una de las compañeras del instituto se había ofrecido para quedárselo, pero no la encontraban y estaba preocupada. Hablando del cachorro añadió: “se morirá, porque tiene eso aquí en la nariz, esta mancha blanca... ¿ves? eso es una enfermedad”. Ese día anoté que percibí una gran sensación de fracaso en ellas, como si siempre fuesen las perdedoras.

Días después, en el momento de decidir si repetían curso o abandonaban definitivamente, sólo Sabela le dijo a la Elena, la Coordinadora de Estudios, que iba a repetir –aunque luego comprobé que no se llegó a matricular. Según Elena, estas muchachas “no querían saber nada” de la escuela y lo cierto es que estaban bastante indignadas. Sin embargo Dora y Nati lo intentaron y volvieron a repetir Cuarto de ESO.

Cuando me encontré a Dora varios cursos después, en una de las visitas de seguimiento, la encontré sentada sola en un banco enfrente del instituto, como esperando a alguien. Nos saludamos, me senté con ella, y le pregunté como le había ido a ella y a sus amigas el instituto y la vida en general. De Nati, la única que había aprobado la ESO, me comentó que trabajaba cosiendo para una tienda. De Iris, que no intentó repetir y que trabajaba cuidando niños. De Naomi que trató de repetir Cuarto pero “se fue” a medio curso y no pudo aprobar, y de Sabela, que aunque intentó repetir Cuarto, al final “no vino” y tampoco aprobó la ESO.

Dora me explicó como había sido su alejamiento final de Cuarto de ESO. Cuando le pregunte, lo primero que me respondió, a propósito de cómo le había ido el instituto, fue: “muy mal. No aprobé la ESO porque me expulsaron”. Según explicó, la habían echado porque “había tenido un problema con Elena, la directora”. El problema, según la estudiante, es que en el instituto llevaba un lector de *mp3* a la vista, a pesar de estar prohibido. La directora al verlo se lo cogió y como castigo lo retuvo en su despacho. En opinión de Dora, la directora “se lo confiscó”. La chica quería llevar su *mp3* a una excursión donde estaba previsto ir ese mismo día, entró al despacho de la directora y lo cogió. La versión de Dora es que la directora se enteró y decidió expulsarla del centro. La alumna pensaba que tenía buenos resultados en el curso –aunque no lo pude comprobar con el profesorado– y que habría aprobado y obtenido el título de la ESO si no hubiese sido por ese incidente.

¿Cómo le habían ido esos dos años después de la expulsión del instituto? Desde que fue expulsada de la escuela, ni trabajó ni estudió: “llevó dos años sin trabajar”. Me explicó que había buscado trabajo pero no lo encontró. Explicaba que era muy difícil porque no tenía la ESO y tampoco era mayor de edad. Había buscado trabajo en algunos comercios pero “los supermercados tipo *Día* no te cogen si no tienes dieciocho años”. Lo único que había podido hacer, de vez en cuando, era cuidar niños. Dos años después de haber sido expulsada de la escuela también continuaba siendo expulsada, ahora, del mercado laboral. Además, no había intentado cursar ninguna otra formación porque se veía absolutamente limitada por no tener la titulación de la ESO, y ni siquiera tenía claro donde estaba la agencia de formación local donde podía realizar algún curso aunque no tuviera la certificación de educación Secundaria –comprobé que prácticamente no conocía la zona donde estaba la agencia local de formación ocupacional, a pesar de vivir en la misma ciudad. No tener la ESO se había convertido en una barrera para acceder a cualquier tipo de formación, pero asimismo el no alcanzar la mayoría de edad también le impedía acceder al mercado laboral.

Su situación familiar tampoco era mejor. Dora me narró que ya no vivía en la casa familiar porque había discutido fuertemente con su padre, que siempre había controlado sus horarios y sus salidas de casa. Se había “hartado” y se había mudado a casa de su novio. Pero vivir con su pareja no había mejorado la situación porque pasó de discutir con su padre a vivir en casa de su suegra, madre de seis hijos, y a estar controlada por otro hombre, su novio. Cuando le interpelé si podríamos quedar otra tarde para charlar, me explicó que por la tarde no podía porque era el tiempo en el que veía a su novio, que “era muy celoso”, y añadiendo que “por la tarde no puedo quedar, porque se enfada”.

Sin embargo, cuando le planteé si se veía a sí misma viviendo con su novio ocupándose de la casa, me contestó rápidamente que no, que ante todo quería trabajar y que “no se imaginaba sin trabajar, en cualquier cosa”, aunque él ganase lo suficiente para vivir los dos. A pesar de su exclusión escolar, social y laboral, el futuro de Dora se anclaba en la búsqueda de un trabajo remunerado que le garantizara la independencia de su novio y de su padre: “no quiero vivir de nadie”. No obstante, ni su escolarización en un curso segregado a la baja, con bajas expectativas por parte de la escuela, el mal ambiente en las relaciones con sus compañeros y su familia, dentro y

fueras de la escuela, no le habían ayudado a conseguir aprobar la ESO. Dora no sonreía, con cara resignada parecía poco feliz en su recién estrenada vida de “joven” independiente. Las cosas no le iban muy bien. Nos despedimos y mientras yo me dirigí a buscar a los alumnos de Bachillerato, ella se quedó esperando sentada en aquel banco, enfrente del instituto, a que saliera su amiga de Cuarto de ESO.

5.2. Fatalah y Yi-Féng: la soledad invisible

En la misma clase, 3º A, había dos jóvenes de origen extranjero, Fatalah y Yi-Féng. Fatalah había nacido en Marruecos y vivía en Río del Mar desde hacía dos años. No sabía el nivel de estudios de su padre ni de su madre, pero me comentó que su padre trabajaba como vigilante y que su madre trabajaba “en casa”. Ambos residían en Marruecos y ella vivía con su tía. El psicólogo del EAP y la profesora que procedía de Compensatoria, Susana, me explicaron que Fatalah había venido a vivir a España con su tía para trabajar como criada de la misma, y estaban muy satisfechos porque habían conseguido escolarizarla y les parecía que estaba contenta de ir al instituto. Fatalah se matriculó durante dos cursos en esta escuela, y aunque ya no asistía al “Aula de Nouvinguts” si que asistía una vez a la semana, unas cuantas horas, al “Aula de reforç” con Susana.

Yi-Féng provenía de Zhejiang, una provincia costera del sur de China, como la mayoría de la población china de la ciudad, y llevaba un año y medio viviendo en Río del Mar. Su madre, según decía, “estaba en casa” y su padre era “paleta”. Y tampoco sabía el nivel de estudios de ambos. Estaba escolarizada en el “Aula de Nouvinguts”, a donde asistía todas las mañanas después de la hora del patio y todas las tardes que tenía clase, y en el ”Aula de reforç” todos los miércoles de nueve a diez de la mañana.

Las dos tenían similar altura, el pelo negro y media melena sobre los hombros, aunque Fatalah se había hecho unos reflejos rubios en el pelo y usaba gafas. Vestían con pantalones de campana, jerséis ceñidos y zapatillas deportivas. Yi-Féng no se desprendía de su reproductor de CD con el que escuchaba música china actual.

Fatalah y Yi-Féng tenían calificaciones de insuficiente, prácticamente, en todas las asignaturas y en todas las evaluaciones de Tercero, además todavía tenían problemas para expresarse por escrito, tanto en catalán como en castellano. Su profesorado tenía bajas expectativas en ellas. La tutora decía de Yi-Féng: “ja deu haver acabat l’aula d’acollida, però té molts problemes, no s’entera de res, està molt aïllada i no es relaciona amb ningú”. Otra de sus profesoras me dijo delante de ella, en clase: “pobre, no arriba”. En general, el profesorado las percibía como un obstáculo en las clases, sobre todo su misma tutora. Sin embargo, Paula, la tutora del grupo-clase “alto”, a pesar de que no le daba ninguna clase, conocía a Yi-Féng de haber estado con ella en “Nouvinguts” y cuando le pregunté qué alumnos del grupo A podrían hacer el Bachillerato, mencionó a Yi-Féng, Farid –el joven marroquí del mismo grupo–, y Jaime, uno de los chicos autóctonos.

A pesar de todo, y contradiciendo las bajas expectativas de su tutora y de algunos de sus profesores, en clase, Fatalah y Yi-Féng adoptaban una actitud de interés. Tomaban apuntes y se mostraban muy atentas, no preguntaban casi nunca pero intentaban hacer todas las actividades, querían ser una más de la clase y aprender, a pesar de que no eran objeto de atención de sus profesores y profesoras. Era como si no existiesen, quizás y precisamente, porque era difícil enfrentarse al reto de su aprendizaje.

En la hora del patio, Yi-Féng buscaba a las estudiantes chinas del instituto, pero en la clase siempre se sentaba junto a Fatalah, y ambas se ayudaban mutuamente. En el aula no tenían amigas u otras compañeras que les ayudasen, ni entre las otras chicas, ni entre los chicos extranjeros, por lo que acabaron unidas. A pesar de los continuados insultos racistas de uno de los muchachos –Óscar–, que las insultaba en voz alta con gritos y descalificaciones como, “la china y la mora”, seguían en silencio, hacían su trabajo escolar o atendían al profesor. Su nivel de tolerancia a la hostilidad era alto.

Tampoco se relacionaban con ellas los chicos extranjeros, a pesar de que Fatalah era de Marruecos, como Farid y Mohamed. Nunca les vi charlando o sentados juntos en clase. La separación de género era tan grande para ellos como para los españoles, que nunca se sentaban con Dora y sus amigas. Ante estas dinámicas separadoras de género y etnia en las relaciones entre guales (llegando a la agresión física en algunos momentos), las posibilidades de que Fatalah y Yi-Féng se sintieran integradas en el

instituto eran remotas. Su actividad como “estudiantes” en el aula era de lo poco que podía proporcionarles alguna sensación de integración.

A pesar del clima desagradable que reinaba en clase, el mismo que para Dora y sus amigas pero aún de mayor aislamiento para ellas, Fatalah siempre sonreía aunque con una aparente timidez. Su nivel de tolerancia al aislamiento era más alto que el de las chicas españolas de la misma clase, que aceptaban la dominación de las más famosas para no quedarse completamente marginadas. Cuando le preguntaba como se sentía en la escuela, me decía que estaba “contenta en el instituto y que tenía muchas amigas”. No tenían amistades en la clase, pero Lara y Valeria, dos de las jóvenes ecuatorianas de 3º B, se acercaban al aula para saludar a Fatalah en cuanto tenían un descanso. Eso sí, nunca estaban juntas en el patio, ni las primeras la contaban entre sus amigas. Sin embargo, si alguien le ayudaba, eran ellas. Un día que asistieron a una visita al Parlament de Catalunya presencié cómo Fatalah y Yi-Féng fueron acompañadas en todo el trayecto por las jóvenes de Ecuador, Lara y sus amigas. Cuando nos dirigíamos a la entrada del metro, entre todas reunieron dinero para pagar el billete a Fatalah. Era como si Lara y sus amigas la protegiesen y la cuidasen, le daban el apoyo que no le daban las muchachas autóctonas, ni siquiera las más excluidas y marginadas, como podrían ser Dora y sus amigas. Durante el rato de descanso en el patio, Fatalah se sentaba con chicas de otros cursos, no iba con las chicas marroquíes ni con sus amigas de Ecuador, quería pasar desapercibida como extranjera. A final del curso 2002-03 Sabela empezó a sentarse con ellas porque se había enfadado con las otras chicas españolas.

Yi-Féng quería trabajar al acabar la ESO y Fatalah quería ser doctora. Repitieron Cuarto de ESO y acabaron dejando la escuela sin aprobar.

5.2. Farid, Mohamed, Tarek y Alen. Adaptándose y defendiéndose

Mohamed, Farid, Tarek y Alen, eran cuatro jóvenes de origen extranjero escolarizados en 3º A, el grupo de nivel “bajo”⁹⁰. Mohamed y Farid eran de Marruecos, el primero de Tánger y el segundo de Fez. Tarek, el más alto de los cuatro compañeros, era de Pakistán y residía en España desde hacía varios años, aunque sólo hacia un año que vivía en Río del Mar. Alen era de Armenia y llevaba dos años en España, en la misma localidad. Él y su hermana, estudiando en un curso superior, estaban juntos en la misma escuela. Menos Alen, que había accedido directamente a la ESO, los otros tres habían llegado al sistema educativo catalán en primaria.

La madre de Farid era de Fez y su padre de Ouazzane, una población al noroeste de Marruecos. Ella no tenía estudios y, según Farid, era ama de casa. Me comentó que ambos progenitores trabajaban fuera de casa por las mañanas. Un día me encontré a Farid con su madre. Ella venía de su trabajo en un *MacDonald* de Barcelona. El padre, como explicaba Farid, tenía un nivel de estudios similar a la ESO y trabajaba como albañil. Farid hablaba con su madre y su padre en árabe, pero puntuizaba que con su hermano ya mezclaba el árabe con el castellano y el catalán. Además, utilizaba el francés para hablar con otros miembros de su familia.

Farid era un chico menudo y delgado, de piel morena, ojos pardos y pelo negro, despierto, simpático y abierto. Hablaba correctamente castellano y catalán, y me manifestó que no era muy consciente de en qué momento había aprendido a hablarlos, añadiendo vagamente que debió ser en sexto de primaria. Lo que más me llamó la atención de Farid era lo despierto que parecía y la gran cantidad de preguntas que me hacía cada vez que nos veíamos. En las conversaciones me transmitió sus altas expectativas de aprobar la ESO, y ya en Tercero me anunció que quería estudiar Bachillerato. También pensé que el profesorado tenía altas expectativas en él, cuestión que confirmaba cuando preguntaba a sus profesores. Su simpatía, su dominio oral del castellano y del catalán y sus demostraciones de interés en clase provocaban que el

⁹⁰ Había otro chico marroquí en la clase, Ahmed, al que nunca vi en las diferentes ocasiones que estuve en el instituto. Ahmed era muy absentista y prácticamente había desaparecido del instituto. Su tutora nunca hablaba de él y simplemente le dio por perdido. En este trabajo se ha optado por no seguir al alumnado absentista.

profesorado lo vieran como un muchacho pro-académico y con muchas posibilidades de continuar estudiando, como yo misma tendí a interpretar al conocerlo. Tanto su tutora como la profesora de Sociales pensaban que era uno de los pocos de su grupo que podría llegar a Bachillerato. A pesar de que ninguno de sus amigos fuera del instituto había seguido estudiando, y de que su hermano mayor había optado por un módulo de formación profesional para la instalación de electricidad, la madre y el padre de Farid le habían transmitido su deseo para que fuese a la universidad. Farid se sentía apoyado por su familia. Su padre, según informó un profesor del instituto, ejercía de imán en la mezquita del barrio.

Cuando lo conocí al inicio del trabajo de campo, en Tercero de ESO, sus expectativas académicas y profesionales eran altas. Me explicó que quería ser científico o historiador, y para ello quería estudiar la licenciatura de Historia. A pesar de esto, tenía bastantes dudas sobre las salidas laborales que esos estudios le podían ofrecer –dudas que fueron aumentando a medida que pasaban los cursos y los años. El creía, ya en Tercero que la garantía de una mejor oportunidad laboral era estudiar un módulo de formación, de tipo profesional, como su hermano, al que le iba muy bien laboralmente, un modelo de éxito, que quería imitar. La duda principal de Farid era: “¿para qué quiero una carrera si luego no voy a poder encontrar trabajo, si con un módulo profesional seguro que voy a tener trabajo como mi hermano?” Uno de sus comentarios, finalizado Cuarto de ESO, cuando hablábamos de lo que quería hacer en el futuro fue: “Me gusta la Mitología pero haré electrónica”. ¿Por qué?, le pregunté. “Porque se gana más pasta. ¿Es que si hago Historia luego que puedo hacer? Sólo profesor o historiador” (Diario de campo, 1.6.04). Seguía viendo limitadas sus oportunidades laborales si optaba por estudiar la materia que le gustaba.

Farid hablaba de sus orígenes, de su familia y de sus costumbres con orgullo y normalidad. Cuando llegaba el Ramadán lo explicaba, u ofrecía parte de su bocadillo para que probáramos el pan de su madre y el embutido de cordero. Además decía a Tarek, que era de Pakistán, que no era buen musulmán porque no hacía el Ramadán: “tu ni eres musulmán ni nada”. Estaba orgulloso de su identidad como musulmán pero eso no era incompatible con su identidad como estudiante. Sus notas eran buenas y en la última evaluación de Tercero había obtenido varios notables, a pesar de estar escolarizado en un grupo clase sobre el cual, el profesorado tenía bajas expectativas.

Se veía a si mismo, académicamente, como un buen estudiante. Participaba en clase contestaba las preguntas generales que hacía el profesorado y preguntaba constantemente sobre los temas y contenidos, siendo además de los pocos que utilizaban el catalán en clase. Los demás lo apodaron como “el preguntón”. Esa identidad académica era compatible con otras estrategias, como por ejemplo firmar las notas en lugar de sus padres, o con etapas de desmotivación, en las que llegaba tarde a clase porque “no tenía ganas de ir a la escuela”. O “porque para esperar en los pasillos, espero en casa”. Su identidad respondía al patrón de una aculturación sin asimilación, en términos de Gibson (1997), y que es aplicable a los jóvenes de origen marroquí en Cataluña (Jordi Pàmies, 2006). En esta última investigación basada en una etnografía sobre los procesos de integración escolar y comunitaria de la población de origen marroquí en Cataluña, Pàmies investigó cómo, precisamente, aquellos y aquellas jóvenes que militan en su identidad étnico-religiosa son los que mayores capacidades de negociación poseen en la escuela. Son ellos, por tanto, los que obtienen mejores resultados escolares, mientras que aquellos que sufren una fuerte aculturación y optan por seguir el modelo de los jóvenes autóctonos tienen más posibilidades de sufrir un fracaso académico.

Parte de la compatibilidad del éxito escolar con la no vergüenza de la identidad étnica se basa en tener una alta tolerancia al aislamiento y a la hostilidad racial. Farid intentaba hablar con todos sus compañeros de clase, independientemente del origen, intentaba ser cordial incluso con los mismos que a veces no le respetaban. Demostraba una alta tolerancia al aislamiento social y los insultos racistas. Por ejemplo, a pesar de que se quejaba de que el mismo Alen, el chico de origen armenio, le hablaba despectivamente y le llamaba “patera”, siempre mantuvo relaciones con él y llegaron a sentarse juntos en clase durante bastante tiempo. Eso no significaba que lo considerara un amigo, me comentó en un curso posterior. Estos insultos no solían ser censurados por la tutora, Marta, tal y como observé y como el propio Farid se quejaba en alguna de nuestras conversaciones. Marta no intervenía nunca cuando Alen o Óscar le insultaban y únicamente le contestaba: “cuando salgas le pegas fuera”, legitimando de esta forma el uso de la violencia y que ese tema era un asunto privado que el mismo debía resolver por su cuenta, sin ayuda de la institución. Así, aunque estaban juntos en clase cada día, Farid tenía que aguantar casi a diario los comentarios de su compañero

Alen. Los cuatro, junto a Roberto y algún otro joven autóctono, compartían el espacio de la clase y jugaban juntos a fútbol, aunque esto no significaba que hubiera relaciones positivas, de amistad o de comprensión respecto a quién era cada uno y cuáles eran sus respectivos orígenes.

A pesar de su posición negociadora, de dominar los códigos de la escuela y de querer ser al mismo tiempo un buen alumno, un miembro más de la sociedad catalana – trabajar, ir a la universidad, conocer a los demás aunque no fuesen marroquíes–, las experiencias cotidianas de Farid, y de sus compañeros de orígenes similares, en clase, en las horas de patio o en las excursiones escolares, así como sus escasas posibilidades de tener amigos no marroquíes, le debían recordar continuamente que no era considerado un igual por los autóctonos. En la salida al Parlament de Catalunya, los alumnos, una vez habían acabado la visita y esperaban al resto de compañeros en los jardines frente al Parlament, Farid trató de acercarse a Alonso, uno de los estudiantes del grupo C (el “alto”) con buenas notas. Farid le dijo, en tono de broma y buscando conversación: “yo soy el empollón del A y tu eres del C”. Alonso se retiró inmediatamente hacia atrás y le puso mala cara, intentando transmitirle, sin hablarle, una especie de “déjame en paz, tu ni te acerques y ni te compares conmigo”. En el momento en que Farid quiso ampliar su círculo de conocidos con los muchachos de otras clases, que además eran los más pro-estudios, fue rechazado y puesto, de nuevo, en su sitio. Le seguían dejando la oportunidad de relacionarse exclusivamente con Mohamed, Tarek y Alen, sus compañeros extranjeros de clase. En otra salida extraescolar a *Isla Fantasía*, vi como Roberto, su compañero de clase autóctono, no paraba de hablar de él a las profesoras con el término de “el moro”, gritando en voz alta y repitiendo las mismas cosas que hacía en clase o cuando jugaba a fútbol con él.

Farid, en Cuarto de ESO, habló con su tutora y le expresó su deseo de hacer el Ciclo Formativo de electrónica, en lugar de arriesgarse a hacer el Bachillerato tecnológico. En su opinión, no se le daban bien las matemáticas y la física y podía suspender. El alumno prefería hacer un Bachillerato “que se le diera bien para acabarlo”, y eligió el humanístico: “Ya ves, en el humanístico hay Mitología, y a mí me gusta mucho la Mitología, se me da muy bien”. No quería suspender Bachillerato porque creía que de esa forma podía dejar de estudiar, razón por la cual, prefería una opción segura, un Bachillerato que le gustase y que pudiese aprobar para posteriormente hacer el Ciclo

Formativo de electrónica. Sin duda, la estrategia combinaba sus gustos con una mejor salida laboral.

Finalmente Farid pasó en Cuarto, al grupo C, el segundo grupo-clase con más prestigio escolar por detrás del D, y obtuvo la ESO. Se matriculó en Bachillerato, pero no cambió de escuela porque decía que allí seguía teniendo conocidos y amigos. Las relaciones eran importantes para él: “haré el Bachillerato aquí. ¿Por qué?, porque tengo amigos, conozco a la gente”. (Diario de campo, 1.6.04)

Pero lo paradójico fue que aunque pensaba que tendría amigos al pasar a Bachillerato, se quedó prácticamente solo en la clase. Por ejemplo, todos los alumnos que pasaron de curso podían salir fuera del centro durante la hora del patio, y claro, él también lo hacía. Esa situación provocaba que al hacerlo dejaba en el instituto a sus pocos amigos marroquíes, que estaban repitiendo Cuarto. En Bachillerato me explicó –y el profesorado lo corroboró– que había tenido una dura pelea con uno de los jóvenes autóctonos que le molestaba con frecuencia, Johan, uno de los muchachos del grupo de los “populares”. Hasta ese momento no se había peleado casi con ningún joven. Johan, en el transcurso de Tercero fue uno de los que más insultó a las chicas extranjeras de su clase e incluso maltrataba y manipulaba emocionalmente a una de sus propias amigas, hasta que ella se separó del grupo. Así continuó con la misma tónica y en alguno de los insultos a Farid, éste debió responder físicamente. Los únicos amigos de Farid en ese momento, ya en Primero de Bachillerato, eran los jóvenes de origen marroquí de otros cursos y un joven de Perú con el que pasaba los descansos de media mañana en el patio, sentados en un banco frente al instituto.

En una conversación con él, en uno de esos bancos, sentado con otro joven de Ecuador y ya haciendo Bachillerato, noté que sus ánimos no eran muy positivos y que había perdido la motivación necesaria para seguir estudiando. Estaba muy delgado –en mi opinión, demasiado–, y me afirmó que no sabía lo que le pasaba, pero que no tenía ganas de venir a la escuela, a pesar de que siempre había querido estudiar Bachillerato: “no sé, no tengo ganas de levantarme e ir al instituto, es que es muy pesado estudiar, es muy duro...y como no hay nadie en casa para levantarme (su padre y su madre trabajan fuera de casa) ¡pues me quedo y no pasa nada!”. Le pregunté si algún profesor había llamado a su casa, y me dijo que sí, que incluso habían hablado con su padre,

pero que no se había enfadado ni preocupado demasiado ante las llamadas de la escuela.

En Bachillerato ya no estaban sus amigos de Tercero que no habían aprobado la ESO y se habían ido de la escuela y ni siquiera los españoles, como Roberto, que compartían con él algunos momentos en el patio. La soledad en el Bachillerato era evidente y no debía ser muy agradable, en un momento en el que todos los jóvenes tenían amistades, y más sabiendo que uno de sus amigos, el joven de Perú, había decidido cambiar de instituto para ir al mismo centro donde estudiaba su hermana pequeña. Al final de la charla pasamos cerca de la valla de la escuela y él saludó a otro joven marroquí, del cual me dijo que era un amigo, mientras que cuando le pregunté por Roberto me aseguró que “ese ni es amigo ni nada”.

Mohamed, el otro chico de Marruecos, era más delgado y menudo que Farid, y tenía una mirada muy despierta gracias a unos ojos vivísimos. Su padre y su madre eran de Tánger, y, según explicaba, su madre tenía estudios equivalentes a Tercero de ESO, y era “ama de casa”. Su padre tenía estudios de Primaria y trabajaba como conductor. Ambos, Farid y Mohamed, tenían cada uno un hermano y vivían con sus padres.

Aunque los dos llevaban el mismo tiempo en España y unos cuatro años y medio en el sistema educativo español, su nivel de adaptación escolar (en cuanto a resultados escolares y grado de conocimiento de los contenidos) y de integración (en lo referente al tipo de relaciones con los compañeros españoles) eran diferentes. Mohamed dominaba menos que Farid el lenguaje escrito y la expresión verbal en castellano o catalán, y también era más tímido y menos resuelto que Farid.

Lo que más me llamó la atención de Mohamed era su timidez y, al mismo tiempo, su disposición al enfrentamiento físico y verbal ante la hostilidad y los insultos de sus compañeros de instituto, unos enfados que le implicaban un mayor número de peleas que en comparación con las de Farid. El joven parecía indignado en clase con cierta frecuencia, pero sin embargo cuando los profesores preguntaban sobre la materia el contestaba, al mismo tiempo que Roberto o Farid, aunque quizás no preguntaba tanto como este último. Mohamed era el único de los cuatro compañeros que utilizaba su lengua de origen en la clase, haciendo comentarios en voz alta a sus compañeros o diciendo alguna palabra en árabe para que los demás le oyieran. Cuando Marta, su

tutora, le daba la oportunidad de explicar historias de su país y de su origen, Mohamed cambiaba de carácter y se mostraba más contento y agradable. Creo que en aquel entorno se sentía agredido y, al mismo tiempo, inseguro. Sus notas también eran más bajas que las de Farid.

En los horarios de patio jugaba a fútbol con el resto de sus compañeros españoles, pero en una ocasión, Mohamed y otro chico marroquí de Segundo de ESO se pelearon con los chicos españoles porque los primeros habían traído su pelota y no dejaban entrar en el juego a los autóctonos. En la pelea, Mohamed y su amigo argumentaron que se habían enfadado porque cuando “ellos” (los españoles) traían la pelota no les dejaban jugar y cuando era a la inversa, los originarios de España si que se indignaban. En el transcurso del trabajo de campo, sólo se observó otro incidente más en el que se vieran implicados varones marroquíes y españoles.

Mohamed quería estudiar un Ciclo Formativo de mecánica de automoción pero pensaba que a su familia le gustaría que él siguiera estudiando para ser policía. Explicaba que sus dificultades académicas se debían a que era marroquí y debía aprender nuevas lenguas. Sólo se relacionaba con los compañeros marroquíes, con quién se sentía más cómodo y seguro, mientras Farid intentaba relacionarse con chicos de otros orígenes, aunque sólo fueran relaciones superficiales para jugar o compartir el patio.

Alen, el joven de Armenia, tenía unas notas bajas y aprobaba las asignaturas justo con suficientes. También tenía una hermana escolarizada en el centro que había llegado a Bachillerato. Alen se situaba socialmente por encima de sus compañeros de origen marroquí, como se reflejaba en las bromas racistas que les hacía, pero de forma paralela no era admitido plenamente por el alumnado español. Martín y Roberto, dos de los jóvenes autóctonos de su clase, se reían de su nombre en tono despectivo, un apelativo y unas bromas que el muchacho tenía que aguantar con frecuencia para poder relacionarse con ellos.

En clase siempre se sentaban juntos Farid y Mohamed, los dos chicos de origen marroquí. Detrás se sentaban Alen con Tarek, el chico de Pakistán. Alen hacía intervenciones en clase, preguntas sobre los contenidos que estaban tratando, y de igual forma que sus otros tres compañeros extranjeros, nunca saboteaban la clase ni

intervenían para cuestionar al profesor o la profesora, como si que hacían los varones .autóctonos Martín y Roberto, más rebeldes con la autoridad escolar

Los padres de Alen tenían un alto nivel de estudios, aunque no era capaz de especificarlo. Su madre no trabajaba fuera de casa y, según comentaba alguna vez era pianista en su país de origen. El padre trabajaba como carpintero. Con su familia, decía, hablaba armenio, ruso, catalán y castellano. Opinaba que su familia quería que hiciera Bachillerato y su objetivo era sacarse la ESO, aunque tenía muy claro que quería hacer después. Alen pasó a 4º C, uno de los de nivel alto, como Farid, pero no pudo aprobar la ESO y decidió repetir para tratar de obtener el título. Aunque Farid y él estuvieron en el mismo instituto durante Cuarto de ESO, ya no se relacionaban entre sí, ambos pertenecían a grupos-clases diferentes y el espacio común compartido del aula ya no existía.

Tarek era el otro chico del grupo de relación en 3º A. Tarek hacía sólo un año que vivía en la ciudad, pero ya había pasado un par de años en Barcelona. Vivía con su madre y su padre. Ambos habían estudiado hasta Segundo de Bachillerato, tal y como él lo expresaba. Su madre “trabajaba en casa” y su padre en un tren de lavado de coches. Tenía tres hermanos, todos más mayores que él.. Hablaba con su familia, como él describía, en “medio urdu” y “medio español”, y con sus amigos en “español”. La familia de Tarek, al ser de Pakistán, practicaba la religión musulmana: No obstante, ser o no ser musulmán no parecía preocuparle demasiado, al contrario, parecía como si quisiera que pasase desapercibido. Cuando Farid le reprochaba que no hiciera el Ramadán y que comía de todo, Tarek se reía y aseguraba que eso no le importaba nada.

Como Farid, y al contrario que Mohamed, tenía una alta tolerancia a los insultos de algunos de sus compañeros autóctonos, que utilizaban su nombre para insultarle, y a la autoridad del profesorado. Aceptaba de una forma muy particular los castigos: simplemente sonreía, nunca se enfrentaba directamente al profesorado. Marta, su tutora, le decía bromeando que tenía que mostrarse apenado y triste cuando le regañaba o castigaba, que eso era lo correcto, porque si no, el castigo no tenía sentido: “Tarek, tu te tienes que poner triste cuando te castigo, hombre, no te rías”.

Tarek tenía muy claro que quería aprobar la ESO y luego trabajar con su padre limpiando coches. De hecho, estuvo en 4º A, el de menor nivel académico, y cuando a

final de curso se enteró de que había suspendido la ESO, muy enfadado reclamó a su tutora porque no se esperaba suspender. La tutora, sorprendida, comentó en una ocasión en la sala de profesores: “Tarek se ha mosqueado, ¡pero que se creía!” . En una de las últimas visitas a la escuela, cuando comprobé sus resultados escolares, ya constaba como aprobado –quizás la charla con la profesora tuvo algún efecto–, pero de todas formas, el instituto no tenía constancia de si el alumno se había matriculado en Bachillerato o en Ciclos Formativos de otros centros, sencillamente no sabían que había pasado con él, se había ido y le habían perdido la pista. Tarek quería su título de ESO para poder trabajar , luchó por el título y cuando lo consiguió inició su actividad laboral.

Los cuatro chicos permanecieron en el instituto sin faltar a clase porque tenían claro que querían aprobar, unos para trabajar y otros para continuar sus estudios. Fue curioso averiguar que su tutora no llamaba a sus padres para ningún tema y, al mismo tiempo, no consideraba extraño que no fuesen a hablar con ella. Sólo Tarek era protagonista de algunos partes y sanciones por parte del profesorado, el resto no ejercía ningún tipo de actividad disruptiva. Ni se levantaban ni hacían nada que pudiese molestar a los profesores.

Menos Mohamed todos los chicos tenían un alto nivel de tolerancia a la disciplina escolar y a las normas escolares, al contrario que muchos de sus compañeros españoles, así como al aislamiento social que vivían en el instituto. Este, aislamiento iba en aumento a medida que avanzaba su integración académica. Sin embargo, Tarek y Mohamed se enfrentaban física y verbalmente cuando percibían alguna agresión o ridiculización por parte de sus compañeros autóctonos, o entre ellos mismos. Como ya he comentado anteriormente, eran los juegos masculinos, como el fútbol, los que lograban unirlos con sus compañeros españoles varones durante los descansos en el patio o en las clases de educación física. Con mucha frecuencia, los chicos marroquíes, como otros extranjeros, acabaran de porteros, ocupando así un espacio marginal en el equipo, pues nadie quería ser el portero. En las clases o en los demás espacios de la escuela eran ignorados. Aparecía legitimada así una masculinidad de minoría, subordinada por el mismo sistema de separación por niveles, y además por la ignorancia social de los propios compañeros varones. También porque las jóvenes

autóctonas no consideraban a estos chicos deseables, ni como amigos, ni como novios o ligues.

Prácticamente tampoco tenían relaciones con las chicas. Nunca observé a estos muchachos acercarse o hablar con Fatalah o Halima, las dos únicas jóvenes marroquíes que había en Tercero, nada parecía unirles, ni siquiera que sus padres fuesen del mismo país. Intentaban hablar con otras muchachas autóctonas cuando querían coquetear con ellas, aunque las posibilidades de tener éxito con ellas eran mínimas. Durante el trabajo de campo nunca pude ver a Mohamed, Tarek o Farid saliendo con alguna joven, suponiendo que fueran heterosexuales, aunque eso tampoco era inusual puesto que pocos jóvenes varones tenían novia o ligue en el instituto y en la misma clase. Lo más frecuente era que las chicas se buscasen novios más mayores en Bachillerato o fuera de la escuela, y aunque muchos chicos y chicas coqueteaban no vi más de dos o tres parejas entre el alumnado, que ya conocía de Tercero de ESO. Si que pude presenciar como cuando alguna vez Mohamed, Tarek y Farid estaban cerca de algún grupo de muchachas, éstas les increpaban con expresiones como: “y vosotros, ¿qué habláis?, ¡jeh!. Los chicos de origen extranjero no eran considerados varones legítimos para coquetear con ellas, estaban excluidos de la masculinidad deseable por parte de las jóvenes autóctonas heterosexuales.

La visión que las muchachas tenían de los muchachos no la conocí hasta algún curso después, cuando conversé con algunas de ellas y les pregunté si conocían a Farid o a alguno de sus compañeros de origen extranjero. Las chicas más invisibles y académicas ni lo conocían. En la clase A, a sus ojos, sólo existían “las marginadas”, refiriéndose a Dora y sus amigas, y “los chulitos” para hablar de algunos de los jóvenes autóctonos del mismo grupo-clase. Para las jóvenes “populares”, Farid existía como un joven “moro” que les molestaba con la mirada. Hablaban de él muy negativamente, mezclándose el sentimiento de haber sido, visualmente y verbalmente, molestadas con estereotipos como “falso” y “malo”, atribuidos de fácil manera a la población marroquí. Incluso cuando las jóvenes hablan de que tenían amistad con gente “mora”, hay que aclarar que al contrario de lo que ellas decían, no tuvieron ningún tipo de relación, por ejemplo, con Halima. Precisamente Sole, la muchacha que habla del “asco” que le producía Farid, era una de las pocas jóvenes que insultaba directamente a la muchacha marroquí de su clase en cuanto no había profesores

delante. Se referían también a Omar, un chico marroquí tipo “lad”, muy absentista, que casi no apareció por la escuela y que se hizo novio de una de sus amigas cuando casi tenían diecisiete años.

Maribel.- ¿Y con los otros chicos que hablaban perfectamente español, como Farid, que estaban en 3º A, qué tal?

Laura.- Yo me llevaba bien con ellos el año pasado.

Sole.- (Hace gestos de negación con la cara).

Maribel.- ¿Tu no? ¿Cómo no lo veías?

Sole.- Porque me caía mal, ese niño.

Maribel.- ¿Ah si?

Sole.- Porque me vaciló una vez.

Maribel.- ¿Qué te dijo?

Laura.- Casi le pego.

Maribel.- Claro, yo como, cada día no lo veía.

Laura.- En la calle lo veía y le daba así, con el hombro y todo....¡Qué le den por culo!. Lo tenía que haber empujado a la carretera.

Maribel.- ¿Qué te vaciló, qué te dijo?

Sole.- No me acuerdo, hace tiempo ya. Pero ahora lo veo por la calle y me da mucho asco ese niño. Me da rabia. No lo aguento. Lo veo malo, falso, malo. ¡No!

Laura.- A mi me esperaba al salir.

Sole.- A mí cuando no me entra alguien por el ojo, no me entra. Y además.

Maribel.- Pero tu crees...

Sole.- Y además que yo le había dicho adiós a la Sole, y decía “como me acerque a la Sole, no se qué... a mi me dejas tranquila”, porque es que era un cachondo. Yo no quería que le hiciera nada...

Maribel.- Pero, ¿por qué, por qué era diferente? ¿No te fías de él, por la forma de ser?

Sole.- Por todo, por la forma de ser, por todo.

Maribel.- ¿Tiene algo que ver que sus padres eran marroquíes?, o algo así.

Sole.- No, no. Porque ya ves... como era él. No.

Maribel.- ¿Por la forma de ser? ¿Cómo lo veías tu?

Sole.- Si me llevaba bien con la Halima que era mora, con la Uda, que era mora, con el Omar que también es moro. No es porque sea moro ni nada, si a mi la persona no me entra por los ojos, ya no me va a entrar nunca.

Maribel.- ¿Y a ti te tiro los tejos o qué?

Laura.- A mí.

Sole.- Era un salido de mierda.

Maribel.- ¿Cómo?

Sole.- Un salido de mierda.

Maribel.- ¡Ah vale! Vosotras sois las jóvenes y lo notáis más.

Sole.- Se la comía con los ojos tío, daba un asco verlo.

Maribel.- ¿A ti te molestaba o qué, o te daba igual?

Laura.- Noooo. Me daba un poco de asco, pero.

Sole.- A ... le daba asco. Una cosa es que te mire un poco, pero otra es que te...

Laura.- Es violencia...

Sole.- Otra cosa es que te esté metiendo mano, o no. El hijo puta.

Maribel.- ¿Pero no te miraba como los demás chicos? ¿Te miraba de aquella forma...?

Sole.- Con deseo.

Laura.- ¡Con deseo moroco! (riendo)

El único joven de estos cuatro compañeros que logró hacerse amigo de una chica fue Alen, de origen armenio. Aunque no tuvo relaciones con las jóvenes de la escuela, a final de Cuarto de ESO, trajo amistad con Alicia, la chica popular de la clase. Lo consiguió cuando con el paso del tiempo había conseguido parecer, física y culturalmente, un joven español de clase trabajadora, por su ropa, su peinado y su forma de hablar. Así, ni Tarek, que era el más alto y que aparentaba ser el de más edad, ni Mohamed o Farid tuvieron amistades femeninas autóctonas, y por supuesto, tampoco salieron con ninguna chica. Cuando acabó la ESO, únicamente Tarek logró compartir el tiempo en el bar de enfrente del instituto, jugando a billar con las chicas y chicos “populares” y menos académicos. La única posibilidad de integración social era ser rebelde como ellos, distanciarse de los estudios y parecer un auténtico chico de clase trabajadora no conformista.

En cuanto a las aspiraciones de estudios y trabajo de los cuatro jóvenes, ninguna contradecía las aspiraciones de sus familias, y no sentían que sus expectativas fuesen diferentes. El único que en algún momento se planteó continuar con estudios universitarios era Farid, y lo que sentía como un inconveniente no eran las expectativas de su familia o del instituto, o que fuera de origen marroquí o de clase trabajadora, sino la misma dinámica de la limitación de oportunidades laborales existentes en ciertas carreras. Creía firmemente que trabajando como electricista obtendría una más rápida y eficiente inserción laboral que siendo licenciado en historia.

La última noticia que tuve de Mohamed fue que no acabó la ESO y que entró a trabajar en el locutorio de su tío, muy cerca del instituto. A Farid lo vi un par de veces más y me explicó que al final se había cambiado de instituto porque vio que no iba a aprobar y porque el ambiente ya no le gustaba. Se matriculó en un instituto de una ciudad cercana, siguió haciendo Segundo de Bachillerato y luego un Ciclo Formativo de electrónica, que ya había iniciado cuando hablé con él. Su situación era mejor, le gustaba el instituto, y uno de sus comentarios fue que en el nuevo centro el ambiente

era muy diferente al del Marenostrum. De eso, decía, no se había dado cuenta hasta cambiar de escuela. Se sorprendió porque diferentes jóvenes se le habían acercado para hablarle y hacer amigos había sido fácil, algo “muy diferente del otro instituto”.

5.3. Los “chulitos” o “chulones”: ¿dónde están los ‘lads’?

El colectivo de “chulitos” o “chulones” como era descrito por los estudiantes del centro era un colectivo en el que se encontraban algunos de los varones españoles del grupo de 3º A, los mas similares a los “lads” (Willis, 1977) o los “burnouts” (Eckert, 1989) que se agrupaban alrededor de Roberto y Martín, los que más se visibilizaban en clase. Algunos, como Jaime, asistían con regularidad a clase, pero otros era difícil verlos porque eran más absentistas. Los chicos que llamaban menos la atención eran Ángel, Vicente, Joaquín, Héctor, Rubén y Jaime.

Ángel era de Río del Mar pero su madre y su padre eran de Sevilla. Su madre tenía estudios primarios y era “ama de casa” y su padre tenía el Graduado Escolar y trabajaba como cristalero. Ángel quería hacer Ciclos Formativos.

Vicente vivía también en Río del Mar. Su madre había nacido en Barcelona, su padre en un pueblo de Cáceres y sus abuelos eran de Andalucía y Extremadura. No sabía el nivel de estudios de su madre, que se dedicaba a limpiar en casas particulares, ni el de su padre, que trabajaba de “paleta”. Vicente quería empezar a trabajar cuando acabase la ESO.

Joaquín también es de Río del Mar y tanto su madre y su padre, como sus abuelos, eran de Jaén. Tenía altas expectativas de acabar la ESO, en contraste con los otros dos jóvenes y quería estudiar Ciclos formativos, aunque cuando lo conocí no sabía lo que quería hacer con exactitud. Jaime también era de la misma ciudad, su madre y su abuela materna eran de Río del Mar y su padre, que había fallecido cuando él era pequeño, de Málaga. Su madre tenía el graduado y había estudiado auxiliar de Clínica, pero no ejerció y era ama de casa, y su padre había trabajado como repartidor de butano. Jaime era el único chico que combinaba el catalán con el castellano en su entorno familiar, según las respuestas que contestó en el cuestionario. Trabajar era su

“mayor prioridad”, tal y como el mismo decía, y mantenía que mientras no encontrase trabajo estudiaría informática.

Roberto también es de Río del Mar y sus padres nacieron en la ciudad, aunque no pudo ampliarle la información sobre sus orígenes. Los dos tenían el Graduado Escolar. Ella era dependiente y él trabajaba en una empresa de artes gráficas. Roberto creía que tenía altas posibilidades de obtener la ESO y sus aspiraciones, en Tercero de ESO, eran estudiar Ciclos Formativos y trabajar como chapista.

Martín nació en Jaén aunque vivía en la ciudad prácticamente desde que nació. Sus progenitores y toda su familia era de Jaén. Ni su padre ni su madre continuaron estudios después de la EGB y su madre no trabajaba y era ama de casa. Su padre, como el mismo escribió en el cuestionario, era “obrero”. Sus aspiraciones, en el momento de contestar el cuestionario, se centraban en realizar el Bachillerato. Esperaba seguir estudiando porque era lo que su familia esperaba.

En horario de clase sólo fue posible observar con regularidad a Jaime, Roberto y Martín, ya que los otros chicos eran más absentistas y pertenecían a otro grupo al que no me fue posible asistir durante el trabajo de campo. Roberto y Martín siempre se sentaban delante, en la fila central, muy cerca de la mesa del profesorado, y también los que más participación mostraban en la clase, junto a Jaime. Pero así como Jaime hacía más preguntas académicas, Roberto y Martín realizaban comentarios y protagonizaban el típico “cachondeo” de la cultura contraescolar de los “lads” de Willis (1977). Se distanciaban de los chicos extranjeros, con los que nunca colaboraban en la hora de clase, y se peleaban continuamente con las únicas jóvenes que los cuestionaban, Alicia y Paola. Roberto, a pesar de compartir partidos de fútbol con Farid, se distanciaba del mismo al calificarlo como “moro”, sobre todo cuando Farid no estaba presente, y como ya decíamos anteriormente, sin encontrar una firme censura por parte de los profesores y profesoras.

En el transcurso de algunas observaciones otro chico asistió a clase, Óscar, un joven que nunca tuvo relaciones de amistad con ellos y que por esa razón no he situado en este grupo. No obstante, nos sirve para ilustrar el tipo de masculinidad que Roberto y Martín estaban construyendo. Óscar era un chico autóctono que procedía de otro centro y estudiaba allí desde hacía sólo un curso. Vestía con un pantalón de chándal

verde con la bandera de España en un lateral, seguramente uno de los chándales que se utilizaban en la mili, y vestimenta que podía relacionarse con una ideología de extremo nacionalismo español. Entraba a media clase, se ponía a comer pipas e insultaba a todo el que podía. Había sido castigado en innumerables ocasiones por el profesorado, tanto con expulsiones como con partes, pero las veces que lo contemplé en clase comprobé que nadie censuró con firmeza sus agresiones verbales a las chicas españolas, ni tampoco las agresiones racistas al alumnado extranjero. Cabe recordar que la psicopedagoga y la coordinadora de estudios recibían continuas presiones del profesorado para que expulsaran a este alumno.

Óscar era un varón fuerte que retaba la autoridad masculina de los otros jóvenes de la clase, especialmente de Martín. Durante mi estancia en el aula corroboré que los insultos eran constantes entre uno y otro, discutiendo continuamente. En horario de patio Óscar prefería irse con algunas chicas antes que con ellos. Ni unos ni otros participaban en las actividades extraescolares porque normalmente tenían partes de castigo y la tutora consideraba que esto era motivo suficiente para que no fuesen. De esta forma entraban en una espiral en la que no podían disfrutar de las salidas o excursiones. Era un castigo a sus peleas en clase. Los efectos de estos castigos eran únicamente amortiguados por el psicólogo del EAP o por la intervención de la conserje, Paqui, una mujer agradable e implicada en la vida de los chicos y chicas, que apaciguaba con cariño los ataques de ira de Óscar cuando era castigado.

El joven, que a pesar de tener como amigas a Sole y a las otras jóvenes populares, no dudaba en agredir a otras chicas que encontraba solas, porque así se ganaba la simpatía de sus amistades femeninas. En una ocasión en la que estaba acosando a dos chicas de 3º C, una de ellas extranjera, traté de hablar con él para alejarlo de las mismas ya que la situación me parecía peligrosa y ofensiva. Con mucha seriedad le dije que lo que hacía no estaba bien. Más o menos sea calmó y empezamos a hablar de lo que hacía fuera del instituto, de lo que le gustaba, y acabó dándome una clase sobre los graffitis que dibujaba en Barcelona. Y también me explicó su situación familiar, realmente difícil y complicada. Sólo con una conversación, al sentirse escuchado, cambió su carácter momentáneamente, se volvió agradable y respetuoso, y dejó de demostrar su violencia, tal vez porque no tenía enfrente a ninguna autoridad a quién podía retar. Pero su oposición a las jerarquías escolares, sus insultos al profesorado –más incluso

que su actitud no respetuosa con las minorías–, con los menos fuertes o las chicas, provocaron finalmente su derivación a una Unidad Externa.

La aptitud de Martín, además, fue motivo de intervención por parte del equipo de atención psicopedagógica, ya que su comportamiento se interpretó como resultado de unas condiciones familiares negativas. La realidad de encontrarse en un grupo de nivel bajo le impulsaba a renegar de la escuela y denunciar: “Este instituto es una mierda”. Sin embargo, no abandonó nunca la idea de querer ir a Bachillerato, como el resto de sus compañeros populares. No se pudo confirmar con él su propia situación familiar, pero las veces que traté fuera de la clase con él, su carácter era completamente diferente de la actuación pública que interpretaba en el aula con los compañeros, una cuestión que ya conocían los profesores y los alumnos. De forma unánime me comentaron que Martín era muy diferente cuando estaba “en grupo” que cuando trataba “individualmente” a otras personas. Me saludaba con dos besos, era simpático, expresaba sus deseos de seguir estudiando y su preocupación por sus notas y por su proceso escolar y era consciente del gran esfuerzo que debía hacer para sobreponerse a su estigma en el centro y a las deficiencias que tenía en el conocimiento de algunas materias. Pero a pesar de todo eso, Martín ya no era el “macho lad” que aparentaba en clase, ya no se indignaba, y con sus amigos era muy agradable y normal. Sin embargo, hasta sus mismas amigas “populares”, como Crystal, se sentían mal al ver como se metía con las chicas “marginadas” o con todas aquellas que no fueran de su grupo de amigos. Su papel era contradictorio y exigía, para ser respetado por los demás muchachos y algunas de las muchachas, esa doble actuación.

He aquí como Lucía, una de las chicas académicas de 3º C, el “alto”, me explicó como veía a estos muchachos y como los definió como unos “chulitos” que ganaban su poder gracias a la agresión verbal de las muchachas, como Dora y sus amigas, pero también con ella misma. Los duros muchachos de la clase obrera marcaban el tono en las relaciones de género, sobre todo con las muchachas que son vistas como conformistas y académicas y que no responden con violencia.

Maribel.- No tengas miedo, dilo.

Lucía.- Pues los que iban así, como van de chulitos y eso..., luego están las que se meten con ellas, luego estaban los otros.

Maribel.- ¿Las que siempre se meten con ellas?

Lucía.- Sí, había dos o tres.

Maribel.- ¿Quién por ejemplo?

Lucía.- No sé si las conoces, ¿La Belén? Y todas éstas. ¿Sabes quiénes son? Luego las que iban así solas, luego los chulillos.

Maribel.- ¿Los chulillos son el Josep, el Martín, verdad?

Lucía.- Sí, claro que sí. Cuando iba a la ESO, que, sobre todo, en los créditos variables, y eso, que nos juntábamos con los de la otra clase, esos que te he dicho que eran los más chulitos, que tampoco. Hubo un tiempo que alguno se metió un poco conmigo y lo pasé mal. En ese tiempo lo pase mal.

Maribel.- ¿Pero eran de otra clase? ¿Los del A, y qué te decían?

Lucía.- No sé, siempre se metían conmigo. Me decidí a hablar con la profesora, y le dije que me hacían la vida imposible, que estoy en clase. Hablé con ella. Bueno esta gente ya se ha ido del instituto. Pero ahora, como estoy ahora, ya pueden decir lo que quieran.

Sin embargo, a ojos de otras muchachas, esa misma dominación de otras personas, esa actitud de resistencia y rebeldía, era lo que le hacía atractivo sexualmente. Y esa era la clave para que se perpetuara su actitud, que, como decía una de las profesoras, Paula, a las chicas les seguían gustando los “chulitos” y dejaban de lado a los muchachos estudiosos, de una masculinidad tradicionalmente menos obrera.

Raquel y Azucena, muchachas que reconocían que a una de ellas les gustaba uno de estos muchachos, y que además tenía un gran éxito entre la mayoría de las jóvenes ejemplifican que el reto a la autoridad sigue manteniendo un atractivo a ojos de muchas jóvenes.

Azucena.- Ellos eran de Tercero y Cuarto.

Maribel.- ¿Los mismos?

Azucena.- Sí, los *chulones*.

Maribel.- ¿Quién?

Azucena.- Los *chulones*, eran los chulitos.

Raquel. - Sí, sí.

Maribel.- ¿Pero entre todas las chicas? Además, a lo mejor, entre otras que no fueran ellas.

Azucena.- Sí, porque el Jerónimo, cuando iba a Tercero de ESO, las de Primero pensaban... (haciendo gestos con las manos)

Maribel.- ¿Sí?

Azucena.- ¿Tu te acuerdas? Es que era una pasada. Es que le llegaron a poner tangas encima de la mesa.

Maribel.- ¿En serio?

Azucena.- En San Valentín se encontró como cuatro *calçes*? encima de su mesa, de niñas de Primero de ESO. Estando en Tercero.

Maribel.- ¿El Jerónimo? Pero si no era tan guapo, era normal.

Azucena.- No, pero es chulo. Es chulo y eso tiene su... no sé qué...

Maribel.- A vosotras que efecto os producía eso de...

Azucena.- A mí.

Maribel.- ¿Alguna vez captó un poco eso de, a mí como a todas te ha gustado el Jerónimo?

Azucena.- A mí me ha gustado el Jerónimo.

Maribel.- Claro, yo también, es que todo el mundo tiene su.... . ¿Si?

Azucena.- A mí me ha gustado.

Maribel.- ¿Y por qué os ha gustado?

Azucena.- No sé, porqué se le veía chulito cuando estaba con sus amigos. Luego hablabas con él. Yo hablaba con él y me sentía ... (insinúa bien).

Raquel.- Sí, porque era chulito con la gente, pero cuando estabas así...no.

Azucena.- Cuando estaba con gente era un chulito, estaba chulito todo el rato, pero cuando ibas sola con él era un trozo de pan.

Raquel.- Eso con mucha gente también.

Maribel.- ¿Con mucha gente quieres decir, a solas no?.

Raquel.- A solas muy bien, y todo esto. Pero estando con la pandilla a lo mejor ni te saluda ni nada.

Maribel.- O sea, ¿qué delante del grupo él cambiaba completamente?

Raquel.- Cuando estaba con el Johan, la Crystal, con la Sole, su gente. Siempre se ha juntado con los mismos, los que sabían. Los que estaban en el colegio juntos, metiéndose con la gente, salían fuera para liarla por ahí. Y por eso yo esa gente no. Por eso no me ha llamado la atención conocerla.

...

Maribel.- ¿A qué chicos entonces? Si, ¿por qué?

Azucena.- Yo me refiero al Johan, el Jerónimo, el Martín. Todos éstos con las niñas guapas. ¡Bueno!

Maribel.- ¿Y como eran estos chicos?

Azucena.- Bordes.

Maribel.- ¿Qué más, no sé?

Azucena.- Eran iguales que ellas.

Maribel.- Si, también contestaban a los profesores, no sé qué.

Azucena y Raquel. - Sí.

Maribel.- También contestaban a los profesores.

Azucena y Raquel.- Sí.

He aquí como se interrelacionan popularidad, construcción de género y escuela. Los varones jóvenes más deseados por las chicas no eran los chicos más estudiosos y formales, sino los más rebeldes y los que se peleaban con los demás, o se ganaban el respeto por el enfrentamiento físico o verbal, los “chulitos” –siguiendo la definición utilizada por algunas de las chicas-. La misma tutora del grupo-clase, donde estudiaban parte de las chicas populares, comentaba como los chicos estudiosos eran prácticamente invisibles a los ojos de las chicas, mientras los muchachos más

“rebeldes”, los que se hacían los “chulos”, según sus palabras, eran con quienes las chicas querían estar.

No les gustaban los conformistas con la autoridad de la escuela, sino los que en algún momento se peleaban con los demás jóvenes, llamaban la atención del profesorado, eran castigados, y además tenían un aspecto más maduro, por su forma de vestir, su forma de andar, sus hábitos y su estilo en clase. Estos chicos eran los más deseados porque encarnaban la dignidad de los jóvenes frente a la autoridad de los adultos, la dignidad de la clase trabajadora frente a la autoridad de algunas maestras de clase media –a las que algunos de estos chicos se referían como “las pijas”–. Pero no únicamente entre las estudiantes tenían más éxito sexual estos tipos de chicos, sino también, entre las profesoras, una cuestión que no suele tratarse en público ni en las escuelas ni en las investigaciones, pero que existe: la atracción sexual entre profesorado y alumnado y viceversa. Las maestras, obviamente buenas profesionales, no realizaban ningún tipo de acercamiento que no fuera el propio de la relación profesor-alumno, pero en los momentos informales, cuando no había ningún profesor varón cerca o en las salas donde se hallaban, si que se comentaban cosas respecto a algún chico –sobre todo de alguno de Bachillerato, jóvenes de entre diecisiete y dieciocho años– que era más atractivo. A pesar de que las maestras defendían a los chicos más formales y estudiosos, del chico que más hablaban era de un estudiante de Bachillerato que a pesar de estudiar, tenía el aspecto físico y el estilo de los “chulitos”: pelo *pincho*, muy corto y encrespado con gomina, con mechas rubias, brazos y cuerpo trabajados de gimnasio y poseedor de una musculatura muy desarrollada, guapo de cara y vestido con camisetas ceñidas al cuerpo y muy modernas. Este chico era el más deseado por muchas de las jóvenes del instituto, pero también emergía en las conversaciones informales de las profesoras, cuando podían permitirse a si mismas ser mujeres en la confidencialidad de una amistad compartida.

Martín y Roberto, a pesar de que se aburrían en clase y estudiar no les gustaba demasiado, tenían claro que querían seguir estudiando porque, tal y como ellos mismos expresaban, su salida laboral vendría por tener la ESO aprobada y continuar con algún tipo de formación, ya fuese Bachillerato o un Ciclo Formativo. En una charla informal, Martín, que ya había expresado su deseo de realizar Bachillerato (a pesar de estar en el grupo de Tercero etiquetado de bajo nivel), comentó que le habían

ofrecido trabajo en un taller de mecánico, pero prefería hacer el Ciclo Formativo y acabar algunos estudios.

Roberto tenía muy claro que quería hacer un Ciclo Formativo en un centro concertado de Barcelona. Su objetivo, por tanto, era acabar la ESO, y de ahí que combinase en clase una actitud de cachondeo con la participación académica, y que incluso los insultos racistas los hiciera en un tono de broma que no le ocasionaban demasiados partes ni sanciones. Respecto a sus relaciones fuera del aula, Roberto y Jaime, que eran los que más asistían a clase, se relacionaban con los chicos de origen extranjero de 3º A, pero sólo para jugar a fútbol. Compartían ratos en el patio, pero pocas charlas sinceras o tiempo compartido más allá del espacio del instituto.

Había momentos de coincidencia pero no una integración verosímil en las relaciones, porque Farid, que era el más sociable, no consideró nunca amigos a Roberto y a Jaime. En cambio, Martín siempre buscaba a sus amigas y amigos escolarizados en los otros grupos y no se relacionaba tan fácilmente con los chicos de la propia clase, ni con los españoles ni los extranjeros. Los desplazamientos de Roberto y Martín a 3º C y 3º B, con la excusa de saludar a sus amigos, eran muy frecuentes y pasaban allí algunos ratos. Era normal que te los encontraras jugando con chicos y chicas de las otras clases o sentados en alguna silla del aula hasta que entraban las profesoras o profesores. Su objetivo era distanciarse de su propio grupo-clase y de su propia identificación como alumno de “bajo” nivel.

Al final de la ESO, Roberto me explicó que le habían quedado cuatro asignaturas, que quería aprobar, pero que no estudiaba mucho porque no le gustaba, y además el deporte no le dejaba tiempo: “No puedo. Me pongo a estudiar y pienso en otras cosas. No tengo tiempo, tengo la semana llena. Lunes, martes y jueves gimnasio, viernes piscina y sábado fútbol. Cuando voy al gimnasio son dos horas haciendo máquina”. Me comentó que quería hacer mecánica en una escuela privada, pero que era mucho mejor ir con la ESO aprobada porque la salida laboral era mucho mejor: “haces dos años y tienes el título de mecánico directamente y ya puedes poner tu taller. Si no tienes la ESO tienes que hacer tres años y luego pasar un examen de nivel para poner el taller.” Creía que si no aprobaba la ESO tendría que repetir otro año, ya que su

objetivo era aprobar como fuese, y prefería repetir en el mismo centro “porque ya tienes amigos, y en otro sitio no te conocen los profesores y no conoces a nadie”.

En clase, Roberto y Martín contestaban y participaban, y parecía que intentaban hacer la clase amena, pero estas intervenciones llegaban a ser un duelo de fuerza con Óscar o con Alicia, una batalla por la visibilización en la clase. Los resultados académicos de Roberto y Jaime, que aprobaban casi todas las asignaturas incluso con algún notable, fueron siempre mejores que los de Martín y los de los demás chicos que oscilaban entre los tres y los siete suspensos. La transición a Cuarto fue muy selectiva ya que de este grupo de chicos sólo pasaron a Cuarto de ESO Roberto, Jaime, Martín y Rubén. Roberto y Rubén pasaron a 4º C, con algo de más prestigio, y Jaime y Martín a 4º B, mientras que sus compañeras fueron situadas de nuevo en 4º A, el de nivel más bajo. De los que pasaron a Cuarto, el único que no aprobó fue Rubén. Roberto y Jaime se matricularon en Ciclos Formativos y Martín, después de muchas dudas, se matriculó en Bachillerato Humanístico en el mismo instituto, como sus amigas y amigos.

El día de la matriculación de Bachillerato, cuando ya tenía la ESO aprobada, Martín estaba allí. Había querido hacer Bachillerato, lo habían convencido de hacer un Ciclo Formativo, pero ya no había plazas –según él– y había vuelto al instituto a matricularse de Bachillerato. Aún seguía teniendo interés en hacer Bachillerato, a pesar de que el profesorado lo intentaba convencer de que hiciera formación profesional. El día que me lo contó me comentó que tendría que leer y estudiar mucho durante el verano porque tenía muchas faltas, y lo explicó con una gran satisfacción y orgullo. Parecía rebelde y anti-escuela –lo que le costaba sanciones y castigos–, pero la contradicción del prestigio de Bachillerato y verse fuera del camino de los estudios le provocaban una tensión permanente entre el estudio y el enfrentamiento con la escuela. Sin embargo, la ayuda y las gestiones de unas cuantas personas en el instituto lo calmaron y le ayudaron a compaginar su resistencia con su identidad académica, lo que también le proporcionaba orgullo y una mejor posición de cara a los demás. Empezó a estudiar en Bachillerato pero finalmente su dedicación al estudio no fue suficiente y abandonó. La última vez que me lo encontré iba a buscar a Crystal para hablar con ella, y ya no estudiaba en ningún centro.

Estos chicos, descontentos con su situación en este grupo, que desprestigiaba su misma masculinidad, manifestaban la distancia a través del comportamiento con las chicas de bajo prestigio social y con los extranjeros, tanto chicos como chicas, y combinaban elementos de resistencia escolar con una cierta aceptación de la autoridad escolar porque a toda costa querían sacarse la ESO para poder obtener una formación que les permitiera una mejor inserción laboral.

5.4. Alicia y Paola, culturas “ladette” en la escuela

Desde el clásico estudio de Willis (1977) sobre un grupo de jóvenes varones de clase trabajadora, la actitud de resistencia a la escuela ha sido asociada tradicionalmente a los chicos. Pocas investigaciones se han ocupado de las jóvenes de clase trabajadora con comportamientos “lads” en la escuela. Carolyn Jackson (2002, 2006) es una de las pocas investigadoras que se ha ocupado del fenómeno del “laddishness”, o de la cultura “ladette”, argumentando que así como en los varones se ha interpretado esta actitud como una reafirmación de su masculinidad, en las jóvenes se ha convertido en una estrategia de autoprotección para no ser vistas como demasiado femeninas, cuando esto último es percibido en su entorno como una pérdida de habilidad. En el caso de estas dos jóvenes de 3º A, la actitud similar a los “lads” se daba más en relación a sus compañeros (chicos y chicas) que hacia el profesorado o la escuela, algo similar a sus compañeros “populares” de los grupos B y C.

Alicia era de la ciudad. Su madre había nacido en Badajoz tenía estudios primarios y trabajaba en la limpieza doméstica. Su padre era de Jaén, también tenía estudios primarios y era guardia de seguridad. Hablaba en castellano con toda su familia y amigos. Alicia valoraba de sus profesores que se explicaran bien, que la ayudaran a entender la asignatura y que no se hicieran aburridos. Quería trabajar al término de la ESO aunque reconocía que a su familia le gustaría que continuase estudiando.

De Paola, prácticamente, no conseguí datos, excepto los extraídos de alguna observación en el aula. Mientras Alicia, en la última evaluación de Tercero, suspendió cuatro asignaturas, Paola no aprobó casi ninguna y acabó dejando el instituto al concluir Tercero de ESO. Las dos vestían muy modernas, con pantalones bajos de cadera y acampanados, jerséis ceñidos, pelo largo y una cinta elástica en el pelo. Alicia, además, siempre se pintaba los ojos pintados y se colgaba unos grandes pendientes de aro, siendo, posiblemente, la chica más llamativa de la clase.

En la clase, Alicia siempre se sentaba en una mesa cerca de la puerta y en primera fila cerca de los profesores, lejos del grupo de chicas con menos prestigio social –Dora y sus amigas– y de las chicas extranjeras –Fatalah y Yi-Féng–. Se sentaba cerca de los chicos españoles pero nunca en las mismas mesas. Su único compañero, cuando coincidían, era Jaime, el chico más académico del grupo de los varones autóctonos en esa clase. Su distanciamiento voluntario de las demás chicas y su alto prestigio social en el centro, al pertenecer al grupo de “las populares”, implicaba no parecerse a ninguna de ellas y excluirlas dentro y fuera de clase.

Alicia, que además había sido elegida delegada de clase, ejercía su dominio sobre todos y retaba continuamente a los chicos españoles, incluido Martín que era el más resistente a la autoridad escolar y también amigo de otras chicas “populares”. Ella era la única que cuestionaba el poder y la visibilidad de los varones autóctonos y eso la dejaba en un continuo estado de tensión y de lucha por obtener esa visibilidad y no dejarse vencer. Estar a su misma altura le posibilitaba disponer de una gran habilidad a la hora de defenderse y contestar los comentarios de los chicos, de igual forma que las chicas de minorías de clase trabajadora del estudio de Wulff (1988). Alicia era una de las jóvenes que más poder tenía entre los “populares”, aunque estuviese en la peor clase.

En cuanto a su actitud respecto a lo académico, al contrario que Paola que era muy absentista, ella siempre venía a clase, escuchaba a los profesores y profesoras y no interrumpía sus explicaciones, parecía interesada en la escuela pero reflejaba un continuo malestar e inquietud. Este malestar se debía a que para ella estar en 3º A era una humillación, porque el resto de sus amigas estudiaban en otras clases etiquetadas con niveles académicos mas altos. Como le sucedía a su compañero Martín, su deseo

era estar con sus amigas, y no por estar cerca de ellas, sino por tener el mismo prestigio. Por ejemplo, en una ocasión en la que una profesora llegó a clase para preguntar quién se iba a disfrazar para Carnaval, Alicia contestó en voz alta “Laura” (una de sus amigas de 3º C), ya que ella debía demostrar que era amiga de estas chicas, que tenía una vinculación con las “famosas” y que además era de la clase de nivel “alto”. Alicia se ganaba el prestigio de otra forma: conseguía que los demás le tuvieran miedo y, sobre todo, que los chicos de la clase también se lo pensaran dos veces antes de decirle algo. Si un chico contestaba a una pregunta, Alicia también; si un varón hacía alguna broma, ella lo cuestionaba. Al ser delegada, además, era quien transmitía la información del grupo al profesorado y quién organizaba los grupos de trabajo o para las excursiones, perpetuando así, aún más, su fuerza sobre los demás.

Paola era más violenta que Alicia. Su tutora decía de ella: “ya verás cuando se encuentre a alguien con la horma de su zapato”. Alguna profesora también comentaba que la joven se jactaba de decir que era racista y que “no podía evitarlo”. Tanto Paola como Alicia, cuando hablaban de chicos, presumían ante sus amigas de haber pegado a otras chicas porque habían estado con sus hombres. Nunca cuestionaban a sus propios novios, sino que eran “las otras” las que se interponían entre la pareja. Alicia incluso explicaba las anécdotas de las infidelidades de alguno de sus chicos y como él se lo contaba: la otra chica se había metido en su saco, no era culpa de él. También le encantaba mostrar que tenía fuerza y que le había pegado, quería demostrar que podía ser tan violenta y dura como el peor de los varones, a costa de seguir manteniendo, a la vez, una visión muy tradicional de la pareja, en la que el varón no era responsable de la traición, sino que era la víctima de las trampas sexuales de otras chicas. Alicia combinaba en si las presiones de la masculinidad y de la feminidad tradicionales, intentando, como las jóvenes de Jackson (2006) ser dura, ser “lad”, para no ser femenina, pero perpetuando al mismo tiempo el control de la sexualidad de las mujeres. Estas contradicciones se reflejaban incluso en la visión de su propio cuerpo. Estaba musculada y era fuerte como un chico, pero al mismo tiempo vestía de manera muy sexy, como las más femeninas de las chicas. Era posible ser hipermasculina e hiperfemenina a la vez, lo que le garantizaba una mejor supervivencia en un entorno “duro” de clase trabajadora, entre sus amigos y su contexto inmediato –pero que ya no era necesario con los demás chicos y chicas–. La joven, durante Tercero de

ESO, tal y como me comentaron más tarde sus amigas y algunas de sus compañeras, había padecido bulimia. Ella y las otras chicas “populares”, durante una época de Tercero de ESO, se iban juntas al lavabo para vomitar lo que desayunaban o comían. Aquel proceso culminó con el ingreso de Alicia en el hospital, y con que algunas de las otras jóvenes se replantearon su situación con esa enfermedad. Es decir, era posible tener una dolencia física reflejo de la presión social sobre el cuerpo de las mujeres, y al mismo tiempo agredir y dominar a las otras muchachas y enfrentarse a los varones como el más duro de los chicos obreros de la escuela. Era posible, ambas presiones coexistían, pero eran muy duras de soportar.

Paola se perdió académicamente, dejó de asistir al centro y no pasó a Cuarto. Por su parte, Alicia empezó Cuarto de ESO en el grupo C. No aprobó la ESO y repitió curso porque quería obtener la ESO con la idea de estudiar en un Ciclo Formativo de peluquería. La joven estudiante, a pesar del esfuerzo que le costaba asumir su rol académico en un entorno donde se sentía minusvalorada y en donde no rendía académicamente, intentó aprobar porque entendía que la ESO era imprescindible para conseguir una formación laboral que le permitiese trabajar como peluquera. Su visión tradicional del noviazgo y de las relaciones de pareja no le impedía creer que tenía un rol como trabajadora, a través del cual se vinculaba a su rol académico, aunque eso sí, con muchas dificultades. Repitió Cuarto, aprobó la ESO y se matriculó en un Ciclo Formativo, pero poco después lo dejó a medias porque se fue a vivir con Omar, un chico marroquí del que sus compañeras autóctonas contaban que “estaba metido en asuntos raros” y que tenía muchos problemas, por lo que no auguraban un buen futuro para ambos: Alicia ya no trabajaba y había dejado los estudios.

Capítulo 6. Para Ciclos Formativos

Recordemos que este grupo de Tercero es el colectivo donde habían reunido el mayor número de alumnado de origen extranjero, de entre los tres existentes, teniendo en cuenta que el alumnado, además, era mayoritariamente femenino. El profesorado describía este grupo diciendo que sus componentes tenían alguna posibilidad de obtener la ESO, aunque “no demasiadas”, en términos de “quizás”. Por lo tanto, el profesorado no tenía las bajas expectativas sobre el grupo-clase que podía albergar con el grupo A, pero tampoco eran los estudiantes que podrían ir “con seguridad” a Bachillerato.

Los grupos de iguales descritos en este capítulo se corresponden con los detectados y observados en el aula, aunque se complementan con las relaciones que establecían fuera de la misma. Algunos grupos de iguales detectados durante el trabajo de campo en este grupo-clase, como el formado por las chicas de origen extranjero, se hallaban muy unidos en clase pero se disgregaban en otros pequeños grupos por origen cuando salían al patio o fuera del centro. Dentro del aula se producían agrupaciones en las que el género dividía absolutamente los grupos.

La tutora del grupo de 3º B era Francesca, una mujer de unos 50 años, menuda y delgada pero con mucha energía, implicada en su grupo-clase. Francesca era muy consciente que las dinámicas de relación dentro de su clase eran difíciles, y que afectaban al resultado y la actitud académica de las chicas y los chicos en clase. Francesca impulsaba a sus alumnos a realizar trabajos en grupo y reflexiones comunes pensando en los diferentes orígenes de las y los jóvenes, porque creía que ésta era la principal causa de los enfrentamientos y problemas en clase. Así, con ese punto de partida, ya se detectaba una gran diferencia con la clase de Tercero A, donde su tutora, Marta, evitaba el problema de las relaciones. Ella misma ni siquiera concebía que uno de los elementos fuera la no aceptación del alumnado extranjero y las dificultades de relación que esto conllevaba. Francesca al menos era consciente de que no todo era fácil y que podía hacer algo en la clase para mejorar las relaciones. Además, había ampliado su formación con el objetivo de atender a alumnado extranjero y para conocer otros temas relacionados con la diversidad cultural en la escuela, lo que le aportaba más conocimientos a la hora de tratar con sus alumnos de clase. Cuando

aparecían problemas no los evitaba y hablaba en persona con las y los jóvenes implicados. Tenía una larga experiencia en la escuela y no se daba por rendida, mostrando en sus propias clases unas altas exigencias escolares sobre sus alumnos, a los que les pedía la realización de bastantes trabajos y lecturas. No se quejaba del instituto ni de la situación de la enseñanza, no desfallecía y seguía luchando, aunque eso implicara que para imponerse a sus alumnos, la mayoría de las veces, se pasara la clase gritando, con las cuerdas vocales muy tensas, algo que poco a poco le estaba causando problemas de afonía.

A pesar de que ella se consideraba de clase media-alta, su alumnado no hacía comentarios sobre su origen social, al contrario de lo que hacían con Marta. Tampoco hablaba sobre el origen social del alumnado o del barrio donde estaba el instituto, simplemente se refería a situaciones concretas de sus alumnos, y no lo extendía a una situación global de clase. No utilizaba el origen de clase del alumnado como una excusa para no ser exigente con ellos, así que no era una cuestión que emergiera ni en sus palabras ni en las de los alumnos. Otro elemento que no provocaba distancia con sus alumnos era que, a pesar de ser el catalán su lengua familiar y de ser esta la lengua oficial para dar clases, no era rígida al respecto y alternaba continuamente el uso del catalán y el castellano en el aula. Empezaba hablando en catalán, pero cuando sus alumnos le empezaban a preguntar contestaba en castellano, sobre todo cuando se trataba de cuestiones que no tenían relación con la escuela y que quería que quedaran muy claras como, por ejemplo, temas de salud, dinero o libros. Además, ella era la responsable de las clases de Lengua y Literatura castellanas.

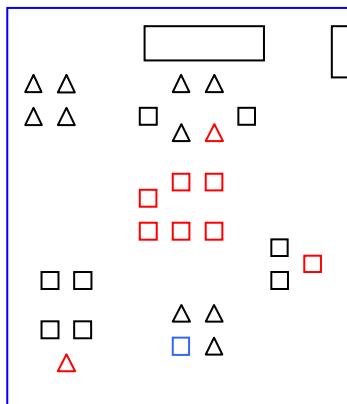
Esta profesora también se encargaba de distribuir a las y los jóvenes dentro del aula y en un papel colgado en el tablón de anuncios tenía dibujado el esquema con el lugar donde debían sentarse cada uno de sus alumnos y alumnas, con lo que no había lugar a discusiones y negociaciones. Todos sabían perfectamente donde tenían que sentarse. En el tablón de anuncios también estaban colgados diferentes documentos con las fechas de exámenes o la lista de los trabajos que tenían que entregar en su asignatura o en las demás, las fechas importantes para revisiones médicas y las salidas extraescolares. Con esta pequeña iniciativa, las y los jóvenes, al menos, tenían disponible un poco más de información que los compañeros del grupo A. En las

paredes, también se podían contemplar titulares y frases de sus trabajos y de las tutorías que realizaban.

En las clases de tutoría, el alumnado se sentaba como prefería, y era en ese momento cuando se veían claramente los grupos de afinidad y el tipo de relaciones existentes entre ellos. Algunos se agrupaban por una amistad expresa, pero otros se formaban porque sus miembros habían sido excluidos de los demás grupos y no les quedaba más remedio que unirse. Rápidamente las mesas y sillas se movían, se agrupaban, y aparecían espacios entre medio, desapareciendo la distribución por parejas que había diariamente en las clases. En esa distribución espontánea y por afinidades, las chicas y chicos “populares”, un grupo mixto por sexo y origen, junto a dos chicas autóctonas y dos chicos más –uno de los cuales era marroquí–, se situaban en la cabecera de la clase, cerca de la mesa de la profesora y de la pizarra, ocupando uno de los espacios con mayor visibilidad ante el profesorado y ante los compañeros. En medio del aula se quedaban la mayoría de chicas de origen extranjero, de diversos orígenes, pero sin que su posición diera forma a un grupo consolidado. Era, más bien, como si hubieran sido expulsadas de los otros conjuntos, tuvieran poco en común y finalmente quedaran allí unidas a la fuerza.

En la clase solía haber de veinticinco a veintiocho alumnos. En la primera tutoría que presencié, y que me sirvió para obtener el esquema de la clase, asistieron veintisiete alumnos: quince chicas (siete extranjeras) y doce chicos (dos extranjeros). Los chicos extranjeros se situaban de la siguiente forma: un chico marroquí con el grupo de los “populares” y el otro, natural de Argentina, con las chicas autóctonas. Alguna de estas chicas intentaba aproximarse y sentarse junto a las “populares” pero era expulsada del grupo y se veía obligada a sentarse con las otras autóctonas, las más invisibles. Los autóctonos y los extranjeros (ellos y ellas) se mantenían separados; también los varones de las mujeres, excepto el grupo de los “populares” donde se mezclaban chicos y chicas, así como uno de los grupos de jóvenes autóctonas, que admitían al chico argentino. Aunque ésta es la descripción de una tutoría, se ha elegido porque expresa de forma clara quién se relacionaba con quién y que acercamientos y alejamientos se producían en la vida cotidiana de la escuela y del grupo-clase.

Figura 2. Distribución del alumnado en el aula de 3º B



Cuadrado:	mujeres
Triangulo:	varones
Rojo:	origen extranjero
Azul:	observadora

6.1. Chicas sin poder: negociando la invisibilidad

Jazmín y Magda eran dos hermanas gemelas escolarizadas en el mismo grupo de 3º B, que se sentaban en clase y pasaban sus ratos de patio con Azucena y Judith. Las cuatro iban juntas a todos sitios, pero Azucena además de estar con ellas también se encontraba, durante los ratos de patio, con Dinio, Joel y Johan, los tres chicos autóctonos de su clase. Judith, Jazmín, Magda y Azucena no tenían el mismo aspecto de Marisa y Laura, las dos chicas “populares” de su misma clase. Las primeras no iban tan vestidas a la moda del momento, con tejanos sin campana, con jerséis no muy ceñidos, ni con maquillaje en la cara, ni con pendientes o accesorios. Tenían aspecto de ser menos adultas que las otras chicas y más tímidas, aunque realmente no lo eran, tal y como observé cuando hablé con ellas fuera del aula. En clase hablaban entre ellas en voz baja, muy discretamente, y nunca llamaban la atención del profesorado. Esa era su estrategia para no ser objeto de las sanciones y para no ser demasiado evidentes de cara a sus propios compañeros de clase. Por las tardes después de clase se dedicaban a estar en la calle con sus amigas y amigos o a hacer los deberes en casa. Algunas muchachas, como Jazmín y Magda, mientras estaban en el parque, cuidaban de sus

sobrinos pequeños que llevaban consigo a todas partes. No estaban asociadas a ningún club, ni hacían ningún deporte o actividad de ocio, ni actividades extraescolares como inglés, informática o música, como la gran mayoría de las chicas de tercero de ESO. Así que la impresión del profesorado era cierta: los chicos, como máximo, jugaban con la *Play* o jugaban a fútbol, y la mayoría de las muchachas no hacían actividades extraescolares después de la escuela, aunque si tenían otras tareas, como la de ayudar a cuidar los niños de la familia, una actividad que también llevaban a cabo algunas de las muchachas latinoamericanas.

Azucena era una de las chicas de 3º B sobre la que el profesorado tenía expectativas para que llegara a Bachillerato, ya que, según manifestaban, era muy formal en la realización de su trabajo académico. En las actividades extraescolares celebradas en el mismo centro, como festivales o fiestas, siempre estaba presente, pero como las chicas de origen extranjero del grupo, estaba de forma marginal, ya que ni participaba ni era protagonista. Durante el Festival de Sant Jordi, por ejemplo, estas chicas no presentaron ningún poema o redacción, y en vez de sentarse en las primeras filas del público, como las chicas “populares”, se quedaban al margen de la sala, como si el acto no fuera con ellas. No exteriorizaban fácilmente sus alegrías ni emociones y se escondían bajo un rostro de indiferencia. Pasar desapercibidas era su mejor carta para no ser objeto de escarnio por las “populares”, y ese pasar desapercibidas incluía la decisión de no apoyar abiertamente a las chicas extranjeras ni hacerse amigas de ellas.

En clase, cuando se trabajaba en grupo, se colocaban juntas al final de la sala. Participaban alguna vez en clase pero de manera muy discreta, y casi no preguntaban ni para consultar temas académicos ni para llamar la atención. Sin embargo, cuando en alguna ocasión, durante las observaciones, me senté con ellas, no cesaban de hacerme preguntas y bromas, siempre eso sí, con una voz sumamente controlada para no destacar. Ni sus conocimientos –cuidar a sus hermanos y mantener su casa–, ni sus ocios –charlar con los amigos en el parque– eran reconocidos por la escuela, pero no obstante, el hacer los deberes diariamente las fue ayudando a aprobar la ESO, en unas condiciones de sociabilidad no muy favorables. Habían aprendido a ser silenciosas, a mostrar una identidad pública de invisibilidad y de encaje a las circunstancias.

Aún así tampoco se libraban de los escarnios de Laura y Johan, dos de los jóvenes “populares”. Hubo una ocasión en la que, chateando en uno de los ordenadores del centro, alguien preguntó a una de ellas, vía chat, si era prima de Rita, una de las chicas ecuatorianas de su clase. Magda y Judith sabían que era una señal: cuidado con apoyarlas o ser sus amigas porque no estás libres de los insultos. Sin embargo, tenían curiosidad respecto a sus compañeras extranjeras y habían mantenido alguna conversación con ellas, aunque no se acercaban demasiado. En algún momento del curso incluso comenzaron a participar en las humillaciones, ya que había que estar al lado de los poderosos, y no de las perdedoras. A Gloria Guadalupe, una joven de Ecuador, las chicas autóctonas se referían a ella como “la negrita”, y comentaban que a ella “no le importaba”. Ella las acusó de que la obligaran a arrodillarse en el gimnasio. De esta forma ya dejaban claro su posición en la escuela. Nadie las debía tocar puesto que habían demostrado que eran capaz de molestar a las chicas extranjeras. Las chicas ecuatorianas de su clase, como Lara, las consideraba sus amigas –aunque pocas veces estaban juntas–, incluso sabiendo que de vez en cuando molestaban a Gloria Guadalupe. Sin embargo, ellas no las consideraron nunca sus amigas, como me confirmaron Azucena y Raquel –una joven que en Cuarto de ESO fue trasladada del grupo “alto”, el 4º D (heredero del 4º C) al 4º B, el mismo de Azucena–.

Maribel.- Y con ella, ¿como iba la relación? Porque, ¿iba a tu clase, o no, iba contigo?

Raquel.- Iba conmigo, iba al B.

Maribel.- ¿Y os veíais así con ella? ¿Erais amigas? ¿O no?

Raquel.- No, normal. Hola y adiós, y ya está.

Maribel.- ¿Cómo creéis que la gente veía a la gente de fuera?, por ejemplo...

Raquel.- En el A era normal. No se hacía una cena si ellos no.... La *siñol*, la...

Azucena.- La Yi-Féng, la *suprem*...

(Raquel ríe)

Maribel.- ¿Y cómo os llevabais con ella?

Raquel.- Normal, no teníamos mucha relación.

Maribel.- ¿No? ¿Os apetecía decirles: oye veniros?

Raquel.- No

Esta separación de Jazmín, Judith, Magda y Azucena de las chicas extranjeras nos proporciona información de su propio proceso de etnogénesis (Wulff, 1988) como “nacionales” ante las presiones de sus grupos de iguales, separación que contribuyó a que las chicas de origen extranjero acabasen identificándose permanentemente como

“extranjeras” por la exclusión y porque no eran aceptadas plenamente en las relaciones sociales que se desarrollan en el aula y en el centro. La misma Gloria Guadalupe decía:

“En Educación Física Johan y Laura siempre se meten con “las extranjeras” (lo dice ella). Le pregunto si no se meten con los chicos extranjeros, Noé y Ariel y dice que con ellos no se meten. (Diario de campo, 4.3.03)

Jazmín, Magda y Azucena siguieron juntas durante todo cuarto, fueron modificando su aspecto y sus peinados, y algunas empezaron a arreglarse y a maquillaban más. A pesar de que sólo Azucena tenía altas expectativas en sus posibilidades de aprobar la ESO y estudiar, todas aprobaron y se matricularon en Bachillerato. Aunque ellas no creían demasiado en si mismas si que eran conscientes que el profesorado tenía expectativas de estudio en ellas, al igual que sus familias. Por ese motivo se matricularon en Bachillerato: Jazmín se matriculó en Bachillerato Sociológico, y Magda y Azucena en el Biosanitario. Magda, en Tercero de ESO aún no tenía claro que quería hacer, pero a lo largo de Cuarto consolidó su decisión: quería ser fisioterapeuta, y después de elegirlo había descubierto que un familiar suyo también lo era, por lo que podría ayudarla a insertarse laboralmente. La madre de Jenny y Magda no trabajaba fuera de casa pero las dos veían lógico y normal continuar sus estudios y tener un trabajo. Aunque vivían con sus hermanas mayores y sus hijos pequeños, y cuidarlos por la tarde no les dejaba mucho tiempo para estudiar, toda esa situación no constituyó ningún inconveniente para poder aprobar ESO y matricularse en Bachillerato.

Azucena dudaba entre Informática y Medicina, pero se decantaba más por la última, quizás por la influencia de su madre, que era auxiliar de clínica. Las tres compartían algo: las dos hermanas gemelas habían tenido que ser responsables a la fuerza cuidando a sus sobrinos, y Azucena ayudando en casa porque su madre trabajaba. Esa responsabilidad se percibía en su seriedad y madurez. Su vinculación académica se producía a través del silenciamiento de sus identidades como estudiantes, en su experiencia de invisibilización como mujeres en el centro.

6.2. Muchachos invisibles

Había, además de Josué, Faruk y Julio, otros chicos en la clase que eran mucho más invisibles que ellos. Eran en total unos siete chicos autóctonos, o que pasaban por autóctonos, y que no siempre se relacionaban entre sí: Josué, Donato, Jerónimo, Eloy, Román, Joel y Pol, y tres chicos de origen extranjero, Noé, Dinio y Samuel. Eran los perdedores en la clase y en la escuela, encarnaban una masculinidad cercana a lo infantil y a lo conformista que los dejaba fuera del interés de las chicas, y que además los hacía vulnerables ante ciertos varones.

Todas sus madres eran “amas de casa”, excepto la de Pol que también se dedicaba a la limpieza doméstica en casas particulares. Las ocupaciones de sus padres se centraban en puestos de trabajo como albañil o jardinero. El nivel de estudios de todos los progenitores, como en el resto de sus compañeras y compañeros, llegaba como máximo a la EGB, tanto en el caso de los padres como de las madres. Sólo uno de ellos afirmaba tener un progenitor con el Bachillerato y con una profesión que podía suponer un mayor prestigio y cualificación: su padre era hostelero. Él era el único progenitor varón que había nacido en Barcelona, ya que los demás padres y madres eran mayoritariamente de Andalucía.

Los más amigos eran Dinio, Joel y Josué, a quién llamaban Josi. Los tres eran bajitos, delgados y menudos. Joel y Josué llevaban gafas. Los tres parecían más jóvenes y tenían un aspecto más infantil que sus otros compañeros varones. La madre de Dinio era de El Salvador pero él había nacido ya en España y había crecido en la ciudad. Además era percibido por los demás, sin ningún tipo de duda, como español, porque además no tenía la piel oscura, no tenía acento y, por tanto, ningún marcador que pudiera servir a los demás para verlo como no autóctono. Sin embargo, tenía una vinculación con las chicas latinoamericanas de 3º C, ya que los viernes por la tarde Dinio asistía a la parroquia del barrio y allí se encontraba con Lena y Gracia, dos muchachas de Colombia y Argentina que iban a 3º C. En la escuela hacía como si no las conociera y rara vez se acercaban entre ellos, se mantenían las distancias mutuamente. Sólo en una ocasión los pude ver juntos, y precisamente Gracia le estaba regañando enfadada mientras bajaban las escaleras del instituto. Parecía como si Dinio

le hubiese dicho algo ofensivo a Lena y Gracia le exhortara a que no lo volviera a repetir o tendría que vérselas con ella.

Había dos muchachos extranjeros, Noé y Samuel, ambos de Argentina, que no tenían, prácticamente, relaciones con las chicas extranjeras y se juntaban, o bien, con los varones españoles, o con las chicas españolas más académicas de la misma clase, Azucena, Jazmín y Magda, ya que su aceptación en la escuela parecía pasar por su distanciamiento de las que eran vistas claramente como extranjeras. Ellos tenían la piel muy clara, muy poco acento, y no se distinguían entre los muchachos autóctonos, sin embargo, cada vez eran más absentistas y académicamente no les iba muy bien.

A pesar de que parecían invisibles e inofensivos, algunos de ellos, como Dinio, se prestaban a ser las manos ejecutoras de las bromas y acosos de los “populares” hacia las chicas extranjeras. Si desaparecía el neceser de Adriana (Ecuador) y de Marisa (España), al final, resultaba que el culpable era Dinio. Pero ellos mismos también habían sido objeto de bromas pesadas a las que quitaban importancia. La psicopedagoga del instituto me contó que varios chicos de clase habían agredido, como una broma, al mismo Dinio, intentándolo meter en un container de basura hasta que un profesor los detuvo y le ayudó a salir, con toda la carga simbólica negativa que tiene el hecho de meter a una persona en un container. Cuando pregunté a Dinio sobre su opinión en referencia a la situación de las chicas de origen chino y las bromas que les hacían, contestó que era normal, que “cuando se entraba nuevo en un sitio se tenían que hacer bromas, que a él se lo habían hecho y no había pasado nada”.

En clase, el único de todos ellos que alguna vez contestaba preguntas del profesorado era Eloy, el que se identificaba más con lo académico y el que se veía a si mismo con éxito escolar. Los otros simplemente pasaban desapercibidos, hablaban en voz baja entre ellos y eran prácticamente invisibles. A algunos, esta estrategia les fue bien, estudiaban y hacían las tareas académicas y, como Joel y Eloy, no suspendían ninguna asignatura.

En cuanto a las relaciones de género, los muchachos nunca se sentaban con chicas en el aula. Una vez que me referí a porqué no se sentaban juntos, sólo hicieron comentarios de tipo sexual sobre ellas. En realidad eran amigos de ellas fuera del aula pero cuando se les preguntaba directamente debían mostrar su masculinidad.

Todos pasaron a Cuarto pero sólo tres consiguieron el título de la ESO: Donato, Eloy y Joel. Donato y Joel se matricularon en Ciclos Formativos, y Eloy fue el único que se matriculó en Bachillerato. No en vano, Eloy tenía altas expectativas académicas sobre si mismo, pensaba que el profesorado y su familia querían que continuara estudiando, y era el único con un progenitor que había cursado el Bachillerato y contaba con una profesión próxima a la categoría de empresario. Tanto Eloy como Joel se planteaban ser informáticos, mientras que Donato quería ser mecánico.

6.3. Amistades entre chicas extranjeras

En el periodo del trabajo de campo estudiaban en el grupo de 3º “B”, el etiquetado como “medio”, un grupo de ocho jóvenes de origen extranjero y una joven española, que aunque no eran amigas entre todas, siempre estaban juntas en clase y mantenían interacciones entre ellas. En el contexto del aula, ante las dificultades en las que se veían inmersas y la exclusión del resto de grupos, se ayudaban entre sí y tuvieron ciertas relaciones de amistad o, mejor dicho, de compañerismo.

Las jóvenes de Ecuador eran Lara, Rita, Valeria y Gloria Guadalupe. La única española del grupo era Silvia, mucho más tímida, frágil y sensible que el resto de chicas españolas de la clase. Quizás porque ya la habían marginado antes, se acercó a Lara y sus amigas.

Lara, Rita, Valeria y Gloria Guadalupe llevaban en la ciudad entre nueve meses y un año. Algunas, como Rita, ya habían estado viviendo en otras ciudades de España. El padre de Lara trabajaba de albañil, aunque, según la hija, tenía estudios universitarios, y su madre era “ama de casa” y había cursado estudios similares a la ESO. Lara vivía con ellos, con sus tíos y con los hijos de estos últimos, sus dos primos. La madre de

Rita si que tenía estudios superiores y trabajaba de secretaria, su padre, en cambio, sólo tenía estudios primarios y trabajaba de soldador. Vivian los tres juntos porque no tenían más hijos, pero no conseguí saber si vivían en un piso solos o compartían habitaciones con otras familias. Valeria vivía sola con su madre, que tenía estudios de Primaria y trabajaba de ayudante de cocina, porque su padre, que no había pasado tampoco de los estudios primarios y trabajaba de agricultor, se había quedado en Ecuador. Gloria Guadalupe vivía con su madre y su hermana, su tío, su tía y su primo. Su padre tenía estudios universitarios pero trabajaba de albañil, y también, como el padre de Valeria, se había quedado en Ecuador. Es decir, lo que predominaba en estas jóvenes, a diferencia de las autóctonas y los jóvenes de origen marroquí o chino, era que algunos de los padres ya tenían estudios superiores y o bien habían tenido trabajos cualificados en su país –aunque en España habían descendido laboralmente– o trabajaban en servicios. Y, además, que en dos de las familias se había producido una migración de la madre con sus hijos, mientras que el padre se había quedado en Ecuador.

Todas vestían con tejanos y jerséis informales, sin pendientes ni accesorios y sin maquillaje. Silvia y Lara se habían hecho muy amigas y junto a Adriana y Valeria se iban juntas a charlar a la hora del patio con otras chicas de Ecuador de los cursos de Segundo y Cuarto de ESO. En su tiempo de ocio, fuera de la escuela, se dedicaban a pasear, chatear en el ordenador o a hablar y estar juntas. Como las chicas españolas, tampoco realizaban ninguna actividad extraescolar que fuera pagada y programada.

A Gloria Guadalupe, sin embargo, no la dejaban que se acercara demasiado en la hora del patio y le iban dando de lado en las conversaciones, simplemente no hablándole demasiado o no quedando con ella. Incluso en la hora de tutoría, sus compañeras la dejaban en un lateral de la clase y ellas se desplazaban hacia el centro del aula. Silvia, la joven autóctona, era la que presionaba a Lara para que las chicas dejasesen de lado a Gloria Guadalupe, tal y como me explicó la misma Lara en una charla en el patio. A la hora del descanso en el patio, las jóvenes se quedaban al lado de la puerta principal del instituto, sentadas cerca de la parte interior de la valla y nunca se iban más allá de esta zona. Allí, sentadas en el reborde de cemento y apoyando su espalda contra la valla metálica, Lara, Valeria y Silvia se convertían en el centro del grupo, mientras Gloria Guadalupe y su hermana, de piel más oscura que el resto de las chicas, se quedaban de

pie al lado de ellas, pero sin que las dejaran intervenir demasiado. Gloria Guadalupe se vio implicada en más de una pelea con jóvenes autóctonas, ya que no toleraba ningún insulto ni humillación, y si era necesario llegaba a las manos. En su vida fuera de la escuela, Gloria Guadalupe era una joven fuerte, muy madura, responsable, y se encargaba de cuidar a sus hermanas mientras su madre trabajaba. Era también muy buena estudiante –fue de las pocas que continuó hasta Bachillerato–, pero sufría el aislamiento de su propio grupo de iguales, que intentaba darle de lado para acercarse a los autóctonos.

Aunque Lara y sus amigas mencionaban –lo llegaban incluso a escribir en los pupitres– a algunos de los jóvenes autóctonos como sus amigos, en realidad las relaciones con ellos y ellas en clase eran más bien frías: querían tener amistad pero no les dejaban. Las chicas autóctonas, Jazmín y sus amigas, en clase prácticamente ni se les acercaban, como si las muchachas ecuatorianas no existieran. En el anula no las insultaban ni se metían con ellas para no ganarse partes y sanciones que les pudieran afectar en las notas, pero si que lo hacían en momentos ocultos al control del profesorado. De esta forma ganaban prestigio ante los más “populares” y se salvaban ellas mismas. Para estas chicas españolas, la estrategia de invisibilidad para no ser objeto de atención, ni de los más rebeldes y “populares” ni del profesorado –para no tener ninguna sanción–, incluía la ausencia de relaciones con las chicas extranjeras. Su vinculación con estas jóvenes implicaba un peligro potencial, porque cuando alguna vez las defendían, enseguida alguna de las jóvenes “populares” se metía con ellas. Así que Gloria Guadalupe y sus amigas ecuatorianas, y su amiga autóctona, Silvia, se acabaron relacionando únicamente con otras jóvenes también de origen extranjero. Entre ellas se prestaban el material, se ayudaban si tenían alguna dificultad para entender algo y se sentaban cerca, en medio de la clase, como para protegerse entre todas. Se daban relaciones de amistad y apoyo, incrementando el capital social de las jóvenes, pero únicamente entre chicas de origen extranjero, quedando limitado el contacto con los jóvenes autóctonos. En este caso, en el grupo B, esta asociación de jóvenes extranjeras que no tenían demasiado en común, salvo que habían migrado en algún momento de su vida y que no se sentían acogidas en la escuela, acabaron uniéndose ante las dificultades, sintiéndose de esta forma todavía más extranjeras.

Durante el trabajo de campo, Lara y su amiga Adriana se quejaron a su tutora y a la psicopedagoga de la actitud de Laura y Johan, dos de los jóvenes “populares” de su clase. Denunciaron que las molestaban continuamente, tanto a ellas como a las jóvenes de China y a otra joven de Bangladesh, Mia. Adriana explicaba que su madre había venido a hablar con la directora porque una chica de Segundo, que seguía órdenes “de los que hablamos” (se refería a Laura y Johan, algunos de los jóvenes más populares) le había agredido tirándole del pelo, y consideraban que el centro no había actuado correctamente al respecto. Ellas eran las únicas jóvenes de origen extranjero que se quejaban formalmente ante la escuela, porque ni Mia, ni las y los jóvenes de China o Marruecos se quejaban de nada, tenían sus propias estrategias que incluían pasar desapercibidos o enfrentarse con sus propios medios. La madre de Adriana, por ejemplo, una mujer de unos cuarenta y cinco años con estudios y una profesión cualificada en su país de origen, era un nuevo reto para la directora, que no estaba acostumbrada a que las madres le reclamaran algo o le cuestionaran con argumentos y vocabulario de clase media. El nivel social en origen de algunas de estas jóvenes, que habían descendido socialmente al llegar a España y Cataluña, les ayudaba a sentir a ellas mismas y a sus progenitoras que tenían unos derechos en la escuela. Sin embargo, la misma sensación de descenso social y de ser situadas en una escala inferior en la imaginaria red de iguales, así como las dificultades que estaban encontrando en el nuevo nivel de conocimientos, contribuyó poco a poco a quitarles las ganas de ir a la escuela y su propia motivación escolar. Adriana mencionaba con frecuencia que había estudiado en varias escuelas, en diferentes ciudades españolas, incluso en algunas privadas, y que en ninguna le había pasado lo mismo, ni se había sentido tan mal. En ésta recibía el castigo por no aceptar su posición minorizada como extranjera y por pensar que tendría el mismo prestigio social entre los compañeros que en su país.

Adriana y Lara además estaban indignadas porque nadie del centro parecía haber hecho nada por este tema. La directora del instituto había hablado con la tutora y la psicopedagoga, a las que también se habían quejado las jóvenes, y finalmente tuvieron alguna reunión con los dos estudiantes que las molestaban para intentar arreglar la situación. En ese momento vi también como tanto las jóvenes, como la misma psicopedagoga, me implicaban en el caso. Las muchachas, antes de hablar con los demás adultos de la escuela, me explicaron muy preocupadas en un rato libre del patio

que había dos personas de su clase que las insultaban continuamente, pero que además las habían amenazado con agredirlas dentro o fuera de la escuela si decían algo al profesorado. Les dije que hablaran con la directora, con su tutora o con la psicopedagoga, para que tomaran alguna medida, pero yo al mismo tiempo también informé a esta última profesional. Ella me pidió aprovechar mis siguientes observaciones en clase para detectar si efectivamente las estaban insultando y molestando o era una invención de ellas. En las presencias que realicé en el aula pude comprobar como efectivamente varios de los jóvenes autóctonos, chicos y chicas, las insultaban o les decían cosas ofensivas en voz muy baja para que los profesores no las oyieran. El profesorado no solía percibirlo porque la estrategia era muy sutil e inteligente, utilizando maniobras como las de pedir ayuda o material para molestar repetidamente a una persona, pero además acercándose al oído e insultándolas en cuanto el profesor estaba de espaldas. Además los dos jóvenes que más les agredían, Laura y Johan, tenían una gran capacidad de seducción en los adultos y sabían utilizar sus habilidades para no ser objeto de sanciones, o qué explicaciones dar para que fuesen creídos por la autoridad adulta en el aula. Algunas de las veces incluso se adelantaban a que los delataran y acusaban directamente a alguna de sus víctimas para que las sospechas del profesorado recayeran en ellas. Laura incluso llegó a ser delegada de la clase.

Lara y Adriana tenían miedo a salir fuera de la escuela porque decían que también las esperarían en la puerta para agredirlas. Cada vez que les preguntaba a las dos como iban las cosas decían “igual, como siempre”. Algunos de los profesores de estas jóvenes, y la propia directora, miraban con susceptibilidad sus quejas argumentando que “las latinoamericanas eran muy peligrosas”, y sospechando que podía existir una cierta rivalidad sexual entre las chicas de la clase. Tenían miedo de dar total legitimidad a sus acusaciones porque también pensaban que estas chicas estaban llamando la atención para justificar sus propias dificultades académicas.

Le expuse a la psicopedagoga lo que había visto, así como todos los casos similares con otras jóvenes extranjeras. Se planteó una intervención conjunta, pero poco a poco el tema se fue olvidando y finalmente no llegó a ponerse en práctica ninguna actuación planificada con el conjunto del alumnado, o que sirviera para un replanteamiento de la actuación del profesorado en estos temas. La escuela optó por hablar con los

implicados y se regañó a Johan y Laura. Pero poco a poco, los castigos y el control sobre estos jóvenes se enfriaron, así que tiempo después la situación volvió a ser parecida.

Gloria Guadalupe comentaba con claridad que dos de sus compañeros españoles se metían con ellas, “las extranjeras”, incluyendo a sus compañeras de otros orígenes. Cuando le pregunté si se metían también con los chicos, Noé y Ariel, que eran de Argentina, puntualizó: “no, con ellos no se meten”. Es evidente que algo provocaba que atacaran a las chicas y no a los varones, y que el profesorado pudiera tener razón en que hubiera una posible rivalidad sexual. En primer lugar, los dos chicos argentinos tenían la piel mucho más blanca que las muchachas y podían pasar completamente desapercibidos entre sus iguales autóctonos, además de que ni siquiera hablaban en público, posiblemente para que no les oyera el acento, como en el caso de Gracia, otra joven argentina de 3º C. En segundo lugar, no parecía que los varones españoles estuvieran celosos de su presencia, algo que sí sucedía con Laura respecto a las chicas extranjeras, pero había una gran diferencia en la actitud de las muchachas ecuatorianas: contestaban y plantaban cara a sus colegas, algo que las hacía más peligrosas para los jóvenes que tenían el poder en la clase. Su experiencia como mujeres y como extranjeras era diferente de la de sus mismos compañeros de origen extranjero.

Las otras chicas de origen extranjero, en la misma clase, eran Yan-Shung, Yan-Tzao, Yi-Féng y Mia. Las tres primeras procedían de China y la última, como ya había explicado, era de Bangladesh. Las tres chicas de origen chino se juntaban en el patio con sus amigas, también de origen chino, pero en clase estaban obligadas a convivir con el resto de sus compañeros y compañeras.

Yi-Féng era la que llevaba más tiempo en el instituto pero, a lo largo del curso durante el que se llevó a cabo el trabajo de campo, dejó de ir al aula para “Nouvinguts” porque la profesora y el profesor responsables del Departamento de Diversidad consideraron que ya podía estar en su aula ordinaria a tiempo completo. Ella traducía los deberes o las actividades escolares a sus amigas Yan-Shung y Yan-Tzao, dos hermanas que habían llegado hacia pocas semanas al centro, que hablaban muy poco catalán o castellano, y que asistían durante la mayor parte del día al aula para “Nouvinguts”.

Yi-Féng era de Zhejiang y llevaba dos años en la ciudad y en el instituto. Era muy simpática, vestía de manera muy informal y a la vez moderna, y prácticamente no tenía ningún problema para hacerse entender. La clave para su integración en la escuela es que había tolerado bastante bien las bromas sobre su origen y que siempre sonreía, pasara lo que pasara. Las tres jóvenes utilizaban, de forma disimulada entre la chaqueta, un lector de CDs, como otras jóvenes del instituto. Con el aparato escuchaban su música china moderna preferida, y en el patio, o entre clase y clase, leían sus comics en chino.

Yan-Shung y Yan-Tzao eran hermanas, también nacidas en Zhejiang, aunque nada parecidas entre ellas. Éste era un tema muy recurrente entre el profesorado, ya que lo primero que llamaba la atención al conocerlas era esa falta de parecido, quizás porque como occidentales esperamos que todos los rostros asiáticos sean parecidos. El profesorado sospechaba que las familias chinas utilizaban toda clase de mecanismos y estrategias para matricular a los niños en los centros donde ya hubiera otros jóvenes chinos –por otro lado un comportamiento muy habitual también entre las familias autóctonas– y que habían utilizado la táctica de la filiación para matricularlas en el mismo centro. Yan-Shung era alta y muy delgada, con la cara muy estrecha y una sonrisa siempre dulce –tal y como se esperaba del estereotipo de mujer oriental–, mientras que Yan-Tzao era bajita, con la cabeza y la cara bastante más anchas, con una mirada muy despierta y atenta, y mucho más decidida y energética que su hermana. Ella únicamente sonreía si algo le hacía gracia de verdad o si estaba contenta, pero como veremos, no cuando las cosas no le iban bien.

La madre de Yan-Shung y Sumía, tal y como me explicaron, tenía estudios primarios, como su padre. El trabajaba en “la tienda” y la madre en un taller de confección. La madre y el padre de Yi-Féng, la joven que ya llevaba dos años en el instituto, tenían algo más de estudios aunque no superaban la Secundaria y los dos trabajaban en un taller de confección. Las tres amigas tenían altas expectativas para poder aprobar la ESO, desde el primer momento que hablé con ellas, incluso cuando pasaban la mayoría de su tiempo en el aula para “Nouvinguts”. Las dos hermanas querían dedicarse al turismo para viajar y conocer gente, aunque sabían que su familia esperaba que una vez acabada la ESO se pusieran a trabajar. En cambio, Yi-Féng

pensaba que su familia esperaba de ella que siguiera estudiando pero que al final trabajaría en “la tienda”, simplemente “porque era más fácil”.

Las tres amigas, como la joven de Bangladesh, desconocían que en la escuela se hallaban en la red de un conjunto de discursos que presionaban para su inserción en el aula ordinaria o para su definitiva expulsión en un aula segregada. Había profesores, sobre todos los más antiguos del centro, que creían claramente que el alumnado extranjero de lenguas no románicas debía estar completamente fuera del aula ordinaria, claro, que “por su bien y para que tuvieran mayores oportunidades”. Por ejemplo, Pablo, uno de los antiguos profesores de bachillerato y militante en partidos de izquierda, muy defensor de la clase trabajadora, sin mostrar claramente su opinión, comentaba de las muchachas chinas y de su presencia en el aula ordinaria: “tenir allà a les noies xineses és una bestiesa, com a mobles”. Marta, la tutora de 3º A expresaba: “Jo no veig que tinguin que estar a l’aula”. Sin embargo, los profesores responsables del departamento de Diversitat y el mismo equipo directivo luchaban para que hubiera una mayor integración en las aulas ordinarias, aunque no fueran un oasis de paz.

En algunas clases, las humillaciones y bromas eran constantes hacia las dos. Alguien le decía en voz alta y casi gritando a Yan-Shung, la más amable: “¡Yan-Shung, ¿tienes una regla?!” Ella se la dejaba y luego los mismos le gritaban “¡Gracias!” La joven simplemente contestaba “¡De nada!” y volvía a sonreír ligeramente. A continuación, Faruk –un joven de origen marroquí que había adoptado la misma apariencia y estilo de popularidad que Johan y Laura y que los imitaba en casi todo–, junto a los otros, imitaban en coro el maullar del gato. Las y los mismos chicos, clase tras clase, independientemente del profesor que estuviera en el aula, en un momento u otro repetían el sonido con la intención de mofarse de ella. Las experiencias escolares de estas tres jóvenes se regían frecuentemente por la broma humillante y el insulto de parte de algunos de sus compañeros autóctonos. Aunque algunas profesoras ordenaban silencio inmediatamente, no eran frecuentes los castigos, se regañaba en el momento pero no había una sanción fuerte que deslegitimara esos comportamientos. Yan-Tzao se enfadaba visiblemente y no disimulaba como su hermana Yan-Shung era capaz de tolerar pacientemente todas las bromas sobre su origen.

Durante una de las clases del crédito de síntesis, como las puertas del aula estaban abiertas, Fernando, uno de los más populares de 3º C, se sentó junto a Yan-Tzao en el grupo de mesas donde estaban todas las jóvenes de origen extranjero. Una vez a su lado, el chico le dijo alguna cosa ofensiva, en voz muy bajita y disimuladamente, pero muy molesto para ella porque la joven respondió inmediatamente escupiéndole a la cara y gritando: “¡¡¡Es malo, es malo!!!”. No eran las únicas jóvenes de origen chino que recibían las provocaciones de este tipo de “bromas”. Por ejemplo, Niujing, otra de las amigas de Yi-Féng, no quería entrar en su aula de 2º de ESO porque varias veces le habían metido papeles y basura en su mochila y en su neceser de lápices. La misma psicopedagoga, una de las responsables del Aula de “Nouvinguts” de la escuela, fue la persona que me detalló como la muchacha sufría esas agresiones, razón por la que no quería ir a su aula ordinaria.

Volvamos a Yan-Tzao. Ella tenía varias estrategias para mostrar su enfado y enfrentarse a la hostilidad y la agresión racista: pegar al que la ofendía, escupirle a la cara, sentarse en la clase recta y sin hablar con aspecto de ofendida, o tumbarse encima de la mesa con la cabeza entre las manos como si durmiese. Si en las observaciones no hubiese presenciado las continuas risas e insultos, o la hubiese visto únicamente en clase, podría haber pensado que la joven era especial o tenía mal humor, pero en los ratos de patio también pude charlar con ella y entendí como era: simpática y cariñosa con todas sus amigas y con su hermano. En el aula para “Nouvinguts” se dedicaba a hacer los ejercicios que le indicaba la profesora. Sólo en la clase ordinaria y en los pasillos se transformaba y se volvía más agresiva, o no participativa. Su actitud escolar era su resistencia a la hostilidad racial de sus compañeros y compañeras. Estas dinámicas de acoso incidían en sus experiencias escolares y en su comportamiento académico, ya que en el momento que percibía bromas y chistes sobre su persona se encerraba en si misma, se enfadaba y no se esforzaba en aprender.

En clase, Yi-Féng se había integrado muy bien académicamente, igual que Mia, de la que hablaremos a continuación, la joven de Bangladesh. Llegaban a ser, junto con Azucena, una de las jóvenes “invisibles” de la clase, las únicas sobre las que el profesorado tenía altas expectativas académicas. Ambas respondían al modelo de trabajo y silencio del buen estudiante, que se esperaba tanto de los alumnos de la mayoría, como de las minorías. La mayor parte de los profesores y profesoras

coincidían en opinar que las tres jóvenes de origen chino, y Mia, aprobarían la ESO con facilidad y que podrían seguir estudiando. Eso, teniendo en cuenta que dos de ellas no hacía ni un mes que habían empezado a estudiar en la escuela y que casi no hablaban ni catalán ni castellano. Aquí, el estereotipo sobre las minorías modelo hacía que se viera como muy capaces, incluso, a las jóvenes que todavía no habían tenido tiempo de aprender el catalán o el castellano.

Tenían altas expectativas académicas sobre si mismas, ya que una vez acabada la ESO querían seguir estudiando. Las tres aprendían con relativa facilidad a pesar de las dificultades iniciales del idioma materno de las dos hermanas, pero poco a poco su actitud evolucionaría de forma positiva. De Yan-Tzao, la psicopedagoga decía: “és molt eixerida, si no fos per la dificultat de l’idioma arribaria molt lluny...”. Yi-Féng, que llevaba más tiempo en el instituto, se manejaba bien con las lenguas de la escuela –las explicaciones se iniciaban en catalán pero a menudo el profesorado cambiaba al castellano al responder a las preguntas de sus alumnos– y tenía muy buenos resultados académicos. De hecho, a final de Tercero de ESO, únicamente cinco alumnos de su misma clase consiguieron no suspender ninguna asignatura. Una de ellos fue Yi-Féng. Por otra parte, Yan-Tzao, a pesar de que estaba en su Primer curso en una escuela de Cataluña, en el último trimestre de Tercero de ESO ya obtuvo algún “Bien” en Matemáticas y en Lengua Catalana. Pero ellas, en las clases, e incluso cuando no lo entendían todo, adoptaban la actitud de escuchar y trabajaban en lo que entendían. Sólo cuando las bromas llegaban a molestarles demasiado se bloqueaban y adoptaban una especie de protesta silenciosa en el aula, como en el caso de Yan-Tzao. Su integración en la escuela estaba dependiendo de las relaciones sociales entre iguales en el aula, a pesar de las expectativas negativas de alguno de los “antiguos” profesores –los que procedían de bachillerato– que hubieran preferido que estuviesen separadas durante todo su horario escolar en el aula de “Nouvinguts”.

Yi-Féng se relacionaba muy bien con sus compañeras de Ecuador –simplemente porque eran las que más le hablaban–, mientras que las autóctonas prácticamente no se dirigían a ella. Hablaba con Lara muy bajito, le ofrecía su regla y la ayudaba, pero siempre sin hablar en alto para no destacar ante el profesorado y no ser objeto de castigo, pues conocía muy bien las normas necesarias para tener éxito en la escuela. Yi-Féng además era muy valorada por el profesorado porque les ayudaba a explicar a

sus amigas de origen chino los deberes y las actividades. Compatibilizaba tanto su amistad con ellas como las buenas relaciones con sus otras compañeras y sus tareas académicas. Yan-Shung y Yan-Tzao pronto se entregaron a la actividad de escribir – como a veces hacía Yi-Féng– alguna palabra en chino en la pizarra, como el nombre de alguna compañera que se lo pedía, o el nombre de alguna película. Esto sucedía en los descansos entre clase y clase, pero nunca en el horario de docencia de la asignatura, ya que el instituto no tenía actividades o materias donde hubiera un reconocimiento de la diversidad lingüística o cultural del alumnado. Ellas mismas mostraban informalmente sus conocimientos.

En el año que estudiaban Tercero, el instituto organizó una excursión a *Isla Fantasía* a la que asistieron las tres muchachas de origen chino. Durante la visita estuvieron siempre juntas, sin separarse en ningún momento. También asistían a los festivales y fiestas de Navidad o a la celebración de la Díada de Sant Jordi lo que demostraba que no rechazaban la escuela en ningún momento y que tampoco parecía molestarles ninguna de estas actividades. En la hora del patio siempre se reunían con las demás alumnas y alumnos de origen chino, y aunque empezaron quedándose en un espacio cercano a la puerta principal de la escuela, donde acostumbraban a pasar la hora del patio las jóvenes de origen extranjero, poco a poco fueron conquistando un lugar en el patio, situándose en espacios más centrales. Cuando paseaban por la escuela las cinco o seis amigas chinas se cogían del brazo y caminaban lentamente y se sentaban en diferentes bancos del patio.

Nunca emitían juicios negativos sobre ningún profesor o sobre el instituto, y menos sobre los compañeros y compañeras que las molestaban, pero progresivamente el profesorado empezó a quejarse también de su actitud en clase y en el patio. Su tutora, Francesca, destacaba del alumnado chino, y especialmente de los que conocía del aula de “Nouvinguts” que “s'estaven tornant més trapelles” y que hasta cuando estaban con otros alumnos de origen chino también se peleaban entre ellos, rompiendo así la dinámica que habían desarrollado hasta aquel momento, ayudándose cuando había problemas. El profesorado empezó a quejarse de que tampoco hacían las actividades, y su profesora en el aula de “Nouvinguts” comentaba que ya eran más revoltosos y menos trabajadores, aunque simplemente estaban adoptando la misma actitud de una gran mayoría del alumnado autóctono y dejaban de comportarse como se esperaba de

una minoría modelo como la asiática (Carrasco, 2002). La misma tutora creía, además, que los jóvenes varones chinos ya no defendían a las jóvenes chinas que eran objeto de “bromas”. Como ella misma reconocía, los dispositivos de sanción del centro habían disuadido a estos jóvenes de esas actuaciones de defensa étnica, y ella pensaba que las jóvenes chinas se estaban quedando solas ante las agresiones, sin hacer referencia en ningún momento a la propia responsabilidad de la escuela en la disminución de la hostilidad racial. Para estos jóvenes varones chinos era más importante continuar con su escolarización que defender a las jóvenes de similares orígenes. La psicopedagoga opinaba simplemente que los jóvenes chinos iban a acabar siendo un problema porque sentían que no podían aprovechar las clases y por esa razón se estaban volviendo más violentos, entre ellos, en el aula para “Nouvinguts”. Es decir, las deficiencias en la enseñanza del aula para extranjeros se ponían de relieve en las relaciones negativas entre sus propios alumnos, igual que sucede en un aula ordinaria donde el alumnado siente que está perdiendo el tiempo y que no aprende nada.

También la incidencia de las molestias y el acoso de algunos de sus compañeros fue favoreciendo que la propia manera de comportarse de las y los jóvenes de origen chino en el centro fuese evolucionando progresivamente hasta hacerse más rebeldes y duras, al estilo de la escuela. Tanto Yan-Tzao como Yan-Shung se volvieron algo más rebeldes y antiescuela. En el contexto del aula, su única forma de protestar, de vez en cuando, era ésta. Aún así, y a pesar de las dinámicas de acoso que vivían en su aula ordinaria, las tres pasaron a Cuarto.

Yan-Shung y Shumia, las que llevaban menos tiempo en el instituto, se quedaron para repetir Cuarto con intención de aprobar la ESO, aunque las pusieron en clases separadas. Yi-Féng aprobó la ESO y se matriculó en el Bachillerato Tecnológico. Intentó hacer Primero de Bachillerato pero según me explicó en una de las ocasiones que volví a visitar la escuela, le estaba siendo mucho más difícil de lo que pensaba porque no dominaba el catalán lo suficiente. En la última visita que realicé a la escuela ya había abandonado el instituto sin aprobar el Bachillerato.

Mia también salió del Aula de “Nouvinguts” en el mismo momento que Yi-Féng. Era de la ciudad de Dhaka, en Bangladesh, aunque residía en la ciudad desde hacía un año. Mia vestía igual que las chicas españolas, con tejanos, bamas, jerséis informales,

poco la diferenciaba de las otras. Era muy morena de piel y menuda de cuerpo, delgada y pequeña, habladora y simpática. Llevaba el pelo largo y recogido en una coleta. Al contrario que su amiga Sharmeen, una joven de Cuarto de ESO si que llevaba sobre el pelo un pañuelo transparente de tela de velo negro con adornos dorados, aunque ni la directora ni sus profesoras le comentaban nada al respecto. Mia no llevaba ningún pañuelo en la cabeza. Llevar pañuelo no era un tema espinoso en la escuela y se había optado por aceptarlo como algo normal, aunque la directora mostraba sus reticencias en privado y muy discretamente pero sin que pudiese afectar a la dinámica general de la escuela. Mia, como otras adolescentes españolas, adornaba y llenaba su carpeta con fotografías de los actores y cantantes preferidos de su país, sobre todo masculinos.

Su madre tenía estudios primarios y según explicó “no hacía nada”, no trabajaba fuera de casa. En relación a su padre, no sabía los estudios que tenía, pero si que trabajaba en servicios de limpieza. Así como las tres jóvenes de China vivían con su padre, madre y hermanos, Mia había dejado la casa de su madre y su padre en una ciudad vecina para vivir en la casa de su tío y su prima –mayor que ella–, en Río del Mar, muy cerca de la escuela. Así podía estar cerca de su prima, que ya llevaba varios años en la ciudad, y que le ayudaba a hacer los deberes y a aprender el idioma. No vivía con sus padres pero esto no parecía ser un problema, ya que aceptaba con satisfacción la estrategia elegida por la familia para que tuviese el apoyo de su tío –que en Bangladesh había sido ingeniero–, y de sus primas en lo escolar, social y emocional. Así podía ir mejor en la escuela y tenía a alguien que le podía guiar en su nueva vida.

Mia explicaba que, por las tardes, los tres jóvenes de la familia se sentaban en la mesa a hacer las tareas escolares y ella recibía la ayuda de su prima y de su propio tío. Los fines de semana veía a sus padres y en las vacaciones volvía a instalarse con ellos, algo que también la hacía muy feliz, según afirmaba. La joven tenía muchas ganas de aprender y, de hecho, en un curso aprendió catalán y castellano –mejor el segundo, que era el que eligió para hablar conmigo–, y se integró en su aula ordinaria. Su identidad escolar era pro-académica: hacía todas sus tareas, atendía con interés, preguntaba al profesorado si no entendía algo y nunca llamaba la atención con alguna actividad disruptiva o que indignara a los profesores. Ayudaba a sus compañeras de origen extranjero –porque eran las que se lo pedían–, tanto a Lara como a Yan-Shung o Yan-Tzao. Era evidente que si algún o alguna joven autóctona hubiera hablado con ella o le

hubiera pedido algún favor en la escuela ella hubiera aceptado sin ningún problema, tenía ganas de relacionarse amistosamente con los que le rodeaban. Pero, simplemente, las relaciones entre ella y los jóvenes autóctonos casi no existían, así que tuvo mucha suerte de que en la escuela hubiera alumnado de origen extranjero aunque fuera de países diferentes al suyo.

Las primeras veces que me acerqué a ella para hablar y preguntarle como estaba en la escuela, siempre fue abierta y agradable, mostrándose muy contenta de que alguien se interesara en ella. Lo que menos le gustaba del instituto era el continuo ruido de la clase, ya que le molestaban los gritos y el tono de voz de sus compañeros y compañeras cuando bromearan o hablaban entre ellos. El nivel académico le parecía fácil en comparación con la escuela de su país, que para ella era mucho más dura, difícil y estricta que la española: “allí ponen test de cien preguntas muy difíciles”. Quería sacar notas altas en todas las asignaturas. Para Marta, la tutora del A, precisamente la profesora que estaba en contra de la presencia del alumnado de origen extranjero en el aula ordinaria, Mia acabó siendo la alumna ideal: se interesaba por los contenidos, le maravillaba el dibujo (la asignatura propia de esta profesora) y respetaba profundamente la autoridad pedagógica del profesorado, algo que pocos alumnos hacían ya en su clase. Sólo intervenía para preguntar educadamente sobre algo relacionado con la asignatura. Incluso pidió a Marta información para comprar libros de dibujo, algo que a ella le robó el corazón: “no te comparació amb la resta de la classe, és molt llesta. Avui li he ensenyat un llibre de dibuix de Batxillerat i el vol comprar, tu!”. Estas contradicciones sobre la acogida al alumnado de origen extranjero eran posibles porque un sector del profesorado no quería lidiar con alumnado que estaba agrupado en los niveles iniciales del aprendizaje del catalán y del castellano, mientras, al mismo tiempo, descubrían que algunos de esos mismos alumnos eran los que más motivación tenían y los que aceptaban con menor resistencia la monotonía y el aburrimiento general de las clases.

Sin embargo, sus compañeros autóctonos no la habían acogido con los brazos abiertos en la escuela y tampoco se libraba, o bien de la ignorancia social –no existía, no la miraban o le hablaban muy poco–, o bien del acoso al que eran sometidas las chicas de Ecuador y las de China. La diferencia con sus otras compañeras –de origen ecuatoriano– es que ella no se quejaba a ningún profesor o profesora, y los “robos”

esporádicos o las “bromas” eran aceptados como algo normal en su nueva vida, en esta escuela. La aceptación de la hostilidad formaba parte de su estrategia de adaptación a la vida escolar y a la sociedad catalana. En una ocasión, le robaron el paraguas en una clase –otra de las técnicas utilizadas para molestar a alguien– pero no se lo comentó a ningún profesor ni profesora, y únicamente se enteraron sus compañeras ecuatorianas, que sospechaban que habían sido algunos de los jóvenes “populares” de 3º B: “los quitan, a veces, sólo para hacer daño, no los quieren para nada”, decía Gloria Guadalupe refiriéndose a alguno de estos jóvenes.

Lo más frecuente era que simplemente nadie hablara con ella y que pasara los ratos del patio sola, en una de las esquinas al lado de la puerta principal, hasta que a mediados de curso llegaron Sharmeen y su hermana Naima, las otras dos jóvenes también de Bangladesh. Ni siquiera sus compañeras extranjeras hablaban con ella fuera del aula, en la hora del patio, era como si no existiese. Si Mia no coincidía con las otras dos chicas de Bangladesh, se pasaba los descansos entre clases totalmente sola, sin amigas, sin hablar con nadie, apoyada en la pared del pasillo, o bien haciendo los deberes en su mesa. En la hora del patio, ella y sus dos nuevas amigas se quedaban justo al lado de la puerta principal de la escuela, donde, como ya he explicado, se agrupaban la mayoría de las jóvenes de origen extranjero, mientras que los chicos jugaban a fútbol con los demás estudiantes o charlaban en espacios más centrales.

Hacia la mitad de cuarto de ESO, la joven cayó enferma con una neumonía que le impidió ir a clase. Cuando la vi de nuevo me dijo lo triste que estaba porque no había podido aprobar como consecuencia de su ausencia por la enfermedad y que tenía la intención de repetir cuarto para tener la ESO. Era su firme objetivo y parecía que no iba a decaer en ello, a pesar de no tener casi ninguna amiga y de seguir pasando los ratos de descanso sola en la escuela.

Sus expectativas académicas parecían conducirle por la senda del estudio porque quería hacer la ESO y Bachillerato. Sin embargo, esto no se reflejaba en altas aspiraciones profesionales, porque su objetivo laboral se centraba en trabajar en un supermercado “porque era más fácil”, una respuesta igual a la que contestaba alguna de las jóvenes chinas. Ella pensaba que sus padres querían que estudiara, y en ningún momento Mia mencionó o insinuó alguna referencia al matrimonio. Su objetivo era

estudiar y con posterioridad encontrar un trabajo, a pesar de que tenía una gran identificación con lo académico y se maravillaba con el dibujo y la pintura. Sin embargo, no parecía plantearse la realización de estudios superiores y únicamente su tutora la animaba a hacerlo.

Lara, Yan-Shung, Yan-Tzao y Yi-Féng pasaron a Cuarto, pero sólo esta última aprobó ESO y se matriculó en Bachillerato. Lara y dos de sus amigas dejaron la escuela en Cuarto y no acabaron la ESO, y el instituto las dio por perdidas. La mayoría de las que no pasaron fueron, precisamente, las jóvenes de origen ecuatoriano que se quejaron del acoso al que las sometían algunos de sus compañeros españoles. Silvia, la única española, ya había dejado la escuela en Tercero de ESO –sus compañeros también le hacían la clase insopportable–, y la única que resistió fue Gloria Guadalupe, a la que no acababan de aceptar ni sus propias amigas de origen ecuatoriano, y que acabó relacionándose con las jóvenes latinoamericanas de 3º C. De las cuatro chicas de Ecuador, sólo Gloria Guadalupe acabó la ESO y siguió en el instituto, cuando todas tenían altas expectativas académicas y pensaban que sus familias tenían expectativas de estudio sobre ellas. Sus resistencias a ser excluidas de las redes de iguales y de las amistades contribuyeron a minar su ya frágil integración escolar. Gloria Guadalupe desde el principio se posicionó como extranjera, sin ambigüedades y sin buscar su integración en las redes de amistad autóctonas. Desde su posición clara de minoría resistió las agresiones racistas de sus compañeros autóctonos y a las propias evasivas de las jóvenes de su mismo origen, porque su motivación escolar era mucho más alta.

En cuanto a la joven de Bangladesh, Mia, acabó la ESO, pero no continuó estudiando Bachillerato y empezó, como bien señaló en Tercero, a trabajar en una tienda. Sus otras amigas, Sharmeen y Naima, ambas hermanas, no llegaron a acabar la ESO. La mayor, Suhada, fue desviada a la Agencia Local de formación ocupacional para hacer un curso, pero su hermana me comentó que la joven no acudía a las clases, se quedaba muchos días en casa y que no continuaría estudiando.

6.4. “Guais” y “más chulitos”

Delia.- ¡Es qué, te puedes creer? Ese grupo se supone que es el de los “guais”, me creo por encima de todo el mundo, estoy en el mejor grupo, y el mejor grupo del instituto. ¡Ya no de curso, del instituto!

Maribel.- ¿De todo el instituto?

Delia.- ¡Sabes! Y como que... y encima, entre ellos había cada pique. Se burlaban unos de otros. Porque tu estás..., como por ejemplo lo del B, que había dos o tres.... Pues se burlaban de sus compañeros, de sus amigos del B, como diciendo, la Laura el otro día hizo esto, hay que tonta. Y lo comentaban en toda la clase. Insultaban a sus propios amigos.

Maribel.- ¿Del otro grupo?

Delia.- ¡Sabes!, y yo flipando.

Maribel.- ¿Entonces en el B se veía peor ambiente?

Delia.- Si. Yo creo que en el B había peor ambiente, porque es donde más había de ese grupo. Más personas de ese grupo de “guais”, entre comillas.

En la investigación de Flores-González (2005) sobre la incidencia de la estructura escolar en las identidades de los jóvenes, se pone de manifiesto como la separación en “trackings” académicos en “high” y “low” así como la escasa participación de un gran sector del alumnado en las prestigiosas actividades extraescolares inciden en la configuración de las categorías entre los jóvenes de “school kids” y “street kids”. Los “school kids” consiguen la popularidad o ser conocidos por sus habilidades sociales, académicas o atléticas, mientras los “street kids” consiguen tener algo de popularidad por la vía del respeto y del miedo, de forma similar a lo analizado por otros investigadores en las “inner cities” (Gordon, 1997; Anderson, 1999; Hemmings, 2002, 2003), donde la norma de respetabilidad se basa en la noción de la decencia; y la de reputación en la del respeto y miedo. La dominación entonces, según Gordon y Anderson (en Flores-González, 2005: 635) se consigue por la vía de la intimidación física y verbal. Así como en Estados Unidos, lo académico y lo popular coinciden en los “school Kids”, en nuestras escuelas, lo académico no garantiza ser popular, sino al contrario, puede ser una variable que coloca al estudiante en situación de riesgo en las relaciones entre iguales, ya que puede ser molestado sólo por destacar académicamente. Pero, en similar consonancia a las nociones de respetabilidad, gracias al dominio y al miedo, si que existía en el Marenostrum, un grupo de muchachos y muchachas que conseguían “el respeto” por la vía de la dominación.

El grupo de las y los “más famosos” o “populares”, como se referían al grupo algunas profesoras, o “bordes” y “chulitos”, como los describían algunas de los chicas y chicos del instituto, estaba formado por jóvenes de diferentes grupos-clases de tercero, e incluso de alguna muchacha de Cuarto con bajo y medio éxito académico, pero de un alto éxito social entre iguales. Había chicos y chicas: los chicos eran los más rebeldes y duros, los de una masculinidad más de tipo “lad” (Willis, 1977), aunque eso no los distanciaba a todos de la actividad académica, porque la mayoría negociaban con la disciplina y las sanciones del centro. El núcleo de las chicas “populares”, las que ejercían el mayor liderazgo, estaba en 3º C, y aunque no obtuvieran buenos resultados, a su prestigio social añadían el prestigio académico de estar en el grupo, en una clase de nivel alto. Aunque las jóvenes de 3º C eran las que ejercían el liderazgo entre toda la red de amigos, los que en mayor grado ejercían la agresividad contra los compañeros eran los jóvenes de este grupo-clase. Como las “cool girls” (Clark and Paechter, 2005), que mantenían su poder en la escuela a través de pequeños actos de “bullying” y una solidaridad interna que actuaba contra los otros, las chicas y chicos “populares” de 3º B fraguaban su poder desplegando su capacidad de humillación hacia las chicas de origen extranjero del grupo, e incluso contra algunos miembros de su propio grupo a quienes percibían más débiles.

Eran conocidos por “todo” el instituto, incluido el profesorado. Ellas y ellos, por su capacidad de dominación verbal y física a través del desprecio o de la humillación de los demás; ellas además, por su físico y por su apariencia de ser mucho más maduras y sexuales que las otras chicas. Y ése era uno de sus grandes fuertes, que aunque las chicas no las aceptasen, ellas tenían más éxito entre los varones, por su aspecto físico y también por su actitud, su “pose”, que formaba parte de su identidad. Si la escuela primaba el estudio y la conformidad, ellas ejercían su poder por otras vías, la de la dominación para el respeto. No en vano, Sole, una de las jóvenes del grupo, cuando después repitió Bachillerato, en otra entrevista con varias muchachas del grupo de las “populares” comentó: “es que nos respetaban” y “nos ayudábamos entre nosotros”. Tenían lazos de solidaridad que al mismo tiempo eran lazos de poder, que de alguna forma se superponía a la estructura de prestigio creada por la escuela y por el tipo de alumnado que la propia escuela estaba configurando: un alumno conformista e invisible, sumiso y obediente, sin creatividad ni ideas propias, pero que hiciera todas

las tareas que se le encargaran. Al mismo tiempo reproducían la jerarquía de valores inmersos en nuestra sociedad y que contemplamos cada día en la televisión y el cine, y es, como por ejemplo, que una mujer tiene más éxito por su físico que por el resto de sus capacidades o habilidades. Así que las chicas “populares” ejercían su poder a través de una doble vía, la reproducción de modelos de género tradicionales, de una feminidad clásica hipersexualizada, y la del mantenimiento del poder a través del insulto y la agresión, especialmente con las chicas que eran percibidas como inferiores, física o intelectualmente. La mayoría del alumnado conocía el trato que estos jóvenes daban, sobre todo, a las chicas de 3º A, Dora y sus amigas, y ese trato, precisamente, era lo que les daba poder a ojos de los demás. En una larga charla, varios cursos después, con Delia y Viviana, dos hermanas que habían estado en el Tercero etiquetado como “alto”, comentaban la impresión que estas chicas siempre les habían causado. Lo paradójico es que la chica que reconocen con mayor éxito sexual, Laura, es la joven de 3º B que continuamente se visibilizaba en clase molestando a las jóvenes chinas que se encontraban en el aula.

Maribel.- ¿Y del B, que era la otra, Laura?

Delia.- Y del B, pues las peores. Y del A había una, que era la Alicia.

Maribel.- Pero del B, ¿quiénes eran?

Viviana.- La Laura, la Marisa, la Amparo Pérez.

Maribel.- Exacto. ¿Qué éstas eran las más...? ¿Cómo les decíais vosotras, las más “guais”?

Viviana.- No.

Delia.- No, no es “guai”.

Viviana.- No, mira, las más bordes.

Maribel.- ¿Vale?

Delia.- Las más bordes, pero ellas se creían las más “guais”.

Viviana.- Es que era... (haciendo el gesto con la cabeza de muy grave...)

Maribel.- ¿Cómo se veían ellas?

Delia.- Ellas se veían las más “guais”, las más “fashion” y todo eso.

Viviana.- Ahí sí. Todo el mundo, todas las chicas les teníamos un asco.

Delia.- Ya ves. Y los chicos, hay algunos que si, que iban detrás de la Laura, porque como...

Viviana.- Porque era guapa.

Delia.- Como era rubita, ojos azules, vale. Pero hay otros chavales que decían, como puede ser esta chica tan borde. Es que aparte, esa chica trataba mal. Tu veías.... A mí nunca me ha dirigido la palabra y hubo una vez una cosa, pero ya está. Pero tu veías como trataba a la Dora, como trataba a... Las trataba como una mierda.

Viviana.- Igualmente, es que era borde.

Delia.- Es que por mucho que te caiga mal... si te cae mal una persona, no puedes tratarla así.

Maribel.- ¿Es que trataban mal a la gente?

Delia.- Sí. Como si fuesen inferiores.

Maribel.- ¿A las de su clase, y a las de otras clases?

Viviana.- Trataban a todos.

Delia.- A todos.

Había por tanto algunas chicas y chicos en 3º C: Laura G, Susana, Sole, Crystal, Joaquín y Fernando. También había chicas y chicos que pertenecían a este grupo en 3º A: Martín, Roberto, Alicia y Paola. Y en 3º B: Marisa, Laura, Johan, Faruk, Julio y Amparo. En esta clase, el 3º B, los cinco jóvenes eran autóctonos y uno de ellos, Faruk, era marroquí. Los líderes principales del grupo, en 3º B, eran Johan y Laura, dos jóvenes autóctonos, alrededor de los cuales giraban los acercamientos y alejamientos de las demás chicas y chicos del grupo.

Laura era una chica nacida en una ciudad próxima a Barcelona pero vivía en Río del Mar desde que era pequeña. Vivía con su padre, su madre, su hermano y su hermana, mayores que ella. Su madre era de Barcelona y de familia originaria de Albacete, y su padre de Jaén. Ambos tenían estudios primarios y trabajaban fuera de casa, su madre de cajera y su padre en una farmacia. Pensaba que tenía un cincuenta por ciento de posibilidades de aprobar la ESO, y que el profesorado la tenía que animar a seguir los estudios que quisiera. De su familia pensaba que querían que “sobre todo estudiara ESO y decían que si quería ser profesora que me esforzara”. Cuando cursaba Tercero de ESO quería ser profesora porque decía que le gustaba enseñar a los niños mayores de catorce años. También reconocía que tanto su familia como el profesorado o sus amigos se reían de ella cuando lo explicaba: “porque cuando digo de ser profesora se ríen, la verdad es que no me van muy bien los estudios”.

El otro líder del grupo era Johan, un joven nacido en Río del Mar cuyo padre y cuya madre eran de Andalucía. Su madre tenía estudios primarios, era modista y había nacido en Córdoba, y su padre ya era pensionista, no había acabado ni los estudios primarios y había nacido en Jaén. Johan era el único de este grupo que tenía altas expectativas de aprobar la ESO y que pensaba seguir estudiando, a pesar de que había desarrollado una actitud muy crítica con el profesorado y con el propio sistema educativo. Cuando se le preguntaba que quería ser siempre contestaba “actor porno”, y

sólo al final de la ESO, cuando se matriculó en Bachillerato, confesó que quería ser periodista.

Marisa era de Río del Mar, y vivía con su padre, su madre y su hermano. Su madre era de Albacete, tenía estudios primarios y era ama de casa. Su padre era de Sevilla, también tenía estudios primarios y era carpintero. Creía que tenía posibilidades medias, un cincuenta por ciento, de aprobar la ESO. Se planteaba estudiar algún Ciclo Formativo de grado medio para ser peluquera, aunque pensaba que el profesorado le recomendaría que hiciera Bachillerato, algo que no sucedió.

Faruk era un chico originario de Tánger, llevaba cinco años viviendo en la ciudad y había sido escolarizado desde primaria. Vivía con su padre, su madre, tres hermanos y una hermana. Tanto su padre como su madre eran de Marruecos. Ella no tenía estudios y era “ama de casa”, y él tenía estudios primarios y trabajaba de albañil. Faruk comentaba que hablaba con sus progenitores en árabe, pero con sus hermanos en árabe y castellano. Tenía un promedio de cinco asignaturas suspendidas en Tercero de ESO, pero pasó a Cuarto. Luego no aprobó la ESO y el instituto lo perdió. Faruk conocía todos los mecanismos para exhibirse y hacerse notar en la clase, y además imitaba a los alumnos varones con éxito social entre iguales. Al contrario de otros chicos de origen marroquí, como Farid o Mohamed, que no se acercaban a las chicas, Faruk se aproximaba a las que eran más atractivas, las abrazaba por el cuello y coqueteaba con ellas. Tenía un aspecto más adulto que los otros chicos marroquíes y tanto su ropa y su comportamiento eran idénticos al de los varones españoles que se hacían los “machos” ante las chicas.

Si tenemos que plantearnos en quién de estos chicos marroquíes se había producido una asimilación más fuerte, Faruk era el ejemplo más claro, porque ninguno de los otros chicos marroquíes del instituto tenía esa pose de conquistador y esa facilidad de palabra con las chicas. De hecho, no iba con ningún chico marroquí de las otras clases, aunque si que tenía sus amigos marroquíes fuera del centro. En el instituto se presentaba como español, actuaba igual que los demás chicos, era uno de ellos, pero la diferencia se encontraba en que nunca podría llegar a ser el líder del grupo, quizás porque su ligero acento marroquí delataba su origen. Eso provocaba que en las relaciones fuera del centro no fuese invitado al grupo. Esa identificación con los

varones rebeldes se plasmaba en la intervención continua en clase para llamar la atención del profesorado y ser visto por los demás. En la última evaluación de Tercero suspendió cinco asignaturas, lo que significaba que tal y como estaba el índice de suspensos podía haber aprobado la ESO.

Julio y Jerónimo eran los otros dos chicos que junto a Faruk iban alrededor de Johan. Julio era un chico con sobrepeso y gafas, algo que le hacía objeto de burlas de los otros del grupo, que eran los que más le acosaban. Julio preguntaba en clase, pero a veces contestaba cuando le preguntaban a alguna chica, cuando no le tocaba intervenir, o le ordenaba a la misma Laura que callase cuando ésta hablaba. También llamaba la atención del profesorado con alguna broma y las sanciones le caían una tras otra. No hacía las tareas académicas y esto le ocasionaba también la humillación pública de alguna de sus profesoras, además de la humillación de la que era objeto por algunos de los chicos de su grupo, que abiertamente le llamaban “el gordo”.

Tanto Laura como Marisa, las dos chicas “populares” de la clase, eran las jóvenes que vestían más modernas y arregladas, con el mismo estilo que Alicia de 3º A: pelo largo y estirado, diadema de tela negra ceñida en la cabeza, ojos pintados de lápiz negro y labios pintados de rosa, pantalones acampanados y de talle bajo, y camisetas ceñidas al cuerpo. Alrededor de ellas siempre estaba Amparo, que no se parecía demasiado a ellas porque no llevaba ni la ropa ceñida y ni una gota de maquillaje en la cara. Amparo tenía un rendimiento académico parecido al de Laura y Marisa –en la última evaluación de Tercero suspendió cuatro asignaturas–, aunque no recibía sanciones ni castigos por parte del profesorado, ya que pasaba muy desapercibida. La joven no tenía una actitud que molestara en clase y cuando preguntaba algo era más para adularlo y caer bien.

A pesar de eso, Amparo movía los entresijos para facilitar las bromas y acosos de este grupo a las chicas extranjeras, y a menudo era ella quién les pedía material a estas chicas para dejárselo a los otros. Aunque no le hacían demasiado caso, ella pugnaba por ser amiga de los “populares” y para eso se prestaba a seguir los juegos y las bromas molestas. El caso era estar cerca de Laura, si ella tiraba la primera en un partido de béisbol, Amparo era la segunda. Si se le preguntaba por sus amigos, ella contestaba que eran Laura y Johan; si iba a los festivales de la escuela, se sentaba cerca

de ellos. Laura era el modelo, la líder femenina a quién seguir, como veían claramente las demás muchachas “porque la Laura era la típica chulita que todas quieren ir con ella, ser su amiga, y claro, las otras iban detrás. Y claro, todo lo que hacía ella, pues si ella se metía con uno, pues ellas también” (Lucía).

Amparo, además había molestado, incluso, a jóvenes de otros grupos-clase, especialmente en los momentos en los que era posible cruzar la barrera estructural de la separación de grupos y compartir momentos con estos chicos y chicas, como sucedía en los créditos variables o en las excursiones. Es por esta razón que Lucía, la joven de 3º C a la que más molestaron porque no respondía de la misma forma que ellos con insultos, explicó que sufrió el abuso fuera de su grupo-clase, cuando fueron de viaje de fin de curso a Francia. Lucía me explicó como a partir de ese viaje empezaron a meterse con ella incluso en los créditos variables, y como el profesorado parecía no enterarse de la situación, teniendo que ser ella misma la que les informara para que tomasen alguna medida. Su único apoyo posible era la misma institución, puesto que no tenía amistades que la defendieran de estas jóvenes, pero la institución no parecía ver lo que estaba pasando.

Lucía.- Pero eso conmigo, eso fue... Todo vino porque fuimos a Francia, cuando fuimos a Port Ainé con el profesor de Francés, en Cuarto. Nos fuimos con ella. Y yo, por la Amparo y la Gema, empezaron a meterse conmigo, vale, entonces, yo como hablé con los profesores. Estuvieron todo el rato. Cuando íbamos en el autocar se metieron conmigo y eso. Y luego ya cuando volvimos aquí, pues ya empezó, la Marisa.

Maribel.- O sea, no se había metido contigo nunca, pero si después del viaje.

Lucía.- Claro. Y desde aquella, justo coincidió que tenían el crédito variable y claro se pasaban tres pueblos. Y como yo veía que el profesor no se enteraba de esto o...

Su habilidad para que su participación en el acoso de las “populares” no fuera percibida por el profesorado y su propio aspecto, más parecido al de las chicas más académicas, la situaban en una posición ambigua con posibilidades de poder aprobar la ESO y poder continuar los estudios, ya que el profesorado no tenía unas expectativas demasiado negativas sobre ella. Y, además, no llegaba a vivir las experiencias escolares negativas de ser sancionada o castigada.

Amparo acabó la ESO y se matriculó en Bachillerato. Su madre trabajaba de operaria, pero ella dudaba entre ser profesora o secretaria, y creía que esto último era lo que

deseaba su familia. Tanto Amparo como Gema se planteaban ser profesoras, el único modelo de mujeres con estudios superiores y una profesión cualificada al que tenían acceso, ya que sus madres trabajaban, respectivamente, de operaria y de cajera en una tienda. La escasez de modelos de género en el que las mujeres tuviesen una buena posición profesional y estudios superiores influía en la elección de estas chicas.

Durante las clases observadas, la principal dinámica que observé era el continuo acoso dirigido por una de ellas, Gema, hacia las chicas de Ecuador y China. Que el acoso verbal sea entre chicas no significa que estas dinámicas no puedan ser entendidas dentro de un marco general de misoginia (Lees, 1987), a lo que en este caso hay que añadir la desigualdad racial que situaba a las jóvenes extranjera en una posición, para las jóvenes autóctonas, a la vez, de amenaza y de vulnerabilidad. Gema era una joven realmente inteligente pero gastaba mucha parte de su tiempo en clase en molestar a las chicas de origen extranjero, ya fuese de forma directa o a través de la manipulación de alguno de sus amigos varones. Este tiempo que empleaban ella y sus amigos les impedía estar atentos y escuchar al profesorado en clase o hacer el trabajo escolar, pero también provocaba que los profesores, profesoras y la propia dirección consumiesen mucho tiempo en estar por ella y sus amigos.

Ellos vestían como los demás chicos de la clase, pero mientras Faruk ya tenía un aspecto adulto, sabiéndose también más atractivo, Johan compensaba su falta de atractivo físico con mucho descaro y el acercamiento físico hacia las chicas. Lo contradictorio era contemplar como en un grupo que gastaba mucha parte de su tiempo en agredir a las chicas extranjeras, que uno de sus propios miembros fuera de origen marroquí, en este caso Faruk.

La actitud general de alguna de las personas del colectivo era que se reían de todos aquellos que no eran de su grupo, sobre todo de las chicas extranjeras, o de los que tenían algún defecto físico evidente, e incluso de aquellas que aún siendo españolas eran más tímidas que ellos y no tenían suficientes recursos para lidiar con sus bromas y comentarios. Sin embargo, también eran agresivos con los propios miembros del grupo. Durante el trabajo de campo, una de ellas, Marisa, se quejó a su tutora de los continuos acosos a los que era sometida por parte de uno de los varones del grupo, Johan, que la manipulaba totalmente. Según la psicopedagoga, Marisa había hablado con su tutora y

le había dicho que la insultaban y la hacían llorar continuamente. Para que no se quejara, los mismos que la acosaban, la amenazaron: “si no quieres que esté triste no estés tu también triste” o le llamaban la “llorona”, intentando ejercer sobre ella un chantaje emocional. Su tutora intervino, contactó con su familia, se pactó una estrategia para que se incentivara su estudio y su implicación académica. También fue atendida por el psicólogo del centro, pero los acosos y presiones continuaban, y Marisa suspendió bastantes asignaturas, además seguir padeciendo ataques de angustia durante todo el curso. No obstante, ella había conseguido estar en el grupo de los “populares” gracias a la agresión a otras chicas. Lucía, una de las jóvenes académicas de 3º C me relató que esta joven había sido una de las que siempre le había molestado en la escuela. Acertadamente, Lucía interpretó, cursos después, que el comportamiento de la misma Marisa, cuando molestaba a los otros, era para ser aceptada por Gema como integrante del grupo.

Lucía.- ¿Sabes quién es la Marisa? Pues ésta iba conmigo al colegio.

Maribel.- Pero si con esta chica se metían muchísimo.

Lucía.- Sí, pero yo creo que esto lo hacía más para los otros, como iba con los éstos. Pero a ver, que se acabó, se pasaba mucho conmigo, pero yo creo que era más bien para ir con la Gema y todas éstas. Por eso. Yo estuve en crédito variable con ellas y tuve que hablar con la profesora, yo. Le dije, cámbiame de crédito porque es que no puedo más.

Maribel.- ¿Y no se daban cuenta las profesoras de los comentarios de los compañeros?

Lucía.- El profesor que teníamos, yo no sé si se daba cuenta o pasaba, pero yo tuve que hablar con la profesora y habló con ellas, claro, luego cuando habló con la tutora, ¡ah! si yo no he hecho nada.

También entre ellos mismos, las relaciones eran desagradables, pues era normal ver como la misma Gema, que se metía con las demás chicas, le pegaba una patada o un manotazo a Johan porque le había dicho algo que la había molestado. Esto era muy evidente también para los demás estudiantes, como me expusieron las chicas de 3º C que conocían a las “populares” de todas las clases.

Las relaciones de género, evidentemente, eran de una gran desigualdad, ya que eran ellos, Johan y Faruk, los que ejercían su poder contra las chicas, incluso de su grupo. Mientras Gema se defendía muy bien o canalizaba las agresiones de su compañero hacia las chicas extranjeras, transformándose de víctima en agresora, en el caso de Marisa, que no se metía con ninguna otra persona, la humillación se canalizaba a

través de su alejamiento de lo académico y de un continuo malestar emocional que se exteriorizaba en ataques de angustia.

Era frecuente oír como se referían a una de las jóvenes de origen chino como “la china”, sin ningún miramiento. El profesorado que estudié censuraba esos comportamientos contestando “tiene nombre” (al referirse a las jóvenes chinas) pero sin mostrar una actitud firme en la que se viese una respuesta negativa, que no se toleraban esas bromas con las jóvenes de origen extranjero. Tampoco se censuraban los insultos a Julio, y estas dinámicas iban creciendo y cobrando importancia. La tutora habló con Gema y Johan pero ellos adoptaban otras tácticas para evitar el castigo: acusaban a las chicas de China de que no hacían nada y molestaban en clase. También la psicopedagoga habló con Johan y Gema, pero no supo como afrontar el tema para que no cobraran más protagonismo, ya que como Alicia en 3º A, Gema también había logrado ser la más votada como delegada de la clase.

En general intervenían todos en clase, y hacían preguntas académicas y preguntas informales para llamar la atención o retar al profesorado. Las últimas solían ser las más frecuentes. Era también habitual que a las preguntas de profesoras y profesores contestaran los varones, e incluso cuando una profesora o profesor preguntaba directamente a Marisa o Gema, Faruk o Julio contestaban por ella. A la maestra no le quedaba más remedio que insistir en que fueran ellas las que respondieran. De ese modo, se producía una continua visibilización de los varones del grupo, sobre todo de Johan y Faruk.

Comprobé que Faruk era el único que intervenía alguna vez preguntando en catalán, como Farid, el chico marroquí de 3º A. Los demás siempre hablaban en castellano, ya fueran preguntas relacionadas con el tema o cualquier otro comentario. Durante las clases era normal que Johan o Faruk se levantaran de su sitio a tirar algún papel, o a pedir algún material a alguna compañera, o preguntaban si podían ir al lavabo. Faruk se ponía las gafas de sol, preguntaba a la profesora si faltaba poco para la Semana Santa, o se levantaba y señalaba a la pizarra preguntando “*Señoreta ¿que pone ahí?*” mientras miraba hacia atrás para comprobar que sus compañeros presenciaban la escena. Se trataba de una actuación pública donde había que demostrar que se era gracioso y occurrente, tanto para retar al profesorado, como para hablar de algún

compañero y reírse de él. Lo cierto es que todos poseían un gran dominio y habilidad para combinar el acoso a sus compañeras y, a la vez, evitar el castigo y la disciplina de los profesores. Frecuentemente eran castigadas las víctimas que se enfadaban o gritaban algo para contestar. Durante la clase de ética, por ejemplo, Johan se dirigió a Silvia, una tímida chica española que era amiga de las chicas de Ecuador, con la aparente excusa de pedirle unas tijeras. Algo más tuvo que decirle para molestarla y provocar que Silvia le contestara en voz alta. En ese momento, el profesor la recriminó y le amenazó con un castigo.

También eran los más críticos con el profesorado y los que con más facilidad emitían opiniones negativas sobre los mismos, aunque nunca delante de ellos. Por ejemplo, Gema y Johan decían de uno de los profesores que “estaba loco”. Los pocos canales de participación del alumnado y la monotonía de las clases, en las que prácticamente no existía protagonismo del alumnado en el proceso de aprendizaje, provocaba que no se sintieran incluidos en la actividad pedagógica y, como resultado, que se aburrieran soberanamente. La vinculación de los controles disciplinarios con la evaluación académica evitaba que se ejerciera abiertamente la resistencia contra el profesorado y favorecía que los que no eran capaces de negociar con la aceptación de la disciplina, al final, desaparecieran del centro. Contradicatoriamente, no se censuraba con igual energía los ataques hacia sus compañeros y compañeras, contra quienes proyectaban sus deseos de ejercer el poder, y estos sucesos acababan siendo muy frecuentes. Si el centro no les dejaba participar, realizar una crítica abiertamente y tener algo de poder sobre ellos mismos y sus procesos de aprendizaje, la única forma de obtener este poder sin recibir demasiados castigos, ni perjudicarse académicamente, era ejercerlo contra sus iguales más desprotegidos.

En los otros espacios del instituto, los que iban juntos eran Johan, Alicia, Jerónimo (el chico de 3º A) y Fernando (un chico de 3º C con bajo éxito académico), así como las chicas de 3º C del grupo de las “populares”, pero no se juntaban con ellos ni Julio ni Faruk, los que estaban en peores condiciones de prestigio social dentro del grupo, uno por su físico y el otro por ser marroquí.

Todos pasaron a Cuarto, mientras que algunas de sus víctimas no lo consiguieron, como Lara y Adriana. Julio, el chico al que insultaban, aunque fuera del grupo, no

consiguió tampoco aprobar la ESO, a pesar de haber pasado a Cuarto. Otro que no pudo fue Faruk, y eso teniendo en cuenta que, en general, las actividades académicas le resultaban fáciles de hacer. Faruk tuvo que perder demasiado tiempo en visibilizarse como “hombre” y como “español” para seguir teniendo poder y evitar ser una víctima por su origen, lo que facilitó que poco a poco se fuera desvinculando de su responsabilidad académica. En cambio, Johan, el principal líder del grupo, y agente principal en el ejercicio del poder contra sus iguales, aprobó la ESO y pasó a Bachillerato. Sus compañeras, Gema y Marisa, también aprobaron la ESO y se matricularon en Ciclos, con lo que se fueron del instituto. Marisa quería ser peluquera, pero Gema, que quería ser profesora, tuvo que reconducir sus ambiciones.

A diferencia de los “bornouts” localizados por Eckert (1989), que estaban situados claramente por la estructura escolar en los niveles más bajos, los “guais”, “chulitos” o “populares” estaban en los tres grupos-clase. Así como los “burnouts” no participan en la vida social oficial de la escuela, ni en el gobierno de la misma, ni en los deportes, dominados por los “jocks”, que además son los que obtienen mejores notas, los “guais”, en nuestra escuela, no consiguen buenos resultados académicos y acaban siendo los más castigados y sancionados por el profesorado, aunque sin embargo, son los líderes en las actividades deportivas –los que participan en los equipos de fútbol en el caso de los varones– y las chicas suelen ser las delegadas de las clases y las que organizan los festivales y actos sociales del instituto. De esta forma, si por un lado, existe una deslegitimación con la crítica encubierta del profesorado y de lo que encarnan como clase trabajadora, cómo por ejemplo, hablar alto, vestir sexy, reír fuerte, contestar y defenderse, ser alegres y tener una gran solidaridad interna como grupo, al mismo tiempo, la escuela contribuye a su legitimación. Así, ellos también la utilizan para visibilizarse siendo los delegados, presentándose a los concursos, disfrazándose, y participando activamente en cualquier actividad organizada por la escuela. Esta última es una gran diferencia con los “burnouts”. Los “populares” no han dimitido de la escuela, simplemente, la utilizan para obtener un mayor prestigio social y, a la vez, la aceptan porque saben que sin estudios tienen mayores posibilidades de caer en la exclusión social. Quieren estudiar, no rechazan la escuela, pero se les hace aburrida e incompatible, a menudo, con su intensa vida social, y además, tienen múltiples dudas cuando piensan en su futuro y sobre el papel de los estudios en ese futuro. Sin embargo,

lo verdaderamente interesante es que se comportan de diferente forma según el tipo de jóvenes que tengan enfrente y según la clase donde estén. Los “populares” se vuelven más hostiles en los grupos medios y bajos, especialmente para las chicas “marginales”, las “extranjeras” y las “académicas”. En los grupos “altos” juegan hábilmente para no ser sancionados y para que no les afecte a los resultados académicos, aunque a veces no lo consiguen. En cambio, el alumnado que promueve la escuela como “buen estudiante”, que realiza todas las tareas, que contesta bien en los exámenes y que participa justo lo esperado en clase –y no más– no participa en las actividades extraescolares, se aburre y se siente “al margen”.

Capítulo 7. ¿Éxito garantizado?

Los estudiantes de 3º “C” constituían el grupo de más alto nivel académico, y en el que el profesorado tenía las mayores expectativas para que aprobaran la ESO y para que algunos estudiantes continuasen el Bachillerato y más adelante estudios superiores. No obstante el profesorado no tenía, a pesar de que fueran el grupo-clase con el “mejor” alumnado, demasiadas expectativas sobre todo el instituto, pero si las tenían eran los jóvenes de este grupo-clase. Los alumnos de este grupo eran la excusa para justificar, a ojos del profesorado de izquierdas, que la clase obrera si que estaba bien preparada y podía cursar estudios superiores. Para otras profesoras, las menos comprometidas políticamente, simplemente, era un grupo de chicos y chicas que, al menos, tenían las capacidades, pero que debían “esforzarse” para obtener buenos resultados escolares. Esto, y la gran necesidad simbólica que tenía el instituto de seguir perpetuando un grupo de Bachillerato, contribuía a que la escuela y su tutora activaran diferentes mecanismos para mejorar el rendimiento escolar de esos alumnos.

Al entrar en el aula de 3º C, la sensación era completamente diferente a la que había sentido en el grupo de 3º A, los de “peor” nivel. La clase estaba llena de jóvenes, chicas y chicos, y casi no había ningún asiento o mesa libre. Aunque quedaba algo de espacio al final, en casi todas las materias no quedaban sillas y mesas libres. De hecho, yo misma tenía problemas para sentarme a realizar la observación, porque prefería quedarme en el espacio del aula ocupado por el alumnado, y esto no siempre era posible. La mayoría del alumnado del grupo-clase era de origen español y estaba formado por las y los jóvenes que habían superado con mejores notas unas pruebas realizadas al inicio de la ESO, así como el alumnado que a lo largo de la escolarización en la ESO había sido trasladado de otros grupos-clases al demostrar su mayor dedicación a lo escolar y/o su buen comportamiento en clase.

La tutora de este grupo, Paula, que había estado con las y los jóvenes desde primero de ESO, era la que decidía en donde se sentaba el alumnado dentro del aula, de igual forma que hacía Francesca con su grupo, 3º B. Conocía bastante bien los grupos de amigos y amigas, y las relaciones entre ellos, así que su estrategia era separar grupos y parejas de alumnos y alumnas que hablaban entre ellos en clase, y situar a los más

“difíciles” cerca de su mesa. Así los tenía “más controlados”. Éstos solían ser, habitualmente, algunos de los y las jóvenes “populares”, así que la mayoría de ellos y ellas acababan en las primeras filas próximas a la profesora.

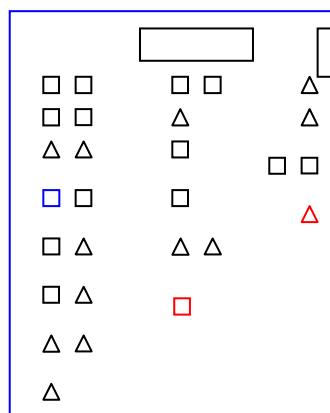
Había un gran grupo de chicas que tenían amistad entre ellas, a las que llamo “invisibles”: chicas autóctonas, con diversos grados de implicación y de resultados escolares; los varones autóctonos de similar estrategia, pero que se visibilizaban más en el aula que ellas y que solían mantenerse separados de las chicas; un grupo de chicas autóctonas con algún chico “popular”, que negociaban entre la visibilización y la conformidad; un pequeño grupo de chicas latinoamericanas, a las que llamo “las aspirantes a populares”; y el alumnado socialmente “marginado” y con buenos resultados escolares: una muchacha marroquí y otra autóctona.

En el dibujo de más abajo, correspondiente a las notas que tomé en una de las observaciones, los jóvenes que están en las filas cerca de la profesora son las chicas y chicos del grupo de los “populares”. Observamos que también hay chicos y chicas que están sentados juntos, pero las parejas mixtas, por sexo, respondían a mecanismos de la propia tutora para deshacer los dúos de amigas o amigos. La disposición era siempre la misma, sentados por parejas, o cuando había demasiada conversación a ojos del profesorado, mediante mesas individuales. Muy pocas veces vi la clase con las mesas en posicionadas con forma de grupo o de círculo. Ésta era la forma habitual de trabajar, deshaciendo lo grupal para trabajar de forma individual o en parejas. Y la opción era exactamente igual en las otras clases de 3º B y 3º C.

Los varones más académicos, Alonso y sus amigos, eran situados atrás del todo, a la izquierda. Como podemos ver en la representación gráfica, ese día, únicamente había dos personas de origen extranjero y estaban sentadas solas y al final de las filas, sin ningún compañero al lado. En otras observaciones lo normal era que Gracia y Lena, las dos chicas latinoamericanas, se sentaran en la columna de la izquierda, al lado de la ventana, mezcladas con las otras jóvenes, y Halima, la chica marroquí, sentada con Sol, una joven autóctona que no tenía amigos en la clase. Wen, el joven chino, o bien se sentaba solo, al final de la clase, como aparece aquí en la columna de la derecha, o con alguno de los muchachos “invisibles”, pero sin que tuviesen demasiada conversación. A pesar de que aparezca un espacio libre al final de las dos columnas de mesas, la

central y la derecha, ese lugar se debe a mi poca habilidad para realizar esquemas, ya que la impresión que daba la clase era que no había ningún espacio libre. Esto llegaba a verse de forma muy clara en la proximidad que había entre las mesas de los alumnos de las primeras filas que se encontraban, prácticamente, tocando la mesa de la profesora. Las ventanas estaban en la pared de la izquierda y la puerta en la de la derecha, desde donde se veía fácilmente la mesa de la profesora. Detrás de la mesa colgaba una pizarra y en la pared de la derecha las perchas para la ropa y las mochilas, y los carteles de los trabajos realizados por los alumnos y alumnas.

Figura 3. Distribución del alumnado en el aula de 3º C



- | | |
|------------|-------------------|
| Cuadrado: | mujeres |
| Triangulo: | varones |
| Rojo: | origen extranjero |
| Azul: | observadora |

7.1. Éxitos difíciles, entre el encaje y la invisibilidad, corrección y adecuación

Veamos a continuación las chicas de clase trabajadora que más éxito escolar tenían en todo Tercero de ESO. Las jóvenes que no eran del grupo de las famosas se relacionaban entre si formando pequeños subgrupos. Había ocho chicas autóctonas que no pertenecían al grupo de las más populares. De éstas, cinco tenían más amistad y su relación continuaba fuera del instituto. Entre semana salían juntas alguna tarde, y los fines de semana también invitaban a algunas de las otras chicas con las que no tenían demasiadas relaciones en el aula. El grupo de las cinco chicas de las que hablamos ahora eran Isabel, Tina, Raquel y dos hermanas, Delia y Viviana. Todas eran autóctonas, vivían en Río del Mar y sus padres (varones) habían nacido fuera de Cataluña, en Andalucía y Extremadura, mientras que sus madres eran ya la segunda generación de inmigrantes de España que ya habían nacido en Cataluña. La madre de Delia y Viviana tenía estudios primarios y trabajaba de administrativa. El padre había finalizado la EGB (Educación General Básica) y era funcionario. La madre de Raquel trabajaba de dependienta y su padre era pintor, ambos con estudios de Primaria. La madre de Tina era ama de casa y su hija no conocía su nivel de estudios. Su padre era basurero y había cursado estudios hasta EGB. La madre de Isabel, la joven que mejores resultados académicos obtenía de entre todas, también había estudiado Primaria y era ama de casa. El padre, que trabajaba en la SEAT, y tenía cierta estabilidad económica, también había realizado estudios primarios.

Todas vestían con tejanos y jerséis informales y ceñidos al cuerpo. Todas llevaban el pelo largo y sólo alguna se ponía en el pelo una cinta negra y utilizaba maquillaje, como algunas de las “famosas”. Aunque su estilo era juvenil y moderno, no vestían de forma extremada, nunca utilizaban ropas que llamaran la atención y siempre se mantenían dentro de los márgenes de lo correcto y adecuado.

Sus resultados escolares oscilaban entre notables, bienes y entre uno y tres suspensos. Isabel era la que obtenía más notables y algún sobresaliente, como Lucía, una de las que mejores notas sacaba pero que no acostumbraba a ir con ellas ni dentro ni fuera del instituto. En la segunda evaluación de Tercero de ESO conté seis excelentes en el acta

de Isabel. Era una de las muchachas en las que el profesorado de Tercero tenía más expectativas, aunque siempre la mencionaban por detrás de alguno de sus compañeros varones. En Tercero, todas tenían altas expectativas de aprobar la ESO, querían hacer Bachillerato y continuar con alguna carrera universitaria. En aquel momento sus opciones profesionales si situaban entre Arquitectura y Medicina. De las cinco, tres de ellas querían cursar estudios relacionados con esta última carrera. Hacían sus tareas académicas en clase y en casa, contestaban cuando los profesores o profesoras les preguntaban, pero raramente intervenían o participaban espontáneamente. Sólo Isabel, la que mejores notas tenía, salía a la pizarra cuando el profesorado pedía voluntarios, aunque también era a la persona que más preguntaban. Las demás permanecían en un discreto segundo plano, y tenían una gran habilidad para que el profesorado no detectara sus conversaciones informales en horario de clase. En los festivales de Navidad o de Sant Jordi, Isabel era la única que presentaba sus trabajos voluntariamente, las demás se encontraban en el público pero nunca participaban activamente.

No tenían problemas de disciplina con el instituto, ni por su relación con el profesorado ni con sus iguales, aunque a veces se quejaban de la actitud de los varones de la clase respecto a ellas. Según Raquel y Viviana, los chicos sólo se fijaban en su cuerpo y nunca querían hablar con ellas de temas escolares. En clase querían hablar con sus compañeros de temas académicos, y ellos no les dejaban, las seguían evaluando por su cuerpo y vinculándolas con la sexualidad. A ellas también les interesaban los chicos pero, sin embargo, no querían ninguna relación de pareja con los muchachos de su clase, a quienes conocían desde hacía tiempo y consideraban compañeros en lugar de “ligues”.

Por las tardes salían juntas a algún parque cercano o visitaban los espacios donde sabían que estaban los chicos que les gustaban –por ejemplo, los *hip-hoperos* en la plaza del Reloj, los sábados a mediodía–, o salían los fines de semana a la playa e invitaban también a las otras jóvenes de clase, como Lena (de Bolivia), Jazmín (de Colombia) y Lucía e Irene (autóctonas). En la playa surgían posibilidades de establecer relaciones con los chicos, algo que era motivo de conversación durante el resto de la semana. Su forma de iniciar las relaciones con los chicos seguía respetando los modelos tradicionales de apareamiento entre hombres y mujeres, en los que la mujer

adoptaba el papel pasivo y el hombre el activo. Las chicas no podían tomar la iniciativa aunque el chico les gustase, y cuando lo hacía, como Raquel, recibía las críticas de sus amigas. En una de las ocasiones en las que fueron a la playa y parecía que habían ligado con unos chicos, Raquel, tuvo que oír la censura de Viviana, que le recriminaba que era una descarada porque se acercaba a los chicos y les pedía el teléfono para salir, a lo que Raquel respondía: “¡Pero si es normal! Ellos lo hacen, ¿no, Viviana? No obstante, luego explicó que “ocho chicos le habían ido detrás, pero el que le gustaba no le decía nada”.

Ellas creían que sus familias estaban preocupadas por sus resultados escolares, y lo debían estar, porque las que más salían entre semana, Delia, Viviana y Raquel, pronto vieron restringidas sus salidas de ocio a los fines de semana cuando suspendieron alguna asignatura. No se quejaron por la restricción, creían que la actitud de sus familias era correcta, y esto las ayudó a identificarse a sí mismas como estudiantes.

Isabel, la que tenía mejores notas y un aspecto más infantil, fue cambiando a lo largo de Tercero y Cuarto. La madre de Isabel no trabajaba fuera de casa pero ella soñaba con llegar a una alta posición profesional, y ni si planteaba no tener unos estudios y un trabajo cualificado. Era la que menos se preocupaba por los chicos, ni ligues ni novios. Pero a finales de Tercero fue cambiando su aspecto, se adelgazó, se compró ropa más ceñida y moderna y empezó a parecer más femenina y adulta. En el curso siguiente ya empezó a salir con algún muchacho de la escuela. En el último trimestre de Tercero había bajado sus notas pero en Cuarto siguió bien. Acabó la ESO y se matriculó en el Bachillerato Biosanitario para hacer Medicina. El día de la matriculación de Bachillerato le pregunté que quería hacer, y si quería ir a la Universidad después del Bachillerato. Delante de sus amigas, me aseguró: “yo si quiero ir a la Universidad”. Nos añadió que quería hacer medicina y especializarse en algo, “llegar a lo más alto”, frase esta última que me impactó porque la chica se sentía muy positiva y albergaba muchos sueños. Cuando le dije que tenía una amiga que había hecho Pediatría y estaba trabajando en el hospital de la Vall d’Hebron, contestó “ahí quiero ir yo a trabajar” (Diario de campo, 1.7.2004), repitiendo la idea que yo le proponía y presumiendo delante de sus amigas. Isabel estaba contenta porque pasaba a Bachillerato y en aquel momento presagiaba que todo lo que pensara podía hacerlo posible.

Otra de sus compañeras, pero de las “populares”, Crystal, también comentaba como sus amigos varones “populares”, se metían más con estas jóvenes académicas que con otras. Las críticas de los chicos se dirigían a sus cuerpos y aspectos, las presionaban para que se sintieran mal. Por ejemplo, Martín, uno de los que peor iba académicamente en 3º A, hablaba de Isabel a sus amigas “populares” nombrándola como la “gorda”, sin ni siquiera tuviese sobrepeso. Esto también influía en sus propias amigas, que sabían exactamente como los varones criticaban a las chicas que estudiaban y que no tenían un aspecto “sexy” y deseable para los varones.

Raquel, cuyas notas oscilaban entre el notable y el suficiente, aprobó la ESO y se matriculó en el Bachillerato Biosanitario. Sabía que su familia quería que estudiase. En Tercero dudó entre Medicina y Derecho, pero en Cuarto ya decidió que quería ser fisioterapeuta, gracias al crédito de síntesis de orientación que hizo todo el alumnado a final de curso. La estudiante rebajó sus expectativas a unos estudios más prácticos y cortos. En la matriculación de Bachillerato seguía diciendo lo mismo, lo tenía muy claro, y aseguraba que ya conocía a un amigo de sus padres que tenía una consulta y que le podía dar trabajo. Afirmó: “Lo tengo todo planeado”. En ese momento no consideraba que ser una profesional y tener un trabajo fuera incompatible con tener una pareja, ya que puntualizaba que, además de tenerlo todo pensado en el ámbito profesional, estaba encantada porque iba a ver a su chico, “su novio”, en el pueblo de sus padres. En la cola de la matrícula de Bachillerato, Raquel estaba con algunos chicos de su clase, sonreía continuamente, pero en cuanto ellos le hacían algún comentario sobre su novio y sus relaciones, cuando salía del tema académico, les contestaba alguna frase resuelta y decidida, sin dejar de sonreír.

Tina, ya en Tercero, también se había decidido a estudiar Bachillerato para luego ser quiromasajista, aunque era consciente que a su familia le hacía ilusión que fuera abogada. Aprobó la ESO, se matriculó en el Bachillerato Humanístico, pero en otro instituto. Su hermano estaba trabajando en la construcción pero ella tenía la aspiración de continuar con sus estudios. Decía que quería ser quiromasajista porque le gustaba y porque “la gente le decía que daba muy bien los masajes”.

Delia y Viviana, las dos hermanas, también deseaban continuar estudiando. Pensaban que tanto el profesorado como su familia tenían en ellas altas expectativas y habían interiorizado, sobre todo, los deseos de su padre. Para Delia, su padre era la persona que más confiaba en que siguieran con los estudios y que alguna pudiera hacer Medicina. Delia aclaraba que quién más creía en ella era él: “porque cree que soy muy inteligente y me puedo sacar una carrera”. Viviana, su hermana, decía de su padre que quería “que estudiara una carrera, de Medicina o Abogada, porque como mi padre no quiso, y ahora se arrepiente, pues no quiere que yo sea tan tonta como él”.

En Tercero, Delia no sabía lo que quería estudiar, y Viviana ya tenía claro que quería estudiar Arquitectura. Al finalizar Cuarto de ESO, la primera se matriculó en el Bachillerato Biosanitario con el objetivo de estudiar Medicina, como quería su padre, y la segunda se matriculó en el Tecnológico para hacer Arquitectura. En Tercero de ESO se había planteado hacer el Bachillerato artístico pero eso implicaba cambiar de instituto. Los chicos habían sido una de sus preocupaciones, pero eso no había evitado que su faceta académica y profesional fuese relegada a un segundo plano.

Así como las chicas “populares” de la clase concebían claramente dos grandes tipologías de alumnos en su clase: “nosotras” y el resto (otro gran grupo con la totalidad de estudiantes de la clase, en donde se incluían tanto Isabel como los chicos más estudiados y las jóvenes “intelectuales”), estas jóvenes distinguían entre tres grupos: los “freakies” o “normales” (los “que no estábamos ni con unos ni con otros”); “Dora y todas éstas”, refiriéndose a las chicas más marginadas de Tercero A, y finalmente, las “chulitas” o “problemáticos” refiriéndose a las “populares”. Definían la separación entre estudiantes en función del poder sobre los iguales y la resistencia hacia el profesorado. Los que tenían el poder eran “los chulitos o problemáticos”, que lo ejercían en especial sobre “las marginadas”, aunque fuera indirectamente y ellas estuvieran en otra clase, y en medio, intentando no posicionarse ni en un tipo ni en otro, luchando para no ser marginadas por los iguales pero también para no ser etiquetadas de problemáticas por el profesorado, se situaba la mayoría del alumnado, “las que no estábamos ni con unos ni con otros, ahí en medio”. Esta división deja atrás y esconde la estratificación étnica, puesto que nunca se menciona a ningún estudiante de origen

extranjero, a pesar de convivir con varias jóvenes de Latinoamérica en su clase, Lena y sus amigas.

Azucena.- Y luego aparte, pues estábamos.

Raquel.- Los “freakies”.

Azucena.- Si los “freakies”, por decir algo.

Maribel.- Bueno, los normales, también.

Azucena.- La Irene, la Isabel, yo, y todas así metidas.

Raquel.- Yo lo veía como tres grupos.

Maribel.- ¿Tú veías tres?

Raquel.- Yo veía tres. Por ejemplo. La Irene, no la Irene no, la Dora y todas éstas. Un grupo de Dora y todas estas. Esto era un grupo.

Maribel.- ¿Pero esto era en el otro?

Raquel.- Pues era un grupo, por ejemplo.

Maribel.- ¿La Dora, la Nati?

Raquel.- Y, entonces, estaban, como digo yo, lo normal..., que se juntaban con ellas y con las otras.

Maribel.- ¿Quiénes eran las otras?

Raquel.- Las más chulitas, que no sé como decirlo.

Maribel.- ¡Ah!, vale. Y, ¿normal quién era?

Raquel.- Pues, por ejemplo, ella, yo, la Isabel, la Irene. Las que estábamos en medio, ni con unas ni con otras.

Maribel.- O sea, que si te dijera, ¿qué tipo de gente había en el instituto, qué tipo de gente habría, qué diríais, qué tipo, qué tipo de alumnos, los qué?

Azucena.- Los problemáticos. Si los problemáticos, ése era el grupo más destacado.

Maribel.- ¿Y los demás como son?

Raquel.- Luego estaban los normales, y los que tomaban por tontitos. Han habido estos tres grupos siempre.

Maribel.- ¿Los normales quiénes serían?

Azucena.- Pues con los que no se meten, pero tampoco se relacionan con ellos, claro.

Maribel.- ¿Y los tontitos son con los que se meten? Y vosotras, ¿en qué categorías os situáis?

Azucena.- Yo en la normal. A mí, gracias a Dios, nunca me han dicho nada.

Maribel.- ¿Por qué pensáis que nunca os han dicho nada, por qué sabéis contestar cuando tal?

Azucena.- Hombre es que yo salto.

Todas habían conseguido aprobar la ESO y pasar a Bachillerato con el objetivo de continuar unos estudios superiores y conseguir una profesión cualificada. No obstante, a pesar de que habían aprobado holgadamente la ESO, ninguna de ellas aprobó a la

primera el Bachillerato. Raquel se quedó repitiendo primero de Bachillerato y cambió de amigas, se acercó a Azucena y las muchachas que iban a 3º B, Isabel y las dos hermanas, pasaron a segundo de Bachillerato, pero tuvieron que repetir.

7.2. Las aspirantes a populares: entre lo social y lo académico

Lena, Jazmín y Gracia eran tres amigas que cursaban Tercero de ESO en el grupo-clase “alto”. Cuando las conocí en Tercero, la única amiga autóctona que iba con ellas era Lucía, una de las mejores estudiantes de su clase, pero con quién las demás jóvenes no querían tener relaciones de amistad. Más tarde, a mitad de curso, una nueva estudiante de Venezuela, Verónica Alexandra, se sumó al grupo con total exclusividad. Ellas tres eran las que se veían con más frecuencia y las que solían estar siempre juntas dentro y fuera de la escuela. Prácticamente no tenían relaciones con las jóvenes de Ecuador de 3º B, así que la coincidencia de que todas fueran de Latinoamérica no las unía en nada, y tampoco favorecía que se visen fuera de la escuela.

Lena era una joven de Bolivia, nacida en la capital del país, La Paz. Había vivido algún tiempo en Suiza porque tenía familia, pero residía en Río del Mar desde hacía tres años. Vivía con su madre, el novio de ésta, su hermana y el hijo de su hermana. Su madre había hecho Primaria y era ama de casa; su padre había cursado hasta un nivel similar al de graduado, era militar, pero se había quedado en Bolivia. Lena tenía el pelo muy negro, media melena, la piel morena –la más morena de sus amigas–, y los ojos algo rasgados, lo que la señalaba indiscutiblemente como extranjera. Su amiga Gracia era de Argentina y vivía en la ciudad desde hacía dos años y medio, con su hermano y su hermana, ambos mayores que ella. Su padre había fallecido recientemente y por alguna circunstancia familiar los tres hermanos habían acabado viviendo solos. Los dos mayores habían interrumpido sus estudios para trabajar, y eran los responsables de la unidad doméstica, ya que no tenían apenas contacto con su madre, según me explicó la misma Gracia. A pesar de eso, sabía que su madre tenía estudios primarios y que trabajaba en alguna empresa de Cataluña, aunque desconociendo su tipo de empleo. Los orígenes de su familia, aunque ella había nacido en Argentina, se remontaban al Paraguay y a Italia, como muchos ciudadanos

argentinos y como la misma Gracia se encargaba de recordar en cuanto se presentaba, como muestra de sus antecedentes europeos. Estaba escolarizada en el instituto desde Primero de ESO, como Lena, así que cuando las conocí llevaban dos cursos completos en el instituto. La situación familiar de Gracia era además delicada, porque había fallecido su padre, no vivían con su madre y sus hermanos habían tenido que interrumpir los estudios iniciados en Argentina para trabajar en España. Se trataba, en el caso de las dos muchachas, de familias con origen de clases medias que habían sufrido un descenso social al trasladarse a España.

Jazmín vivía con su madre y el novio de su padre en Río del Mar, pero al poco tiempo de empezar el trabajo de campo en la escuela, la misma directora y el responsable del EAP intervinieron porque les preocupaba algún tema de la vida familiar de Jazmín, justificándolo oficialmente como “problemas de integración”. De acuerdo con su familia, se pactó un cambio de domicilio y de matriculación en un nuevo instituto, dejando el centro a mediados de Tercero de ESO. A pesar de esto Jazmín siguió viendo a sus amigas los fines de semana, cuando se encontraban en la playa, razón por la cual la pude seguir viendo alguna que otra vez.

Las tres vestían igual que las jóvenes españolas: tejanos con campana y jerséis informales y ceñidos al cuerpo. No se diferenciaban en el estilo de la mayoría de sus compañeras. No intentaban parecer más modernas ni llamar más la atención, simplemente vestían como la mayoría de las adolescentes de la escuela. La más morena de las tres era Lena y, aún así, era la que parecía preocuparse menos por no parecer extranjera. Quizás, porque su piel, más oscura que la de las otras dos, era un marcador tan evidente que ni se planteaba transformarse o ser admitida en plena igualdad. Jazmín, como Gracia, tenía la piel más clara que Lena, y por ello podían hacerse pasar, más fácilmente, como españolas. Gracia, en cambio, con un tono de piel más claro y acento argentino, percibía que únicamente su forma de hablar le hacía parecer y sentirse extranjera y, por tanto, eso era lo que intentaba cambiar y anular. Su pertenencia a la clase y a la escuela pasaba por ser percibida como española, y lo intentaba modificando su acento de origen. Era algo fácil de detectar en cuanto su voz se transformaba en inaudible cada vez que tenía que intervenir en clase o en el interés que mostraba por el acento ligeramente andaluz que yo tenía cuando hablaba con ella en castellano. Como decía su tutora, Paula, que la conocía bastante bien: “Gracia

quiere copiar el acento, la forma de ser, quiere ser otra, no quiere ser ella” (Diario de campo, 28.2.03). La construcción de su identidad en Cataluña se estaba produciendo a través de su incorporación a las redes sociales de iguales en el centro, así como a través de su capacidad de modificar su propio acento y de pasar desapercibida como extranjera, y eso incluía que su voz se oyera lo menos posible.

Tanto las notas de Lena –a pesar de que solía hacer todos sus deberes–, como las de Gracia y Jazmín contaban con entre cuatro y seis suspensos en Tercero de ESO, por lo que no eran de las estudiantes que mejor iban en clase. No obstante, el profesorado no las mencionaba ni como problemáticas ni como un alumnado sobre el que tuviese altas expectativas. Nunca escuché comentarios negativos de sus profesores sobre ellas, ni de las mismas sobre ningún profesor o sobre la escuela, simplemente no eran construidas ni como problemáticas ni como brillantes, sólo como alumnas que “podían” ir bien pero que no estaban lo suficientemente motivadas o que podían tener algún problema familiar que les dificultaba concentrarse en la escuela.

Fuera del entorno de clase eran muchachas abiertas y extrovertidas. Enseguida establecieron conversación conmigo y nunca parecieron tímidas cuando les preguntaba. De hecho, las primera tres jóvenes que conocí en la escuela fueron Lena, Jazmín y Lucía. Me las presentó el psicólogo del EAP, Josep, que ya había ayudado a alguna de ellas, cuando estaban aburridas sentadas en la Biblioteca, llenando el tiempo de una clase sin profesor. Contestaron a todas mis preguntas y me bombardearon con otras tantas cuestiones sobre mi persona y mi vida. En cambio, en clase eran mucho más calladas y silenciosas. Ninguna de las tres se visibilizaba, ni daban su opinión, ni preguntaban si tenían que ser sancionadas por ningún motivo. Por ejemplo, Lena, más que las otras dos muchachas, hacía regularmente sus deberes y tareas, aunque pocas veces diera las respuestas en público. Cuando estaba en hora de clase no solía hablar con nadie y pocas veces intervenía. Aparecía como una muchacha tímida y callada, con la mirada puesta en su libreta, o escribiendo poemas y notas, ambas estrategias habituales para mitigar el aburrimiento. Estar ausente era una de las estrategias de las muchachas, que únicamente se animaban con miradas furtivas y comentarios en voz baja entre ellas. Jazmín y Gracia sólo hablaban con las compañeras que tenían cerca, y cuando lo hacían, se las apañaban para hacerlo susurrando con la intención de no ser descubiertas por el profesorado. Se garantizaban de esa forma no ser objeto de partes y

sanciones como si lo eran algunas de las muchachas “populares”. Si Gracia hablaba en público, lo hacía con una voz imperceptible, pero cuando alguna de las chicas “famosas” de clase hacía algo para visibilizarse, la miraba y sonreía muy discretamente.

En clase, Gracia casi no participaba si el profesorado no le preguntaba expresamente, y aún así, tardaba bastante tiempo en contestar. A pesar de todo, se mostraba muy orgullosa y miraba a los demás cuando el psicólogo del EAP, picaba a la puerta del aula y la sacaba de clase para hablar con ella. Entonces, Gracia se giraba y miraba hacia atrás desde su asiento, sonreía a alguna de sus amigas y tardaba en salir de la clase. Ése era el único momento en que se erigía en protagonista de la clase. Ella buscaba este protagonismo y creía que su situación familiar y sus problemas en la escuela –suspendía muchas asignaturas a pesar de que el profesorado consideraba que era capaz de aprobar con buenas notas– le ayudaban. Pensaba que todos los profesionales vinculados al centro, incluida yo como investigadora, la conocíamos por sus problemas. Por ejemplo, en una clase de Tecnología se me acercó y al ver que yo me dirigía a ella por su nombre (evidentemente intenté memorizarlos todos para tener una mayor proximidad con los estudiantes, pero bien es cierto que aprendí antes el de ciertos alumnos de los que el profesorado hablaba con más frecuencia que de los que pasaban desapercibidos) contestó: “¡Ah, sabes mi nombre...!” –como sospechando que ya había hablado de ella con algún profesional del instituto–, y a continuación me cuestionó: “¿A qué no sabes el nombre de ella?”, señalando a otra compañera.. Efectivamente no me acordaba y ella ratificó que precisamente su comportamiento problemático, expresado a través de su inadaptación escolar, lograba ser el centro de las miradas de los profesionales y de sus iguales.

La competición con algunas de las chicas “famosas” y la tensión entre alejamiento y acercamiento a ellas estuvo presente durante todo el tiempo que pasé en la escuela. Por ejemplo, en los cambios de clase o cuando tardaba en llegar un profesor al aula, de vez en cuando, observé como alguna de las chicas “populares” tenía a Gracia y a Lena a su alrededor, que bromeaban con ellas, o que apoyaban su brazo en el hombro de Crystal o Sole. Sin embargo, como amigas, cuando yo las conocí, la única muchacha española que se mantenía cerca de ellas y se consideraba su amiga era Lucía. Ninguna de las otras jóvenes parecía considerarlas realmente como amigas.

Las relaciones de amistad entre ellas fueron variando a lo largo de Tercero y Cuarto. Habían estado saliendo con las otras chicas españolas de la clase, Isabel, Raquel y las otras jóvenes, y se encontraban de vez en cuando en la playa los domingos. Pero a finales de curso Gracia y Lena se quejaron de que Lucía era muy absorbente en su relación de amistad, y que siempre la tenían encima, aunque ese distanciamiento de ella también era parte de su acercamiento a las chicas “populares”.

Desde luego, ellas intentaban ganarse la amistad de las “populares”, y si tenían a Lucía cerca, su prestigio como chicas atrevidas y rebeldes resultaba manchado por la timidez y el gran compromiso académico de Lucía. Esta joven se vio rechazada en muchas ocasiones por ellas, con lo que tuvo que dirigir su atención hacia otra joven española, Sol, que rompió su amistad con Halima, una joven de origen marroquí en 3º C, y empezó a verse con Lucía. Se quedaban juntas a la hora del patio, estudiaban juntas, y se relacionaban bastante con Verónica Alexandra. El motivo de esta asociación era que las tres estaban más interesadas en estudiar y en aprobar que en los chicos o en parecer adultas. Estos movimientos de relaciones perjudicaron finalmente a Halima, la chica de origen marroquí, que se quedó completamente sola en la clase, y nadie salía con ella a la hora del patio ni en los descansos.

En la excursión que organizaron algunos de los profesores de los grupos de Tercero, al Parlament de Catalunya, Sofía se mostró, durante la mayor parte del tiempo, preocupada para no coincidir con ninguna de las chicas de las que ella calificaba como las “famosas”, aunque no dejaba de observarlas y de saber donde estaban y con quien iban. No quería entrar al mismo tiempo que ellas en la visita, pero, a la vez, no dejaba de controlar con quién estaban y que hacían. Aquel día, sus estrategias para entrar o salir de la visita se centraron en evitar coincidir con el grupo de las “famosas” teniendo su propio grupo de amigas, demostrando que ella también era capaz de crear una red de iguales y que no las necesitaba. Con Jazmín también pasaba algo parecido. Su tutora, Paula, me explicó que, a pesar de pasarse el día criticando a las “populares”, lo que más deseaba era estar entre ellas.

¿Qué significaba en el instituto ser “famosas” y por qué las tres jóvenes tenían tanto interés en serlo? El ser “famosas” implicaba ser admirada por las demás chicas, y ser deseada por algunos de los muchachos más rebeldes de la escuela. Estar entre este

grupo de chicas significaba que se podía tener más éxito sexual y Jazmín, Gracia y Lena estaban preocupadas por mostrar su nivel de éxito con los chicos. Tener novio las acercaba a la madurez y les garantizaba, al mismo tiempo, ser vistas por las demás chicas como una igual. No obstante, no a todas les importaba de igual forma, y no significaba que no fuera compatible con una dedicación al estudio. Lena parecía más implicada en hacer las tareas que les encargaban los profesores y en aprobar la ESO. Pero, para Jazmín, el noviazgo aparecía frecuentemente en sus temas de conversación en público o delante mío o de sus compañeras de clase. La chica presumía ante sus amigas y las demás muchachas de que tenía un novio en el instituto y de los regalos que éste le hacía, aunque por el contrario, las demás insistían, delante de ella, en decirle lo poco atractivo que era el muchacho. Las conversaciones se centraban, como la de la mayoría de las demás chicas, sobre los posibles ligues de unas y otras, mientras que Jazmín se refería a los muchachos, en mayor grado, como “novios” formales. Su actuación pública implicaba mostrar las relaciones de noviazgo y de heterosexualidad como uno de sus ejes en la vida del instituto, sobre todo cuando estaban delante de las demás muchachas de la clase y a salvo de las miradas del profesorado.

Las tres jóvenes, pero especialmente Jazmín y Gracia, en su experiencia escolar, eran las que más importancia dieron a ser admitidas como amigas en el grupo de las chicas más “famosas”. A sus ojos, estas jóvenes eran las más deseadas por los estudiantes varones, y ellas querían disfrutar de ese mismo éxito. Sus deseos de ser como ellas enmascaraban también el deseo de mantener el prestigio ganado en su país de origen. Ese deseo las sumergía en la tensión entre querer ser amiga de estas jóvenes y los sentimientos de malestar producidos por no ser admitidas por ellas. Su objetivo era ser como ellas, formar parte del grupo, tener la amistad de esas chicas, porque encarnaban el máximo prestigio entre los iguales y, especialmente, entre los chicos. Pero a pesar de sus esfuerzos –reírles las gracias, acercarse a ellas, intentar ser sus amigas– no conseguían formar parte del grupo ni durante el patio ni fuera del instituto. Las chicas “populares” lo eran porque fumaban –y mucho–, porque salían de noche, porque mostraban hábitos de ocio de mayor madurez que Lena y sus amigas, porque algunas eran las más atractivas por su aspecto, pero además, porque debían estar dispuestas a ser fuertes y muy extrovertidas para lidiar con un estilo de relación duro y cariñoso a la

vez, al límite entre la amistad, el apoyo y la presión de los iguales, típico de los jóvenes de clase trabajadora, y ellas no dominaban estos códigos de clase ni ese tipo de feminidad. A la vez, estaban inmersas en una nueva jerarquía, en donde ser de origen latinoamericano las situaba en una posición inferior en la red de prestigio social de todos los jóvenes.

Ser maduras sexualmente era una de las atribuciones que podían hacerlas más prestigiosas de cara a sus compañeras las “populares”. Era por ello que hablaban frecuentemente del tema de los novios en público y en voz alta, para que las oyieran sus compañeras. Gracia, por ejemplo, comentaba que tenía un novio fuera del instituto, como otras jóvenes de la clase, pero añadía que era por eso que no iba bien en la escuela y así conseguía que el psicopedagogo hablase con ella, siendo de esta forma el centro de atención de la clase. Ella reconvertía este hecho en un elemento con el que justificar sus dificultades académicas y ganar prestigio social ante sus iguales. Su mala integración académica conseguía la atención de éste y de la clase, y ella presionaba a sus amigas a comportarse igual.

También la maternidad era un tema que surgía ocasionalmente en mis conversaciones con ellas durante la investigación. Me preguntaban si tenía marido, si tenía hijos, por qué no tenía hijos y si quería tener. En otros momentos bromeaban entre ellas sobre el embarazo, como cuando Gracia, en una de las veces que las vi en el vestíbulo del instituto, señaló a Lena y riéndose dijo: “¡Está embarazada, está embarazada!!”. En una de las ocasiones les pregunté si en un futuro querrían estar embarazadas, respondiéndome afirmativamente y de manera muy contenta que sí, que querían tener hijos en algún momento y que les hacía ilusión estar embarazadas. A las dos les complacía mostrar su capacidad de ser madres y de tener relaciones sexuales, de haber alcanzado la madurez sexual y reproductiva, de ser mujeres y adultas en un entorno donde únicamente se las consideraba estudiantes y jóvenes.

A mediados de Tercero se incorporó a la clase una nueva alumna de origen venezolano, Verónica Alexandra, que acababa de llegar a España. Había venido con su madre y la nueva pareja de ésta, su padre seguía viviendo Caracas. Su nivel social en origen se situaba en la clase media, sus progenitores tenían formación y habían tenido trabajos cualificados en Venezuela. Su padre había estudiado hasta Bachillerato y era

comerciante, y su madre era abogada y tenía estudios superiores. No pude averiguar a qué se dedicaba la nueva pareja de su madre. En Venezuela, Verónica Alexandra asistía a una escuela privada, tenía clases de inglés extraescolares, entrenamientos en un equipo de voleibol y una profesora particular para reforzar sus clases, algo de lo que estaba muy orgullosa. En el cambio de país había perdido todos estos privilegios, pero seguía teniendo unas altas expectativas en si misma, y era consciente de las también altas expectativas académicas de su familia. Por ese motivo, con gran rapidez, intentó volver a reconstruir los mismos hábitos que tenía en su país de origen. Así, Verónica se apuntó a estudiar mecanografía y entró a formar parte de un equipo de voleibol femenino en la ciudad, el deporte que ella dominaba.

Lo primero que percibí en Verónica Alexandra era su gran seguridad, tanto en lo social como en lo académico. Hablaba fuerte y alto, no escondía su acento venezolano, al contrario que Gracia, y su corpulencia física y su mirada la hacían parecer una joven fuerte y segura de si misma, con ganas de conocer a los demás, de tener éxito, tanto en lo social como en lo escolar. Tal como llegó a la escuela, fue inscrita en el grupo de 3º C. No pasó por el aula de “Nouvinguts” porque en aquel momento era únicamente para los y las alumnas que no dominaban ninguna lengua románica. Además, le encargaron escribir alguna redacción y le pasaron alguna prueba de matemáticas que Verónica realizó correctamente, lo que la facilitó que la situasen en el grupo “alto”. Ni el equipo directivo, ni sus maestros, consideraban que no saber catalán fuera un problema porque dominaba perfectamente el castellano y gracias a esta lengua podía hablar con sus compañeros y preguntar –tanto a ellos como al profesorado– si tenía alguna duda. La escuela parecía no temer por la integración escolar de Verónica Alexandra, ya que había demostrado que tenía buen nivel de conocimientos y ganas de aprender catalán, pero como ayuda se le propuso matricularse en un crédito extra de catalán. A pesar de que teóricamente debía integrarse exitosamente por su buen nivel escolar y sus antecedentes en el país de origen, la escuela no tuvo en cuenta el tipo de experiencias sociales que tenía en el aula y que también condicionaban su futuro escolar.

La adaptación inicial al instituto y los cambios en la familia –en esos momentos, su madre contrajo matrimonio con su pareja y esto no le gustó nada a Verónica– contribuyeron a que la joven suspendiera cuatro asignaturas, aunque en el siguiente trimestre ya no suspendió ninguna y empezó a mejorar sus resultados académicos.

Verónica se adaptó a la escuela rápidamente. Su tutora le propuso que se sentara cerca de Gracia, Lena y Lucía, y ella se fue acercando progresivamente a Sol, otra chica española de muy bajo éxito social entre la clase, tímida y callada pero con buenos resultados escolares. Las demás chicas tampoco se le acercaron y no consiguió tener más amistades que este pequeño grupo, a pesar de lo abierta y sociable que era. Verónica Alexandra, sin embargo, y al menos en Tercero, no vivió esta nueva posición en la red social del instituto como algo negativo, ya que estaba muy centrada en aprobar sus estudios y en entrenar a voleibol. Tenía elementos con los que elevar su autoestima y con los que construir su propia identidad, vinculándose con lo académico y lo deportivo, construyéndose como una joven que podía ser capaz de llevar a cabo cualquiera de sus sueños, tal y como se corrobora en las respuestas que realizó cuando fue preguntada sobre lo que creía que el profesorado le recomendaría hacer después de la ESO:

“Pienso en el Bachillerato para lograr una carrera y obtener más conocimientos escolares”. (Diario de campo, 19.5.2003)

“Mi familia (quién más le apoya) porque me conocen y saben que puedo lograr lo que me propongo”. (Diario de campo, 19.5.2003)

Pero las cosas no iban como quería, y poco a poco se fue desvinculando de la escuela. El paso del tiempo en el instituto iba empeorando las cosas en lugar de mejorarlas, a pesar de que su familia y ella tenían, cuando llegaron a Cataluña, altas expectativas escolares. Verónica veía que las únicas amigas posibles en la escuela eran las extranjeras como ella o a las autóctonas que tenían poco éxito social entre sus iguales, Sol y Lucía. A final de Cuarto Verónica Alexandra vio, a pesar de todo, que no iba a aprobar la ESO e hizo un gran esfuerzo final, estudiando muchas horas cada día, hasta que en junio consiguió recuperar las asignaturas que más problemas le habían causado. Ella y Sol iban a la biblioteca diariamente durante varias horas e hicieron un gran esfuerzo para poder aprobar todas las asignaturas.

En el transcurso de Tercero a Cuarto de ESO fueron cambiando sus aspiraciones profesionales. En Tercero quería ser entrenadora de voleibol pero cuando acabó Cuarto quería hacer el Bachillerato Sociológico porque había visto que finalmente podía aprender matemáticas sin problemas. Pero la jefa de estudios, Elena, precisamente su

profesora de matemáticas, habló con ella y con su madre para convencerla de que cursara el Bachillerato Humanístico y “no se arriesgara a hacer matemáticas si no se le daban bien”. Justo en ese momento tenía pensado estudiar Criminología, pero lo fue reconsiderando ante los “consejos” y su relación con las matemáticas.

Progresivamente, Gracia y Lena, y especialmente esta última –las dos que continuaron juntas en la escuela–, fueron consolidando bajas expectativas escolares e incluso personales respecto a ellas mismas, y era normal sentir decir a Gracia que “no valía nada” ante cualquier comentario que se hiciera sobre la escuela. Su misma compañera, Lucía, que tenía buenos resultados académicos, decía de ellas: “a mis amigas les gustan los niños, pero algunas son un poco pesimistas y creen que no conseguirán una carrera universitaria” (Diario de campo, 19.5.2003).

El nuevo posicionamiento social de Gracia en el instituto del país donde ahora vivía, junto a los cambios familiares derivados de su nueva situación tras la migración, eran vividos con dificultad y ni siquiera con la ayuda del psicólogo pudo estabilizar y mejorar la percepción de si misma. Su autoestima era muy baja, y a pesar de su madurez e inteligencia, tenía sus expectativas para aprobar la ESO disminuían. La escuela, finalmente, la separó, incluso de sus amigas y la situaron en uno de los grupos de Cuarto de ESO con “peor nivel”, el 4º B. No aprobó la ESO, pero decidió repetir y al final aprobó, aunque no siguió estudiando. En una reciente conversación telefónica que tuve con ella me explicó que no quería acordarse demasiado del instituto, que había encontrado trabajo en una cafetería de Barcelona y que se sentía mucho mejor allí trabajando, que en la escuela. Le pregunté por Lena y me dijo que aunque sabía de ella habían dejado de ser amigas. En cuanto a Lena, aunque a principios de Tercero, y a pesar de suspender entre cuatro y seis asignaturas, tenía altas expectativas de aprobar la ESO y quería hacer Bachillerato, sin saber entonces que podría seguir estudiando después. A lo largo de Cuarto, y después de hacer el crédito de orientación, decidió ser maestra porque le gustaban mucho los niños. Finalmente, aprobó la ESO pero no el Bachillerato, así que dejó la escuela casi al mismo tiempo que Verónica Alexandra y Gracia. Volví a verla en septiembre de 2006 y de nuevo había vuelto al instituto para repetir Bachillerato, se lo había pensado y creía que era lo mejor que podía hacer. A la hora de completar la investigación desconozco, si finalmente lo aprobaría.

Sole, una de las chicas “famosas” habla de Gracia:

Maribel.- La Gracia, ¿y qué tal las relaciones? ¿Cómo eran con ellas?
Joaquín.- La Gracia y la Sole se llevaban bien. Eran muy buenas amigas.
Dormían juntas y todo en casa. (bromeando con ironía)
Laura.- No, la Gracia me pilló, me cogió manía.
Maribel.- ¿Cómo que te cogió manía?
Laura.- Me cogió manía, me ponía verde.
Sole.- Le tenía envidia.
Laura.- Me decía cosas. Me tenía envidia.
Maribel.- ¡Ah si!, y ¿porqué te tenía envidia?
Joaquín.- Porque está muy buena.
Maribel.- ¿Por qué, por qué tu eres simpática, eres charlatana?
Laura.- O sea, a mí cuando me llevaba bien con ella, me decía, “es que tu eres popular, a los niños les gustas”, y entonces ya me cogió manía.
Maribel.- ¿Eso era lo que te decía?
Laura.- Eso me lo decía ella. Me acuerdo.
Sole.- Ya, ya me acuerdo.
Laura.- Siempre decía eso, ¿o no? A todas nos lo decía. ¡Popular!
Maribel.- ¿Ella lo decía? ¿Se veía eso un poco ...?
Laura.- Sabes, la tontería de su país, popular, popular. (Se extrañaban de la palabra)
Maribel.- Quería que me lo explicarais vosotros. ¿Que la veíais sufrir mucho, no?
Sole.- Era una creída, y le importaba un montón eso, de la gente, de ser conocida. ¡Gracia, Gracia! Y cuando repitió en Cuarto, estaba a gusto. Ella lo decía. Es que yo estaba a gusto porque era más popular (con tono sarcástico), como ella dice.
Maribel.- ¿Eso lo decía ella, lo de popular?
Laura.- Sí, y yo una vez en un banco me encontré que ponía “Sole, hija de puta”.
(Risas)
Maribel.- ¿En un banco?
Laura.- Y lo puso la Verónica.
Maribel.- ¿Pero la Verónica llegó después?
Sole.- Pero porque la otra le comió la cabeza.
Maribel.- ¿Por qué era muy importante para ella ser muy conocida?
Laura.- Sí, a lo mejor, cuando ella estaba en Argentina en su país, lo era. Y cuando vino aquí pues yo que sé.

Una conversación con Verónica y Lena tres años después

Cuatro cursos después de iniciar el trabajo de campo tuve una conversación con Verónica y Lena, que aún seguían siendo amigas. En aquel momento contacté con Verónica por el móvil y justamente estaba haciendo la matrícula para un Ciclo de Gestión Administrativa en una escuela privada de La Salle en Barcelona. Entendí entonces que no había podido acabar el Bachillerato. Me dijo que ella y Lena estaban juntas en ese momento y que precisamente podíamos hablar porque tenían que volver ese mismo día al instituto para hacer varias gestiones. Ella para pedir la documentación necesaria para matricularse en la escuela de La Salle de Barcelona, “porque en Venezuela siempre estudié en La Salle”, y Lena, que había dejado primero de Bachillerato hacia la mitad del curso, para volverse a matricular en el mismo centro.

Las esperé hasta que hicieron sus gestiones y luego estuvimos hablando durante bastante tiempo en la entrada principal de la escuela, Lena, Verónica y yo, sentadas en un banco. En esa conversación, iniciada a partir de su vuelta al instituto ese día a la escuela y sobre sus planes de estudio inmediatos, tratamos de las causas por las que creía que le había ido mal y que sentimientos tenía al no haber podido responder a las altas expectativas de su familia.

Verónica explicó que el año anterior iba todavía con Gracia a Primero de Bachillerato, aunque ella repetía porque sus compañeras autóctonas salían ese año de Segundo de Bachillerato. Me explicó que aunque ella tenía ganas de estudiar, su amiga Gracia le presionaba para faltar a las clases e irse las dos con el novio de esta última: “yo venía con ganas, con intención de estudiar, y cuando íbamos a entrar, Gracia me decía, ¡ah!, ¿tienes ganas?, vámonos por ahí, y nos íbamos con su novio”. Verónica reconoce la gran influencia de su amiga: “no le reprocho nada porque también era culpa mía, pero yo dejé de venir a clase por Gracia, para mí está claro”. Y añadió “claro, cuando falté mucho ya no me enteraba de nada de las clases y lo dejé... falté mucho y luego ya no me podía reenganchar... ella me decía de no entrar a clase pues ya yo me dejaba llevar”.

Después de dejar Primero de Bachillerato estuvo unos meses trabajando, y reconsideró la posibilidad de seguir estudiando, aunque haciendo el Bachillerato nocturno. Las dos

amigas intentaron matricularse en el turno de nocturno del otro instituto cercano, pero y no avisaron a Gracia hasta el último día, posiblemente para evitar lo que creían que era su negativa influencia. Sin embargo, cuando la madre de Verónica se enteró de las intenciones de cursar nocturno la disuadió argumentando que trabajar y estudiar era muy difícil: “mi madre siempre ha trabajado y estudiado, y encima me tenía a mí, y ella sabe que es muy duro trabajar y estudiar. Y me dijo, Verónica, va a ser muy duro, vas a ir muy cansada y vas a sufrir mucho, es mejor estudiar sólo y ya está”. Ante esta posibilidad y el riesgo de que repitiera de nuevo Bachillerato, la madre actuó, buscó deprisa la escuela privada de La Salle y la matriculó. A Verónica le pareció bien y lo aceptó. Es por eso que Verónica convenció también a Lena para que no se decidiera por el nocturno y volviera al Marenostrum, porque creía que en este instituto, los profesores ya la conocían y la podían ayudar: “allí ya te conocen, los profesores te ayudarán, te conocen”. Le pregunté si en el centro donde había estudiado le ayudaban y me respondió afirmativamente: “Sí, sí te ayudan, si ven que te esfuerzas, e incluso cuando no, algunos te preguntan qué pasa y te ayudan”. Verónica había interiorizado el discurso de su madre repitiéndoselo a su amiga Lena ante mí: “si vas al Bachillerato por la noche, ¿cuándo vas a estudiar? Trabajarás por la mañana, irás por la tarde, y ¿cuándo podrás estudiar? No tendrás tiempo”.

Verónica, no obstante, influenciada por su madre, no se permitía a si misma volver a repetir Bachillerato porque consideraba que era demasiado riesgo y su familia en origen esperaba que pronto tuviese alguna titulación. Su miedo a decepcionarles es lo que más la motivaba para seguir estudiando: “en verdad, estudio por mi familia de allá, son los que esperan que haga Bachillerato... piensa que todas mis amigas están ya en la universidad”. Al final, decidió realizar el Ciclo Administrativo porque así, en poco tiempo, podría ofrecer algo seguro a su familia en Venezuela: “En un año tengo algo, sabes, para decirle a mi familia que ya tengo un título de alguna cosa, ya no puedo dar más largas, ya se van a dar cuenta”. De esta forma, sus planes eran iniciar la formación en “gestión de comercio” y luego llevar a cabo un ciclo superior. Ella creía que trabajaría “en una oficina o en algo relacionado” y había abandonado la idea de cursar estudios universitarios, por lo que la meta ya no era la universidad, simplemente un sueño para el futuro. La universidad se quedó atrás, como algo que quería hacer, pero

no para llevar acabo en aquel momento, en el que necesitaba realizar otras opciones más válidas para su vida.

Cuando acabamos la conversación se dirigieron hacia la puerta principal del instituto y allí se esperaron a saludar a algunas de sus amigas. Con la mayoría de ellas ni lo hicieron, únicamente con Susana y con Crystal. Como no se saludaron casi con ninguna de ellas, y éstas ni siquiera las miraron, les pregunté si no se hablaban. Lena me contestó: “la gente cambia mucho”, mientras ambas no dejaban de mirar el tatuaje que Susana llevaba en la espalda. En ese momento, Lena le dijo a Verónica “¡qué guapo, eh!”. También me di cuenta de que las seguían admirando a pesar de que ninguna de ellas se sintiera cómoda ante las otras muchachas, y deque incluso con las que se saludaban, con Crystal y Susana, bajo mi punto de vista, realizaban más una actuación teatral o de compromiso que no de amistad. Observé además que Crystal y Verónica eran las que más se saludan, y por un momento se me ocurrió que Verónica podía ser homosexual, o como Crystal, bisexual. Eso lo pensé teniendo en cuenta que en aquel momento parecía más masculina y me había hablado de problemas “personales” que, según ella, le habían quitado las ganas de estudiar. Las dos amigas continuaron hablando como tal, mientras que yo me despedía y me alejaba con Crystal, con quién había quedado para hablar.

7.3. Lucía, los costes de la identidad académica

Lucía era la única chica española del grupo en el que eran amigas tres jóvenes de diferentes países de Latinoamérica, y fue, durante más de la mitad de Tercero de ESO, una de las amigas de Lena, Gracia y Lena. Lucía era de Río del Mar, pero tanto su madre como su padre procedían de Galicia. Su madre tenía estudios primarios y era ama de casa, y su padre también tenía estudios primarios y trabajaba como pintor industrial. Lucía era delgada, menuda, con el pelo largo y de color castaño, y no llevaba nunca ropas muy llamativas o ceñidas al cuerpo. Hablaba muy bajito, como susurrando, con una voz muy fina. Las otras chicas eran amigas entre ellas y Lucía

parecía haberse añadido a ellas, quizás porque ya antes de la llegada de estas jóvenes estaba aislada socialmente y no contaba con amigas. Cuando llegó Verónica Alexandra todavía se hablaba con ellas y le hizo de acogedora, siendo la primera persona que recibió a Verónica y quiso ganarse su amistad.

Lucía obtuvo siempre buenas notas y era junto a Isabel, la más brillante académicamente en la clase. En la última evaluación de Tercero obtuvo cuatro excelentes y ocho notables. Tenía muy altas expectativas de aprobar la ESO, y era consciente que tanto su familia como el profesorado confiaban en que obtendría fácilmente su titulación. Además, sus hermanos habían seguido estudios superiores: el varón seguía estudiando después de haber acabado Arquitectura Técnica y su hermana estudiaba veterinaria y cómo había estudiado Bachillerato en el mismo instituto había dejado una aureola de prestigio académico sobre su apellido. Por esa razón, el profesorado, a menudo, la comparaba con su hermana, de quién aún se acordaban algunos profesores, sobre todo la de Ciencias Experimentales.

“A mi madre le gustaría que estudiara empresariales, pero mi padre y mis hermanos creen que debo hacer lo que yo quiera”, y los profesores “me dirán que me esfuerce para hacer un Bachillerato bueno”.

“Mi hermana está estudiando veterinaria y mi hermano ya ha acabado Arquitectura Técnica y ahora está estudiando ingeniería” “Todos (creen en ella). Porque me apoyan y me dicen que si me esfuerzo conseguiré lo que me proponga”. (Diario de campo, 19.5.2003)

En clase intervenía y preguntaba cuando tenía dudas, y salía a la pizarra para exponer sus trabajos, a pesar de su aparente timidez. Su seguridad y autoestima se fundamentaba en su dedicación académica. Era formal en todos los plazos de los trabajos y siempre tenía sus tareas hechas. No ejercía una crítica activa en clase, ya que no provocaba ninguna molestia para el profesorado, que al contrario, agradecían su actitud y su interés. Era la alumna perfecta, pero no tenía amigos y no salía los fines de semana. A pesar de ser buena estudiante y no interrumpir nunca en clase más de lo que el propio profesorado le preguntaba o para solucionar las dudas que tenía, Lucía, fuera del aula, era crítica con el profesorado que no le gustaba y con el que todos se aburrían en clase. Creía que ella estudiaba pero que muchos de sus compañeros y compañeras no lo hacían porque se aburrían mortalmente, y no hacer los deberes era una forma de

protestar por los métodos del profesorado. La ausencia de canales para evaluar los métodos de enseñanza y de vías para la participación del alumnado en esta evaluación y en su propio proceso de aprendizaje provocaba en algunos la dimisión de las tareas escolares, aunque asistieran a clase y pensaran que debían aprobar para tener más posibilidades de tener un trabajo. Así lo explicaba ella a propósito de uno de sus profesores:

“Te dice, lee, y luego sigue leyendo él”.

“Es aburrido, no hacen los deberes porque no quieren”.
(Diario de campo, 28.1.03)

En otras afirmaciones, ella e Isabel, comentan de otro profesor que pone ejercicios pero que al final el mismo anota en la pizarra la solución sin preguntar a los alumnos. Y de De la profesora de matemáticas dicen:

“Es dura pero explica bien si alguien no lo entiende”. (Diario de campo, 28.1.03)

Su fuente de inspiración para la elección de sus estudios era su hermana, ya que también quería trabajar con animales en el Zoológico, y de hecho se matriculó en el Bachillerato Biosanitario para estudiar Veterinaria. Durante Tercero de ESO, las integrantes de su red de relaciones fueron Gracia, Lena y Jazmín, pero poco a poco estas muchachas se fueron alejando de Lucía argumentando ante su tutora que “era una pesada”. Lucía se acercó entonces en los siguientes cursos a Dora, Viviana y Delia, las chicas invisibles de su grupo-clase, pero no sin sufrir el coste de haberse sentido rechazada. Era la joven que mejores resultados académicos tenía en su clase, pero el éxito académico, como vemos en ella, no dejaba de tener profundas contradicciones y costes. ¿De qué sirve tener buenas notas si no se tienen amigos o se está solo durante el fin de semana? Ella se acercaba a otras jóvenes para tener amigas, pero éstas acababan huyendo o atacándola porque era una chica muy responsable y dedicaba muchas horas al estudio. Y esto no era lo que ellas querían.

En una conversación posterior con Delia y Viviana, me explicaron que ellas creían que Lucía había sido marginada porque “no era sociable y no se relacionaba”. Pero esa

afirmación no era cierta porque había intentado ser sociable y ser amiga de las demás, y no fueron capaces de aceptarla tal y como era. Además, las describía como compañeras y no como amigas, simplemente porque creían que la utilizaban pero sin que le tuviesen un aprecio real. En esta última entrevista, la joven se quejó de que la llamaban únicamente para pedirle información sobre los deberes o los exámenes, y en sus experiencias de ocio con estas chicas y su grupo de iguales no eran tampoco positivas, ya que si iban al cine, acababan discutiendo. Lucía relataba:

“No sé, que no me lo paso bien. Muchas veces íbamos a la maquinista y siempre, por alguna cosa, acababa uno agobiado y siempre acabábamos mal. Y yo para no pasármelo bien, no salgo”. (Diario de campo)

La opción de la joven era “ir a su rollo”, “ir a lo mío”, es decir, estudiar y aprobar para seguir adelante sacrificando sus relaciones sociales, porque no encontraba la sinceridad y el apoyo que esperaba en las amigas. Lo que más le dolía era que algunas la habían hecho sentir que sólo estaban con ella por el interés y no por amistad. Eso no lo ha perdonado.

Maribel.- Por ejemplo, ¿qué, déjame los deberes?

Lucía.- Que con el grupillo de amigas que tengo, las compañeras de clase como yo, que me he dado cuenta de que no era como yo pensaba. Que ellas.... Desde hace un mes o así, que voy a mi rollo, a lo que tengo que ir y ya está.

Maribel.- ¿Qué es, a estudiar, a hacer la asignatura?

Lucía.- Me he dado cuenta de que son compañeras, no son amigas.

Maribel.- ¿Que esperarías tu que como amiga hicieran y no hacen?

Lucía.- No sé, pero yo las veo que algunas sólo me hablan cuando les interesa, cuando necesitan algo de mí. Pues yo he optado por ir a mi bola.

Maribel.- ¿Si hay alguna cosa de estudios?

Lucía.- Si necesitan algo...

Maribel.- ¿Qué le expliques algo, quieres decir?

Lucía.- Claro, y sólo me llaman a veces cuando necesitan que yo haga los deberes. El otro día, por ejemplo, la Viviana, bueno ya hace tiempo, un día me llamó y ya no es lo típico, hola que tal, me puedes decir. Menos mal que se puso mi madre. Cogió el teléfono y le dijo, si ahora se pone. Me pongo al teléfono y en lugar de decirme: hola, que tal, lo típico, me dice, dime no se qué no se cuánto rápidamente, y me salió del alma: ¡Hola que tal, me puedes decir no se qué! se quedó callada.

Cuando la conversación avanzaba y hablábamos de las relaciones en clase y del ambiente, tanto en Bachillerato como en la ESO, la joven describía como habían sido

algunos de los chicos “graciosos” los que habían protagonizado las dinámicas de visibilización en la clase y “molestaban” a los demás.

Maribel.- Y el Tercero y Cuarto, como lo recuerdas a nivel de relaciones, de amigos, o incluso de poder trabajar en clase. Como era el ambiente. Te acuerdas algo?

Lucía.- tampoco me acuerdo mucho. La Eso es que había algunos que molestaban bastante en clase. Porque estaba el típico graciosillo de clase que no para de hacer chorradas y que hacen gracia, pero que al tiempo ya... sobre todo chicos, que llegaba un momento que decías, cállate por favor. Es que ya cansa. Ahora ya que desde estamos en bachillerato, que estamos mejor en clase. Este año el ambiente yo lo noto muy bien. Se está muy bien en clase.

Maribel. ¿Te sientes bien viniendo al instituto?

Lucía.- Sí

Maribel.- Y en Cuarto entonces qué, ¿cambiaron mucha gente de Tercero a Cuarto?

Lucía.- No, había siempre algunos que estaban haciendo bromitas en clase, interrumpiendo la clase y tal, y que molestaban bastante, pero eso el *profe* ya lo veía.

Maribel.- ¿Y esos ya no vienen?

Lucía.- Hay alguno que está repitiendo primero y no sé, algunos estarán por ahí. Maribel.- ¿Entonces estos ya no están?

Lucía.- En nuestra clase no.

Maribel.- ¿Qué tipo de alumnos había en la ESO, qué tu recuerdes, los que molestaban, los que intentaban...?

Lucía.- Sí, la gente que intentaba más o menos, que al final siempre hacían la *gracieta* y los que se reían de la gracia. Y entonces ya la clase era un cachondeo total.

Maribel.- O sea, ¿los que más o menos intentaban trabajar?

Lucía.- Los que pasaban de todo y los que hacen gracias.

También comentaba, en lo relativo a las relaciones, que en realidad lo que no le gustaba de sus compañeras era que la molestaran pidiéndole rotuladores, gomas, materiales, apuntes, ayuda..., un goteo que a ella le molestaba y que provocó que su tutora hablase con ella e interviniese de forma discreta apartándola de estas chicas con alguna excusa. Asimismo, había renunciado a salir incluso los fines de semana para no salir con sus antiguas amigas, las que creían que sólo la querían por el interés. Era evidente, en cualquier caso, que no tenía demasiado éxito social entre los iguales, era demasiado seria y muy responsable para la mayoría de jóvenes de su entorno.

Lucía.- Aparte de eso. Estábamos en clase, a veces es una chorrada, pero estaba todo el rato cogiéndome las cosas, y a mí me da mucha rabia que me estén todo el día cogiéndome las cosas, porque, mira, un día que necesitas una goma o un *boli*, pues vale, pero ¡cada día!. A mí eso me pone de los nervios, hasta que al

final me enfadé con ella. Hablé con mi tutora, un día que ya no pude más y me dijo que ya veía como estaba en clase y que quería hablar conmigo. Y nada, se lo comenté. Me dijo que no me preocupase y claro yo tampoco era que no quisiera discutir con ella, pero que tampoco quería estar. Después..., pues claro, si me cambiaba yo por mi cuenta, pues se iba a enfadar. A ver, sinceramente, me da igual si se enfada o no, pero para que no hubiese más malos rollos. Y ella me dijo que no me preocupara que ya se inventaría algo.

Hacia finales de Tercero de ESO se había acercado a Sol, la amiga de la única chica marroquí de la clase. A ojos de su tutora, Paula, Lucía había hecho que Sol se apartara de Halima, luego se hizo más amiga de Delia y Viviana, y finalmente, en Bachillerato, se volvió hacia Sol y sus amigas –unas chicas nuevas que procedían de un centro concertado y habían entrado a la escuela para hacer bachillerato–, aunque pocas veces las vi juntas. Y Sol nunca la mencionó como amiga. Eran muchachas más parecidas a ella, tímidas y completamente diferentes de las jóvenes “populares”. Ella misma reconoció que era muy clásica y nunca se atrevía a hablar con los chicos, algo que si hacían las jóvenes “populares”. Las relaciones de género desiguales precisamente se basaban tanto en la visibilización de los más estudiados, que eran para el profesorado, los “pupilos” ideales, como la de los muchachos más rebeldes, “los graciosillos”, que conseguían también, por otra vía, la visibilización en clase. Lucía explicó que los protagonistas principales de esas dinámicas eran los varones. En Bachillerato, los únicos muchachos que se atrevían a romper el orden, cuestionar la autoridad del profesorado y visibilizarse ante las muchachas habían desaparecido, ya sólo quedan los conformistas o las “populares”, mucho más domesticadas, de ahí que el ambiente fuese para ella, por fin, el idóneo para aprender.

Maribel.- ¿Y Tercero y Cuarto, cómo lo recuerdas a nivel de relaciones, de amigos, o incluso de poder trabajar en clase? ¿Cómo era el ambiente, te acuerdas de algo?

Lucía.- Tampoco me acuerdo mucho. En la ESO es que había algunos que molestaban bastante en clase. Porque estaba el típico graciosillo de clase que no para de hacer chorradas y que hacen gracia, pero que al tiempo ya... sobre todo chicos, que llegaba un momento que decías, cállate por favor. Es que ya cansa. Ahora ya desde que estamos en Bachillerato, que estamos mejor en clase. Este año el ambiente yo lo noto muy bien. Se está muy bien en clase.

Sin embargo, su éxito escolar es frágil, no tiene un grupo de amigas que a la vez sean buenas estudiantes y tengan una voz fuerte en la escuela o se sientan seguras de si

mismas. Archer (2005) ha estudiado, en Gran Bretaña, lo difícil que sigue siendo el éxito escolar para las jóvenes de clase trabajadora y de minorías, vivido por ellas como “frágil y problemático”. Las que Lucía dice que son sus amigas son muchachas tímidas y acostumbradas a silenciar su voz para seguir adelante en la escuela. Ella misma perdió parte de su seguridad en esos tres cursos desde Tercero de ESO, y reconoció que estaba “desanimada” y que no siempre tenía buenos resultados. En la línea de Archer (2005), pero en concreto en este caso, su forma de ser era adecuada para la escuela pero inadecuada para su grupo de iguales, al que no conseguía vincularse. La otra joven con buenos resultados académicos en la ESO, Isabel, durante bachillerato, renunció a sus sueños de estudiar pediatría y, al final, interiorizó una triste visión de si misma a nivel intelectual. “Soy una burra” se decía. Las dos jóvenes que mejor iban en Tercero de ESO, tres cursos después, se sentían desinfladas y sentían que no podían dar mucho más de si.

Maribel.- ¿Tu cómo te ves?, ¿Te ven los profesores como estudiante?

Lucía.- No sé. Yo por ejemplo, a veces, que eso, que ha habido algunos días con las notas y tal, que estaba un poco mal, así desanimada, que yo había hablado con la Tina (la tutora). Y siempre me está diciendo, tú no te preocupes porque si no te lo sacas tú, no se lo saca nadie. Pero es que yo que sé, que me ven a mí. Pues claro. Yo veo que voy sacando malas notas en algunas asignaturas.

Dos cursos después del trabajo de campo intensivo en la escuela, en una de las visitas que hacía para volver a saludar a las jóvenes, y de camino hacer un seguimiento de como iba la escuela y las chicas, aproveché para pedir a su antigua tutora que me indicara un grupo de jóvenes para participar en un grupo de discusión para formar parte de otra investigación sobre convivencia en las escuelas para la que estaba trabajando. Le comenté a Paula qué le parecía que hablara con Sol y sus nuevas amigas, que procedían de Bachillerato, y precisamente ella que durante Tercero había padecido situaciones de violencia verbal y física por parte de sus compañeras. Paula me comentó que “no hablarían nada, porque eran muy tímidas y se quedarían calladas. Sin embargo, me comentó que hablara con las chicas “populares” porque ellas hablarían mucho más y eran más extrovertidas, justo aquellas que habían sido marcadas como malas estudiantes. Esto no es bien cierto del todo puesto que a menudo las personas aparentemente más tímidas en el contexto escolar son las que más

participan en una conversación en la que se sienten protegidas, mientras que las chicas “populares” se volvieron más tímidas, como comprobé después al hacer las entrevistas grupales con ellas, en contextos “formales”, como una charla en una mesa de la oficina de la escuela. En cualquier caso, me sirvió para conocer que la escuela seguía percibiendo mucho más despiertas a las jóvenes más conflictivas, más tímidas y menos resueltas para la vida, que a las que estudiaban más. ¿Qué modelo de estudiante conformista estamos creando en nuestra escuela? ¿Alguien qué luego no será capaz de enfrentarse a la vida real, sumiso y obediente para el nuevo capitalismo?

Otro de los problemas que la joven tenía en mente mientras finalizaba Bachillerato era la nota de selectividad. Ya en esa última entrevista, esta cuestión era la principal barrera que percibía para poder hacer los estudios que quería, mucho más que la de Bachillerato. Confiaba, aunque había llegado a sacar un dos en matemáticas, que finalmente “podría sacar el Bachillerato” pero no en que obtendría la suficiente nota de selectividad para acceder a la carrera elegida.

Maribel.- ¿Y cuáles son los inconvenientes que tú ves, las notas?

Lucía.- La nota.

Maribel.- ¿La nota de selectividad?

Lucía.- Claro.

Maribel.- ¿Y la nota de aquí, de Bachillerato?

Lucía.- Yo creo que si me pongo las pilas este último trimestre y saco buena nota, a lo mejor.... Este trimestre yo pensaba que iba a tener menos notas y al final me han dicho unas cuantas notas y me he quedado sorprendida de algunas porque yo pensaba que iban a ir mal. Mira, por ejemplo, en Biología y en Ciencias de la Tierra, que pensaba que me iban a poner un seis y me han puesto un siete... Pero igualmente me van a quedar las tres bestias.

Sus aspiraciones, ya a finales de Bachillerato, eran trabajar en un laboratorio. Como su hermana ya había acabado Veterinaria y ella conocía la universidad –la había visitado–, sabía que su hermana había aprobado, y no lo veía como algo inalcanzable. La charla que le dieron en la universidad cuando el instituto organizó una visita con los alumnos de Bachillerato tampoco fue decisiva. Según ella, era la “típica charla”, no le aportó nada nuevo ni decisivo. Pero dos factores la hacían decantarse hacia Biotecnología: que le gustaban “las cosas de laboratorio” y las oportunidades laborales que se le habrían en algo “muy nuevo”.

Maribel.- Está más alta que Medicina (la nota de acceso). ¿Es que está todo eso de la manipulación genética?

Lucía. Nos dijeron que era una carrera muy nueva. Tiene muchísima salida y todo el mundo la pide. Es que me he dado cuenta que me gustan todas las cosas de laboratorio. Por eso. He estado pensando. Que me lo comentó mi hermano, me dijo eso, que empezara. Cómo también me gusta Biología, que empezara a hacer Biología y luego me cambiara, pero no se si lo haré, porque eso hay que mirarlo bien porque sino...

Aprobó Segundo de Bachillerato, hizo la selectividad, pero al no obtener suficiente nota no pudo matricularse en Biotecnología en la Universidad Autónoma de Barcelona, y se vio obligada a matricularse en la Universidad de Vic. Esta universidad está mucho más lejos de su casa y le suponía un coste económico superior, aunque ya la había considerado como su segunda alternativa si no tenía suficiente nota. Cuando hablamos la última vez ya veía como un inconveniente la distancia entre su casa y Vic, pero sabía que su familia la apoyaría económicamente y que haría lo que fuese para que hiciese la carrera elegida, incluso ayudarla con un alojamiento. Cuando le pregunté si su familia podría pagar su estancia en otra ciudad, me contestó: "No sé, pero si se tiene que hacer se hace".

7.4. Sol y Halima: Ser extranjera en un grupo “alto”

La primera vez que me quedé en 3º C a realizar la observación, me presenté a los alumnos y alumnas. Me preguntaron quién era y qué hacía allí. Fue durante una clase de Ciencias Experimentales. La profesora, Carla, a la que había conocido antes de entrar, me había invitado a estar en su clase y seguir a las tres muchachas con las que había estado hablando en la biblioteca, pero una vez en clase, Carla me dijo que, ya que yo estaba allí, y "para que observara mejor las relaciones entre los estudiantes", iba a hacer que los alumnos trabajaran en grupos –algo que no debía ser habitual–. Cerca de donde me había sentado, casi al final de la clase, había dos chicos, autóctonos, que estaban sentados juntos. Separadas, pero muy cerca, al final de las hileras, había dos muchachas, Sol y Halima, que aunque parecían conocerse se sentaban solas, cada una en una mesa. Cuando Carla propuso hacer los grupos "como ellos quisieran",

todos los alumnos buscaron a alguien con quien sentarse. Los chicos, dos de los que mejores resultados obtenían, Alonso y Adrián, se sentaron juntos, necesitaban dos o tres personas más para ser un grupo. Las muchachas, Sol y Halima, no se movieron. Cada una se quedó en su sitio, como sin saber que hacer, porque no tenían a nadie con quien formar un grupo. Carla se acercó y les dijo que se juntaran con los dos chicos. Yo me acerqué a los cuatro y les propuse ayudarles a hacer el trabajo, ya que no sabía como mitigar el malestar por estar allí entre ellos, observando quién sabe qué. Pero Halima y Sol no juntaron sus mesas de la forma que uno haría cuando trabaja en grupo, con las cuatro mesas formando un gran cuadrado. La razón era que ellos no movían sus mesas de como las tenían, como si no las dejaran acercarse. Ellas sólo acercaron un poco las mesas y se quedaron allí, cerca pero a distancia, sin tocar las mesas de los chicos. No las miraban y no las invitaban a acercarse más. Ellas tampoco tomaban la iniciativa para acercarse. Empezaron a hacer el trabajo, que consistía en responder en grupo a las preguntas sobre genética que les había entregado la profesora. Todo el trabajo lo hicieron los dos chicos. Ellos también parecían muy tímidos, y no les hablaban directamente, pero al menos iban comentando las preguntas entre los dos. Ellas no hablaban, no se atrevían a opinar, no había ninguna proximidad entre ambas parejas. En esa situación, ellas no participaron en el trabajo, no hicieron sentir su voz, y aceptaron su no participación como algo normal. Ese era un ejemplo habitual de su experiencia cotidiana en la clase, esa era su normalidad. Casi siempre que estuve en aquella clase, ellas se comportaban igual. Sólo en una ocasión en la que trabajaron en grupo con Lucía o Isabel hablaron y trabajaron en el proyecto.

Sol y Halima eran amigas, posiblemente porque nadie quería estar con ellas y la exclusión de los iguales y su aparente timidez las había unido. Una era autóctona, la otra era marroquí, y había asistido a la escuela en Cataluña desde Primaria. Sol, la joven autóctona, era corpulenta, de piel muy blanca y fina, con el pelo oscuro y rizado que le llegaba hasta los hombros. Ella y su madre vivían con su abuela y su abuelo. Aunque su madre ya había nacido en Barcelona, su abuelo y su abuela eran originarios de Granada, y su padre, que no vivía con ellos, era de Avilés. Los dos habían acabado la EGB, y la madre de Sol trabajaba en el mantenimiento de una empresa. La interlocutora con su tutora y con el instituto había sido siempre la abuela de Sol, la que también parecía responsable de su cuidado y de su educación. Según Paula, su tutora,

Sol, era hija única y había sido criada por la abuela, quién la había protegido en exceso y, en parte, era responsable de su falta de seguridad en si misma y de su timidez para relacionarse y hacer amigos. Como la joven era bastante tímida, le costaba mucho mirar de frente y hablar en voz alta, y además su ropa y su aspecto, vestida más clásica que las demás muchachas, la alejaban del estilo que la mayoría de ellas llevaba en el instituto. No obstante era muy agradable y cariñosa cuando se lograba obtener su confianza, era madura e inteligente, pero no había conseguido emplear los mismos códigos que la mayoría de las chicas de su edad en ese entorno.

Halima había nacido en Marrakech y llevaba seis años en la ciudad, viviendo con su madre, su padre, sus dos hermanas y su tío. Hablaba en árabe con su madre y con su padre, y con sus hermanos lo hacía en árabe, español y francés. Su madre tenía estudios primarios y era ama de casa, mientras que su padre, con estudios secundarios, trabajaba en la confección. La única relación que tenía fuera del ámbito familiar era Sol, con la que se veía de vez en cuando fuera del instituto para ir a la biblioteca. Ella era la única joven de origen marroquí de la clase de 3º C, así que era una de las pocas estudiantes, entre los quince chicos y chicas marroquíes de la escuela, que estaba en un grupo de nivel “alto”. Había llegado allí poco a poco, pasando desde un curso de menor nivel en Primero de ESO hasta el grupo C, en Tercero. Parecía tan tímida como su amiga, pero también era algo más abierta cuando se entablaba una conversación fuera del aula. Vestía con una ropa formal y clásica, seria, y no parecía tener demasiado en cuenta la moda. Tenía el pelo castaño oscuro y muy rizado y siempre recogido en una coleta muy estirada. Ninguna de las dos utilizaba maquillaje y no parecían darle mucha importancia a su aspecto exterior.

Académicamente, tanto su tutora como el resto del profesorado las calificaban como estudiantes trabajadoras y entregadas al trabajo escolar. En Tercero, Halima empezó aprobándolo todo y acabó suspendiendo cuatro asignaturas en el último trimestre. Sol tenía como máximo dos suspensos, pero en otras asignaturas obtenía excelentes y notables, y tenía altas expectativas para conseguir la ESO. Pensaba que su familia la apoyaba más que el instituto y que quería que estudiara Bachillerato. También pensaba que el profesorado le recomendaría Bachillerato, e incluso ella misma manifestó su deseo de continuar con Bachillerato.

Ni la una ni la otra intervenían ni preguntaban cuando estaban en el aula. Se dedicaban a escuchar, a hacer las actividades o a tomar apuntes. No siempre se sentaban juntas, y como no molestaban en clase y no había que controlarlas con castigos y sanciones eran situadas al final del aula. Halima, muchas veces estaba sentada al final del aula, sola. Siempre que entraba en clase, fuese la asignatura que fuese, raramente la veía con alguien hablando o sentada, si no era con Sol. Y cuando Sol se alejó de ella siguió más sola. Su misma tutora me comentó que había luchado por ella en las juntas de evaluación, porque no le habían ido bien las matemáticas. En Cuarto de ESO suspendió con lo que no logró obtener el graduado, a pesar de haber sacado buenos resultados en el resto de asignaturas. Paula me comentó, muy indignada: “Pienso luchar por ella lo que haga falta. No voy a aceptar que no le den el graduado por las matemáticas, como si fueran lo único importante, cuando esa niña ha estado solita, completamente solita, en la clase, sin nadie que la ayudara, sola, sola. ¡Qué ha tenido un mérito! Así que le van a dar el graduado como yo me llamo Paula”.

El profesorado tampoco les hacía preguntas académicas en clase, así que eran completamente ignoradas, tanto por sus iguales, como por sus profesores y profesoras, que veían su actitud en clase como algo natural e irremediable. De esta forma, al no llamar la atención por no contestar a las preguntas escolares, ni por interrumpir al profesor, eran ignoradas. Las dos asistían a las fiestas y festivales, aunque nunca participaban como protagonistas, sino, como las demás chicas extranjeras, en una posición marginal, mirando desde un lateral o de pié, sin entrar a formar parte del público.

Las demás muchachas las veían como muy tímidas porque no tomaban la iniciativa de hablar como ellas, así que su falta de habilidad a la hora de entablar conversaciones y ser recurrentes con sus iguales las dejaba fuera de las redes sociales, y también fuera del capital social y de la ayuda emocional. Aunque la identidad silenciosa de ambas muchachas, y especialmente de Halima, era positiva para sus resultados académicos, y el profesorado las concebía como jóvenes estudiosas, no lo era para mantener unas buenas relaciones con sus compañeros.

Maribel.- Yo veía que no iba casi nadie con ellas, ¿y eso por qué era? ¿Tu qué crees?

Azucena.- Porque ellas dos se cerraron. Yo con la Sol me hablaba. Me llevaba bien. No era una relación de..., pero del colegio, compañeras. Pero se cerraron tanto, tanto, tanto que iban ellas dos juntas, siempre, siempre, siempre.

Maribel.- ¿No sabéis por qué era? ¿Y la gente, les hablaba, les decía cosa? Porque yo veía a la Halima muy sola.

Azucena -. A la Sol tal vez más. Le hablaban más.

Maribel.- ¿Y a la Halima no le hablaba la gente? ¿Y por qué dices que no le hablaba la gente, por qué era tímida o por qué?, o no

Azucena.- Bueno, hablar nunca hablaba, jamás. Yo es que nunca le he visto abrir la boca sin que tú le pregunes algo. Ella era incapaz de acercarse y empezar ella una conversación. Nunca la he visto así. Nunca hablaba.

Maribel.- ¿Había más gente en la clase en Tercero que estaban como muy solas, no? La Halima, la Sol. ¿Os acordáis? Y con estas chicas, ¿qué tal, por qué la gente no se relacionaba con ellas?

Viviana.- La Halima no la veo. Y la Sol, igual que la Lucía.

Delia.- Pero la Sol porque era tímida, es tímida. Lo que pasa que ahora en Bachillerato, como hay un grupo de amigas se ha hecho de ese grupo. Pero no se como se ha...

Maribel.- ¿Y cómo que con ellas se ha avenido muy bien, y en cambio en la clase no tenía casi amigas?

Delia.- Sí, no sé.

Viviana.- A ver, en Primero. Bueno, en Segundo se han relacionado más. Han madurado más, ¡vale!

Maribel.- Todo el mundo.

Viviana.- Sí. Todos. Y esta timidez que tenía la Lucía y que tenía la Sol, siguen siendo tímidas pero no sé Son más.

Delia.- No hasta el punto de no tener amigos, o de estar...

Viviana.- Por no hablar de los años que llevamos ya juntas.

Maribel.- ¿De confianza?

Viviana.- De confianza. Que llevamos ya seis años. Que digo que ya con seis años ya ha entablado más conversación, digo yo.

Sin embargo, Halima era tímida con sus compañeros, pero no demasiado con los adultos, nunca esquivó ninguna conversación conmigo y siempre fue muy simpática y abierta, aunque si se comportaba más como una adulta que controlaba la expresión de sus sentimientos, que no debía ser demasiado extrovertida y abierta. Su actitud era de mayor seriedad, no se entregaba al estilo de bromas y juegos de las otras chicas y chicos y quizás éste fuera uno de los factores que hacían que los demás la vieran extraña. Sol se quejaba de que ella le proponía ir con los demás y Halima se negaba, pero Sol sabía que eran los mismos con los que había tenido problemas en quinto de primaria.

Lucía.- No sé. En cambio yo fui eso. Hablé con la profesora y ella me intento ayudar y eso.

Maribel.- Y por ejemplo, con Sol y con Halima, que también se metían a veces. Lucía.- Sobre todo Sol me lo decía, pero yo Sol no. Es que también. Sol era muy tímida. Tampoco creo que se lo comentó a los profesores.

Maribel.- ¿Tu crees qué tampoco llegaron a saberlo los profesores, qué se estaban metiendo siempre con ellas?

Lucía.- Que yo sepa no, yo creo que ella no dijo nada. A mí sí me lo comentó porque yo hablaba mucho con ella, pero no.

Halima también tenía una hermana que estudiaba en el mismo centro. Ambas tenían muchos amigos y familia en Marrakech, donde todavía vivía su abuela. Cuando fui al curso siguiente al instituto, durante las fiestas de Carnaval, observé que estaba acompañada de tres chicas del instituto que también eran de origen marroquí. En ese momento no parecía tan tímida, simplemente era más seria y menos espontánea que la mayoría de las chicas españolas. Halima me recordaba a las alumnas “tranquilas” pero “silenciosas y resistentes” que encontró Julia Stanley (1995), y que adoptaban dicha actitud para sacarse su título de escolarización y adaptarse a las expectativas de la escuela en un todavía sistema patriarca, una estrategia que combinaba fuerza y silencio: “Lejos de ser débiles e inmaduras, Carol y sus amigas son juiciosas y muy adaptables y, por ello, acaso les cuadre mejor esa otra imagen estereotipada de ‘persona fuerte y silenciosa’” (Stanley, 1995:63).

Se necesitaba mucha fortaleza y aguante psicológico para soportar el aislamiento social al que la habían sometido desde su escolarización en Secundaria –si no desde Primaria–, y aún más, desde que estaba en el grupo de Tercero etiquetado de nivel “alto”. Su vinculación con la escuela se producía a través de lo académico. Eso las hacía resistir, y hasta cierto punto, adoptar una identidad similar a la encontrada por Davidson (1996) en las jóvenes que no sienten que el entorno escolar sea adecuado para mostrar sus orígenes con cierta normalidad y orgullo, una identidad donde el silenciamiento y el enmascaramiento son estrategias de adaptación en un entorno hostil. Sus experiencias en la escuela eran incluso peores cuando salían del espacio protegido del aula y de los momentos no controlados por el profesorado. Un día, su clase de Mitología se quedó sin profesor y enviaron a los alumnos a la Sala de Guardia, así que aunque no eran los mismos jóvenes que habitualmente estaban en el grupo de 3º C, puesto que Mitología era un crédito variable y reunía alumnado de diversos grupos,

coincidieron Sol y Halima con algunas de las y los jóvenes “populares”. La profesora de guardia en aquel momento, Carla, me propuso que la acompañara al despacho de su seminario para poder hablar de algunos estudiantes, aclarándome que los estudiantes se podían quedar allí solos, que no pasaba nada. Subimos al primer piso. Halima y Sol se quedaron allí sentadas juntas y haciendo algunos deberes pendientes, mientras los demás muchachos estaban charlando, sentados en un grupo. Cuando bajé de nuevo a la Sala de Guardias, dejando a Carla en su despacho, me encontré a Sol y Halima con la cara muy seria, enfadadas. Les pregunté que les pasaba y a Sol enseguida se les pusieron los ojos llorosos, así que empecé a comprender que les habían hecho algo que las había ofendido y molestado. Como la única a la que conocía de las muchachas y muchachos que había en ese momento en el aula era Sole, una de las jóvenes “populares”, le dije que saliera fuera del aula un momento para hablar a solas conmigo. Muy seria le pregunté qué había pasado –en ese momento no pude evitar intervenir porque me parecía que era más serio no legitimar como adulta el que las molestaran–. Sole, después de preguntarle varias veces muy seria, me explicó que entre todos las habían rodeado con las mesas, arrinconándolas contra la pared, para hacerles una broma. Les regañé y les dije que aunque no era profesora iba a informar a su tutora. Se marcharon cuando sonó el timbre y me quedé con Halima y Sol, para calmarlas y animarlas. No me querían explicar exactamente qué había sucedido pero me dijeron de estos jóvenes: “se hacen los simpáticos contigo pero en cuanto te vuelves... No es la primera vez, ya ha pasado más veces, como somos los bichos raros”... Les pregunté por qué no se lo decían a su tutora y me respondieron que no informaban a ningún profesor o profesora porque “no somos unas chivatas”, afirmaban. (Diario de campo, 22.1.03)

En otra ocasión, en la misma Sala de Guardia y cuando algún profesor me había dejado a solas con los estudiantes⁹¹, Óscar, de 3º A, empezó a insultar a todas las chicas de su clase hasta que se acercó a Halima y de pie, al lado de ella, le empezó a decir en voz alta y fuerte: “a ver, los papeles”, imitando a la actuación de un policía

⁹¹ Estas escenas me recuerdan la divertida escena que explica Rafael Pulido en sus tesis sobre discursos de alteridad entre la infancia (1996), cuando lo dejaron a solas con un grupo-clase de primaria y los alumnos le tomaron el pelo y boicotearon la clase. Como investigadores tenemos que reconocer nuestras limitaciones en otras profesiones, por ejemplo la de profesor, a la hora de “llevar una clase”. Para mí, no era lo mismo hablar a solas con un grupo, o algún estudiante, que asumir el rol de representar a la escuela para controlar durante una hora a una clase sin profesor.

pidiendo la documentación a una persona extranjera, mientras daba golpes a su lado con una imaginaria porra de papel. En aquel momento vi como el racismo de la sociedad exterior estaba allí, encarnando esa escena entre Óscar y Halima, en sus cuerpos y en los orígenes de ambos, en sus palabras y en sus silencios. Ella ni le miraba y él repitió la frase un par de veces hasta que lo aparté e intervine en la situación (en ese momento no había profesorado y de nuevo la única adulta era yo). Estas situaciones eran la punta de un iceberg que tenían que soportar a diario en su vida en el instituto. Por es motivo querían pasar lo más desapercibidas posibles, y en el caso de Halima, que no era ni mucho menos tan tímida como parecía, el silenciamiento y la invisibilización eran una estrategia para pasar por el espacio publico del instituto sin ser percibida y convivir con el menor dolor posible.

Lo sorprendente es que cuando comenté con su tutora y el psicólogo el acoso al que las habían sometido sus compañeros el día que las habían rodeado con las mesas, la causa del problema fue trasladada a las víctimas, ya que la explicación que me dieron fue: “es que son muy raras y muy tímidas”, asumiendo que su diferencia con los demás era la causa de sus problemas. No se planteó ninguna intervención para desarrollar un ambiente de mayor tolerancia y acercamiento a la diversidad del alumnado (y no sólo por la diversidad de origen, sino por la diversidad de caracteres y actitudes). Lo que se propuso fue que el psicólogo hablaría con la abuela de Sol para que la matriculara en alguna actividad extraescolar que la ayudara a ser “más abierta”. Con la familia de Halima ni se habló, entre otras cosas, porque su tutora me comentó que era muy difícil contactar con sus padres, y sospecho que porque se dio por asumido y natural que una chica marroquí fuese tímida, y no se debía plantear ninguna propuesta a sus padres. Tampoco se intervino con seriedad ante los que las habían molestado, no se planteó que había que cambiar globalmente las actitudes ante la diferencia, ayudarles a ser respetuosos con aquellos que no eran como la mayoría, sino al contrario, se atribuyó la culpa a las víctimas porque eran “diferentes”. Aún recuerdo que Paula, su tutora, a pesar de que las apreciaba y las valoraba, me relató, sobre el incidente con Óscar, que en parte era culpa de ellas, porque las demás muchachas se hubieran enfrentado a Óscar, y eso era lo que “sacaba de sus casillas” a las demás, que ellas aguantaban demasiado.

En la hora del patio se quedaban las dos solas sentadas en un banco cerca de la puerta del instituto, no se movían de allí. Se comían su bocadillo y charlaban hasta la hora de volver a clase. Allí, cerca de la puerta del centro, se sentían a salvo de sus compañeros y tenían un rato de tranquilidad. Ésa era su zona de seguridad, donde coincidían la mayoría de las chicas extranjeras, sobre todo las de Bangladesh, China y Marruecos. Este aislamiento incidía en su participación en las actividades extraescolares. Sol, que sí que era más insegura y tímida, no quería ir a las excursiones y salidas que organizaba la escuela o su clase. Siempre argumentaba que no tenía ganas de ir y que más tarde iría con su padre. Halima, al saber que Sol no iba, también decidía no participar. Me decía que no asistía porque “no conocía a nadie y era un rollo ir sola”, o no quería ir sola. En alguna ocasión advirtió que ni siquiera sabía como llegar sola hasta el metro: “además no sé ir a la estación del Final porque no he ido nunca”, si no habían quedado en la escuela. Y si hubiera ido, posiblemente se hubiera quedado sola durante la práctica totalidad de la visita, así que en realidad tenía bastante razón. No le sucedía como a Fatalah, de 3º A, que cómo tenía más contacto con otras chicas extranjeras, éstas le protegían y trababan amistad durante las salidas. Halima y Fatalah, que eran las dos de Marruecos, no tenían ningún contacto en la escuela. La diferencia era que Halima había llegado en Primaria, ya hablaba perfectamente castellano –no hablaba catalán conmigo y sólo lo utilizaban para los exámenes– y estaba en un aula de nivel “alto”, mientras que Fatalah todavía estaba aprendiendo castellano, iba a “Refuerzo” y además a una clase de nivel “bajo”.

Cuando las dos se separaban porque la clase se dividía en dos subgrupos para realizar dos asignaturas diferentes, Sol se juntaba con Lucía y algunas de las otras chicas españolas, pero Halima se quedaba sola. Ni siquiera Crystal, que era de origen marroquí, por parte de padre, y que estaba en su misma clase, se acercaba a ella. El estilo de ambas era totalmente diferente, Crystal la veía a ella de una forma más tradicional y “más religiosa”, y no le gustaba las miradas de Halima cuando la veía fumar. A Crystal le indignada ver que estaba sola: “le daba mucha rabia”, pero sabía que su propio estilo vital y sus estrategias eran completamente diferentes a los de Halima.

Desde luego, Halima era la joven que menos había interiorizado la ideología del amor romántico. El tema de los chicos no salía nunca en sus conversaciones, y no veía las

series de televisión como “Un paso adelante”, de las que las demás eran absolutas seguidoras, ni siquiera las telenovelas de primera hora de la tarde que veían su amiga Sol o Lucía, y en donde se trataban las historias de hijos ilegítimos y amores desencontrados. La única vez que me comentó algo sobre el matrimonio fue cuando explicó que tres de sus primas de casaban en Marrakech (tenían entre veintidós y veintiséis años) y que ella quería ir porque las bodas en su país duraban tres días, durante los cuales ella, sus primas y sus amigas se lo pasaban muy bien. No parecía tener planes inmediatos de noviazgo o matrimonio, ya que en Tercero de ESO afirmaba seguir estudiando en la universidad. No le gustaba comentar que su madre no trabajaba fuera de casa. Cuando hablaba de ella decía: “está todo el día en casa”. Mientras lo pronunciaba, levantaba las cejas como diciendo “que aburrimiento”, aunque decía que cuidar a sus hijas y la casa suponía también mucho trabajo para su madre.

Cuando Halima acabó la ESO y fue a matricularse en Bachillerato me contó que a su hermana, que iba a Tercero de ESO, no le habían ido bien los estudios, y que no quería seguir yendo más al instituto. Ni ella ni sus padres habían conseguido saber porqué su hermana no quería ir a clases: “mis padres hablan con ella pero no le sacan nada en claro, y han venido y todo” (a hablar con la tutora). Para sus padres debía ser una situación muy grave porque no acostumbraban a hablar con el profesorado sobre sus hijos si no es que hubiese un problema grave. Como otras familias marroquíes, la confianza en la escuela era muy grande y sólo se veía necesaria la comunicación con el profesorado cuando había algún problema (Pàmies, 2002).

En verano volvían a Marrakech, a pasar las vacaciones visitando a su familia. Su hermana le dijo a sus padres que ya que iban a Marrakech, quería quedarse allí, viviendo con su abuela y estudiando “donde tenía muchas amigos”. Según Halima, su madre y su padre no pondrían trabas a su hermana para que se quedara en Marruecos: “si ella quiere, la dejarán quedarse allí”, ya que además, eso suponía menos trabajo para su madre. “Así mi madre trabajará menos, una persona menos que cuidar”, afirmaba.

Las relaciones entre Sol y Halima, al final, se rompieron. Un día de observación comprobé que habían dejado de sentarse juntas y ya no pasaban el tiempo del patio o

los ratos de descanso en común. Incluso cuando estaban cerca no se miraban. Les pregunté que había pasado para que dejaran de ser amigas, porque ni siquiera su tutora, Paula, había conseguido averiguarlo después de muchas preguntas. Sol explicó que era porque había querido ir a estudiar a la biblioteca. Se lo había propuesto varias veces a Halima, pero ésta no había ido, no la había llamado y no le había dado explicaciones. La muchacha decía que no había podido ir aquel día a la biblioteca porque tenía que comprar con su familia, y a continuación añadía que no entendía porqué Sol se había enfadado. Sol entonces empezó a congeniar con Lucía, que a su vez había sido dejada de lado por las jóvenes latinoamericanas, Gracia y Lena. El enfado entre Sol y Halima fue definitivo, siguieron sin hablarse durante el resto del curso y el siguiente, así que Halima pasó todo Cuarto de ESO completamente sola en el aula, aunque no en la escuela porque ya tenía algunas nuevas compañeras de origen marroquí en otras clases. El día de la matriculación para Bachillerato ni siquiera se hablaron, pero Halima seguía tomándose aparentemente con filosofía, levantando los hombros y sonriendo mientras decía que “no tenía ni idea” de porqué Sol seguía enfadada. Quizás Sol no había soportado el aislamiento que había vivido cuando era amiga de Halima, ya que en cuanto dejó de estar con ella se hizo amiga de Lucía y Verónica, y quizás así, había también aumentando su prestigio social dentro del instituto. La amistad entre ambas se deshizo a finales de Tercero y nunca más se volvió a recuperar.

A final de Tercero y de Cuarto, Halima consiguió aprobarlo todo, aunque tenía expectativas más bajas sobre si misma que Sol en cuanto a pasar la ESO. Pensaba que su familia quería que estudiase Bachillerato, y del profesorado que estudiase Ciclos Formativos. En Tercero, ella misma se refirió a que después de la ESO haría esto último, pero cuando llegó a Cuarto y vio que había aprobado optó por hacer Bachillerato. Obtuvo la ESO y cuando le pregunté que querría hacer después de Bachillerato, me aseguró que había decidido hacerlo y luego estudiar Filología Árabe – la misma respuesta que me daba Crystal, la otra joven de padre marroquí–, aunque posiblemente ninguna de las dos veía muy claro que fuesen a seguir estudiando una carrera superior. No obstante, mi misma pregunta y su intuición de que yo, como universitaria valoraría que quisieran hacer estudios universitarios –es decir, una parte de respuesta esperada por mí–, quizás contribuyó a que diesen esa respuesta. Y porque decía que le gustaban las lenguas.

Después de haberse matriculado en Bachillerato, cuando asistí de nuevo al curso 2004-05, me enteré que finalmente había cambiado de trayectoria. Le había comentado a alguna profesora que se matricularía en Ciclos Formativos en otro instituto. Sin embargo, nadie del instituto podía tener total seguridad de que lo hubiera hecho, así que tanto yo como la escuela no hemos sabido, en realidad, que hizo después de acabar la ESO. Cuando sus compañeras me dijeron que finalmente no asistía a Bachillerato, las mismas que no la habían apoyado en su andadura, me miraron y levantaron las cejas haciendo un rictus, como pensando “pobrecilla, ya sabes, sus padres no la habrán dejado estudiar”. La misma Crystal, otra de sus compañeras de origen marroquí por parte de padre, me comentó cuando le pregunté por ella, que posiblemente no había seguido los estudios: “no sé que ha pasado, pero me lo imagino, los padres la han obligado a trabajar. Es que ella lo tenía más fácil porque sabía árabe, bien”.

Su tutora en Tercero y Cuarto, Paula, me comentó que se la había encontrado por la calle acompañada de un hombre “mayor” (suponemos que unos treinta años) en comparación con ella, y que se imaginó que era su marido. Paula no se atrevió a pararse y preguntar a Halima como estaba, porque, según me dijo, tenía miedo de poner “en un aprieto” a la muchacha.

Sol aprobó la ESO aunque tuvo que hacer un gran esfuerzo final en junio para aprobar. Quería estudiar Psicología y se matriculó en Bachillerato Humanístico. Ya cuando había acabado Bachillerato y se había hecho el examen de selectividad hablé con ella por teléfono. No me habían dado sus números de teléfono, pero uno de los profesores, Pablo, me pidió que ya que yo estaba en el instituto la llamara para animarla a que se presentara a los “Premios de Bachillerato”. Aproveché para preguntarle como le iba todo, como le había ido ese último curso y que planes tenía, así como para tratar de concertar una cita para hablar más tranquilamente. Me dijo que estaba muy bien, y realmente parecía muy contenta. A pesar de que ella había querido hacer Psicología, durante todo su Bachillerato, al final cambió de opción y decidió hacer Traducción e Interpretación. Había ido a la charla de presentación de Psicología en la UAB y lo que oyó allí la hizo cambiar de trayectoria. La charla “no me convenció”, entre otras cosas porque se enteró que en Psicología tenía algunas asignaturas relacionadas con matemáticas y “eso no lo sabía, a mi se me dan muy mal”, añadía. Además, le había llegado algún tipo de información, quizás en la misma charla, que le hacían pensar que

Psicología tenía “muy pocas salidas”. Más tarde acompañó a su amiga Marisa, del mismo instituto, a la presentación de Traducción e Interpretación en la UAB. Al parecer le gustó más lo que explicaron, y se decidió por esta carrera, aunque no había podido elegir la lengua que quería por las notas de selectividad. Una vez elegida Traducción e Interpretación, le hubiera gustado hacer chino, pero tuvo que elegir la especialidad de inglés y alemán. Sol obtuvo un 6,30 en la nota final de Bachillerato y para admitirla en chino pedían un 7,73. “Y sólo había quince plazas de chino y japonés, cuando me tocó elegir ya no quedaban plazas”. No tenía una nota muy alta en Bachillerato, pero además creía que la nota de selectividad le había bajado su media para acceder a la carrera: “esperaba más nota en la selectividad, me quedé muy decepcionada. La selectividad fue un desastre, es que me esperaba más nota, y me llevé un chasco muy grande cuando vi las notas, es que lo pasé muy mal porque de verdad me esperaba más. Todas mis amigas lo hablamos con el Silvano (el coordinador de estudios) para ver que había podido pasar”. Sol me explicó que por ejemplo, en el examen de selectividad de Historia había sacado un 4,30, cuando ella había sacado siempre notas muy altas en el Bachillerato. En el momento de la conversación, lo primero que pensé, dado que como insistía que le extrañaba mucho la nota que había obtenido, fue que no les habían preparado suficientemente bien para hacer el examen. Cuando le pregunté lo que pensaba sobre lo que había pasado, me respondió “no tengo ni idea. Prudencio –el profesor de historia– incluso se va a quejar, porque yo en griego sacaba 9 y 10, y ahora he sacado una nota muy baja”. Sin embargo, no habían hablado con Paula, la que había sido su tutora y les había dado la asignatura de Historia durante el Bachillerato.

En cuanto a las relaciones, cuando le pregunté sobre como aballestaba en Bachillerato con sus nuevas amigas, me respondió “¡Qué diferencia!, ya ves”. Había coincidido en la clase con alguno de los muchachos de 3º B que molestaban a las chicas extranjeras, pero esta vez, ella había sido una de las elegidas como blanco de los ataques realizados por los varones. Además, con la percepción de que el profesorado no intervenía en esas situaciones: “Los profesores lo saben pero no hacen nada”. Cuando le preguntaba quienes eran los que más se metían con ella, me indicó: “el que más, el Johan; en Segundo de Bachillerato, como en griego lo tenía suspendido...”, mientras que para ella, en esa asignatura era en donde sacaba mejores notas.

Una cuestión interesante y a tener en cuenta es la conversación a propósito de su amistad con la muchacha de origen marroquí. “Con Halima, ya sabes que al final discutimos. Se ponían los demás a jugar a pelota, o a hablar, y yo le decía de ir a jugar o a hablar con los demás, y me decía que no, sin explicaciones, que no quería ir. Lo que más me fastidió es que Johan se metió un día conmigo y ella puso una sonrisa como de buena cara, como si fuera normal, cuando yo nunca me he reído cuando le decían algo a ella. Esa fue la gota que colmó el vaso.”, recordaba Sol. También añadía, “ella siempre se hacía la víctima. Tu querías quedar, estar donde estaban juntos y decía que no, que no quería, le caían mal todos”. Sin embargo, Halima, a esos “todos” ya los conocía de antes y no había tenido muy buena experiencia, como Sol me comentó: “los conocía de quinto, del colegio, allí le habían insultado o algo. Es que se metían con ella, que le decían que como era de otro país, o cómo no hablaba, los niños son muy crueles. Pero ya había pasado mucho tiempo, no sé, yo creo que era como racismo, pero al revés.” Y proseguía: “conmigo iba porque yo le caía bien a sus padres, yo fui la primera que conocían sus padres”. Sol justificaba con más elementos el que se acabara alejando de la muchacha, como por ejemplo: “además, queda muy mal decirlo pero olía mal”. Le pregunté al respecto por qué creía que olía, si había algún problema de higiene o si tenía algún otro tipo de problema, y me manifestó: “no sé, creo que un día me dijo que a veces su madre le obligaba a ducharse, imagínate, la había obligado, así que mucho no se duchaba”. Al final de la conversación le pregunté si había sabido algo más de ella y me contestó que “se sacó la ESO y se fue. Iba a hacer Primero de Bachillerato pero ya no vino más”.

7.5. Los “pupilos ideales”: ignorando a las chicas

Es evidente que la estratificación de la escuela había creado un régimen de género en donde lo más prestigioso académicamente se encarnaba en las masculinidades españolas que representaban estos chicos. Eran varones y autóctonos, de clase trabajadora, con un éxito social medio, pero con buenos resultados académicos. La mayoría de estos chicos se conocían desde Primaria. Algunos de ellos eran los

primeros que citaban los profesores y profesoras cuando expresaban sus expectativas de aprobar la ESO y de continuar los estudios universitarios. Algunos de ellos, como Alonso y César, eran los que obtenían los mejores resultados académicos en, prácticamente, todas las asignaturas. Todos vestían de forma que no llamaran la atención en ningún momento; unos tejanos, una camiseta o un sencillo jersey. Sus cortes de pelo no eran radicales, ni modernos. Solían llevar un pelo corto pero no demasiado, sin rapar, sin mechas de colores. Su aspecto era neutro y no reflejaba la voluntad de destacar ni de utilizarlo como un elemento simbólico de expresión juvenil.

Las madres y los padres de todos ellos eran personas con estudios primarios. Sólo una de las madres trabajaba también fuera de casa, y era realizando limpiezas en casas particulares. La mayoría de los padres trabajaban en alguna ocupación relacionada con la construcción: alicatadores o pintores, aunque también se encontraban algún cortador de piel, u otro que trabajaba en una fábrica de piezas para motocicletas. Sus familias, aunque asentadas en Río del Mar desde antes que ellos nacieran, como en el caso de la mayoría de los progenitores, provenían de fuera de Cataluña.

En el aula acostumbraban a sentarse en la parte más próxima a la ventana, pero siempre en la parte de atrás, y aunque la tutora trastocara las posiciones en el aula, algunos siempre acababan en los mismos sitios. No tenían estrategias de disrupción para llamar la atención, pero cuando el profesorado preguntaba a alguna de las jóvenes, ellos contestaban muy educadamente quitando la palabra a las chicas. Incluso, el profesorado, alguna vez, tenía que insistir en que contestaran ellas, “he dicho Lena, no Adrián”. En general, su actitud en el instituto aparentaba cierto compromiso académico, y algunos también se mostraban críticos con el profesorado, aunque siempre fuera del aula para no perjudicarse su trayectoria educativa. Ellos fueron los que, justamente al llegar a Bachillerato, comentaron que los profesores, en realidad, no creían que los alumnos llegasen a la selectividad. Pero entre sus iguales tampoco querían tener una imagen de chicos estudiados y cuando se les preguntaba sobre como les iba el curso, siempre contestaban “¡bien, no estudiamos y aprobamos!”.

Hacían las tareas escolares en clase, el trabajo para casa, venían a las excursiones, pero no participaban activamente en los festivales ni actividades de la escuela, al contrario de lo que hacían las muchachas “populares”, que a pesar de obtener bajos resultados

escolares concurrían en todas las actividades escolares. Ellos se mantenían al margen discretamente, a distancia de todos los que no fueran varones autóctonos y académicos: las chicas (españolas y extranjeras), los varones de origen extranjero y los varones con bajo prestigio académico. No gastaban más energías que las puramente necesarias para tener éxito escolar.

También entre ellos tenían estrategias diferenciadas en el aula. Alonso, el que tenía mejores resultados académicos, se sentaba siempre solo al final de la clase, y de esta forma se salvaba de cualquier charla informal que le pudiera perjudicar académicamente. Su profesora de ciencias decía “¿has visto dónde se sienta? Es su forma de distanciarse”. Esta estrategia era respetada por todo el profesorado e incluso por su tutora, que respetaba su posición cuando en la clase reorganizaba las ubicaciones del alumnado.

Lo primero que llamaba la atención de Alonso era que contestaba todas las preguntas que hacía el profesorado. Lo hacía en voz baja, pero audible. Aunque interrogaran a una de las jóvenes, también contestaba él. Cuando esto se repetía varias veces, las chicas empezaban a activar estrategias de visibilización y disrupción. Sole se levantaba, otra tiraba algo en la papelera, o alguna pedía salir a la pizarra, o si él salía a la pizarra, le decían algún piropo. Otros chicos de este grupo no hablaban en toda la clase, y otros, cuando el aburrimiento se instalaba en la clase, dialogaban, en voz baja, sobre sus actividades del día anterior: “¿que *peli* viste anoche?.. Jugué con la play hasta las dos...”. Su charla no tenía voluntad de crear disrupción, simplemente surgía porque se aburrían, e intentaban pasar desapercibidos para no ser objeto de sanciones y castigos.

Todos se conocían desde Primaria y habían seguido juntos como amigos en el instituto. Se veían fuera de clase para ir a jugar a fútbol o para jugar con el ordenador, sus dos aficiones principales. El único que había salido alguna vez al cine con las chicas de la clase era Alonso, a quién las jóvenes del grupo de las “populares” habían invitado. Excepto él, ninguno más tuvo relaciones de amistad con alguna joven en el instituto. Encarnaban la masculinidad por excelencia y eran, en realidad, más misóginos que sus compañeros varones que respondían más al tipo “lad”, como Martín o Fernando: no se relacionaban con las jóvenes si no era para decirles algo al respecto de su cuerpo, sólo hablaban de las mujeres en términos sexuales, y además hablaban muy pocas veces

con las muchachas. Raquel sabiamente comprendió en bachillerato su situación. Al preguntarle sobre cómo eran las relaciones con los chicos de la clase, escuetamente afirmó “no nos querían”.

Azucena.- No nos querían (Lo dice rápido y segura). Los chicos no nos querían... No nos querían... Sólo ellos. Luego pasaban... Y fuera.

Maribel.- Vosotras por otro lado.

Azucena.- Sí, por otro lado.

Maribel.- ¿No había grupitos más cerrados así de gente?

Raquel.- Los niños, los niños. (Responden inmediatamente y seguras)

Maribel.- Hay que bueno....

Raquel.- Sí, eran los niños que no querían saber nada de las niñas.

Maribel.- ¿Aunque vosotras os acercarais, no?

Raquel.- Sí.

Maribel.- Es que, yo cuando estuve me di cuenta, lo escribí, pero tenía que comprobarlo con vosotras, que los niños no se relacionaban casi nada.

Raquel.- Al final, era lo típico, el *profes* decía grupos mixtos y ellos empezaban ¡¡aaah, nooo. No, las niñas!!

Maribel.- ¿Ellos mismos?

Raquel.- Sí

Maribel.- ¿Qué no querían estar con las crías, con las chavalas...?

Azucena.- No.

Maribel.- ¿Y si os acercabais a decirles algo, qué, hay, hola?

Azucena.- En clase sí, pero eso de salir con ellos, de integrarse, no.

Maribel.- ¿Pero se cerraban en clase, eran ellos?

Azucena.- Eran ellos.

Maribel.- ¿Entre las chicas?

Azucena.- Entre las chicas bien.

Lucía, cuando le pregunto por los grupos de afinidad que había en su clase, me confirma lo mismo.

Lucía.- Pero los chicos han hecho lo de siempre. Iban juntos.

(Diario de campo, 26.3.06)

Lo más relevante es que para parte del profesorado se habían convertido en los alumnos modélicos, sobre todo, para la directora, para quienes estos alumnos reflejaban el “perfil ideal”, un alumno que era formal, que todavía no iba a las discotecas, ni salía con chicas. Un modelo que al presentarlo como “ideal” deslegitima el resto de modelos que pueden surgir en la escuela (Davidson, 1996).

Los ejes que regían el grupo eran, por un lado, una identidad pro-académica en la que los pilares básicos consistían en no ser objeto de castigo ni sanción por parte del profesorado, y, por otro, en adaptarse perfectamente a las exigencias escolares distanciándose de todo lo diferente (Davidson, 1996). Esta adaptación a la norma y el deseo de no ser castigado implicaba la intención de no colaborar con sus iguales y no ayudar a los compañeros, algo por lo que si que eran sancionadas las chicas, mucho más dispuestas que ellos a trabajar entre si. Este grupo de chicos estaba construyendo una identidad sexual basada en mostrar su masculinidad y misoginia ante su grupo de iguales. Delante de los amigos varones había que exhibir que no se era homosexual, criticando a todo aquel que lo pareciera o haciendo chistes al respecto. Y, además, debían evidenciar una misoginia centrada en la visión de la mujer, únicamente, como “cuerpo”: hablando de sus compañeras, criticándolas cuando no les prestaban atención sexual, ignorándolas como miembros de la clase o del instituto.

Igualmente, sus escasas habilidades sociales para relacionarse les dificultaba más aún sus relaciones con sus iguales, así que prácticamente sólo se relacionaban entre ellos, porque además tenían poco éxito sexual entre las chicas. El modelo de varón que tenía éxito entre las chicas era el que tenía una mayor madurez física (mayor corpulencia física, mayor edad) y cierto toque de rebeldía en su comportamiento académico. Las chicas, en general, incluso las no populares, preferían a los rebeldes, como las jóvenes de “The Posse” (Mac an Ghaill, 1994), para tener relaciones sentimentales o sexuales. Pero ellas estaban dispuestas a establecer relaciones de compañerismo con ellos, al menos, para hacer las tareas académicas. No obstante, cuando ellas se les acercaban para preguntarles o charlar de las asignaturas, encontraban pocas respuestas. Así se configuraba en las chicas una visión de si mismas en la que sólo eran posibles las relaciones con los varones en términos sexuales. Únicamente las chicas del grupo de las “populares” tenían amigos varones. La misma Lucía, una de las jóvenes españolas con buenos resultados académicos, decía que no quería ir a 4º D, donde iban a ir todos los que tenían mejores notas, porque iría sola o únicamente con su compañera Isabel, y para eso aseguraba: “prefiero quedarme con mis amigas. Si me pasan a 4º D pediré cambio, porque no quiero estar con el Adrián y el Alonso. Son muy aburridos y no hablan conmigo”. (Diario de campo, 19.6.2003)

Ese distanciamiento aún fue mayor en Bachillerato con las jóvenes que no habían pasado de Primero a Segundo. Las jóvenes que repitieron, como Raquel y Azucena, me comentaron que se habían dado cuenta que algunos de los muchachos, al pasar a Segundo y quedarse ellas, les hacían sentir inferiores.

Maribel.- ¿Y tu también? ¿Por parte de ellos, notabas algo? ¿O eran ellos que notaban?

Azucena.- Es que ellos también iban. Estoy en Segundo y tú no. Es que encima te lo decían. A mí, el Eloy me lo ha dicho un montón de veces. “Pues tu cállate que yo estoy en Segundo y tu no”. Y te tenías que callar porque no sabías que decirle.

Las relaciones de amistad entre ellos no excluían los juegos ocasionales a fútbol con los chicos de otros orígenes, pero estos no eran incluidos en sus charlas en el patio o en su vida fuera del instituto. El grupo de amigos basaba sus relaciones, principalmente, en todas aquellas preferencias que evidenciaban públicamente su masculinidad. En el tiempo de ocio, eran el fútbol y los ordenadores. En el aula, eran visibilizarse ante el profesorado y reírse de las chicas a las que llamaban “tontas”, evitando tener relaciones académicas, intelectuales y de amistad con ellas. Y, a la vez, mostrando públicamente, entre el grupo, su heterosexualidad y la censura de la homosexualidad. Expelían de si mismos, como nos confirma Mac an Ghaill (1994), todo aquello que de su heterosexualidad pudiese resultar sospechoso.

Cuando preguntaba a Alonso y a los otros chicos dónde estaban las chicas, me contestaban que en el bar, “metiéndose alguna droga”. Les preguntaba por Isabel y Lucía y me decían que por la plaza o por ahí enfrente, (cerca de la valla del instituto). En una de las últimas conversaciones que mantuve con ellos, la situación se desarrolló de la siguiente forma.

Me acerqué a unos seis muchachos que estaban sentados en uno de los bancos fuera del instituto. Les saludé, les pregunté quiénes estaban en su clase y me empezaron a describir como estaban sentados en el aula. “Mira, estamos sentados así: los chicos en un lado, y las chicas en otro, y el gordo maricón al lado mío”, señalaba Mario. En ese momento le interpelé: “¿Por qué crees que es maricón? Es para insultarlo o es que es homosexual?”. El chico me respondió que “porque habla así, (hace gestos de afeminamiento) y lleva un pendiente en la nariz, y porque le da clases de maquillaje a mi hermana, y cosas así”. Le repliqué en tono de broma, como insinuando que quizás él también podría ser homosexual: “oye, y si tu fueras homosexual, y ellos te dijeran maricón, ¿qué harías?”. Inmediatamente, todos se empezaron a reír, y el chico aún

más, gritando algo así como “pues me tendría que esconder”, mientras se tapaba la cara con las manos. (Diario de campo, 3.11.2004)

Sus familias querían que estudiases y ellos tenían altas aspiraciones académicas y profesionales, pero se debatían entre estas percepciones y la que tenían del profesorado, sobre todo cuando llegaron a Bachillerato. Durante Tercero y Cuarto habían disfrutado de la atención de una tutora que tenía muy altas expectativas en sus estudios y que había movilizado todo tipo de mecanismos para que el grupo-clase se implicase en el estudio: desde llamar a todas las familias, hasta hacer ir al psicólogo para charlar con todo el grupo. Pero en Bachillerato ya no tenían a su tutora y no percibían las mismas expectativas del resto del profesorado. Lo que me sorprendió fue que al respecto de las expectativas negativas, parecía que se dejaban influenciar mucho menos que las chicas, y parecían confiar más en ellos mismos. Cuando se produjo la transición al Bachillerato, las chicas estaban preocupadas por saber quién iría en cada clase y, sobre todo, las chicas que elegían el Bachillerato Biosanitario. Se mostraban preocupadas por saber si estarían solas ante un número más elevado de muchachos. A ellos, esto no les planteaba ningún problema. Eloy, uno de los jóvenes de este grupo, me dijo, muy seguro de sí mismo, “me da igual quién haya en clase, yo sé que estaré yo, y ya está”. (Diario de campo, 1.7.2004)

Sus familias esperaban que estudiases, pero les dejaban la última opción a ellos y no intervenían en su educación. Si les preguntabas si las familias estaban contentas por los resultados escolares, ellos decían que “normal” y que ya se lo esperaban. No se daban ni grandes felicitaciones ni premios, simplemente, sus familias creían en el valor de los estudios como vehículo de movilidad social, aunque no existía una educación familiar especialmente orientada al éxito escolar: ni salidas familiares culturales, ni control de los deberes, ni premios o recompensas.

La misma creencia de las familias sobre la relación entre los estudios y unas mayores posibilidades laborales estaba en el discurso de la mayoría del profesorado, pese a que algunos jóvenes se quejaran de que el profesorado, en realidad, no creía que sus alumnos llegarían a la universidad. Por ejemplo, Fran predecía que los profesores le recomendarían que estudiase Bachillerato “porque tienes más opciones de tener mejores estudios y trabajos”, y que su familia le decía “que tuviera estudios”. Ante

esas afirmaciones, el alumno aseguraba que él elegía: “yo elijo lo que quiero hacer”. El discurso en el centro sobre la relación entre educación y ocupación laboral fue intenso durante la ESO porque el profesorado sentía que era imprescindible que la aprobaran. Sin embargo, una vez pasada esta fase, la insistencia para que llegasen a la Universidad parecía ser menor.

Sus aficiones en tiempo de ocio eran las que estaban también configurando sus propias aspiraciones profesionales, que se mostraban claramente asociadas a los estereotipos de género, típicamente masculinos: fútbol y ordenadores. Excepto uno de los jóvenes, ninguno realizaba actividades extraescolares, ni académicas ni deportivas; pero como jugaban bastante con el ordenador y la *PlayStation*, algunos de ellos querían ser informáticos. De esta forma, parece que la Informática les conducía a aspiraciones profesionales con estudios superiores, y a la vez, típicamente masculinas. Casi todos querían hacer alguna carrera relacionada con la Informática o la tecnología, y todos se matricularon en el Bachillerato Tecnológico. Y además continuaron juntos.

En resumen, este grupo, configurado en el instituto como académicamente modélico, encarnaba, a su vez, que lo ideal en esa escuela era la masculinidad tradicional: de origen nacional, con gustos tradicionalmente masculinos, con gran vinculación académica pero poca vinculación escolar y que, al mismo tiempo, expulsaba de sí mismos todos aquellos elementos que implicasen feminidad u homosexualidad. El hecho de que ellos fuesen los más valorados por el profesorado, además, contribuía a que el régimen de género situase las masculinidades de este tipo en el nivel superior y las feminidades, que además no tienen su mismo comportamiento público de aparente sumisión y silencio, como inferiores y subordinadas. De ahí, que ni las chicas más académicas y conformistas quisieran estar con ellos y que las “populares” los humillaran públicamente en cuanto surgía alguna oportunidad.

Capítulo 8. Las populares: “a nosotros nos tenían respeto”

*Niñas de barrio somos ¿cómo?
sí, que somos de barrio
Niñas de barrio somos....
Rebeldes con fuerza y poderío,
así hemos salido
¿no escucháis nuestros rugíos?
de fallos hemos crecido
y cuando fuera hasia frío
las mujeres de barrio siempre hemos venido
¡crio!
Y pá que luego no digan
que no lo intentamos,
aquí estamos,
y hemos provocado
pero siempre con respeto,
y con Niñas de barrio
nos fuimos pal gueto, en el gueto
que no se nos olvidan
las niñas que lo tienen peor
porque su esfuerzo es gran reto
y requiere
motivación, atención, educación
integración, emoción, vibración
y en definitiva reputación:
una canción de amor al prójimo*

*DIME A MI, QUE SI ME QUIERES COMO TE QUIERO YO
DIME A MI, QUE SI TRATARAS BIEN A MI CORAZÓN
SABES QUE, TE LO DARÍA TÓ
DIMELO, DIMELO, DIMELO, POR FAVOR*
(Las niñas. “Niñas de barrio”)

8.1. Colegas desde siempre

Maribel.- ¿Y, entonces, cómo os sentís vosotros en el C o en el D? Aquello, Vosotras erais la clase de los que iban a ir a Bachillerato. ¿Tu como te sientes? Laura.- Bien, estábamos todos los “guais” ahí, en el D (El grupo “alto” en Cuarto).

Maribel.- ¿Los “guais”, qué es, cómo serían los “guais”?

Laura.- Los colegas de siempre.

Maribel.- ¿Los amigos de siempre?

Laura.- Sí.

Maribel.- Ese grupito de populares y así más, en tu clase, que eran Crystal, Sole. ¿Estás con las chicas, qué tal se llevaban?

Lucía.- Yo con Crystal, Sole, Susana y Laura me llevaba y me llevo bien.
Maribel.- ¿No notaste nunca estas cosas que te has notado a veces?
Lucía.- Hombre, sí, a veces, es que son un grupito, y aquí hay un problema, que por separadas, son muy simpáticas y muy de estos, pero cuando se juntan, todo por ser, no sé lo típico, por hacerse el chulito, se meten con todo el mundo. Por separados son muy buenas personas, pero juntos.

Raquel.- Sí, pero siempre de chavalas había dos grupos de chavalas.
Maribel.- Sí, ¿en qué clase, o entre todas?
Raquel.- Entre todas, estaban, las pijitas.
Azucena.- Estaban las pijitas, las chulitas, que eran la Crystal, la Sole, la Gema.

Desde la investigación de Paul Willis (1977) sobre la reproducción de clase trabajadora a través de la producción cultural de los chicos “lads” en una escuela comprensiva de Gran Bretaña, pocas investigaciones se han encargado de las cultura de las chicas de clases trabajadora. McRobbie (1991) muestra como las chicas de clase trabajadora reproducen los roles subordinados de género a través de la “producción cultural” ejercida, entre otras cosas, con el uso y dominio del maquillaje. Sin embargo, pocos estudios se han encargado de las chicas “duras” que utilizan, como los “lads” de Willis, un comportamiento de resistencia a la escuela y la producción cultural a través del uso de la ropa y del maquillaje. Otras autoras, como Youdell (2005) han analizado la difícil y complicada relación entre la “deseable heterofeminidad” y “las nociones institucionales” de ser un buen estudiante y aprendiz, y como para determinadas feminidades es difícil hacer coincidir ambos, interiorizando, “imposibles yo” y “cuerpos imposibles”, o en términos de Archer (2005), “wrong bodies”.

He aquí el principal grupo de poder social entre los jóvenes de todo el instituto: “las populares”, “las chulitas”, “las pijitas”, las chicas más “guais” y famosas de la escuela, “los colegas de siempre”. El pequeño núcleo de amigas y amigos “guais” de 3º C eran Laura, Susana, Crystal, Sole, Joaquín y Fernando, “casi todas chicas”, como ellas mismas decían, envidiadas por las demás, seguidas por los “colegas” de otras clases que querían parecerse a ellas y ser admitidos en su red de amistad. Este colectivo de chicas eran vistas como “conflictivas”, tanto por la mayoría del profesorado como por sus compañeras y compañeros, un factor que, precisamente, les garantizaba el éxito entre sus iguales: su visibilización en las clases. Eran muy hábiles para conseguir esa

visibilización, incluyendo su relación conmigo. Eran las primeras que me recibían al llegar a la clase y las que más me preguntaban sobre mi vida personal o mi propio trabajo en la escuela. En cuanto me veían llegar por el pasillo se acercaban a mí y me daban dos besos en la cara, como si fuésemos amigas de toda la vida, y más aún cuando estaban en las clases y los demás podían observarlas.

Algunos estaban en otros grupos de Tercero pero también tenían amigos en otros cursos, principalmente en Cuarto de ESO. Formaban una red social de iguales que abarcaba varias edades, cursos y grupos-clase con diferentes prestigios, resistiendo de esa forma a la clasificación y segregación del alumnado que se practicaba en la escuela: “nos separaban, pero en el patio nos juntábamos todos, todos”, priorizando el mantenimiento de lo personal sobre lo institucional, de lo privado sobre lo público, como los “burnouts” (Eckert, 1989) y los “lads” (Willis, 1977).

La mayoría de estas muchachas eran autóctonas, segunda generación de inmigrantes españoles. Habían nacido en Cataluña y sus padres y madres eran originarios de otras comunidades (la mayoría de Andalucía o Extremadura), excepto Crystal, que era hija de una pareja mixta entre un hombre marroquí asentado en la ciudad desde muy joven, y una mujer autóctona. Hablaban en castellano con sus familias, con sus amistades y con los profesores y profesoras. Sus padres tenían trabajos tradicionalmente “obreros”, como caldereros, basureros, electricistas o vendedores ambulantes. La mayoría de las madres trabajaban en casa como “amas de casa”. Únicamente, la madre de uno de los chicos, Joaquín, y la madre de Crystal, trabajaban además fuera de casa. La del primero había empezado a trabajar, ya mayor, limpiando casas porque su marido se había quedado sin trabajo, y la de Crystal vendía ropa en un puesto del mercado ambulante. Los estudios de los progenitores no superaban la EGB: “mi padres casi no saben leer”, decía Joaquín; “ya no nos pueden ayudar a hacer los deberes”, decían Laura y Sole. No obstante, ellas sabían que sus familias querían que sus hijos e hijas siguieran estudiando y explicaban que “como todos los padres” quieren “que vayamos a la universidad”. Tenían expectativas medias y altas para aprobar la ESO, aunque no llegaban a las altas expectativas de los varones de la clase (más del 75% de posibilidades según afirmaban los chicos). Aunque ellas tenían dudas de sus resultados académicos, todas deseaban seguir estudiando Bachillerato, lo que las sumergía en la

tensión entre responder a las exigencias del trabajo escolar y las ganas de tener una vida social intensa y no aburrirse en las clases, entre el conformismo y la resistencia.

Laura y sus amigas eran visibles, tanto por su comportamiento como por su apariencia, visibles ante el resto del alumnado y ante el profesorado. Casi todas vestían pantalones acampanados y bajos de talle, jerséis ceñidos, llevaban el pelo largo y algunas de ellas una cinta negra en el pelo, así como los ojos y labios maquillados. La importancia de estos estilos juveniles como vehículo de expresión de su feminidad, a través del aspecto físico, ha sido analizado por autoras como Helena Wulff: “The girls put together their youth styles through consumption of clothes, shoes, cosmetics and music –all significant ingredient in their teenage femininity–” (Wulff, 1995:63). También había en la clase otras chicas vestidas con el mismo estilo, pero especialmente ellas eran o más altas, o más guapas, o tenían el cuerpo más desarrollado o llevaban colores más llamativos, jugaban más con el maquillaje y con la ropa y los accesorios, utilizaban en mayor medida el consumo en su proceso de formación de la identidad (Wulff, 1995). Su apariencia de mujer adulta era lo que les daba parte de su fama ante sus iguales, y a la vez les servía para visibilizarse, hasta, en cierta forma, resistirse a lo escolar, como las jóvenes de clase obrera del estudio de McRobbie (1991), que utilizaban el maquillaje y las ropas ceñidas como identidad de chicas rebeldes antiescolares.

Viviana.- Pero igual es que nosotras les llamábamos bordes y pijos. Llamábamos pijos porque todas las chicas iban tope de... ¡ay!.... con mis pantalones ajustados, y de marca, y de, ¡ay!... y me pinto. ¡Pintándote en Tercero!

Delia.- Se preocupaban más de la imagen, del aspecto, de la ropa, que no de los estudios, de no, tengo que aprobar esto. O cuando llega la moda de fumar, pues todos fumaban. Todos, todos, todos.

Maribel.- ¿Y salían de noche más tarde, y todo esto, no?

Viviana.- Eso no lo sé.

Maribel.- ¿Eso no lo sabéis? O sea que trataban mal a todo el mundo.

Delia.- Sí.

(En ese momento llega Isabel)

Viviana.- ¿Sabes de qué estamos hablando?

Isabel.- ¿De qué?

Viviana.- De los pijos.

Delia.- Estábamos hablando lo de los populares.

Maribel.- ¡Ah! ¿También los llamabais así, los pijos, los populares?

Viviana.- Populares porque ellos se lo creían.

Maribel.- ¿Ellos lo decían? ¿Ellos a si mismo se verían así?

Viviana.- ¡Es que tendrías que verlos!
Maribel.- Claro, es que yo los veía. Yo también estaba allí.
Viviana.- ¡Es que parecía que se comían el mundo!

Se hacían bromas entre ellas y a los demás, se reían y gritaban en el pasillo y por las escaleras, se decían piropos o se los decían, sin ningún miramiento, a los chicos que les gustaban. Sus gritos y sus risas en voz alta, o sus comentarios con voz fuerte en clase les provocaban más de un castigo, censuras informales y comentarios del profesorado a espaldas de ellas. Aún recuerdo como Carla, la profesora de Ciencias Naturales, el primer día que me invitó a entrar a su clase, criticó a Laura porque la muchacha me había respondido en voz alta en el momento que yo me había presentado: “Anda, Maribel, como mi prima”. Carla, cuando finalizó la clase, se acercó a mi y me dijo “¿has visto ésa, es más verdulera, gritando “me llamo como tu prima”, haciendo una mueca con la cara y expresando así que no le caía bien. Como le sucedía a Julia Stanley, como joven de clase obrera en su Grammar School, “cualquier forma de conducta verbal ostentosa (gritar, discutir, amenazar) se consideraba inapropiada y, a menudo, era motivo de castigo” (Stanley en Spender & Sarah, 1993:33), siendo sometida a una modelación que la obligaba a ir dejando progresivamente atrás su identidad de clase. Con los comentarios de profesoras como Carla se producía una regulación de clase y de género, recurriendo al etiquetaje de clase media sobre la “vulgaridad” de los comportamientos de las clases trabajadoras. Esta regulación, sin embargo, no aparecía sobre los chicos, mientras que sí se les aplicaba a ellas, a las que se les pedía una más intensa aculturación de clase, un abandono de sus signos más evidentes de pertenecer a la clase trabajadora, para ser bien vistas socialmente.

Es evidente que por su estilo, su forma de moverse y de hablar eran las que más claramente se mostraban como mujeres de clase trabajadora, como esta misma profesora sacó a la luz con su comentario. No obstante, la clase nunca estaba presente ni en los comentarios de sus iguales, que las veían como “chulitas” e incluso “superiores”, ni en la directora o el psicólogo. Toda referencia a la clase social había sido eliminada para quedarse fijada en la crítica a su comportamiento de género. Sin embargo, lo que se les estaba pidiendo era que fueran chicas de clase media, que no gritaran, que no rieran fuerte, que hablaran en riguroso orden en la clase y sobre todo,

que cambiaron su estilo de vestir por ropa más discreta y menos “femenina”. Como en la etnografía de Julie Bettie (2002) sobre las chicas de clase trabajadora blancas y americano-mexicanas, donde las dinámicas raciales escondían los desequilibrios de clase social que afectaban a ambas chicas, entre las chicas populares, el género escondía la inadecuación de clase, porque su clase se expresaba a través de su feminidad, opuesta a la de la clase media. De igual forma, las chicas “cholas” eligieron colores fuertes para sus labios para oponerse a los colores pasteles de las chicas blancas de clase media, ellas ejercían su propio estilo de hiperfeminidad, también donde percibían que se les estaba descapitalizando como clase.

Al final de la Secundaria, las chicas estarían más tranquilas y se habrían adaptado positivamente, según comentaba el profesorado, pero en realidad se habrían adaptado a las normas constringentes y reguladoras de la clase media, o como dice Raissiguier (1994), habrán perdido lo que eran, su espontaneidad y su fuerza, se habrán domesticado: “By the end of the school trajectory, ‘exuberant’, ‘vulgar’, and ‘arrogant’ girls are no longer present at Lurçat, but one can find ‘adorable... beasts of burden’” (Raissiguier, 1994: 74). No en vano, las chicas que llegaron al Bachillerato de este instituto son las que habían conseguido adaptarse a la regulación social y de género, pero en cambio, su autoestima era muy baja. La modelación y el silenciamiento de la feminidad y de la capacidad de autonomía también tenían sus consecuencias negativas.

8.2. Construcciones del profesorado

Era precisamente el profesorado de mayor edad, de izquierdas y que procedían del grupo de profesores de Bachillerato –los concienciados– los que menos simpatía mostraban por ellas, quizás porque les recordaban más que los otros alumnos que la escuela estaba en un barrio de gente de clase trabajadora y que estas chicas no estaban dispuestas a cambiar su estilo por el prometido éxito del Bachillerato. Sin embargo, las profesoras más jóvenes y que se habían incorporado con la LOGSE, algunas de las cuales procedían de las escuelas primarias y del cuerpo de maestros, eran menos críticas y no las percibían con tanta distancia de clase. Su tutora, Paula, una mujer de

unos treinta y cinco años, una mujer de aspecto juvenil, que tenía una buena relación con ellas, era la que más esfuerzos hacía para que no se produjera su fracaso académico, a pesar de que tampoco las veía estudiosas. Pero llamaba a las familias, las hacía ir a clases de refuerzo en horario extraescolar, las aleccionaba y hablaba con ellas, les repetía que no era incompatible “preocuparse por los chicos” o “maquillarse” y tener buenas notas. De hecho, ellas la valoraban mucho, organizaban al resto del alumnado para comprarle regalos el día de su aniversario y le mostraban su cariño en cuanto acababan las clases. La demostración de su preocupación por ellas era suficiente para que creyeran en ellas mismas, así como también el vínculo de confianza que había creado a través de interminables y repetidas charlas. Las muchachas devolvían el cariño recibido a través de la relación de confianza, como manifestaban tener hacia su profesora de matemáticas y luego directora, Elena, una mujer aparentemente dura, de tono de voz firme y palabras contundentes, pero que las paraba por el pasillo para preguntar si les pasaba algo cuando las veía tristes o más nerviosas. La otra mujer con la que tenían gran confianza era Paqui, la ordenanza, a la que Laura llamaba “mi Paqui”, una mujer de unos treinta y cinco años, de clase trabajadora y castellanohablante, que tenía un estilo alegre, abierto y campechano, y que paralelamente ejercía firmemente y de forma inconsciente una ausencia de formalismo que la hacía parecer menos institucional y más próxima, sobre todo, a las muchachas y muchachos rebeldes que tenían algún problema con algún profesor.

Pero su amistad era exclusiva para los momentos de mayor confianza, como pasear y correr por los pasillos del instituto, conversaciones mientras se apoyaban en las paredes, ir al lavabo, charlar y fumar durante el rato de descanso del patio, jugar a los futbolines en el bar de enfrente de la escuela, ir a la plaza por la tarde o a casa de una amiga... Para esos momentos, el círculo se cerraba, los amigos eran los amigos, aunque el círculo era flexible y se iba ampliando a media que cada miembro traía una nueva persona con la que se había conformado la relación de confianza. También mantenían sus relaciones fuera del instituto: se veían en el parque, quedaban para ir a casa de alguien, salir a al cine, iban a bailar, o a la montaña a pasar el día, aunque no todos y todas coincidían siempre. Su fortaleza radicaba en su conciencia de pertenecer a una gran red de amigos y conocidos que traspasaba estructuras escolares, que se apoyaban mutuamente y que valoraban, por encima de la escuela, su propia amistad -

entendiendo amistad, no como algo únicamente positivo, sino como una relación incondicional que abarcaba desde la confianza hasta el insulto, donde todo era posible-, pero donde lo principal era seguir juntos y “unidos”. Las “The Posse”, en la escuela de la etnografía de Mac an Ghaill (1994), practicaban una resistencia que se basaba en una “solidaridad colectiva” muy útil en un entorno de clase trabajadora con un alto desempleo estructural adulto.

Maribel.- ¿Pero por algo, había algún chico por ahí? (Hablando sobre lo que comentaban los demás jóvenes de ellos).

Sole.- Que estábamos nosotros, porque nos tenían envidia a nosotros, porque éramos el grupo que estaba más unido y nos tenían envidia. Porque los demás eran dos, tres personas, una.

(La otra joven sonríe)

Sole.- Y nosotros siempre estábamos juntos desde Primero. Siempre estábamos juntos.

Laura.- Desde Primero.

Sole.- Desde primero. Siempre hemos estado juntos. Aunque a algunos los han puesto en otras clases, luego en la hora del patio siempre juntos.

Maribel.- ¿Y luego fuera de la escuela también os veíais juntos?

Sole.- También.

Maribel.- ¿Y salíais el fin de semana?

Sole.- Y salimos.

Maribel.- ¿Y seguís viéndoos todos, y hay gente de los tres cursos, además del A y del B?

Sole.- De todos los grupos.

En clase también tenían relaciones con otras chicas y chicos, a los que no consideraban amigos pero si “compañeros”, mientras los demás compañeros de clase los consideraban a ellos “chulitos” y “bordes”.

Sole.- No éramos amigos pero éramos compañeros de clase.

Laura.- Claro, nos respetábamos.

8.3. “Demasiada participación”

La directora las veía como un grupo “cohesionado” –como la percepción que tenían las chicas de estar “unidos”– y ser “fuerte”, –a lo que las chicas se referían como “de respeto”. Ella y el psicólogo del EAP creían que la existencia del grupo había sido muy positiva mientras sus miembros habían participado en los canales formales de la escuela, pero creían que esta gran implicación en el instituto estaba derivando hacia actitudes más rebeldes –y vistas como negativas por la escuela–. Curiosamente, y esto ayuda a comprender como la cultura de la escuela había contribuido a conformar la propia identidad del grupo, la mayoría de los miembros de los “populares” provenía de una escuela de Primaria cercana, una escuela implicada en un proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Esto significaba que la mayoría de los agentes de la escuela, incluido el alumnado, estaban bastante acostumbrados a participar activamente en el centro y a que sus voces fueran escuchadas en un plano de mayor igualdad que en el resto de escuelas. Así que Laura y la mayoría de sus amigos procedían de esta escuela, que podríamos calificar como “especial”, y llegaron a un instituto donde debían volver a renegociar su rol, en un entorno mucho menos participativo, tanto en las clases como, en general, en toda la escuela. En un lento proceso desde Primero de ESO a Tercero, el grupo había transformado sus deseos de participación real, en estrategias que eran consideradas negativas por la escuela. Tenían “demasiadas” ganas de participar, y de ahí que ellas fueran siempre las principales protagonistas de las fiestas y actos en el instituto. Laura, una de las líderes, salía a hablar en público para presentar sus poemas, y si todos los jóvenes estaban hablando, ella automáticamente imponía el silencio, gritando mientras emulaba a los profesores: “¡Callaros!”. Y todos se callaban. Su profesora, Paula, decía: “Veus com a ella si que li fan cas!”.

Se habían acostumbrado a hacer oír su voz, pero eso no encajaba con los métodos que el profesorado solía utilizar en clase, en los que la “participación” se limitaba a contestar a las preguntas. En Inglés, por ejemplo, el método para dar la clase consistía en hacer los ejercicios del libro e ir corrigiéndolos en la hora de la asignatura. La mejora de la pronunciación consistía en pronunciar como loros, en voz alta, las frases

del profesor, que por otro lado, impartía la clase de inglés en castellano. Los jóvenes, y no únicamente los “populares”, se quejaban de que daban los mismos contenidos en inglés curso tras curso, siempre los mismos verbos, siempre el mismo vocabulario. De esta forma, las intervenciones de los “populares” dinamizaban la clase, la alegraban, rompían el aburrimiento que ni yo misma hubiera podido soportar en una clase en la que el profesor se limitaba a ir dando nombres de alumnos para que contestasen el ejercicio e indicarles cual era el ejercicio siguiente. En clase de Sociales, por ejemplo, Paula intentaba que su asignatura fuese dinámica, y trataba de ir preguntando en voz alta sobre los diferentes contenidos de su tema. En ese tipo de clases, sólo contestaban a la profesora dos tipos de alumnos: los chicos académicos que siempre respondían a todo, y las y los “populares”: Crystal, Laura, Sole, Joaquín i Fernando, que intervenían siempre que lo hacían los otros muchachos, en una especie de bloqueo simbólico, de una campaña de visibilización. Esta visibilización consistía tanto en contestar a lo académico como en hacer comentarios sobre los exámenes y el tipo de preguntas. En todo caso, ésta era la única posibilidad de participar en la clase, contestar a las preguntas de la profesora, y cuando esta percibía que eran de resistencia, como casi siempre sucedía con los varones, Fernando y Joaquín, les acababa diciendo: “¿quieres quitarte la gorra Fernando, o qué avise a tu familia? O “lo que tienes que hacer es darme la libreta”. Las demás chicas y chicos desaparecían de la clase, no contestaban prácticamente nunca a no ser que la profesora les preguntara directamente, y no solían hacerlo porque las preguntas tenían también la intención de buscar la intervención de los que podían sabotear la clase. Lo más relevante era que, al final, yo anotaba en el diario de campo la siguiente anotación: “la que más habla es la profesora, ellos no dicen nada”.

Cuando llegué, en Tercero de ESO, las palabras de la directora y de su tutora reflejaban que la voluntad de participación empezaba a ser peligrosa para la institución y para la vida del aula.

“És com un procés que anat de lideratge positiu a negatiu. Abans el ser inquiets era en positiu, s’apuntaven a totes les comissions, participaven a totes les activitats que es feien al centre, sortides, etc., i ara això s’ha convertit en ser inquiets, però per les amistats i per ser negatius a classe”.

(Diario de campo, 18.12.02.)

El psicólogo del EAP y la directora me señalaron conjuntamente que era muy interesante conocer las dinámicas de este grupo de “amigos” en el instituto. Para la escuela empezaba a ser problemático y obligaba a invertir esfuerzos y dedicación, como por ejemplo, una mayor atención del psicólogo del EAP, continuas llamadas de la tutora, las charlas de la directora o la vigilancia a distancia de la conserje. Las pocas posibilidades de la institución para canalizar este deseo de disponer de una voz y participar, tanto en los procesos de aprendizaje como en las decisiones, contribuía progresivamente a que estos jóvenes se alejaran de lo académico, aunque no de lo escolar. Es decir, no estudiaban, pero sin embargo, participaban en todo aquello que organizaba la escuela, porque estos actos también eran utilizados por las jóvenes para visibilizarse ante sus compañeras y compañeros, y ante la propia escuela.

Su tutora, Paula, las describía como “un grup majoritàriament de noies, que es preocuten massa de les relacions de nuvis, amigues, crítiques, etc.”, y que esto les estaba afectando a su dedicación en los estudios: “amb això que porten al cap no els hi cap res mes”. La principal característica del grupo, según la profesora, era que se sentían en una posición superior a la de los demás jóvenes del instituto, que se arreglaban más y además tenían hábitos de edades superiores, coincidiendo con la misma opinión que manifestaban Isabel y las chicas más “académicas”. Paula me explicaba que algunas querían ser “gogós”, mientras hacía gestos con las manos abiertas al aire expresando claramente su opinión negativa: “imagina’t, gogós”. Pero las opiniones de las chicas cuando hablaban sobre su futuro mostraban que esas frases eran simplemente una forma de contradecir la ideología meritocrática del centro, en la misma línea que algunos de los muchachos me contestaban que querían ser actores porno cuando yo les preguntaba por sus aspiraciones y se resistían así a ser investigados e interrogados. En realidad, ninguna de ellas quería ser “gogó” en una discoteca.

Paula, como tenía a estas alumnas en un grupo construido como de nivel “alto” y tenía que llegar a Bachillerato, no cesaba de luchar por las chicas, y ellas mismas habían interiorizado que si su grupo-clase estaba orientado a estudiar Bachillerato, ellas también lo estaban, viéndose a si mismas “listas” más que estudiosas: “los profesores saben quién es listo y si lo somos nos veremos en la puerta”. En cuanto bajaban sus resultados escolares, Paula llamaba insistenteamente a las familias, concertaba citas con

padres y madres e insistía en que las presionaran para estudiar. La profesora conocía a la mayoría de madres y padres y era habitual que hiciera hasta quince llamadas de teléfono y concertara similar tanda de citas en cuanto descendían las notas. A esto le ayudaba la política del centro de tener una hora más de tutoría a la semana, que Paula utilizaba eficientemente para rescatar a sus alumnos.

El psicólogo del EAP (Equipo de Atención Pedagógica), Josep, entendía el grupo con todas sus contradicciones e interpretaba positivamente el papel de los iguales, ya que creía que las jóvenes se ayudaban entre ellas en lo escolar y en lo emocional, lo que había contribuido a que pasaran la ESO y siguieran estudiando. En la última conversación que tuve con él, en septiembre de 2006, me comentó que seguía creyendo que habían podido llegar a Bachillerato gracias al apoyo entre los iguales: “había un grupo similar en 4º de ESO, unos tiran de otros, se apoyan emocionalmente, y ese apoyo va bien para estudiar”. Josep se refirió a estas chicas, cuando me habló de ellas al principio del trabajo de campo como “un grup compacte amb dinàmica forta, cohesionat, que es coneixen, que n’hi ha brillants i amb problemes, alguna noia amb anorexia, algunes situacions familiars complicades, hàbits com els porros on s’inicien ara, i uns quants alumnes amb relacions sentimentals. S’ajuden entre ells, s’avisen si veuen a algú més prim, o m’ho diuen a mi” (Diario de campo, 4.12.2002). Cuando hablaba delante de ellas decía que eran “el grupo de amigos que se ayudan”, revirtiendo en positivo lo que el resto de la escuela percibía como negativo. Él, conociendo que eran amigas, les pedía que le informaran si alguna de ellas dejaba de comer o tiraban el bocadillo durante el patio, ya que la escuela conocía que algunas tenían bulimia o anorexia, y además les proponía hacer actividades extraescolares y de voluntariado fuera de la escuela como una forma de aumentar su autoestima y mejorar su dedicación al estudio.

La mayoría del profesorado, sin embargo, las percibía como jóvenes no interesadas en estudiar, y resistentes a la autoridad escolar. Su profesor de francés se quejaba de que no trabajaban en clase y algunas de ellas tenían una gran acumulación de sanciones por su comportamiento, porque las chicas tenían, precisamente, más problemas con los profesores varones autoritarios. La profesora de Ciencias Experimentales, Carla, concebía al grupo de manera negativa porque creía que presionaba a sus miembros al alejamiento de la escuela y les advertía: “no conviene estar en el grupo,

académicamente te perjudica y es un grupo de presión". Ellas eran conscientes de esta percepción, y creían que el profesorado los consideraba "conflictivos", e incluso habían interiorizado esa visión de si mismos como "chulillos".

Maribel.- ¿Y cómo veían los *profes* a este grupo de amigos?

Laura.- Nos vigilaban los "Mossos" ("d'Esquadra", la policía autonómica)).
(Risas de todas ante mi asombro)

Laura.- De verdad. Nos vigilaban los "Mossos".

Joaquín.- Tenían una distancia de seguridad.

Laura.- De verdad. (Diciéndolo muy seria)

Maribel.- ¿Que os vigilaban los "Mossos"? Por eso éste quiere... (Dedicarse a Mosso d'Esquadra).

Sole.- Nos veían así, un poquito... Pero...

Maribel.- ¿Un poco qué?

Laura.- Un poco chulillos. Porque de verdad éramos conflictivos.

Sole.- Sí. Pero luego nos decían que éramos buena gente.

Maribel.- ¿Pero no habéis tenido...?

Laura.- Algunos *profes* decían, los tratas en grupo y no, pero luego, los tratas de uno en uno y ya cambian.

Maribel.- ¿Sí, eso decían?

Sole.- Sí, muchos decían eso, pero es mentira.

8.4. El contradictorio papel de los iguales

Aunque el psicólogo destacaba sus virtudes positivas de ayuda entre iguales, es cierto que ejercían contradictoriamente un papel de apoyo, al mismo tiempo, que de crítica al conformismo en la escuela. Criticaban a las chicas "invisibles" de la clase, a las que ellas denominaban "intelectuales", porque estudiaban más que ellas: "es que éstas duermen con el libro en la cara"; por sus habilidades sociales: "es que no hablan, son tan tímidas", así como por su falta de solidaridad interna o su inexistencia como grupo. También criticaban, aunque dijeron que se ayudaban, si algún miembro del grupo se estaba dedicando a estudiar y sacaba buenas notas, o que tenía demasiada proximidad con el profesorado. "En nuestra clase hay muchos come culos", destacó Joaquín, en la entrevista que mantuvimos, refiriéndose a Laura, que estaba delante de él. Durante esta entrevista en grupo son Laura, Sole y Joaquín, en un momento de la conversación,

Joaquín y Laura mantuvieron un “tira y afloja” sobre sacar buenas notas y ser pelota o “come culos”. En ese diálogo, hubo un momento que Laura logra entender las indirectas de Joaquín y le dice “eres un envidioso. Yo tengo un nueve y tu qué tienes, chaval. A esta afirmación, Joaquín la atacó con términos más directos y sexuales, diciendo que Laura “necesitaría rodilleras” (dando a entender que eran para practicar una “fellatio” a su profesor). Como Laura había explicado que le caía bien a uno de los profesores, que le había regalado un libro y le iba a dirigir el “Treball de Recerca”, Joaquín la criticaba por esa aproximación a su profesor y tener una relación personal para mejorar las notas.

A pesar de este ambiguo y contradictorio papel, las chicas creían que estar en ese grupo les había ayudado. Las jóvenes más estudiosas no eran las que les dejaban los apuntes, y se los tenían que prestar entre ellas mismas porque no habían conseguido tener una buena relación con el resto de la clase, que las veía –como hemos visto en los testimonios–, como “bordes” y “chulitas”.

Maribel.- ¿Quién os prestaba cosas para tomar apuntes, para estudiar, quién os dejaba más cosas entre vosotros?

Laura.- La Lucía no.

Sole.- La Lucía no.

Joaquín.- La Paola.

Maribel.- ¿La Paola, no era de vuestra clase, o es de ahora?

Sole.- No conoces a la Paola.

Maribel.- Por eso, que no me suena.

Sole.- Nos las arreglábamos cada uno. A lo mejor entre los amigos. A ella le dejaba mis apuntes, y yo le dejaba a ella. Cuando no venía yo y me ponía mala, me lo dejaba ella.

Laura.- Yo se los pedía a ella y ella a mí.

Maribel.- ¿Y a vosotros os afectaba alguna cosa en las notas, o algo, estar en el grupo de amigos?

Laura.- ¡¡Qué va!!

Maribel.- ¿Os ha ayudado, o no?

Sole.- No, porque todos se han sacado su título y la mayoría estamos en Bachillerato.

Laura.- La mayoría estamos en Bachillerato.

La pérdida de los amigos incide negativamente en el éxito escolar de chicas y chicos, pero aún más en el de aquellos de comportamiento “lad” y que cuentan con gran popularidad social. Si su red de amistades se empobrece y hay menos “como ellos”,

con su mismo comportamiento y estilo, la vida en la clase se hace mucho más difícil, se sienten solos, no lo pasan bien en el aula, no pueden favorecer el “cachondeo” y su situación subalterna, por su peor respuesta académica, se refuerza porque no hay nada que compense su sentimiento de inferioridad en lo relativo a lo escolar. Sienten, además, que no comparten afinidades con el resto de compañeras. Por ejemplo, Sole, una de las chicas líderes de este grupo, después de haber conseguido llegar a segundo de Bachillerato –fue la única entre las cuatro– estaba ya dispuesta y resignada a repetir curso porque no le había ido nada bien, y uno de los principales argumentos eran que no se sentía “a gusto” en su clase. La razón era sencilla, no estaban sus amigas y no encontraba afinidad con ninguna de sus compañeras, porque estaba “sola” (Y esto me lo reiteró en las diferentes conversaciones que habíamos mantenido). Su compañero y amigo, Joaquín, del mismo grupo de amigos, reconocía también que no estaba a gusto en clase y que iba a repetir curso. El valor del “capital social” de sus amigos residía, fundamentalmente, en hacer disminuir la alienación y la soledad en la clase, ofrecer compañía y alguien con quién reír y tener relaciones de confianza, y no en el sentido explorado por Stanton-Salazar (en Gibson & Gandara & Koyama, 2004), como agentes institucionales que facilitan el acceso a recursos y oportunidades en la escuela o personas clave que puedan ser útiles.

Maribel.- ¿Pero por qué no está a gusto? Me interesa mucho, sobre todo cómo estáis en las clases, cómo está el ambiente de la clase, cómo os encontráis vosotros?

Joaquín.- ¿En el mismo plano?

Maribel.- No, ¿saber como es el ambiente?

Sole.- Pues de estar siempre con tus amigos, y todo, no porque estés de cachondeo, pero, yo que sé, están ahí, y ahora... no... (Se muestra resignada, en el sentido de que no están con ella).

Maribel.- ¿Qué no hay nadie, quieres decir, de los que estaban contigo?

Sole.- No. Nadie. Estás sola.

Maribel.- Bueno, tus compañeros más...

Sole.- Todas las que hay son súper calladitas, y no te hablan, ni nada.

Maribel - ¿Y quién está contigo entonces, la Sara, o son nuevas y no las conozco?

Laura.- La Sara, la Naomi. No, pero es que no hablan nada.

Esta sensación de soledad de las muchachas menos conformistas también coincide con las de otros estudiantes de similares características y que habían llegado a Bachillerato,

pero eso sí, debatiéndose entre el doble papel de los iguales. Maite me comentó que ninguno de sus amigos habituales no había pasado a Bachillerato y lo iba a dejar por su soledad: “es que estoy sola en Bachillerato y no tengo amigos”. Sin embargo, su amiga Ángela, que ya lo había dejado y se iba a cambiar de centro, no quería tener a sus amigos demasiado cerca porque según decía le impedían realizar sus deberes, “porque no me iban a dejar trabajar”.

8.5. Locura y ordinariez, género y clase

Algunos de los comportamientos de estas chicas eran entendidos en términos de “patologización”, y algunas fueron derivadas por el profesorado a la atención del psicólogo, no únicamente por la sospecha de bulimia o anorexia, sino porque interpretaban como “no normalidad” que las muchachas fueran inquietas y rebeldes, en consonancia con lo que Mac an Ghaill (1994) detectó en su etnografía, cuando el profesorado interpretaba el comportamiento de las “The Posse” en términos de desviación individual. Y en el Marenostrum, estas chicas eran conscientes que algunos de los profesores las llamaban “las locas”, ya no en términos psicológicos, sino porque eran vistas como “excesivas”, demasiado alegres, demasiado extrovertidas, demasiado libres, y no como las estudiantes “modélicas” que eran Lucía o Isabel, jóvenes tímidas y discretas. Pero su “locura” era en parte una estrategia para resistir el aburrimiento de las clases y cuestionar la autoridad del profesorado, “liarla” y divertirse haciendo “cachondeo” como los “lads” de Willis (1977).

Maribel.- ¿Y cómo eran las relaciones, y ahora qué, os veis capacitados para hacer Bachillerato, qué ha cambiado desde que os veíais capacitados a ahora, por qué si que os veíais en las clases o fuera, no?

Sole.- En Tercero era un cachondeo en las clases.

Laura.- En Tercero era para liarla.

Sole.- En Tercero sí

Maribel.- ¿Era qué, reíros, hacer bromas?

Sole.- Sí, sí.

Sole.- Nos llamaban las locas por ahí.

Maribel.- ¿Quién os llamaba así?

Sole.- ¿Dónde están las locas? A a ver, los *profes*.

Maribel.- ¡Ah sí!, ¿los *profes*?

Sole.- Sí.

Maribel.- ¿Y por qué, por qué hacíais bromas?

Laura.- (Risas)

(A continuación explican anécdotas que ilustran su “locura” como jugar a las cartas sentados al final de la clase de Experimentales porque “no teníamos ganas” y, finalmente, porque no eran como algunos de los demás alumnos, los “come culos”.)

Estas muchachas no cumplían con el modelo de mujer de la clase media –discreta en su cuerpo y en su comportamiento–, así que eran censuradas por ser, en realidad, demasiado mujeres y demasiado obreras, en la línea de los discursos del profesorado de las escuelas británicas sobre el alumnado femenino de clase trabajadora y de minorías, discursos que aluden a una construida incapacidad de la identidad de estas chicas (Archer, 2005). Otras investigadoras han encontrado similares discursos sobre las chicas afro-americanas (Fordham, 1996) o latinoamericanas (Rolon-Dow, 2004), que son construidas como demasiado fuertes o demasiado sexuales en comparación con el modelo de mujer infantil-sexual de clase media blanca norteamericana.

Su actitud en el instituto combinaba el éxito social y cierta resistencia escolar con una gran capacidad de negociación con el profesorado. En realidad, eran muy similares a las “The Posse” (Mac an Ghaill, 1994) que adoptaban una respuesta más “masculina” a la escolarización. Las “The Posse”, como estas muchachas del Marenostrum, eran percibidas por muchos profesores como las chicas de peor comportamiento en la escuela, y algunas eran novias de los chicos del estilo “lad”. Según el estudio de Mac an Ghaill, los muchachos temían a las “The Posse”, que eran las más críticas con el instituto y el profesorado, y las que transgredían el género más visiblemente, trastocando así las posiciones subordinadas que les había asignado en la escuela (Mac an Ghaill, 1994:113-114). En el Marenostrum, las “populares” también eran percibidas por el profesorado como las chicas más “difíciles” y eran amigas de los chicos más “chulos” de la escuela. Pero, como ellas, y su profesorado sabía, eran un grupo de “chicas” y no necesitaban a ningún varón para ser vistas como peligrosas por la institución, tanto porque alteraban los modelos de género, de joven, y de alumno, como porque hacían evidente la negación de una parte de la clase trabajadora a aceptar la modelación de la clase media. Las dinámicas de visibilización ante la escuela y los

iguales implicaban muy a menudo tratar mal a los que no eran del grupo, reírse de ellos o insultarlos. Para ellas, se trataba de mantener una reputación basada en la dominación a través del miedo, a lo que se referían como “respeto”, un respeto que no conseguían por la vía escolar.

Maribel.- ¿Cómo definiríais los grupos de gente? Estaban los que eran colegas, los otros, los que estudian mucho. ¿Tendríais un nombre para decir “en mi clase estaba esta gente, o como se juntaban”?

Laura.- A nosotros nos tenían un respeto.

Maribel.- ¿A vosotros qué? (me maravillo como investigadora de haber oído el término “respeto” y les hago repetirlo, conociendo la literatura al respecto).

Laura.- Es verdad, es verdad.

Maribel.- ¿Qué os tenían qué?

Laura.- Respeto.

Maribel.- Respeto, ¿quién?

Laura.- Y nos lo siguen teniendo. ¿Verdad? La Pili y eso, a ver la Gema. A ver si me va a van a pegar la gente.

Sole.- Que quiere ir de colega.

Maribel.- ¿Por qué dices que os tienen respeto?

Laura.- ¿Es mentira? (mirando a los otros, que disimulan).

Maribel. Sí, ¿pero tú notas que la gente te dice, hace esos comentarios?

Laura.- A ver, hacerlo, lo hacen.

En Hernández High School, la escuela californiana donde Nilda Flores-Gonzalez (2005) realizó una investigación sobre popularidad y relaciones entre iguales, mientras los “school kids” conseguían la popularidad social por sus habilidades sociales, académicas o atléticas, los “street kids” lo conseguían por la vía del respeto y del miedo. Esto es similar a lo encontrado por otros investigadores, citados por la misma Florez-González, sobre las nociones de respetabilidad y reputación en “inner cities” (Gordon, 1997; Anderson, 1999; Hemmings, 2002, 2003), donde las normas de respetabilidad se basan en la noción de la decencia y la de reputación en el respeto y el miedo, dominación que se consigue, si es necesario, gracias a la intimidación física y verbal (Flores-González, 2005:635).

Ninguna alumna identificada como extranjera conseguía entrar en el grupo, así que ser “guai” y “popular”, y estar en esa red de amistades, les daba a las jóvenes una identidad de autoctonía. Algunas jóvenes de origen extranjero querían ser claramente como ellas, pero nunca lo consiguieron, entre otras cosas porque nunca se hubieran atrevido a contestar como ellas en las clases o a decirle a un chico “estás bueno” en

medio de la clase. Aunque algunos miembros del grupo, en otras clases, ejercían su poder sobre los chicos y chicas de minorías, también había entre ellos alguna joven de origen gitano y jóvenes de origen marroquí (Faruk en 3º B y Crystal, de padre marroquí, en 3º C). La condición principal era comportarse en clase igual que ellas y ellos, hacer bromas, reírse de todo, incluso de las clases y del profesorado. También contaban la apariencia de madurez, resistencia escolar, y mostrar ciertos hábitos que los identificaban como “jóvenes”: fumar tabaco y porros, salir de noche o ir a la discoteca y tener relaciones sexuales, o parecer dispuestas a tenerlas. Como en el grupo de amigas estudiadas por Wulff (1988), la “madurez” era uno de los valores sobre los que se configuraba y formaba el grupo, una madurez expresada tanto a través de las relaciones con los chicos, junto con la “emoción” que les proporcionaba implicarse en hábitos como los de fumar cigarrillos o cualquier otra actividad que se hiciera de forma clandestina. Como en las muchachas de Wulff (1988), también la relación de amistad entre las mismas se sustentaba en los valores de la madurez y de la emoción, expresados a través de su ropa y de sus hábitos de consumo.

Coordinadora de Tercero de ESO: “Van com per sobre, com si estiguessin per sobre dels demés, com si fossin els millors, el més moderns, els més “guapos”. Elles es preocupen molt d’estar “guapes”, d’anar modernes. I no deixen entrar a qualsevol. Van per endavant en hàbits del que hauria de ser per la seva edat, que 13 o 14 anys és molt aviat per fumar porros. Fumen molt. A les 11h ja han fumat “moltíssim”. Cada vegada que surten de classe, fumen (les noies). (Diario de campo, 18.12.2002)

Mientras las chicas más académicas y las más invisibles mostraban su malestar porque se sentían o bien ignoradas o miradas únicamente como objetos sexuales, las chicas “populares” manifestaban como si no tuviesen problemas con ninguno de los varones de su clase, a pesar de que ellos las criticaran y las ignoraran. Hasta las mejores estudiantes, como Lucía, se sentían incómodas porque en segundo Bachillerato, por ejemplo, se contabilizarían más varones de los que siempre habían ido con ellas a su clase, y no les gustaba ir con ellos. Sin embargo, Laura y sus amigas no tenían ningún problema en estar con los chicos en clase, nunca comentaron que los “niños” no quisieran ir con ellas o que las marginaran, a pesar de que a sus espaldas las criticaban.

Maribel.- ¿Y quién se reía más? ¿Había gente ya así atípica?

Laura.- Los que irían de listos, los tontillos esos.

Maribel.- O sea, ¿qué os habéis llevado más o menos bien con los chicos, incluso con los chicos de la clase?

Sole.- Los de la clase, aunque no íbamos con ellos así de salir... Pero nos llevábamos bien.

Laura.- Nos llevábamos bien

Sole.- No éramos amigos pero éramos compañeros de clase.

Laura.- Claro, nos respetábamos.

En las relaciones de género, estas chicas, como las jóvenes de Wulff (1988) y Dubberley (en Woods y Hammersley, 1995), se defendían bastante bien de los intentos de coqueteo físico o verbal de algunos chicos. Por ejemplo, una de las que mejor lo hacía era Crystal, y cuando un chico se le acercaba y la abrazaba en el pasillo – evidentemente sólo lo hacían los chicos parecidos a ellas–, se expresaba en voz alta y riendo: “¡tu!, no me metas mano” o “no me sobes la teta!”, y el chico sonreía y se retiraba disimuladamente. Ninguno de los varones de la clase se atrevía a lanzarles ningún piropo sexual de forma abierta, valorando (negativamente, claro) en voz baja, su inteligencia o sus conversaciones sobre moda y chicos. Sole y Laura explicaban, de igual forma que Isabel, Viviana y Irene, que los chicos se dedicaban a hacer cuadros de puntuación con sus compañeras, dándole una serie de puntos a cada una de las partes del cuerpo de las chicas. De esta forma, tampoco era extraño que ellas se privaran de tratar a los muchachos como objetos sexuales, principalmente a los más estudiosos, pero que a sus ojos eran lo suficientemente atractivos como para intentar un acercamiento, y de camino, deslegitimarlos. Nunca les oí lanzar piropos a sus compañeros “rebeldes” aunque si que lo hacían a los chicos más “conformistas”. Según su tutora, estos mismos chicos más académicos, a veces, hacían comentarios en voz alta refiriéndose a las chicas en el aula diciendo: “son tontas”. Yo nunca lo oí, quizás porque ellos se controlaban en presencia de una observadora. Estos muchachos nunca se sentaban con ellas para hacer tareas académicas, pero, al contrario que las chicas más conformistas e invisibles, que aceptaban esta subordinación y separación, ellas también se encargaban de deslegitimar a los varones. Numerosas veces, durante las clases, observé como actuaban cuando salía a la pizarra Alonso, el chico que era citado por todo el profesorado como el mejor estudiante de Tercero. Álvaro, como ya he explicado en otro capítulo, tendía a contestar en voz baja pero audible todas las preguntas que iba haciendo el profesorado sobre una materia. En cuanto salía a la pizarra o hablaba en voz alta, Laura le lanzaba algún piropo y daba la señal para que el

resto de las chicas de su grupo empezaran a decirle: “guapo, guapo”, como si le silbaran. En el transcurso de una de las clases en las que Alonso salió a contestar, como solía hacer, Crystal y Sole comenzaron a hablar entre si en voz baja, pero suficientemente alta, como para que el profesorado y los compañeros se percatasen de que estaban hablando. Fue en la clase de Inglés. Gerardo, el profesor, les preguntó qué estaba pasando, con la intención de que se callaran. Ellas contestaron: “nada, que nos gusta”. El profesor les advirtió para que “eso” lo dejaran “para luego”. Al dar esa respuesta pública, Sole y Crystal estaban visibilizando su condición de mujeres, de agentes, y al mismo tiempo, situando a Alonso como sujeto pasivo y no activo, dejándolo en ridículo delante de los demás, que lo veían como un joven muy serio y responsable. Así invirtieron los códigos de género, comportándose como harían ellos con las chicas, y a la vez deslegitimando el prestigio del muchacho. Cuando el profesorado preguntaba a los varones –lo más frecuente–, ellas desarrollaban estrategias para la atención y para visibilizarse. Algunas se levantaban a tirar un papel y se paseaban por la clase, o pedían material a una compañera en voz alta, o charlaban entre ellas.

Esto no impedía que dejaran de contestar a las preguntas académicas o que no hicieran los deberes. La cuestión era ser vistas, actuar delante de la clase y “existir” en ese entorno que, involuntariamente, privilegiaba lo masculino y los chicos. En la vida no escolar del instituto era obvio que tanto los deportes –fútbol–, como las actividades extraescolares –informática–, además de ser muy escasas y limitadas, contribuían a la legitimación de algunos grupos de varones. Esto no evitaba que las chicas “populares” también intentaran participar en la vida de la escuela. Se presentaban como delegadas, algunas estaban en los equipos de fútbol y siempre estaban en primera fila en los festivales, o participaban presentando sus trabajos y creaciones (poesías, coreografías, disfraces...). A pesar de ser criticadas, también eran valoradas por implicarse en la escuela, aunque no cumplieran obedientemente con el programa de deberes y tareas que encargaba el profesorado.

Algunas presumían también de tener novios fuera del instituto, así que sus relaciones sexuales eran un elemento público de “madurez” y de traer su vida privada a la escuela, como los “burnouts” (Eckert, 1989). Por ejemplo, en una de las clases de Sociales, Sole interrumpió la clase levantándose y dirigiéndose a Paula, su profesora, para

hablarle al oído delante de todos sus compañeros y compañeras. Le debió decir algo importante o que la profesora consideró importante porque ambas salieron al pasillo a hablar, y dejaron la puerta abierta, mientras todos los alumnos se quedaron esperando a que volvieran, sentados en sus sillas. La profesora les dejó encargada alguna pregunta, pero evidentemente cualquier cosa era más interesante que los deberes, así que toda la clase se quedó en silencio, intentando escuchar la conversación entre profesora y alumna. Joaquín, uno de los chicos “populares”, después de unos minutos de silencio saltó con “¡Ei! Pillines, ahora si que os calláis todos, eh！”, con lo que toda la clase, incluida yo, empezamos a reírnos a carcajada limpia. Sole había conseguido, con su estrategia, que la profesora le prestara a ella más atención que al resto de sus compañeros y además había logrado que sus problemas fueran más importantes que la propia clase. Luego le pregunté a Paula de que habían estado hablando, y me comentó que Sole se había quejado porque una profesora le había ordenado que se callara y ella le había contestado “cállate tu”, argumentando que no tenía por qué callarse si estaba hablando del tema que estaban impartiendo en clase. De esta forma, estas jóvenes utilizaban lo académico para visibilizarse sin ser demasiado sancionadas, aunque esto, de vez en cuando, también les trajera problemas, y de camino cuestionara la autoridad del profesorado en clases que, en su mayoría, eran aburridas y no invitaban a ningún reto ni a implicarlas en cuestiones interesantes.

Susana, una de las muchachas más bellas, pero más preocupadamente delgadas del grupo, aprovechaba cualquier conversación conmigo para enseñar la foto del chico que le gustaba y, a la vez, presumir de haberle quitado el novio a su prima. Las demás jóvenes, sobre todo Laura, también hablaban con facilidad de los chicos que les gustaban, pero no en un tono romántico, sino más bien sexual, contradiciendo de esa forma la ideología romántica de las chicas de clase obrera inglesas detectada por investigadoras británicas como McRobbie (1991). Hablaban de los chicos públicamente en los mismos términos que ellas oían hablar a algunos de ellos de las mujeres: “el hermano de tal está buenísimo” o “¿lo viste follar en la serie？”, refiriéndose a uno de los protagonistas de la serie “Un paso adelante”. Su noción sobre los varones reflejaba el mismo comportamiento que ellas observaban en algunos de ellos y en sus evaluaciones sobre el cuerpo de las mujeres.

Maribel.- ¿Y con los chicos de vuestras clases, qué tal os llevabais?

Laura.- Bien.

Maribel.- ¿Quién había?

Laura.- El Alonso.

Maribel.- ¿Y con estos hablabais, teníais buena relación?

Joaquín.- El Alonso tenía fama de que estaba bueno.

Laura.- ¡Si le tocábamos el culo y todo!

Maribel.- ¿Y con los otros?

Laura.- El Eloy, el Justo...

Maribel.- ¿Y estos, cómo son estos chicos con vosotras?

Joaquín.- El Eloy es su enamorado.

Ellas marcaban una clara línea para el acercamiento y el coqueteo, sólo permitían acercarse a ellas, y en algunos casos coquetear, a los varones de su propio grupo, los chicos más rebeldes del instituto. Este coqueteo no implicaba siempre relaciones sexuales, aunque las amigas reconocían que habían tenido “rollos no serios” con casi todos sus amigos del grupo. En el caso de Laura y sus amigas, la popularidad y “el respeto” parecían vincularse con el hecho de ser atractivas sexualmente, deseadas por los varones y envidiadas por las demás chicas. A algunas de ellas, ese elemento les permitía poder ser déspotas con los chicos y chicas que no eran aptos para entrar en su círculo. Ellas eran conscientes de su éxito sexual entre los chicos.: “Era ella” contestaban las muchachas señalando a Sole, cuando preguntaba que chicas tenían más éxito entre los chicos.

Y también sus compañeras, que les llamaban “bordes” o “chulitas”, porque además de no tratar bien a sus compañeros, retaban la autoridad del profesorado, precisamente lo que los demás jóvenes admiraban, sobre todo los “niños”, pero no los conformistas-estudiosos, sino los otros, los rebeldes. Raquel y Azucena explicaban que las “chulitas”, refiriéndose a Laura y sus amigas, si se caracterizaban por algo era por su capacidad y habilidad para dar respuestas en contra de la autoridad del profesorado.

Maribel.- ¿Cómo veías al grupo este de “chulitas”, que decíais? ¿Cómo las definiríais, cómo son? ¿Por qué eran chulitas?

Azucena.- No sé, por la forma de vestir, tal y como se comportaban, como contestaban, todo, todo.

Maribel.- ¿Cómo contestaban, a quién, a todo el mundo, o a los profesores?

Azucena.- A los profesores.

Maribel.- ¿Cómo contestaban?

Azucena.- Contestaciones que a mí ni me saldrían, porque digo, se me caería la cara de vergüenza. Lo digo así de claro.

Maribel.- ¿Y tu crees que la gente las admiraba más por eso, porque contestaban?

Azucena y Raquel.- Sí.

Azucena.- En estos momentos sí. Y porque eran moninas. Eran moninas, eran guapillas y la Sole, la Crystal, la Laura, siempre las han llevado así...siempre (haciendo un gesto con la palma de la mano en alto, como en bandeja).

Maribel.- ¿Las han llevado quién?

Azucena y Raquel.- Los niños.

Maribel.- ¡Ah!, los niños.

Azucena.- Los niños las han llevado así, siempre (en voz alta).

Maribel.- ¿Hasta los niños del A y del C?

Azucena.- ¡No! ¿Ves? Esos no. Esos son los que van bien (se refieren a los más estudiados)

Maribel.- ¿Si? ¿A esos chicos les caían mal?

Azucena.- Son niños diferentes.

Finalmente, Laura y sus amigas, sin ser las mejores estudiantes, conseguían ser las más renombradas por el profesorado, y, aunque no eran las que mejores resultados académicos obtenían, recibían parte del beneficio de los mecanismos que la escuela tenía a su alcance, como la ayuda del psicólogo, la atención de su tutora e incluso de la directora. Su forma de ser en clase y en el instituto les aseguraba que, aunque no se tuviera en ellas unas altas expectativas académicas, al menos nadie se olvidara de su existencia. El profesorado, cuando hablaba de sus alumnos, mencionaba normalmente a sus mejores alumnos –unos pocos chicos y chicas– y a los percibidos como problemáticos o conflictivos, donde solían encajar estas chicas. Conseguían ser objeto de atención y que se estuvieran por ellas en la clase y en el instituto, compitiendo de esta forma con el prestigio académico de algunos varones de la clase.

También se encargaban de visibilizar y hacer muy evidente todos aquellos aspectos de la vida de las jóvenes que el instituto olvidaba: la moda, la sexualidad, la feminidad, la diversión, la espontaneidad y las relaciones de amistad entre mujeres, en similar consonancia a lo encontrado por Raissiguier entre las jóvenes francesas de clase trabajadora (1994). Por ejemplo, cuando faltaba poco para que llegara el “Día de la Mujer Trabajadora”, y el instituto todavía no había ni hablado del tema, Crystal en una clase, preguntaba en voz alta al profesor para que la oyera toda la clase y sabiendo que no la castigarían si hablaba de este tema: “¿cuando es el día de la Dona?”. Así como las jóvenes del estudio de Mac an Ghaill (1994), o Pereira de Fonseca (2002), se

quejaban de que únicamente el lavabo⁹² era su espacio seguro, para este grupo de muchachas todo el instituto era un espacio legítimo, aunque con diferentes niveles, ya que para charlar y fumar tranquilamente durante el descanso del patio se sentaban detrás del edificio, a salvo de las miradas de sus compañeros y compañeras y del profesorado que se encargaba de vigilar todos los espacios.

A veces el aula, sobre todo con Paula, la tutora, se convertía también en espacio de confidencias. Un día en el que yo estaba sentada al final de las mesas de la clase y mientras la tutora hablaba de la organización del aula –y por tanto no impartía clase– me vi rodeada de unas cuantas jóvenes que giraron sus mesas y sus sillas hacia mí. Poco a poco, la conversación, que empezó por temas de la escuela, acabó derivando hacia temas sexuales. En aquel momento estaban algunas de las muchachas “populares”, como Laura, Crystal y Sole, pero también varias de las jóvenes “invisibles”, que empezaron a hacerme preguntas sobre temas sexuales, sin sentirse coartadas, ni por la presencia de los chicos ni de su profesora, que disimulaba para que siguieran hablando conmigo. Tenían ante si la oportunidad de hablar con una mujer adulta que no era ni su madre ni su profesora y que no las iba a censurar, que solo quería saber como ellas interpretaban el mundo. El hecho de no censurarlas por las preguntas favoreció que confiaran y mostraran todas sus dudas. Me preguntaron todo lo relativo a mis primeras relaciones sexuales porque ellas empezaban a salir con chicos –otras con chicas– y tenían muchas dudas sobre la sexualidad y los métodos anticonceptivos. Se quejaban también de que ni en sus familias ni el instituto se hablaba nunca de ello. En ambos espacios se las había infantilizado y la sexualidad era un tema “no tratable”, aunque en Cuarto de ESO la escuela solía organizar charlas con instituciones de salud y sexualidad de la ciudad. Pero, estas actividades, según ellas, se hacían “muy tarde, se tenían que hacer en Tercero”. Las madres y las mujeres adultas que conocían no les explicaban sus experiencias, y ellas creían que tanto las profesoras como sus madres las seguían viendo como niñas, y, más aún, sus madres, que en realidad no aceptaban que tomaran anticonceptivos porque ni se querían imaginar que tenían o podían tener relaciones sexuales. Viviana, una de las jóvenes que participó en

⁹² Los lavabos de las escuelas pueden ser espacios seguros e inseguros para las chicas. En uno de los institutos de la ciudad, según una de las ex-directoras del Marenostrum, una alumna fue violada por un joven en el lavabo. Así que para las chicas, puede ser tanto un espacio de protección y de intercambio de información, donde se puede fumar o se puede comentar el último incidente con una amiga, o con un chico, pero también se puede convertir en un espacio de peligro y violencia.

la espontánea charla, decía que “su madre la mataba” si se enteraba que quería tomar pastillas o tener relaciones con chicos.

Los varones de su propio grupo en la clase de 3º C –había otros varones en 3º A y B–, Fernando y Joaquín, eran bien diferentes entre ellos. El primero tenía una situación familiar delicada, tenía una actitud de resistencia en la clase y en el instituto y no conseguía implicarse académicamente. Su relación con las muchachas, además, parecía centrarse únicamente en la amistad. Algunas de las chicas del grupo eran el único apoyo emocional de Fernando, que tenía además algún problema con su hermano. Joaquín, el otro chico, manejaba muy bien su trayectoria entre el prestigio social por su acercamiento a estas chicas y su prestigio masculino mantenido gracias a su también relación con los varones de la clase. Sin embargo, era percibido por sus amigas como alguien “diferente”, más “sensible”, porque hasta que no lo conocieron a él, no habían tenido cerca de ningún chico que fuera amigo y no un candidato a novio. Las sospechas sobre su identidad sexual emergieron durante una de las entrevistas grupales, cuando ellas le dijeron, delante de mí que parecía homosexual.

Algunas de estas jóvenes aprobaban casi todas las asignaturas, otras suspendían hasta ocho, pero todas parecían preocupadas por sus notas y sus resultados, y exteriorizaban la preocupación de sus familias y de sus profesores, aunque no llegaban a obtener los buenos resultados académicos de otras jóvenes de la misma clase. Vivían mal los resultados académicos negativos, les afectaba, y se alegraban mucho cuando suspendían menos asignaturas o tenían una buena nota. Este compromiso académico no estaba complementado, en cambio, con su dedicación intensa al estudio fuera del instituto, ya que sus vidas sociales eran algo más ricas que las de los otros jóvenes y reiteraban que les costaba concentrarse. Querían estudiar porque querían tener estudios superiores, pero el tedio de algunas clases y el esfuerzo que tenían que hacer no siempre compensaba la voluntad de tener una formación superior. Su participación activa en la vida del centro, o al menos en aquellos aspectos en los que la escuela dejaba participar a los alumnos, como las fiestas, festivales y ligas de fútbol, era compatible con la crítica a la institución y al profesorado; crítica que no se hacía muy abiertamente, sino en conversaciones de pasillos o sentadas en el aula cuando podían hablar silenciosamente. Las chicas aceptaban la disciplina de forma positiva cuando tenía claro que el profesorado estaba haciendo un gran esfuerzo por incentivar su

aprendizaje. Sin embargo, no toleraban bien que las clases fueran aburridas y no participativas o que no se explicaran bien los contenidos. Sus estrategias estaban repletas de aparentes contradicciones para poder negociar según el profesor y las diferentes circunstancias. No recurrían al enfrentamiento abierto, sino a la negociación basada en la coquetería y la sonrisa para conseguir, por ejemplo, sentarse con la amiga preferida, ir al lavabo o conseguir alguna actividad, algo muy parecido a las chicas del estudio de Raissiguier (1994). Sabían que ésta era la única forma de conseguir algo, porque plantear la posibilidad de ampliar los límites abiertamente podía ir en contra de su evaluación como alumnas.

Tras algunos meses de asistencia a la escuela, algunas de las muchachas empezaron a censurar el maquillaje o las ropas de sus amigas. Se decían unas a las otras “donde vas tan maquillada, que parece que vas a una boda” (Laura a Sole, ambas de 3º C), o “llevas ropas horteras” (Laura a Marisa, de 3º B), interiorizando de ese modo la ideología dominante de clase media sobre las vestimentas y el maquillaje de las mujeres: tener un “estilo” moderado y moderno al vestir y, a la vez, tampoco ir muy maquillada. En la última charla que tuve con ellas, tanto Crystal, por un lado, como Laura y Sole, por otro, ya se habían distanciado de las muchachas que a sus ojos denominaban “demasiado descaradas”. La crítica a la publicitación de la feminidad y la sexualidad de las chicas de Primero de ESO se realizaba a través de afirmaciones como “llevan unas minifaldas que no veas” o “les dicen unas cosas a los niños, por favor, un poco de dignidad”. Esas frases evidenciaban que, poco a poco, habían admitido la regulación de género, situándose ellas en la parte “decente” y las otras en la “no decente”. Progresivamente dejaron de gritar y reírse espontáneamente, dejaron de rebelarse en el aula, de ganarse algún parte, y de ejercer el “cachondeo”, porque vieron que esa actitud afectaba a sus notas y, por encima de todo, querían pasar a Cuarto, aprobando la ESO. Para ellas hubiera sido “una vergüenza” no tener el graduado y encontrarse con los “niños” de Tercero de ESO que “subían” de “abajo”, porque de esa forma, su posición en una imaginaria estructura vertical volvía a descender.

Sole.- Estábamos por el cachondeo, pero en verdad, luego ya cuando los *profes* nos metieron el miedo en el cuerpo ya empezamos a ponernos las pilas.

Maribel.- ¿Y cuando os metieron el miedo, en Tercero, en Cuarto?

Sole.- Sí, en Tercero, a finales.

Laura.- En Cuarto ya, cuando esto, se acababa.
Sole.- No hablábamos ni nada. En Cuarto no abríamos la boca ni para nada.
Maribel.- ¿Y qué os dijeron, para meteros miedo?
Sole.- ¿Qué no íbamos a pasar?
Laura.- Más que nada, fuimos nosotras. Ya que no íbamos a tener el graduado. Cosas de esas.
Maribel.- ¿Por qué no ibais a sacaros el graduado?
Sole.- Y te das cuenta de que no te quieres quedar ahí. ¡Qué vergüenza! Nosotros empezábamos ahí. ¡Qué vergüenza, qué vergüenza, tenemos que pasar, qué cuando suba la gente de abajo no conocemos a nadie!
Maribel.- O sea, ¿qué no queríais repetir?
Sole.- Que va. Es que me daba vergüenza.
Laura.- Es que me daba algo.
Maribel.- ¿Por eso os pusisteis a estudiar como locas en Cuarto?
Laura.- Más que nada, por nosotras. También por: maduremos un poquito. Eso dicen.
Maribel.- ¿Y entre vosotras hubo gente que si que se centró y otras que no?
Laura.- Claro.
Sole.- Claro, Se descarriló gente...

Su éxito académico cuando aprobaron la ESO les proporcionó una satisfacción que parecía compensarles esa domesticación. El día que recogieron sus notas de ESO, Sole dijo, abrazando a su amiga Crystal: “¡¡somos chicas Bachillerato, somos chicas Bachillerato!!”. Las cuatro chicas y los dos chicos aprobaron la ESO y se matricularon en Bachillerato. Su posición escolar en 3º C, el grupo-clase sobre el que el profesorado tenía altas expectativas, las estrategias de su tutora, del psicólogo, de la directora (ayudada por la ordenanza, una mujer con grandes habilidades para conectar con las chicas, que le informaban de todo aquello que les sucedía fuera del aula), así como el discurso meritocrático y de prestigio académico sobre el Bachillerato incidieron en su identificación con lo escolar y con lo académico, frenando su desvinculación de las clases, aunque eso supusiese modificaciones de su identidad de clase y de género. Esta implicación en lo pro-académico de Bachillerato significaba una progresiva aceptación de los valores escolares dominantes, y así, lo que ellos mismos practicaban en la clase en Primero de Bachillerato, el “cachondeo”, se volvía insoportable cuando lo realizaban los otros al obstaculizar su aprendizaje y su progreso. Ellas aceptaban, con mayor agrado que Joaquín, la conformidad y la renuncia al “cachondeo”.

Sole.- Que me da igual. En Primero igual. Por ejemplo yo repetía y a mi no me interesaba estar por el cachondeo ni nada, porque no me interesaba. Que a mi no me interesa eso porque no se puede seguir la clase, no se puede seguir nada.

Maribel.- ¿En tu clase, ahora en Primero?

Sole.- Sí. Porque claro, son de Primero y, claro, han subido. Y con el cachondeo no se puede seguir la clase ni se puede hacer nada.

Maribel.- ¿No hay manera de trabajar?

Sole.- No. Éste es uno de los que nada más, en la realidad, lo que hace es partirse el culo todo el rato.

Joaquín.- Mentira.

Maribel.- ¿Quiénes son los que la lían?

Sole.- Él, y más gente.

Maribel.- ¿Más gente, chicos o chicas?

Joaquín.- ¿Yo la lío?

Sole.- ¿Tu no la lías? Nada más miras a toda la gente, se parte la gente.

Joaquín.- Pero si la haces reír, ¿qué quieres que haga?

Sole.- Se ponen en la mesa: “Señor Presidente, no se qué, no se cuanto”. Para el *cachondeito*. Es que sólo está por el *cachondeito*, y parece tonto. Repitiendo, y otro año que va a perder. Como no se ponga, y es que parece tonto.

(Sole y Joaquín)

Todas siguieron en el mismo instituto. Crystal, a la que no le habían ido muy bien los estudios hasta aquel momento, quería hacer Bachillerato Humanístico y luego Filología Árabe. Efectivamente se matriculó en este Bachillerato, pero dos cursos después, había repetido Primero de Bachillerato, aunque seguía soñando con estudiar Filología Árabe, una opción muy relacionada con el origen marroquí de su padre y con su propia experiencia de conocer el árabe y la cultura marroquí. Sole, que en Tercero de ESO tenía muchas dudas sobre qué quería hacer, se matriculó también en Bachillerato. Quería seguir estudiando Educación infantil. Aprobó Primero de Bachillerato pero repitió Segundo, argumentando que su fracaso se debía, entre otras cosas, a que estaba desmotivada porque se sentía sola en clase y no tenía nadie en quién apoyarse. Ahí ya había renunciado a su sueño de estudiar Educación Infantil, y se recordaba “ojalá, que bonito sería, pero lo veo tan difícil”. Laura, la líder del grupo, se matriculó en el Bachillerato Biosanitario y, al principio, tenía muy claro que quería hacer Veterinaria. Pero el Bachillerato tampoco le fue muy bien y tuvo que repetirlo. Joaquín también se matriculó y aunque en Tercero no tenía claro que quería estudiar, una visita a un estudio de televisión en Cuarto de ESO le indujo a querer ser periodista. También repitió Primero de Bachillerato y abandonó su sueño de estudiar periodismo

por el objetivo de acabar el Bachillerato y opositar para “Mossos d’Esquadra”, justamente, uno de los alumnos más pillos y disidentes de la escuela. Cuando le recordé sus sueños de ser periodista me dijo “mierda para mi boca”. Fernando, el varón rebelde del grupo, consiguió aprobar la ESO y estuvo oscilando entre continuar con los Ciclos Formativos o el Bachillerato. Tenía preparadas las dos solicitudes y la estrategia de que si no lo admitían en los Ciclos se presentaba a Bachillerato. Al final lo admitieron en Ciclos Formativos. Las otra chica del grupo, Susana, que en Tercero de ESO dudaba entre ser secretaria, maestra de educación infantil o peluquera, se matriculó en el Bachillerato Humanístico para hacer Educación Infantil, como Sole, pero no he podido averiguar nada más de ella.

8.6. Crystal: “Yo no soy blanco, ni negro, soy gris...

[Hablando de ser hija de personas de diferentes orígenes]

Crystal.- No es mejor ni peor, sino que ves las cosas de otra forma, ¿sabes? O sea, comparas los sitios y todo, la cultura y la forma de ser, ves algún sitio que dices mira, me voy a quedar un tiempo. Es una cosa ambigua y yo que sé.

Maribel.- ¿No es ni tan blanco ni tan negro?

Crystal.- Sí, porque se puede ser gris.

Maribel.- Buena frase, ¿por qué se puede ser gris?

Crystal.- Yo puedo ser gris. Es que es así. Yo a veces veo las cosas así. No me gusta complicarme la vida. No me gusta.

Una de las jóvenes del grupo de las “populares” era Crystal, una joven alta, fuerte y alegre que me ayudó a entender algo de la complejidad que viven y vivirán las segundas generaciones de inmigrantes e hijos de familias mixtas de clase trabajadora, en un entorno donde tanto su clase, su origen, su sexo y su feminidad son percibidas como “no pertinentes”, y cuando el ser “estudiante” y “joven” se transforma simultáneamente –y en un complejo proceso–, en un factor liberador y limitador. Como ya había avanzado en la descripción de las jóvenes “populares”, Crystal había nacido en Cataluña, su madre era autóctona –su tutora creía que además era gitana

pero Crystal nunca lo mencionó–, y su padre había nacido en Marruecos. Ambos progenitores trabajaban en la parada de venta ambulante de su madre. Según la versión de Crystal, su padre había llegado a Europa muy joven, con dieciséis o diecisiete años, procedente de Marruecos, primero a Francia y luego a España. La primera ciudad donde residió fue Barcelona y después Río del Mar. Con dieciocho o diecinueve años había conocido a su madre, que tenía entre catorce o quince años, la había dejado embarazada del que era el hermano mayor de Crystal, la había abandonado y finalmente se habían casado después de varios tira y afloja en los que tuvieron algún papel los hermanos de la novia.

Cuando conocí a Crystal en la escuela tenía trece años, el pelo largo y ondulado, de color castaño oscuro, ojos marrones grandes y piel clara. Tenía amplias caderas y pechos de mujer en comparación con la mayoría de las chicas, se movía con desparpajo y alegría, sin ocultar ninguna parte de si misma, ni su cuerpo ni su voz ni sus pensamientos. Solía llevar pantalones ajustados acampanados, y jerséis y chándales de colores fuertes, ceñidos al cuerpo o escotados. A veces llevaba una camiseta de color rojo con los hombros al aire que la hacía destacar entre las y los demás jóvenes, otras un chándal de color naranja. Al mismo tiempo, sus posturas corporales al sentarse, al andar o al ponerse de pie, mostraban una serie de gestos que parecían masculinos. En clase siempre acababa sentada en las mesas del principio porque Paula, su tutora, la sentaba allí para poder controlarla mejor. Allí, a menudo, se sentaba medio girada al resto de la clase, mirando a los demás. Hablaba con sus compañeras, hacía bromas o se levantaba de vez en cuando a tirar un papel o a hacer punta a un lápiz, lo mismo que solían hacer sus compañeros Fernando y Joaquín, los más rebeldes de la clase. A pesar de asegurar que no podía estudiar demasiado tiempo en casa porque se “ponía a pensar en otras cosas”, y de no ser vista como una buena estudiante por el profesorado, en clase acostumbraba a ser ella la que intentaba contestar o salir a la pizarra. A la mínima que supiera de que se estaba tratando, contestaba los ejercicios en voz alta o hacía alguna consulta como, por ejemplo, “¿cuántas preguntas entrarán en el examen?” En todas las notas que tomé de las clases en las que hice observación, Crystal siempre aparecía en mi libreta, o bien porque contestaba o preguntaba, o porque se levantaba o porque hacía algún comentario a la profesora o a sus amigas.

El hermano de Crystal también había ido a la misma escuela e instituto que ella, y era recordado con desagrado por la tutora de Crystal, Paula, que lo había tenido de alumno y lo describía como “el mismo demonio, malo, malo”. La joven estudiante tenía unos difíciles antecedentes en la escuela, porque el apellido familiar era bien recordado. Aunque el hecho de que fuera una chica y no un varón, quizás, había atemperado las expectativas de que ella también fuera “problemática”, y no consiguió evitar que siempre fuese vista con algo de recelo y asociada a los problemas y los conflictos. Como ella misma decía, “el nombre de Crystal siempre estaba tras los problemas, aunque yo no hubiera estado”.

Su “especificidad” por origen no existía para la escuela porque había nacido en Cataluña, hablaba el castellano perfectamente y todas sus amigas y amigos eran autóctonos. Algunos de sus profesores ni siquiera conocían su origen familiar, y la mayoría de los que no tenían clases con ella directamente, y que por tanto no habían hablado con su tutora, la percibían como una joven autóctona. Su red de amigas eran las chicas “populares” y estas eran autóctonas. También su presentación pública, a través de su ropa alegre y ceñida, su comportamiento escolar algo resistente y su extroversión y sociabilidad, así como su distanciamiento de las jóvenes de origen marroquí de la escuela me indujeron a pensar así, como al resto de la escuela. Únicamente su tutora, la directora y algún profesor sabían del origen de su padre, aunque esto no parecía ser lo más relevante de la chica para la escuela. Sí lo era su comportamiento aparentemente “alocado”, como por ejemplo que fumaba tabaco y porros con sus amigas, escondidas en la parte de atrás de la escuela, y que contestaba en clase al profesorado.

Sin embargo, como veremos a continuación, sus experiencias cotidianas con su padre, sus relaciones con su familia marroquí en la ciudad y en el pueblo paterno, sus puntuales pero dolorosas experiencias de racismo, así como su propia percepción de las experiencias de los jóvenes marroquíes de la escuela, imprimían una especificidad étnica a sus experiencias. Al mismo tiempo, su flexible identidad de género, problemática tanto para los iguales de la escuela, pero más aún para su propia familia, y la desigualdad de género y la violencia que veía en su familia, hacían aún más compleja su experiencia vital.

El estilo como creación y contestación

La fuerza de Crystal en el instituto no residía en su valoración académica, ya que no obtenía muy buenos resultados, algo contra lo cual también luchaba, sino en su visibilización con su actitud de respuesta al profesorado, su maquillaje y su ropa. El tema de la vestimenta le traía problemas con su padre, que le prohibía explícitamente que llevara la ropa que a ella le gustaba. Recurría a estrategias como salir de casa con un chándal y llevar debajo la ropa del instituto. Cuando llegaba a clase se quitaba la chaqueta y lucía sus camisetas, de colores fuertes, apretadas al cuerpo. Para ella la escuela era el espacio donde podía huir, al menos aparentemente, del control del cuerpo y de la sexualidad que ejercía su familia sobre ella, sobre todo su padre.

La ropa de la muchacha muy ocasionalmente también tendía puentes con su origen marroquí. A través de su estilo, la joven introducía en ella todos sus orígenes, todos sus gustos, sus preferencias y lo que ella consideraba importante. Crystal nunca hubiera utilizado en la escuela ropa marroquí tradicional de mujer aunque si lo había hecho en Marruecos. En el instituto, a veces, la vi con un pañuelo de color lila en la cabeza, atado a la nuca. La forma de llevar el pañuelo parecía una mezcla entre el estilo de una mujer marroquí de zona rural y una bandana juvenil con aire moderno y radical –y en aquel momento nadie en la escuela llevaba bandanas en el pelo, ya que todavía no era moda–. En su nuca, en ese pañuelo de color lila, parecía emerger un nuevo feminismo de aires marroquíes y juveniles. Algunos años más tarde vi la misma forma de llevar el pañuelo entre las jóvenes francesas musulmanas que habían recurrido a esa forma de atarlo para evitar la prohibición en sus escuelas y parecer “menos” musulmanas.

El color lila del pañuelo tampoco era una casualidad, porque Crystal no desaprovechaba cualquier ocasión para sacar el tema de las reivindicaciones de género, en un ejercicio de reafirmación como mujer pero de distanciamiento social y étnico de su familia. En medio de una clase, por ejemplo, preguntaba en voz muy alta, para que la oyieran todos: “¿Cuando es el Día de la Dona?”, como ya hemos recordado anteriormente. En la visita que los estudiantes de Tercero hicieron al Parlament de Catalunya, Crystal fue una de las pocas chicas que aceptó la invitación para intervenir

en público. Sus preguntas fueron “¿qué piensa hacer el Parlament sobre la violencia de género?” y “¿qué se va a hacer sobre la situación de la inmigración en Cataluña? A la hora de realizar las preguntas, eligió sentarse al lado de Farid, uno de los jóvenes marroquíes de 3º A, en lugar de sentarse con sus amigas Laura y Sole.

El único profesor con el que mantenía conversaciones sobre el origen de su padre era el de francés, un hombre nacido en Argelia y que hablaba árabe. Este profesor me explicó que la muchacha le había enseñado, muy orgullosa, fotos con un vestido tradicional en casa de sus abuelos marroquíes, y que él le había dejado un CD del músico francés de origen argelino Khaled. No obstante, eso no había evitado que Crystal se opusiera a él en las clases y que al final tuviera una gran acumulación de partes suyos. No era frecuente que sus amigas sacaran a la luz el tema de su origen marroquí, pero Laura, una de sus amigas “populares” si que se atrevía a hacer bromas sobre su musulmanidad, aludiendo a que no respetaba el Ramadán o a que no practicaba la religión musulmana, y a lo que ella simplemente sonreía y no contestaba. Su tutora, Paula, me había comentado que la joven practicaba el Ramadán y que lo habían tratado con algunos profesores para que tuvieran más flexibilidad con ella, durante el tiempo que durase, “porque se podía encontrar más cansada”.

No conseguí información sobre si su madre y su familia eran gitanos. Paula, que conocía a su madre personalmente, creía que era gitana. La misma Crystal tenía amigas en Cuarto de ESO que eran de origen gitano –no porque me lo hubieran dicho ellas mismas, sino porque me lo había comentado el psicólogo del EAP, que las conocía bastante bien, a ellas y a sus familias–. Sin embargo, cuando en varias conversaciones le pregunté si había personas de cultura gitana en la escuela, ella no se dio por aludida y me dijo que no conocía a nadie. Si su madre era gitana, ella misma no se identificaba como tal, al menos públicamente y al menos ante mí. Si esto era así, parecía ser más vergonzoso para ella tener una madre de cultura gitana que un padre de origen marroquí.

La mayor parte del tiempo parecía querer distanciarse de los jóvenes marroquíes, entre otras cosas, porque su actitud de rebeldía y de contestación se adecuaba más a las jóvenes populares que al resto de jóvenes de la escuela, y además porque ser de origen marroquí no era precisamente algo muy valorado en la escuela para que ella hubiese

considerado mostrar como símbolo de distinción. No mantenía relaciones con ninguna ni ninguno de los jóvenes de origen marroquí de la escuela, a pesar de que reconocía que a algunos de ellos se los había encontrado en bodas familiares. Esta “no relación” incluía la no aproximación a Halima. Nunca se le acercaba, ni siquiera para preguntarle algo, al menos delante de los demás. Halima era la única joven marroquí de su clase. Según el mismo profesor de francés, Crystal se negaba a pronunciar una palabra de árabe, aún hablándolo perfectamente. Su padre hablaba con ella en castellano y parecía, según lo que ella misma me explicaba, que conocía “algo” del árabe coloquial marroquí –el “darisha”–, pero que no lo hablaba fluidamente, aunque su padre la presionaba para que aprendiera y se entendiera mejor con su familia en Marruecos.

Desde Cuarto de ESO empezó a decir que quería estudiar, después del Bachillerato, Filología Árabe. La razón a la que aludía era que “aquí hay muchos marroquíes pero no saben árabe”. La argumentación de la muchacha hay que entenderla dentro de una doble tensión entre el reconocimiento y reivindicación del origen étnico y minoritario y su distanciamiento de clase, en el que se ve lo marroquí como pobre e inculto. La muchacha legitimaba académicamente lo marroquí y el origen de su padre al querer estudiar árabe, pero le daba una mayor legitimidad a la lengua paterna aprendida en la Universidad que al marroquí coloquial que hablan las familias marroquíes “que no saben árabe”. Posiblemente, cuando decía esto se refería a su propio padre, que había salido de Marruecos muy joven, sin estudios y que se había distanciado de lo marroquí durante bastantes años. “Mi padre, antes de que vinieran los otros marroquíes, bebía y hacía de todo, ni iba a la mezquita ni nada” recordaba su hija, y añadía que además se vio obligado a hablar en castellano con su mujer desde bien joven.

En Tercero, Crystal llevaba el pelo negro y largo, pero con el tiempo la joven se fue transformando adoptando una apariencia más radical. En Cuarto de ESO la situaron en 4º C, excluyéndola del grupo de prestigio “alto”. Una de las veces que la vi, en Cuarto de ESO, se había cortado parte de su largo pelo negro a lo que se denomina el “uno” (muy corto) y se había dejado un único mechón teñido de caoba. En otra de las visitas a la escuela ya se había quitado las gafas y se había puesto lentillas de color verde. Su transformación incluyó su combinación, cada vez más frecuente, de ropa de estilo femenino con la de estilo masculino, más duro.

Jugaba al fútbol muy bien y el profesor de Educación Física la había elegido como la responsable de reclutar chicas para el equipo de fútbol femenino. Uno de sus maestros le había facilitado la entrada en un equipo de fútbol femenino donde ya jugaban algunas de las muchachas del instituto. La sorpresa le llegó cuando, por último, el RCD Español la seleccionó para su equipo femenino. Crystal podía estar jugando a fútbol, desenvuelta y ágil, con una camiseta ceñida al cuerpo, marcando su pecho, el pelo de color caoba y los ojos maquillados, mientras le gritaba algo a un muchacho, sin ningún problema. No quería fronteras ni límites. Como ella misma me dijo tiempo después: “no me gusta que me digan ‘esto no lo puedes hacer’, porque lo voy a hacer”. No en vano, en la última conversación que mantuvimos, a pesar de ir vestida más formal, ya en Bachillerato, reconoció que lo que a ella le gustaba era el “rollo *punkarra*”.

Género: vivencias como mujer en una familia con roles tradicionales

Uno de los discursos que emergieron al inicio de mis conversaciones con la muchacha es que se quejaba de la desigualdad de género en el seno de su familia, además de las pocas expectativas académicas que sus progenitores tenían en ella, o sus sueños de seguir estudiando, trabajando y de tener una vida independiente. Aunque decía que valoraba que su madre trabajara duramente en la venta ambulante, consideraba negativo que se hubiera casado con dieciséis años y que a los diecisiete hubiera tenido su primer hijo. Otra de las cuestiones que, según ella, le desagradaban era su opinión respecto a que su madre trabajaba mucho más duramente que su padre, al que acusaba de trabajar mucho menos: “mi madre sale a las seis de la mañana al trabajo, a vender a la parada, y mi padre lo único que hace es ir al café y preguntarle ¿cómo va?”. Esta dedicación laboral de su madre tenía otro efecto que evidenciaba la desigualdad de género en su familia, y es que la madre era la única responsable de las tareas domésticas. Y como no podía llegar a todo, las delegaba en Crystal, a quien toda la familia, su padre, su hermano y su madre, consideraban la heredera legítima del rol doméstico de su madre. Según la joven, a veces llegaba tarde a clase porque ayudaba a

su madre a hacer los trabajos domésticos, aunque a su madre aún le pareciera poca ayuda. En nuestras conversaciones, Crystal manifestaba fácilmente su enfado porque su madre delegaba en ella las tareas domésticas y no en su hermano. Me explicaba que su hermano se levantaba a las seis para ir a trabajar, despertándola también a ella para que comenzara su trabajo en casa, algo que provocaba su indignación: “¡tu te crees, pero si yo no tengo que levantarme hasta las siete!”. La chica empezaba el día poniendo la lavadora, arreglando la casa y llegando tarde a clase. Pero por otro lado, y a pesar de que decía que le desagradaba limpiar y cocinar en casa, comentaba que en el fondo lo hacía “porque quería ayudar” a su madre: “yo lo hago, sobre todo, por mi madre, porque viene cansada y para que no se encuentre todo mal en casa, porque si fuera por mí... A mi me da igual”. Relataba que su vida por las tardes era “hacer la limpieza después de estudiar. Primero estudio, luego paro y me pongo a hacer cosas y voy repasando, pero ni estudio bien ni luego lo recuerdo”. (Diario de campo, 28.6.04)

Era frecuente que criticara el machismo de su padre, y describía a su madre como una mujer mucho más avanzada: “¡mi madre es muy liberal y mi padre muy machista!”. Sus progenitores tenían problemas y discusiones constantes que posiblemente llegaban a los malos tratos físicos. También criticaba de su familia, y especialmente de su padre, su escaso apoyo e interés en sus estudios. Según Crystal, su padre pensaba que ella “no valía para estudiar”, y añadía que “como él no lo ha hecho piensa que nadie es capaz de hacerlo”, diciéndole que si no valía para estudiar: “ya sabes, a la parada”. Su madre también le decía algo parecido, aunque tenía más esperanzas en ella. Paula, su tutora, me explicó que su madre se preocupaba mucho por los resultados escolares de Crystal, que venía con frecuencia a preguntar y a hablar con el profesorado. El día que la joven supo que había aprobado la ESO le pregunté si sus padres estaban contentos y contestó de forma muy seria que “sobre todo” su madre. Ella misma le enviaba, coincidiendo con lo que han mostrado las investigaciones con jóvenes de origen “latino” en Estados Unidos, un doble mensaje contradictorio en relación a los roles de género. Por un lado, quería que estudiase y se preocupaba por sus resultados escolares, pero por otro, le exigía claramente una mayor responsabilidad en las tareas domésticas que a su hermano. A esto se añadía que Crystal debía ayudar en la parada del mercado en cuanto no tenía clase, es decir, los fines de semanas y las vacaciones escolares.

La chica afirmaba que le molestaba esta actitud de sus padres porque ella quería seguir estudiando, “ahorrar y comprarse un piso irrepresa salir de casa”. Estudiar era, en el fondo, una manera de distanciarse de ellos y, al mismo tiempo, una forma de apoyar a su madre frente a su padre. Tener su propio proyecto de género le garantizaba, fundamentalmente, ser libre de los hombres.

Sexualidades negociadas

Crystal era la que menos se preocupaba, o menos interés mostraba, por los chicos como “novios” o como “ligues”, como si hacían sus amigas “populares”. En una conversación con sus amigas, en las que hablaban de algún chico que les gustaba a todas, Sole añadió que tenía un novio en otra ciudad. En ese momento le pregunté a Crystal “y tu qué?” y ella contestó “yo, novios, ni hablar”. La única chica de las “populares”, que tenía origen marroquí, era precisamente la que menos se acercaba a la ideología heterosexual. Crystal era la única que desde que la conocí en Tercero de ESO proyectaba su futuro viviendo sola y nunca mencionaba nada relacionado con novios u los hombres. A su vez, era la que mejor se defendía de los toqueteos de los muchachos, ya que se los quitaba de encima rápidamente: “pero tu te crees que falta de respeto, abrazarme así, ¡quita, hombre!”, le decía a Joaquín bromeando en voz alta cuando la abrazaba por detrás.

Mi ceguera de mujer heterosexual me impidió ver como investigadora lo que ella me estaba enseñando a gritos, que también le gustaban las chicas⁹³. Dos años más tarde, cuando ella ya salía con una guapa muchacha de la escuela y tenía menos vergüenza de explicar sus vivencias, Crystal me quiso explicar claramente que tenía novia y que esa situación le había traído más de un problema en la escuela. En ese momento comprendí sus indirectas. Imagino que ella pensó durante un tiempo que a mi también me podían gustar las chicas, porque me vio con el pelo muy corto, y me preguntó

⁹³ En nuestras conversaciones, tanto con Crystal como con sus amigas, nunca se utilizó el término “lesbiana” ni “homosexualidad”. Ella se refería a ello como “me gustan las chicas”, añadiéndole normalidad, negándose a utilizar ninguna etiqueta que la encasillara. Así preferí hacerlo, porque su misma sexualidad, como me explicó en su ultima conversación, era mucho más flexible y abierta de lo que las etiquetas de género y sexualidad asignan.

alguna vez, en voz alta y delante de sus amigas, si era de “las que entienden”. Lo que yo creía que era una duda sobre mi feminidad y mi heterosexualidad era también, a su forma, un distanciamiento público de lo que no quería que vieran en ella, y un lazo secreto para comprobar, sin romper su seguridad, si podía confiar en mí.

A pesar de que participaba y respondía continuamente las preguntas del profesorado, no se dedicaba lo suficiente a hacer los deberes escolares y a estudiar, así que sus notas fácilmente llegaban a los siete u ocho suspensos. Siempre conseguía aprobar en el último momento, y así consiguió aprobar la ESO y matricularse en Bachillerato. En una de mis visitas al instituto, cuando ya estaba en Primero de Bachillerato vi a Crystal, Sole y una joven, morena alta y fuerte, en uno de los bancos de enfrente del instituto, esperando a alguna de sus amigas. Crystal llevaba el pelo de color negro muy intenso, largo de atrás y muy corto, como un chico, por la parte del flequillo y la cabeza. Después de presentarme a la otra chica como su novia, le pregunté como le había ido y me dijo “así”, con una cara de resignación que reflejaba que los resultados no eran muy buenos, al menos académicamente. Me explicó que había suspendido casi todas las asignaturas y que se presentaba a los exámenes de recuperación porque en todas tenía algún trimestre suspendido. En aquel momento la encontré desanimada, sentada junto a Sole, también con los ánimos muy bajos, previendo ya los problemas para pasar de curso.

Crystal seguía teniendo muy claro que quería seguir estudiando. Cuando le pregunté por la reacción de sus padres ante sus notas hizo un mohín con la cara como indicando que tampoco les importaba demasiado. De su madre me dijo que aunque era la que más insistía, después no la apoyaba en el día a día, poniendo de manifiesto la contradicción que la joven estaba viviendo con su progenitora: “por un lado una cosa y por otro otra, lo dice pero luego no me apoya”. Excusó su fracaso escolar advirtiendo que tenía problemas fuera de la escuela y que esto la impedía estudiar: “hasta que no los arregle no puedo dedicarme a estudiar, no tengo ganas.” Uno de los principales problemas que tenía era lo mal que su madre había reaccionado al conocer sus preferencias sexuales, ya que sus problemas con ella se habían incrementado desde que sabía que tenía una pareja y que le gustaban las chicas: “me critica todo lo que hago, no lo entiendo, cosa que hago me critica”, “cuando me vaya de casa aún será peor, porque estará encima mío cada día”.

En aquel momento me confesó que siempre había sabido que le gustaban las chicas, desde niña, y que lo había asumido con naturalidad y sin problemas: “yo no tengo problemas, los problemas los tiene mi madre y los demás, que me han fallado en lo más importante para mí”, refiriéndose a su opción sexual. Me confirmó que sólo lo sabían sus amigas más cercanas.

Cuando le pregunté por su padre me dijo: “cada uno en su sitio”, dando a entender que su padre y ella prácticamente no tenían relación, y que no se atrevía a decirle nada referente a su opción sexual porque le daba miedo que “reaccionase mal” y la intentara casar a la fuerza en Marruecos. Preocupada le comenté si eso podía pasarle de verdad y me manifestó que “claro que podía pasar”. Me comentó que conocía a otras jóvenes, también marroquíes, que estaban en peor situación que ella: “ya ves, yo me quejo de lo que me pasa a mí, pero luego me cuentan cosas mas fuertes, de chicas que conozco en el barrio, de mis primas, y digo pues lo mío no es nada, les están pasando peores cosas que a mí”. (Diario de campo, 12.06.06)

No conocía ninguna entidad donde pudiera acudir y me comprometí en darle el teléfono de alguna asociación por si tenía algún problema y necesitaba ayuda. Añadió entonces que a pesar de que había sentido más libertad, respecto al tema de su homosexualidad, en el instituto que en su familia, le había molestado bastante que uno de los profesores, precisamente el coordinador de Bachillerato, no había dejado que una poesía de amor entre chicas participara en el concurso literario de Sant Jordi, argumentando, según Crystal, que “era una vergüenza para el instituto”. Mostrándose enfadada añadió “¡tu te crees!, si un profesor dice eso y los demás lo saben, pues más se meterán con la gente”… “me ha dolido porque los profesores no nos han apoyado”.

En ese momento se acercó un muchacho alto y delgado, con ojos verdes y pelo castaño, cortado y peinado en forma de pequeña cresta. El joven se saludó con Crystal, se explicaron algo y cuando el muchacho se fue, Sole, su amiga, que estaba al lado de ella, le comentó a Crystal, en referencia al joven, “cada vez se le ve más la pluma”, a lo que Crystal contestó “no es gay, es bisexual, y salimos juntos”, gastándole una broma a su compañera. Entonces me explicó que había otros chicos homosexuales en la escuela, pero que nadie lo hacía público porque por supuesto no era bien aceptado: “aquí hay gente gay y no puede decirlo”.

Como no podíamos seguir hablando en aquel instante, quedamos para hablar otro día a solas. Días después, la estuve llamando al móvil, pero no me contestaba, y pensé que no quería hablar conmigo porque le producía cierta incomodidad. Pero cuando fui al instituto y la encontré me dijo que su madre le había confiscado el móvil en una gran pelea, cuando confirmó que su hija salía con una chica. Había intentado llamarla pero no tenían mi móvil en la escuela, y yo no se lo había dado. Aquel mismo día quedamos para hacer una entrevista, esta vez grabada.

Una conversación en el bar

El día que acordamos comprobé que la joven había cambiado su aspecto de forma evidente. Parecía más seria y menos radical y ella misma me dijo, cuando le comenté que estaba diferente que parecía “más intelectual”. Llevaba una camisa oscura algo ajustada al cuerpo –pero mucho menos que la ropa que utilizaba cuando estudiaba la ESO–, gafas de pasta negra, el pelo con media melena de color negro oscuro, recogido hacia atrás. Su aspecto de chica moderna y elegante, pero más seria que antes, menos juvenil y mucho menos sensual y llamativa, parecía encajar mejor en la aceptabilidad de la feminidad de clase media y el aspecto de estudiante pro-académica. Como en el caso de la joven Miranda de la etnografía de Suki Ali (2003), que muestra como las jóvenes construidas como “mixed race” se autorregulan para entrar dentro de los límites de la aceptabilidad de género-“raza” de la escuela, ella había autorregulado su aspecto en la ropa y en el peinado para así entrar dentro de los cánones de lo visto como correcto y académico, más “intelectual”, como ella misma se describía.

Lo primero que emergió en la conversación fue que, a pesar de todos sus sueños de tener unos estudios para conseguir un trabajo e irse de casa, como había ido repitiendo durante los años anteriores, su emancipación estaba siendo acelerada de una forma muy problemática por las relaciones con su padre. Crystal se quería ir de su casa y vivir de forma independiente, pero pausadamente, con unos estudios, con un trabajo, sin peleas: “si me voy de casa, quiero que sea bien, que no sea con una pelea con mi

padre o quedando mal”. En verano su padre la echó de casa después de una fuerte discusión.

Crystal me explicó que su padre se la encontró cerca de su casa, hacia las tres de la mañana, cuando volvía de salir a tomar algo con unos amigos. La acompañaba Joaquín, uno de sus mejores amigos, que se había ofrecido a ir con ella hasta su casa para que no fuera sola de noche: “en esta que mi padre me vio y pensaba que venía con algún novio, y me empezó a insultar, me decía puta y de todo”. Ella se indignó especialmente porque vio como su padre era el que interpretaba sexualmente algo que sólo era una amistad. Después de discutir a gritos, su padre le obligó a que se fuera de casa. Llegaron a discutir tan fuerte que Crystal estuvo a punto de sufrir un ataque de angustia, estaba muy nerviosa: “no sabes lo alterada que estaba, muy mal”. Según explicaba, entró a casa a dormir y al rato su padre entró en la habitación, le dio una patada y la echó de casa mientras le preguntaba que hacía allí todavía. Su madre, mientras, se hacía la dormida y no intervenía en la discusión. Crystal se quedó sola en un banco, “echa polvo, sin saber que hacer”, pensando que su madre no la había ayudado, haciéndose la dormida para no enfrentarse a su padre. Finalmente, trastornada, se fue casa de una de sus amigas, Sole. La madre de esta chica llamó a la madre de Crystal, le dijo donde estaba y se quedó a pasar allí la noche, todavía en un estado de *shock*: “no estaba, no estaba. Me hablaban y no estaba”. Al día siguiente retornó porque la madre había conseguido un pacto con el padre para que la dejara volver. Con su padre no se hablaba aunque se encontraran en la casa. Su progenitor la había expulsado de casa porque Crystal se estaba saltando los límites de su sexualidad pública y de esta forma cuestionaba públicamente, a sus ojos, la propia honorabilidad del mismo. La reputación de la hija ponía en duda la reputación del padre, atribuyendo automáticamente sexualidad a lo que únicamente era amistad.

A partir de ahí, Crystal me explicó que no entendía como su padre se enojaba tanto con ella cuando él no había sido un ejemplo para la familia. Recordemos que había dejado embarazada a su madre y se había casado de forma precipitada, presionado y de forma incorrecta: “hubo mucho follón para casarse”, porque “no lo hizo según las reglas familiares”. Para Crystal, además su padre de joven no fue precisamente un musulmán modélico: bebía, no iba a la mezquita, pasaba “bastante del tema de la religión”, se dedicaba a “ir de fiesta y a salir con chicas”. Después de dejar embarazada a su madre,

el padre se fue y estuvo con otras mujeres, hasta que tuvo que volver, posiblemente amenazado por la familia de la madre, para casarse con ella. De ahí que Crystal no dejase de ver continuas contradicciones entre el comportamiento de su padre durante su juventud y la exigencia de virginidad en su hija: “que llegue virgen al matrimonio es lo que más le importa a mi padre”. Este control de la sexualidad de su hija venía condicionado por las relaciones de su padre con la comunidad marroquí. Según Crystal, su padre estaba pendiente “de todo lo que decían los demás marroquíes del barrio, aunque él no vaya nunca a la mezquita y ni siquiera sea muy musulmán”. Para su padre, el ejemplo correcto de comportamiento eran las otras chicas marroquíes del barrio, incluida la prima de Crystal, que se acababa de casar, un modelo de mujer que no cuestionaba la feminidad marroquí entendida como heterosexual. No obstante, las cosas no eran tan perfectas porque, según afirmaba, su prima recién casada también era homosexual, a pesar de haber accedido a un matrimonio entendido, por su padre, como modélico.

[Hablando de su padre]

Crystal.- Reservado. Siempre a mi tío, y a mi prima. Que ella está estudiando. Mi prima es igual que yo, le gustan las mujeres.

Maribel.- ¿Pero tu lo sabías?

Crystal.- Sí, yo cuando estaba en la boda, yo estaba a disgusto porque la miraba a ella y se estaba casando!

Maribel.- ¿Y se estaba casando?

Crystal.- Sí, se estaba casando. Estaba celebrando el banquete. Y ella estaba con las lágrimas en los ojos. ¿Sabes? (silencio)... Yo cuando me dijeron “mira tu prima”. Me eché a reír. Sí, si tú supieras lo que está viviendo mi prima...

Maribel.- ¿El infierno? De tener que hacer la...

Crystal.- ¿Sabes? Está haciendo un papel que más bien no le pertenece. ¿Sabes? es algo...

Crystal percibía que lo que su padre prefería para ella era que se casase, virgen, cuidase de su casa y de sus hijos, es decir, la relegación de la mujer exclusivamente a la esfera privada. Su misma esposa, la madre de Crystal, no lo había hecho, ya que trabajaba en el mercado ambulante, donde quedaba expuesta a la visibilidad pública de forma constante. El mantenimiento de su *marroquinidad*, quebrantada de joven, se centraba ahora en el control de la sexualidad de su hija, tanto en lo relativo a las relaciones con hombres, como a la exhibición de su cuerpo. No era así con su hijo varón, según manifestaba la chica. El muchacho también había dejado embarazada a

una muchacha y en esa época vivieron juntos –la joven y la hija de ambos– con Crystal y su familia. A pesar de esta situación, la pareja no se había casado y el chico no había reconocido a la niña. Mientras, el padre de Crystal no parecía dar un trato de nieta a la niña, pero tampoco censuraba a su hijo ni le obligaba a casarse.

Como contraposición a la presión de su familia para relegarla a la esfera privada, sobre todo de su padre, Crystal no cesaba de desear para ella misma “independencia, un trabajo, unos estudios y vivir” en su piso. Las escasas expectativas escolares de su padre y sus sueños de verla relegada al ámbito privado constituían el gran interés de Crystal para ser “una chica Bachillerato” y llegar a la Universidad, de verse a si misma con un trabajo y estudiando. La presión de su padre, el control sobre su sexualidad, su libertad como mujer joven, el intentar traerla hacia la vertiente más tradicional de la *marroquinidad* paterna, era respondida por Crystal con su ropa alegre y visible, al mismo tiempo, dura y femenina, pero también con su demostración de interés en los estudios, aunque no le fueran demasiado bien.

Las chicas en el instituto: no me gustan los límites

En general, su opinión sobre las vivencias de las chicas en el instituto dibujaba una situación de igualdad, aunque no se sentían en inferioridad de condiciones: “ahora no”, afirmaba. Sin embargo, así que avanzaba la conversación empezaban a surgir contradicciones como la agresividad de sus compañeros hacia las chicas que no veían como modernas, o que los chicos nunca daban confianza a las chicas para mantener conversaciones confidenciales, o la misma presión existente sobre el cuerpo, entre sus amigas “populares”. Esta última situación provocó que una tras otra acabaran cayendo en una dinámica de control de las calorías y de la alimentación que les llevó a sufrir bulimia e incluso anorexia nerviosa.

Crystal.- No, primero bulimia y luego anorexia nerviosa. Pero bueno.

Maribel.- Pero, ¿por qué?, ¿le decían cosas a ella, o qué?

Crystal.- No, bueno, yo que sé. Hubo una temporada también de ir al cine, mucha moda. Hubo un tiempo de, quieres ser moderna, quiero ser la más *fashion*, la más de esto. Nosotras también. Es que eso inculca. La Alicia nos decía a todos, ¿tu sabes?, controlando cuantas calorías. Claro, esta con una

persona, pero ya, te da pudor comerte un bocadillo, ahí, tremendo. ¿Sabes? Te da pudor. Yo que sé.

Crystal entendía, tal y como muy fácilmente podría haber detectado cualquier observador ajeno, que algunos espacios de la escuela estaban asignados por género: “el patio es de los chicos”, decía ella. La única actividad que se podía hacer en el patio era jugar al fútbol, y como Crystal buscaba traspasar los límites de género y ser “masculina”, practicaba ese deporte siempre que era posible.

Maribel.- ¿Qué habéis sentido en eso?

Crystal.- Como en el patio no juegas. El patio es de los chicos. Para jugar. Por eso yo estaba todo el día para jugar a fútbol, ¿sabes?

Maribel.- ¿Pero es de ellos?

Crystal.- Es de ellos, de los chicos. El deporte es más a los chicos que a las chicas, porque son más fuertes. Yo siempre he sido más que los chicos, o sea (Riéndose), es todo aquello que te pone un reto, ¿sabes? Que me digan, basta, que me digan, no, para que quiera pasar...

Maribel.- ¿Un límite?

Crystal.- Sí.

Maribel.- ¿No quieres que te pongan un límite?

Crystal.- No, yo doy lo que puedo y ya está. Yo me entrego al cien por cien y punto. No me digas que tú no vas a poder hacer eso. Lo pruebo, yo lo pruebo.

Pero de nuevo la limitación real, la barrera infranqueable, no vino por la escuela, sino por su padre. Crystal se presentó a las pruebas para entrar en el equipo de fútbol del RCD Español gracias a que Óscar, su profesor de Educación Física, le informó de las pruebas. La joven pasó las pruebas y la aceptaron, pero sin embargo, su padre le prohibió que entrara a formar parte del equipo por miedo a que tuviera relaciones sexuales con chicos. El control sobre la sexualidad de la mujer, la sombra de la pérdida del honor, bloquearon de nuevo una oportunidad para la muchacha. De ahí que ella percibiera que la mayoría de las barreras venían por su familia y no por la escuela.

Crystal.- Sí, y el Oscar me dijo “tu no seas tonta, tu ves, te han cogido”.

Maribel.- ¿Y como lo llevó tu padre?, ¿qué no?

Crystal.- Pues que no, “que seguro que estaba con chicos, que no se qué... en el vestuario”.

Maribel.- Pero, ¿por jugar con el equipo de fútbol todos juntos?

Crystal.- No, no, “que ahí entraban chicos, que me iba a ver con chicos” (en el vestuario).

Ese mismo control de pater-patriarcal se extendía, por supuesto, a la ropa que elegía Crystal para vestir, como ya había comentado, y como ella misma siguió confirmando con sus palabras: “con la ropa es rutina, es diario”. La discusión surgió de nuevo por el miedo a las relaciones sexuales con los hombres. De nuevo, el padre de Crystal no la consideraba autónoma ni dueña de su cuerpo y de su sexualidad, ni capaz de negarse a mantener relaciones. Para él, cualquier hombre podía aproximarse y tener relaciones sexuales con su hija, incluidos sus profesores. La joven decía que a veces le recriminaba con frases como “que vas al *cole*, que vas a ir a provocar a los profesores”. No es extraño que en la última conversación me explicara que lo que le gustaba era “el rollo *punkarra*” porque este estilo suponía para ella la creación de una identidad estética que aludía a la dureza, a la masculinidad, a la trasgresión de los límites y de las fronteras.

Papel de los amigos en la construcción de la sexualidad

Crystal creía que sus iguales en la escuela habían tolerado mejor su homosexualidad porque tenía un aspecto más femenino que otras amigas suyas con las mismas preferencias. Ella vestía como una chica, se peinaba y se maquillaba como una chica, aunque combinase algunas ropas más masculinas. Por ejemplo, su amiga había sido mucho más criticada y había vivido más la hostilidad de los iguales porque había quebrantado en mayor grado la feminidad aceptable en la escuela: se comporta, se viste y se mueve como un “chico”, porque “es más machorra y así”.

Crystal.- O sea, la Pili, yo creo que lo ha pasado mal porque ella es más masculina. Y ella es la de esto, de decir que soy un tío, la machorra. No se qué. Es lo mismo...

Sin embargo, no todo había sido tan normal para ella. En la misma conversación Crystal reconoció que en lo relativo a las relaciones de pareja y de noviazgo con chicas habían tenido que ser discretas porque percibieron la mirada de anormalidad de los demás y un etiquetaje negativo.

Crystal.- Y no he tenido que ocultar nada,... ¿sabes?

Maribel.- ¿Vosotras os relacionasteis normal?

Crystal.- O sea, pero en seguida escondidas, por si acaso...

Maribel.- ¿Por si acaso?

Crystal.- Yo más por ella, porque por mi. No me importaba nada. Una vez ya me iba bien, pues la gente, estando así solas, la gente miraba, como diciendo que hacen...

Maribel.- ¿Cómo notaste tu que los compañeros?

Crystal.- Hombre, a ver, he tenido la suerte que he ido con mis amigos de siempre y me he relacionado. A ver yo me hablo con todo el mundo, pero ya te digo. La Crystal... pero no es por nada, es una etiqueta que me han puesto.

Maribel.- ¿Tú crees que te han puesto etiqueta?

Crystal.- Sí.

A pesar de haber sido bien tolerada, Crystal tuvo que tener cuidado al hacer pública su identidad sexual porque no toda la escuela la había aceptado de igual forma. En los círculos de amistad de las chicas era donde, en base a los rumores sobre las relaciones sexuales entre chicas, se creó un “discurso ilegitimado de lesbianismo” en un marco de amistad heterosexual (Hey, 1997). El día realicé una entrevista con sus amigas Sole y Laura emergieron comentarios sobre la posible homosexualidad de algunas de sus amigas, en un tono de broma crítica. No obstante, la fidelidad hacia ella fue muy alta y nunca la acusaron o expandieron el rumor delante de mí. Crystal siempre parecía encontrarse a gusto entre sus amigas, y nunca le afectó demasiado los rumores de los que habla Valery Hey en su estudio. Por el contrario, sí que le hacían daño las acusaciones directas de desviación de sus colegas varones. Mientras ella creía que sus amigas la habían apoyado, las críticas provenían de sus amigos varones en el grupo de los “populares”. Los jóvenes tipo “colega” o “lad” de su círculo fueron los que ejercieron un mayor constreñimiento sobre su construcción de identidad de género.

Maribel.- Y para ti ¿la relación con tus amigas, el grupo qué ha sido? Para ti, ¿qué han supuesto ellas, por ejemplo?, ¿Cómo han reaccionado ante el hecho de que te gusten las chicas, o ante los estudios?, ¿Qué papel han jugado ellas ahí?

Crystal.- Hombre, yo creo que siempre me han apoyado. Siempre. Todas, todas, todas. No puedo dejarme a ninguna.

Maribel.- Muy bien.

Crystal.- En el caso de los chicos, al Johan le da igual, al pollo y tal, creo que igual. Pero los otros, yo que sé... (No muy bien). Me he dado cuenta de que verdaderamente no son amigos. Sí.

Maribel.- ¿Los chicos?

Crystal.- Martín y estos...

Maribel.- ¡Ah!, ¿los que parecían que estaban ahí?

Crystal.- Yo que sé. Lo mismo, es que a lo mejor les choca.

Maribel.- ¿Quieres decir que dejaron de ser amigos cuando, qué perdieron la confianza cuando lo supieron, o ya era al mismo tiempo?

Crystal.- No, yo lo digo porque empezaron a atacarme, no se qué, la Crystal, eres una viciosa, que no se qué...

Maribel.- O sea, en vez de ayudarte...

Crystal.- Yo no creo que me tenga que avergonzar de cómo soy. Soy como soy y ya está. Es que desde pequeña me he sentido bien así.

La propia identidad de género de Crystal y la percepción del machismo de su padre no impedía que hubiese interiorizado también los controles sobre la sexualidad de las otras jóvenes, de menor edad que ella. Deborah Youdell (2005) ha mostrado, en su etnografía con chicas de quince y diecisésis años, la existencia de una contradicción entre el “ser niña” y el “ser estudiante”, donde el deseo sexual femenino debe ser silenciado como parte de esa formación de “ser estudiante” y de regulación de género. Crystal, como sus amigas Sole y Laura, una vez ya habían crecido y habían aceptado los valores de aceptabilidad de la estudiante ideal y de la sexualidad escolar, fueron críticas con las niñas que entraban en Primero de ESO, a las que definían desde el “exceso” sexual y la “falta de dignidad” por tomar la iniciativa en los coqueteos con los chicos y en las relaciones de pareja. Las chicas “populares” se referían a las chicas de Primero de ESO porque vestían minifaldas “como putas”. Ellas habían aceptado la regulación de la exposición pública de su sexualidad a cambio de su identidad como estudiantes, y veían excesivas a las chicas que entraban, en aquel momento, en la escuela, que posiblemente hacían algo parecido a lo mismo que ellas hacían con su edad.

Maribel.- Y la escuela, ¿tu qué crees? ¿Hasta qué punto es también así, u os deja más libertad de...? En el colegio. El airecillo, o los comentarios, o las clases...

Crystal.- Es que yo sé. Hay niños, cómo te diría yo, cómo te explicaría. Yo me acuerdo de la época del Johan, y la Laura, la capulla, eran más pequeñas, pero la tía era .., la forma de actuar.

Maribel.- ¿Cómo actúan éstos?

Crystal.- Pues hacen de todo, hacen de todo. Las niñas, ya las ves, vienen al cole con minifalda. A mi no me importa que vengan, pero con su edad y con minifaldas...

Maribel.- ¿Y tienen a lo mejor doce años?

Crystal.- Sí, ¿sabes? Y digo, calma. Antes estábamos bajando la escalera y el Joni, que de cara es guapillo, y las niñas decían: “ala, ¡cómo están los niños!” Niña cállate, ten un poco de dignidad.

Ser española de origen marroquí

Aunque la joven no había vivido directamente en su piel discriminaciones u hostilidad racial, y no había pensado demasiado en esa cuestión (“yo es que en ese tema no...”, afirmaba), sí que conocía claramente las agresiones físicas que el alumnado de origen chino padecía en la escuela: “a ver, antes, cuando se salía al patio, a pedradas con los chinos, ¡¡fíjate!!”.

También se podía reconocer en sus palabras que, desde su infancia, había debido estar justificando que su padre era marroquí y que ella “no era como los demás marroquíes”.

Por tanto, siempre había estado negociando con los estereotipos y construyéndose entre la distancia y el acercamiento con dichos estereotipos: “si es que no sé que os pensáis, qué allí todos viven en barracas”.

Maribel.- ¿Tú no has notado nunca nada porque seas de padre marroquí, o algo, de alguien que lo sepa y te haga algún comentario, o alguna cosa?

Crystal.- No sé, no sé. Es que no tengo ganas de explicar nada, ¿sabes? pero que “hay tu padre que no se qué”, “tu no pareces marroquí”, ¿sabes? Y cuando les digo yo, a ver, yo tengo mis raíces marroquíes, pero yo no me siento marroquí en el aspecto musulmana y tal.

Crystal veía como normal la separación en la escuela entre marroquíes y españoles, tal y como ella los definía, argumentando que los marroquíes no se abrían y no se acercaban, pero tampoco lo hacían los españoles. Cuando traté con ella si conocía a algún alumno marroquí, únicamente mencionaba a su compañera de clase, Halima, señalando que “la tenían muy apartada”. Crystal explicaba que “hablaba con ella porque la había visto en dos bodas” en las que habían coincidido “y bueno...”, justificando que tampoco se relacionaba demasiado porque pensaba que la muchacha era “más religiosa” y eso implicaba una censura de los hábitos que Crystal tenía, como, por ejemplo fumar. La joven opinaba de Halima que era muy inteligente y que también quería estudiar, como ella, Filología Árabe. Sin embargo, la identificaba claramente como “más religiosa”, por su estilo y por una actitud, más silenciosa y callada que ella.

Crystal.- Yo me quería acercar a ella, pero.... Ahí había más chicas que..., había muchas que estaban solas, ¿sabes? La verdad es que es eso. Pero yo que sé. Es que como no sabes como te va a reaccionar la gente, pero yo que sé. No sé que decirle, como actuar con ella, actuar normal, ¿sabes? Pero es que la

forma de ser. Y que ella es más... Ella es religiosa. Y ella me veía fumando y me miraba con cara de así... ¿pero qué haces?

Maribel.- ¿Por qué ella sabía que su padre era más de allí? ¿Tu crees que no opinaría bien de eso, ella?

Crystal.- No. Y por fumar.

Maribel.- ¿Y tu cómo sabes que ella era religiosa? ¿Por la forma de vivir, por la actitud?

Crystal.- Porque a ver, las religiosas no sé, se les nota. La educación, ¿sabes?, el respeto, son más calladas, escuchan.

También me mencionó una pelea mantenida con una de las madres de sus compañeras porque le dolió sentirse señalada de forma negativa por alguien que conocía el origen de su padre. Es decir, Crystal no recibía discriminaciones directas y racismo de desconocidos porque ni su aspecto ni su comportamiento la mostraban como marroquí o extranjera, pero si lo pudo percibir de aquellos que la conocían personalmente, que estaban informados sobre el origen de su padre. Crystal explicó el incidente. Un día que ella iba andando por la calle oyó como una mujer adulta –la madre de una de sus compañeras– hacía comentarios detrás suyo sobre los “moros” y los problemas que traían. Crystal se giró y le preguntó que era lo que pasaba, enzarzándose en una discusión que continuó al día siguiente. En el relato de Crystal en relación a esta pelea la joven se posicionó delante de los otros, cuando los demás le cuestionaban su pertenencia al país donde había nacido.

Crystal.- Y al día siguiente, viene ella, la madre de la Isabel y otra vez. Y se me puso a chillar como una loca, ella sola. Y la madre de la Isabel, o sea, es que esa mujer la tengo ya *cruzá* para toda la vida. “Es que tu te tienes que ir a tu país!!!!!” ¿Perdona? Me estaba chillando.

Maribel.- ¿No jodas, mi país es éste?

Crystal.- Me estaba chillando, y le dije, mira si quieras ver mi país, mitad español, mitad musulmán, donde me quedo. ¿Sabes? Me quedé flipando. Y esta mujer, que he estado en su casa, que me ha estado cuidando de pequeña.

Maribel.- ¿Si? ¿Os conocíais?

Crystal.- Sí, es que yo iba con la Isabel desde la guardería.

Maribel.- ¿De chiquitinas?

Crystal.- ¿Sabes?, me quedé flipando. Era la última persona del mundo de la que esperaba oír eso. “Es que te tenías que ir a tu país”. “Sólo venís aquí para armar jaleo”.

Maribel.- ¿Y tu no le dijiste perdona estoy en mi país? Este es mi país”.

Crystal.- ¡Perdona, Señora! Usted se acuerda que los inmigrantes éramos nosotros los españoles que nos íbamos fuera a trabajar.

Al mismo tiempo que por un lado la acusaban de “musulmana”, su padre la calificaba como “española” cuando se enfadaba. “No sé para que te quejas si te has casado con una española. Tu has querido, nadie te ha obligado”, le respondía ella retándolo. El único espacio donde parecía no tener problemas de traición cultural era en Marruecos, donde Crystal decía no sentirse tratada de manera diferente cuando visitaba a su familia en vacaciones. Aunque ella no habla muy bien el marroquí, casi todos los miembros de su familia hablaban español y no tenía ningún problema para entenderse con ellos. Fue también en Marruecos donde Crystal curó su bulimia, fraguada en el instituto, cuando ella y sus amigas iban a vomitar al lavabo cada día, hasta que a una de ella la ingresaron en el hospital. Cuando llegó a Marruecos y se puso ropas anchas y tradicionales, la joven empezó a sentirse libre de su cuerpo y dejó de obsesionarse con la dieta: “allí me curé y se me pasaron las tonterías”. Si en la escuela los chicos se metían con su cuerpo y le llamaban “gorda”, en Marruecos no tenía problemas y sentía menos presión.

No parecía haber tenido más incidentes en los que se hubiese sentido directamente discriminada, precisamente porque su aspecto y su dominio del español la hacían pasar por española, pero eso no quitaba que tuviese miedo a sufrir discriminaciones por su apellido marroquí:

Crystal.- Por el apellido sí.

Maribel.- ¿Por el apellido?

Crystal.- Sí. A ver, Bijou. “¿Cómo se escribe eso? Bijou”. Y “no sé de donde es”, y “¿eso qué es?, ¿de dónde es? Eso en la misma comisaría para hacerme el DNI. Digo “de Marruecos”, no se qué y “¿qué?” Y ya, “claro, claro, claro”, como diciendo otro más, ¿sabes? ¡Noooo!, que yo he nacido aquí, que soy española como tu.

La identidad de Crystal, tanto en lo étnico –es mitad española mitad musulmana-marroquí–, como el género –es femenina y masculina a la vez, pero también le afectan los controles sobre la identidad corporal de las mujeres–, como su opción sexual –le gustan las chicas pero no renuncia sexual y emocionalmente a los chicos–, son un peligro y una amenaza para su entorno porque cuestiona la hegemonía de categorías étnicas, sexuales y de género. Ella “coge de aquí y de allá” lo que le interesa sin ser “ni blanco ni negro”, y cuando le pregunto sobre como se siente respecto a la

“catalanidad” alude de nuevo a una ambigüedad y flexibilidad identitaria que es también una exclusión del derecho a sentirse catalana o española:

Maribel.- Y tu en el tema del catalán, ¿cómo lo ves, eres más catalana? ¿O como yo que pensaba que no? Vamos, yo no sé si soy catalana. ¿O ni lo has pensado?

Crystal.- No, la verdad que no, pero tampoco. No sé, no me siento ni de aquí, ni de allí, ni de ningún lado.

Las teorías sobre asimilación y aculturación de las minorías étnicas en las escuelas resultan insuficientes para comprender el complejo proceso de construcción identitaria cuando hablamos de personas que son hijas de matrimonios mixtos y que además perciben la opresión familiar y social por su género, y la opresión de todo su entorno por su sexualidad. Crystal rompe la identidad étnica de la españolidad y de la catalanidad, pero también de la marroquinidad. La podemos comprender mejor desde la visión de pensadoras como Anzaldúa (1987) o Rosaldo (1989) que precisamente, por ser ellas mismas de origen minoritario, son críticas tanto con el machismo de sus familias de origen como con el racismo de la sociedad en donde han crecido, que apuestan por una “nueva identidad” en donde los individuos mezclan elementos, y, al mismo tiempo, desarrollan una perspectiva crítica de su propia cultura y de las demás.

Por otro lado, estudios centrados en el género y la educación muestran como la movilidad social de las jóvenes de clase trabajadora, incluidas las de minorías, es difícil y contradictoria, sobre todo cuando existen fuertes contradicciones entre las aspiraciones y lo que se considera éxito entre la propia familia y las estudiantes, y como conducen a las jóvenes a un cúmulo de emociones negativas (Lucey & Melody & Walkerdine, 2003). Estas investigadoras, a través del concepto de *hybrididad* ponen en evidencia como las jóvenes de clase trabajadora se acostumbran dolorosamente a que nadie les pregunte por las notas. Como las jóvenes del estudio estas tres investigadoras, Crystal también recuerda con dolor la ausencia de interés de su padre por sus estudios y las expectativas de futuro que sobre ella tiene, reducidas al deseo de que sea ama de casa y cuide de sus hijos y su marido.

Crystal.- El colegio... Nunca me han preguntado por el colegio.

Maribel.- pero a los dos, o a tu padre.

Crystal.- Mi hermano.....

Maribel.- ¿Tu padre nunca te ha preguntado por el colegio?

Crystal.- Nada. Mi madre es la única que se ha preocupado.

Maribel.- O sea, tu padre esperaría que acabaras rápido, o qué

Crystal.- Que acabe rápido, que me case, que sea buena hija, que tenga mi marido y en casa. Eso es lo que quiere.

En los estudios de estas autoras también se muestra como las propias madres de chicas como Crystal pueden llegar a tener una cierta envidia de sus vidas y puedan generar sentimientos de agresividad hacia ellas (Lucey et al., 2003:286). En este estudio se muestra como el éxito de las chicas de clase trabajadora conlleva un coste emocional que no debe ser analizado únicamente desde la rebelión o la resistencia (Lucey et al., 2003:296). Las autoras se cuestionan si “puede alguna chica de clase obrera ser exitosa en la educación cuando son reguladas para ser producidas como sujetos dóciles”. Y también “¿pueden rehacerse a si mismas como sujetos reflexivos y autónomos?” (Lucey et al: 2003:297).

De esta forma, Crystal se reinventaba a si misma cada día, en oposición a su padre, pero buscando el apoyo de su madre. Trataba de resaltar su identidad como joven y como estudiante, la combinación de su feminidad y de su masculinidad y el respeto a su origen, su cuerpo y a sus retos, pero sobre todo a su voluntad de no estar recluida únicamente en el espacio doméstico. En esta reinvención fue incorporando una identidad académica como contestación y estrategia de supervivencia moral a la violencia de género de su propia familia.

Capítulo 9. Género, escuela y desempoderamiento en la periferia

En este capítulo presento, por una parte, los resultados del análisis de las trayectorias escolares y de las aspiraciones profesionales de todos los chicos y chicas seguidos en esta tesis, así como las complejidades del fracaso y del éxito escolar que han vivido las jóvenes. Por la otra, explico las implicaciones que la escolarización ha tenido en las vidas de algunas de las chicas que pude entrevistar varios cursos después del trabajo de campo del curso 2002-03.

Éxitos difíciles: “¡Somos unas fracasadas!”

Estaba muy claro, ya que así estaba previsto, que las y los jóvenes que iban a llegar a Bachillerato serían los de 3º C, el grupo-clase “alto”, mientras que para los demás iba a resultar más probable ser excluidos en este proceso de selección escolar. Ellos y ellas sabían de las expectativas atribuidas por el profesorado desde que empezaron la ESO, y su propia experiencia cotidiana les mostró que efectivamente el mayor fracaso escolar se había producido en el grupo-clase que se construyó como el más “bajo”.

Azucena.- Del A no ha pasado nadie.

Raquel.- Del A sí que no.

Azucena.- Del A no. En el A, ¿quién estaba? Estaba la Dora, la Dora, las tres estas, y luego había muchas sudamericanas⁹⁴ ...

El fracaso escolar de estas chicas fue visible, especialmente para las otras jóvenes, porque además fue asociado a la exclusión social de sus compañeras. Todas se acordaban de las chicas que habían sido excluidas de obtener la ESO. No obstante, las dificultades no existían únicamente para las que no habían obtenido la ESO, sino que

⁹⁴ Es muy interesante observar la asociación inconsciente que hicieron estas chicas de las jóvenes “sudamericanas” al grupo-clase de menor prestigio, cuando realmente no había ninguna joven de orígenes latinoamericanos en este grupo, ni en Tercero, ni cuando se volvió a reubicar en Cuarto. Las chicas autóctonas había asociado las jóvenes latinoamericanas al fracaso escolar.

también afectaban a las demás, aunque de diferente forma. Para las que habían continuado en los grupos-clase seleccionados con previsión de seguir en Bachillerato, el éxito escolar parecía posible, pero no dejaba de ser difícil y problemático, y siempre con efectos en las identidades de las muchachas. En una de mis visitas a la escuela, ya cuando la mayoría de las jóvenes de 3º C estaban finalizando Primero de Bachillerato, me encontré con un grupo (todas autóctonas). Ellas salían del patio en su tiempo de descanso. Iban juntas charlando, algunas cogidas del brazo, otras comiéndose un bocadillo. También iba uno de sus amigos. Lo primero que hice fue preguntarles cómo estaban y cómo les iba el Bachillerato, la primera pregunta que se me ocurrió para romper el hielo. Me contestaron en un tono entre serio y en broma: “estamos deprimidas, nos sentimos fracasadas!”. ¿Por qué?, les pregunté. Raquel, una de ellas, me dijo que estaba “a punto de dejarlo” y que no le quedaba más remedio que repetir curso. Isabel, que en Tercero de ESO lo veía todo posible y quería estudiar pediatría, me explicó que posiblemente también repetiría, y que había suspendido, como sus compañeras, la mayoría de asignaturas del primer semestre: “el único que ha aprobado en toda la clase, con un cinco, es Domingo”. En ese momento ya no tenían claro lo que querían estudiar, e incluso Viviana desconocía si quería estudiar arquitectura, lo que siempre había soñado. Ante sus desánimos, creían que pocos profesores las apoyaban y las animaban. La que más las hundía era Carla, la que durante la ESO había sido su profesora de Ciencias Experimentales. Según comentaban, les decía: “Yo ya lo tengo todo hecho, ahora os toca a vosotros”, unos comentarios que las desanimaban aún más. La sensación de fracaso además se incrementaba por la vivencia de ser pocos en Bachillerato –“sólo quince personas en el Sociológico”–, teniendo la percepción de ser realmente los únicos supervivientes de la selección escolar, cuando siempre habían estado en clases con casi treinta alumnos.

Paralelamente, algunas de las compañeras que habían estudiado en Tercero con ellas ya hacía tiempo que habían dejado la escuela. O bien trabajaban, como Gracia Rosa, la joven de Argentina, o estaban en paro esperando conseguir algún trabajo en el que no pidieran la ESO. Otras intentaban volver a estudiar para no decepcionar a sus madres y sus abuelas, como Lena (de Bolivia) o Verónica, la joven nacida en Venezuela. Las que habían conseguido pasar la ESO experimentaban el sentimiento del miedo a no estar bien preparadas como algo habitual. Esa era una de las consecuencias de lo que

habían vivido como bajas exigencias durante la ESO, pero también del tipo de identidades académicas que se había promovido involuntariamente en la escuela: alumnos sumisos y obedientes que hicieran las tareas escolares pero que no cuestionaran nada ni participaran activamente en la vida escolar, y que por tanto tenían menos posibilidades de confiar en si mismos. Esta falta de confianza formaba parte de la vida del centro. En una de mis visitas al instituto coincidí con una de las “charlas” que Josep, el psicólogo, daba habitualmente a los grupos “buenos”, cuando ya estaban en Bachillerato. Josep me comentó: “me han dicho que hable con los Bachilleratos porque están desmotivados. No lo tenía apuntado en la agenda y no me lo he preparado, pero voy a hablar con ellos”. La principal angustia que expresaban chicos y chicas, a las preguntas sobre qué les preocupaba, era la de no estar suficientemente preparados para seguir los estudios en la Universidad. Las alumnas/os sentían esa angustia ante un contexto que se imaginaban mucho más individualista y ausente de relación con el profesorado, “donde todo el mundo va a lo suyo y nadie puede estar por ti”, y sobre todo, ante la sospecha de que alguna benevolencia en las exigencias académicas les hubiera impedido alcanzar una buena preparación. Las chicas creían que el nivel escolar de la ESO era muy bajo, que el alumnado suspendía “bastante” pero que al final el profesorado aprobaba a más estudiantes para tener público escolar en Bachillerato: “han tenido que pasar a todo el mundo de Cuarto a Primero de Bachillerato porque si no se quedan sin clases”, comentaba Ángela.

Incluso para las jóvenes que tenían hermanos que habían llegado a la Universidad, con altas expectativas de sus padres y muy dispuestas a aceptar las dinámicas escolares (deberes rutinarios, clases aburridas, poca participación real) las barreras habían venido por el aislamiento social y por el hostigamiento de sus compañeras de clase, que renegaban del perfil de estudiante encarnado por ella: “como la Lucía no quiero ser, nunca, sin salir, sin tener amigos, toda la vida estudiando”, afirmaba una de las chicas. Ahí radicaba la mayor dificultad de las jóvenes que aceptaban las reglas del juego, que había “jugadores” a los que no les gustaban las normas y lo manifestaban. No lo hacían abiertamente, para no arriesgarse a perderlo todo, sino molestando a las que encarnaban “a toda costa” la conformidad y el estudio, aunque fueran buenas amigas. El éxito académico se presentaba ante las muchachas como una disyuntiva no

deseable, ya que la joven a la que le iban muy bien los estudios casi no salía porque no tenía amigas, y se pasaba las tardes y el fin de semana en su casa.

La reubicación por niveles en Cuarto de ESO

En la clase obrera también hay éxito académico, y también se puedan observar variaciones del mismo entre grupos-clase y su alcance real en el ámbito escolar. De los ochenta y un jóvenes asignados a Tercero, pasaron a Cuarto de ESO sesenta y siete (el 65,6 %). Los demás tuvieron diferentes destinos: trasladados a otros centros, expulsiones, bajas y repeticiones de curso. La reubicación en Cuarto volvió a hacerse siguiendo una separación por niveles de rendimiento y, a la vez, reproduciendo involuntariamente la segregación étnica y de género, puesto que a los grupos “bajos” y “medios/bajos” se añadieron los repetidores, incrementando así la percepción de selección escolar que tenían los jóvenes: “el 4º D era el de Bachillerato”. Los que no estaban en este grupo-clase ya podían despedirse de continuar con estudios superiores, y si estaban en el grupo-clase de 4º A, incluso de la acreditación al terminar la ESO.

El 4º A, el “bajo”, volvió a acumular la mayoría del alumnado extranjero de la escuela y el protagonismo en los bajos resultados escolares, plasmados en el número mas bajo de acreditaciones⁹⁵ de la ESO. De veintiocho alumnos que estaban en este grupo-clase, sólo aprobaron nueve, y únicamente dos accedieron a Ciclos Formativos. Aunque algunas de las chicas autóctonas repitieron (y volvieron a suspender en Cuarto), la mayoría de las y los jóvenes del grupo no repitió y dejaron la escuela sin conseguir la titulación de la ESO. Como me ratificó Dora, ya se sabe lo que eso significa: una mayor exclusión del mercado laboral hasta los dieciocho años, agravada por la falta de título.

La segregación étnica volvió a reproducirse en el momento que se decidió crear el grupo-clase, pero esta vez con más intensidad que en Tercero. De los veintiocho estudiantes del grupo de 4º A, de nuevo construido como el de mas “bajo” nivel, diecisiete (un 60,7%) eran de origen extranjero (de China, Marruecos, Pakistán y

⁹⁵ Término utilizado en el mundo de la educación para referirse a los que aprueban la ESO.

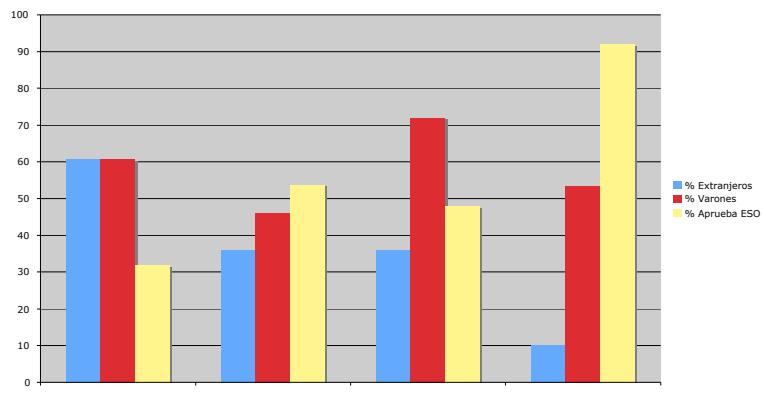
Bangladesh), ya que allí se habían colocado, tanto algunos de los jóvenes procedentes del “Aula de Nouvinguts” y que habían cursado 3º B (como Yan-Tzao, la joven china que se enfrentaba a los autóctonos que la insultaban) y los alumnos extranjeros que ya estaban en 3º A. De los veintiocho jóvenes, diecisiete eran varones (el 60,7 %) y once mujeres (39,3 %), un desequilibrio por género que sólo se reproducía en 4º B, ya que en las demás clases chicos y chicas tenían una presencia equilibrada. De los nueve privilegiados que consiguieron acreditar la ESO en dicho grupo-clase, seis eran autóctonos (cuatro de ellos también varones) y, únicamente, tres eran extranjeros (también varones). Las chicas fueron expulsadas en la selección escolar, pero sobre todo las y los jóvenes de origen extranjero. Como contraste, en 4º D, donde se concentraron las mayores expectativas del profesorado, se reprodujo la segregación por origen, pero en sentido opuesto. La práctica totalidad del alumnado, como en 4º C, era autóctono y solo había tres jóvenes de origen extranjero (un joven de China, un chica de Marruecos y otra de Venezuela). La selección académica había dejado atrás a dos de las jóvenes latinoamericanas que estaban en el grupo “alto” de Tercero, Lena y Gracia Rosa, que fueron situadas en 4º B, el grupo heredero del 3º B, donde habían estado la mayoría de las chicas de Ecuador. También fue trasladada allí Crystal, la joven de “las populares”. Fernando, uno de los jóvenes autóctonos más rebeldes, también del grupo de “los populares”, fue reubicado en 4º A, el de prestigio más “bajo”. Aunque oficialmente fue por sus resultados escolares, posiblemente también influyó la actitud que ambos tenían en clase y el que se visibilizaran “demasiado”. De los veintiocho jóvenes que había en 4º D, prácticamente todos aprobaron la ESO (veintiséis de veintiocho, un 92 %), y de los dos que no lo hicieron, uno decidió repetir y el otro se perdió para la escuela. De los que aprobaron la ESO, la mayoría (veinticuatro de los veintiocho, un 85 %), se decidió por el bachillerato, lo que el instituto esperaba de ellos. No había otras opciones en el centro y allí se seguía manteniendo la misma red de amigos y la seguridad “porque todos te conocían”.

En los otros dos grupos-clase, 4º B y 4º C había nueve jóvenes de origen extranjero en cada clase de veinticinco alumnos. En 4º C aprobaron la ESO catorce jóvenes y cinco decidieron repetir, el resto (siete) se perdieron y nunca más volvieron al instituto. De estos, sólo uno era extranjero, Farid, el joven marroquí de 3º A, que había “ascendido” de nivel al pasar de Tercero a Cuarto. En 4º B aún aprobaron la ESO menos alumnos,

doce, y de los que suspendieron, siete decidieron repetir y cinco abandonaron la escuela. De los doce que aprobaron la ESO en 4º B, sólo dos eran de origen extranjero. En ambos grupos-clase los aprobados fueron similares entre chicos y chicas.

La siguiente gráfica ayudará a dar una imagen rápida y visual de la situación que he explicado. Me gustaría insistir en el hecho de que no se debe asociarse de forma automática una mayor presencia de varones o de extranjeros con una menor acreditación. Mi intención es mostrar, precisamente, que es la construcción de grupos “fracasados” y grupos “ganadores” por parte de la escuela la que se produce sesgadamente con relación al alumnado extranjero (chicos y chicas), y a las chicas (de ambos orígenes), por lo tanto, se trata de una causa –el prejuicio con el que se construyen los grupos- y no de una consecuencia ‘natural’ de su rendimiento. La presencia de varones tampoco es lo que crea grupos “buenos” o “malos”, sino que las relaciones de género y la competencia intra-género en las clases varía en función del equilibrio por sexo en cada grupo-clase y de la percepción del prestigio asociado a éste. Esta distribución desigual de alumnado aparentemente por conocimientos provoca un desequilibrio por origen y por género que aumenta las barreras para el alumnado de origen extranjero y para aquellos que no pueden sobreponerse a la estigmatización, y, además, no mejora las oportunidades de las chicas y chicos que son situados en los grupos, aunque supuestamente son colocados en ellos para recibir una atención escolar acorde con sus supuestas mayores necesidades (Carrasco, 2004). Además, estos problemas los acarrean desde Primaria, donde desconocemos que tipo de apoyo efectivo y real han tenido. En la gráfica se observa como en Cuarto se repite la misma estratificación que en Tercero de ESO, con grupos-clase étnicamente homogéneos (de autóctonos), donde se concentran todos los esfuerzos para conseguir el aprobado de la ESO, destinados a estudiar Bachillerato.

Gráfica 9. Porcentajes de alumnado extranjero, varones y acreditaciones en Cuarto



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del trabajo de campo.

En la globalidad del curso de Cuarto de ESO, de un total de ciento siete alumnos, aprobaron la ESO sesenta y tres, el 58,8 %. El curso anterior, según los datos del instituto, este porcentaje se había situado en el 48,8 % (Curso 2001-2002), así que la reproducción social en base a la selección escolar, a pesar del gran énfasis mostrado para la continuidad en Bachillerato, era bastante fuerte aunque menos intensa en el curso 2002-03.

Segregación vs. selección escolar

Analizando los resultados respecto a la cohorte, cuarenta y cuatro jóvenes (el 55,3 %) de los que seguí desde Tercero aprobaron la ESO, y de estos, treinta y cuatro (un 77,3 %) se matricularon en Bachillerato. Las chicas superaron en número a los chicos al pasar a Cuarto de ESO pero, sin embargo, aprobaron la ESO proporcionalmente menos. Las chicas que consiguieron aprobar la ESO se decidieron por el Bachillerato en mayor proporción que los chicos, ya que diecinueve de las veintitrés que superaron la ESO apostaron por estos estudios post-obligatorios, mientras fueron quince los chicos que eligieron Bachillerato. Únicamente el 18,2 % de los que querían seguir estudiando se matricularon en Ciclos Formativos, así que los jóvenes prefirieron la opción de una trayectoria educativa larga y dejaron a un lado la formación profesional, influenciados por el énfasis que el instituto ponía en el prestigio del Bachillerato, la

falta de opciones en Ciclos Formativos y la poca credibilidad que todavía les merecía como vía de acceso a la movilidad social. En el caso de la elección de los Ciclos, el porcentaje más elevado correspondía a los varones, un 23,8 % frente a un 13 % de chicas, mientras que sucedía lo contrario en el Bachillerato. Por consiguiente, ellas seguían viendo la última fase de la educación Secundaria como la mejor opción, con la esperanza de ir a la Universidad.

Tabla 15. Seguimiento del alumnado de Tercero ESO curso 2002-03

	Sexo		Total
	M	V	
Alumnado Tercero	42	39	81
Pasan a cuarto	36	31	67
% sobre Tercero	85,7%	79,4%	82,7%
Aprueban ESO	23	21	44
% Titulaci-n ESO sobre tercero	54,7	53,8	54,3
% Titulaci-n ESO sobre los que pasaron a cuarto	63,9	67,7	65,7
Ciclos	3	5	8
% con ESO se matriculan en ciclos	13,0	23,8	18,2
Bachillerato	19	15	34
Acceden a Universidad	3	8	
% con ESO se matricula en Bat.	82,6	71,4	77,3
Repiten bachillerato	9	2	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del trabajo de campo. Curso 2002-03.

De aquellos ochenta y un jóvenes a los que conocí en Tercero, finalmente sólo once llegaron a hacer la Selectividad, confirmando que la selección había sido muy dura. Los once jóvenes habían sido alumnos de los grupos construidos como “altos”, 3º C, y su continuidad en 4º D, por lo que la segregación había dado su fruto y la escuela había logrado que los únicos que llegaran a Bachillerato y a la Universidad fuera ese reducido grupo, ya que en 4º D ya se habían reubicado alumnos de otros grupos-clase que tenían resultados aceptables para considerarlos aptos para los dos cursos previos a los estudios universitarios. Únicamente tres muchachas de la cohorte seguida – precisamente del grupo “alto” de Tercero– consiguieron aprobar Segundo de Bachillerato y presentarse al examen de Selectividad. Entre los dieciséis jóvenes de Bachillerato que se presentaron a esta prueba, sólo uno, el chico de origen chino de 3º C, era de origen extranjero, y el resto eran autóctonos.

Si analizamos los datos de acreditación de la ESO, las elecciones post-obligatorias y los que se presentaron a Selectividad, según el grupo-clase al que pertenecían en Tercero de ESO, emergen claramente los efectos de la separación por niveles en la reproducción de elecciones, de fracaso y de éxito escolar. La mayoría de los que aprobaron la ESO, de los que se matricularon en Bachillerato y de los que se presentaron a la prueba de Selectividad procedían del grupo “alto”. Por tanto, los que pertenecían a los demás grupos-clase tenían más posibilidades de suspender. Por ejemplo, de 3º A sólo aprobaron la ESO seis jóvenes. Dos de ellos consiguieron llegar a Bachillerato, todo un éxito atendiendo a las circunstancias. No obstante, más tarde he podido saber que estos dos dejaron pronto el Bachillerato y se pasaron a Ciclos Formativos.

Tabla 16. Acreditación (ESO), Elección Post-obligatoria y Selectividad

Grupos-clase	Total alumnado	Ciclos			Hacen la Selectividad
		Aprueba la ESO	Formati vos	Bachille rato	
3º C	30	27	1	27	11
% Acreditacion sobre total alumnos	90,0				
3º B	31	11	4	7	0
% Acreditacion sobre total alumnos	35,5				
3º A	25	6	2	2	0
% Acreditacion sobre total alumnos	24,0				

Fuente: Elaboración propia con los datos del trabajo de campo.

A continuación presento el análisis de los datos sobre la misma cohorte de Tercero de ESO, analizados de forma global, por sexo y origen, para detectar hasta qué punto se estaba produciendo la reproducción social a través del sistema escolar. A pesar de su origen de clase trabajadora, las jóvenes se inclinaron por continuar su formación hacia Bachillerato para seguir estudios superiores, algo que también confirma el análisis de sus aspiraciones profesionales. La mayoría quería conseguir una formación universitaria y un trabajo cualificado. Las propias expectativas y aspiraciones personales de las jóvenes, y las de sus familias, que también les habían inculcado la necesidad de seguir estudiando –“qué van a querer todos los padres, que hagas la Universidad”–, el prestigio de Bachillerato en el imaginario del centro educativo, así

como la posibilidad de seguir con las mismas amistades, eran los factores que habían influido en esa elección. Incluso algunas de las jóvenes que tuvieron dificultades para aprobar la ESO y a las que el profesorado había aconsejado continuar estudiando Formación Profesional para evitar el fracaso en Bachillerato, optaron a última hora por esta opción.

Ese fue el caso por ejemplo de Irene, una de las jóvenes de 3º C. Cuando finalizó Cuarto, su tutora le aconsejó que no hiciera Bachillerato argumentando que tendría que hacer un gran esfuerzo académico y que tendría un alto riesgo de fracasar. Ella misma había elaborado su propio crédito de orientación aceptando estos consejos y decidiendo que realizaría un Ciclo Formativo de Auxiliar Sanitaria. La muchacha consideraba la gran preocupación de su madre por sus estudios y cuando consiguió el título de la ESO cambió la decisión que había tomado en su crédito de orientación y se matriculó en Bachillerato.

Otro de los jóvenes del mismo 4º A había dicho al profesorado que haría un módulo de Formación Profesional de Electricista, pero al aprobar la ESO también presentó la documentación para estudiar Bachillerato. En 4º A uno de los chicos de origen extranjero, Omar, también desoyó los consejos de su profesorado y se matriculó en Bachillerato, en contra de la opinión y las expectativas del instituto, pero apoyado por sus padres. Su tutor le ofreció una propuesta desde el propio instituto: suspenderlo, a pesar de que el mismo profesor reconocía su valía, dejarle repetir para que consiguiera un mayor dominio de la lengua y luego poder seguir estudiando. Pero Omar tenía sus propios planes y no aceptó repetir alegando que si lo hacía se desmoralizaría y acabaría dejándolo. Tenía claro que la experiencia ante la falta de progreso ni avance en su formación provocaría su desvinculación académica. No pactó el suspenso y su profesorado le tuvo que aprobar, ya que el propio tutor reconocía que, a veces, también se equivocaban en las expectativas y no quiso insistir en llegar a un acuerdo con el alumno. Al final, Omar pudo matricularse en Bachillerato.

Ser autóctono daba más posibilidades de obtener un aprobado en la ESO. Si bien el alumnado de origen extranjero representaba un 28,3 % de los ochenta y un escolarizados en Tercero, se reducía su presencia a un 15,9 % entre los aprobados en la ESO. En el caso del alumnado autóctono, entre el total de los cuarenta y cuatro que

aprobaron la ESO, se observa que finalmente lo consiguió un 62,7 %, mientras que en el caso del alumnado de origen extranjero esa proporción fue de menos de la mitad: el 30,4 %. Esto no significa que no haya éxito escolar entre los jóvenes de origen extranjero, que lo hay, sino que tienen menos probabilidades de obtener la ESO, independientemente del tiempo que lleven en el sistema educativo, que si bien favorece no es condición imprescindible, como otros investigadores han mostrado en situaciones paralelas (Pàmies, 2006) y como también explicaré más adelante.

Tabla 17. Acreditación de la ESO por lugar de nacimiento y sexo entre la cohorte de 3º de ESO

ALUMNADO TERCERO CURSO 2002-03				ACREDITACION ESO				Sobre 44 que aprueban ESO %
	M	V	total	% sobre alumnado	Mujeres	Varones	Total	
Alumnado total	42	39	81	100	23 (54,7%)	21 (53,8%)	44	100 %
					19	18	37	
					67,8% de las chicas espa-olas en tercero	58% chicos espa-oles en tercero	62,7% alumnado espa-ol	
Espa-a/Catalu-a	28	31	59	72				84 %
Marruecos	2	4	6	7,4	1	1	2	4,5 %
China	4	1	5	6,1	1	1	2	4,5 %
Ecuador	4	0	4	4,9	0	0	0	0
Argentina	1	2	3	3,7	0	0	0	0
Bolivia	1		1	1,2	1	0	1	2,3
Venezuela	1		1	1,2	1	0	1	2,3
Bangladesh	1		1	1,2	0	0	0	0
Pakistán	1	1	1,2		0	1	1	2,3
Armenia	1	1	1,2		0	0	0	0
					4	3	7	
					28,5% de las chicas extranjeras en tercero	37,5% de los varones extranjeros en tercero	30,4% del alumnado extranjero	
Total extranjeros	14	8	23	28,3%				15,9
	33,3%	20,5%						

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del trabajo de campo. Curso 2002-03.

En el caso de las chicas, las de origen extranjero representaban el 33,3 % entre las jóvenes del mismo sexo (catorce extranjeras entre las cuarenta y dos jóvenes de Tercero) de las chicas, mientras que el porcentaje descendía en los varones a un 20,5 % (ocho de treinta y nueve jóvenes en Tercero). Aunque las jóvenes de origen extranjero eran numéricamente casi el doble respecto a los varones de similar origen, esta proporción no seguía la misma pauta en el caso de los aprobados en ESO, ya que

sólo aprobaron la ESO tres muchachos extranjeros y cuatro muchachas extranjeras. Las que más aprobaron proporcionalmente la ESO fueron las chicas españolas, diecinueve de las veintinueve que estudiaban en Tercero (un 67,8 %), mientras que los chicos que aprobaron la ESO fueron dieciocho de treinta y uno (un 58 %). Paradójicamente, debe recordarse que las chicas serían las que sufrirían la mayor selección en Bachillerato, ya que únicamente tres chicas de la cohorte de Tercero llegaron a hacer la Selectividad.

De los jóvenes de origen extranjero, cinco podrían considerarse recién llegados al sistema o “nouvinguts” (tres jóvenes chinas, una joven de Bangladesh y una joven marroquí). La chica y el chico de Marruecos, que no eran “nouvinguts”, aprobaron la ESO y estaban en el sistema educativo desde Primaria. Ambos habían conseguido evitar estar en Cuarto en un grupo “bajo”. Los otros tres jóvenes marroquíes no aprobaron la ESO. Uno de ellos, Faruk, que ya llevaba más tiempo en el sistema escolar, era el que se había acercado al grupo de los “populares” de 3º B imitándoles en su comportamiento “resistente”. Otro de ellos ni aparecía por clase y el tercero, aunque había accedido al instituto al inicio de la Secundaria, tampoco consiguió aprobar.

Entre el alumnado latinoamericano había jóvenes que estudiaban desde el principio de la Secundaria y otros que acababan de matricularse en el instituto. La joven de Venezuela, que llevaba tres meses cuando acabó el curso, aprobó Tercero, continuó y aprobó Cuarto, obteniendo la ESO y matriculándose en Bachillerato, aunque lo dejó a medias sin aprobar. Las jóvenes de Ecuador que llevaban un curso no pudieron pasar a Cuarto, y se cambiaron de instituto. Los jóvenes de Argentina que habían conseguido pasar a Cuarto no aprobaron la ESO, a pesar de llevar tiempo en el sistema escolar y que el idioma no constituía ningún inconveniente, porque muchas clases se impartían en castellano y porque su aprendizaje del catalán no presentaba dificultades específicas. Entre las jóvenes chinas el tiempo de estancia en el sistema educativo si que parecía imprescindible para poder aprobar la ESO. Las que entraron en Tercero no consiguieron aprobar Cuarto, permanecieron un año más repitiendo, pero no pudieron aprobar al finalizar la etapa obligatoria, abandonando la escuela.

Las y los jóvenes extranjeros que aprobaron la ESO eran los que ya no estaban en el proceso del “Aula de Nouvinguts” o los que nunca habían pasado por allí, como en el caso de las jóvenes de Bolivia y Venezuela, que habían sido escolarizadas en el aula ordinaria porque hablaban castellano y habían conseguido salir de los grupos-clase “bajos”.

Expectativas y aspiraciones académicas y profesionales

En esta tabla se reflejan las aspiraciones educativas que tenían estos ochenta y un jóvenes en el momento de cursar Tercero.

Tabla 18. Respuestas a la pregunta ¿Qué te gustaría hacer después de la ESO?
(Respuesta cerrada)

	Mujeres		Varones		Mujeres Total	Varones Total
	Autóctonas	Extranjeras	Autóctonos	Extranjeros		
Bachillerato	46,4	57,1	29	25	50	28,2
Ciclos	14,2	7,1	12,9	25	11,9	15,3
Trabajar	7,1	14,2	12,9	12,5	9,5	12,8
No sabe	14,2	14,2	19,3	12,5	14,2	17,9
No contesta	18	7,1	25,8	25	14,2	25,6

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del trabajo de campo. Curso 2002-03.

Es evidente que la mayoría de los que estaban en 3º C manifestaron su preferencia por estudiar Bachillerato porque para eso estaban allí. Había ocho jóvenes que no elegían esa opción, de los cuales sólo uno se decidió por Ciclos Formativos. Los demás estaban dudosos o eligieron “trabajar”. En 3º B, los indecisos aumentaban ya que al no tener buenas notas y no recibir el reflejo positivo de su grupo-clase, no veían tan claro el camino al Bachillerato. Así, cuatro contestaron que elegían Ciclos Formativos; tres expresaron que querían trabajar y cinco no lo sabían (respondieron “no sabe”). Entre el grupo de 3º A, algunos jóvenes ni contestaron la pregunta, y el resto se repartió entre

“Trabajar” y “Ciclos”. Únicamente dos personas contestaron “Bachillerato”, uno de ellos fue Farid, uno de los jóvenes marroquíes de 3º A.

El porcentaje entre las mujeres (en general, tanto autóctonas como extranjeras) que preferían seguir en Bachillerato era mucho más alto que en los varones. Un 50 % de las chicas elegirían Bachillerato frente a un 28,2 % de los varones. Entre las jóvenes de origen extranjero esta cifra era más alta, a pesar de que después se tradujo en pocos aprobados de la ESO y en bastantes abandonos escolares, ya que algunas dejaron el instituto en Cuarto. Las chicas, tanto autóctonas como de origen extranjero, tenían más aspiraciones de continuar con los estudios que los varones. Entre los españoles, un 46,4 % de las jóvenes deseaba hacer Bachillerato frente a un 29 % de los varones. Entre el alumnado de origen extranjero la cifra todavía era más distante ya que el 57,1 % de las jóvenes se inclinaba por seguir la segunda parte de la enseñanza Secundaria, frente a un 25 % de los varones, lo que significa que la fuerte selección escolar que sufrieron no se correspondía con sus altas expectativas escolares.

Entre las mismas chicas, las de origen extranjero deseaban continuar estudiando Bachillerato en mayor medida que las españolas, el 57,1 % en las primeras, frente a un 46,4% entre las últimas. Esta situación se explica por las elevadas expectativas que las familias tenían depositadas en ellas, a pesar de que, como hemos visto en los anteriores capítulos, su experiencia vital en la escuela no ayudaba a que quisieran seguir estudiando. La cifra de las que querían trabajar era más alta también entre ellas que entre las españolas, presentando menos indefinición al contestar que estas últimas. Recordemos la insistencia en continuar los estudios superiores de las dos chicas latinoamericanas del grupo-clase “alto”, por un lado, y lo claro que lo tenían algunas jóvenes como Mia, que, a pesar de querer estudiar Bachillerato, iban a “trabajar en una tienda porque era más fácil”.

En el caso de los varones, tanto los españoles como los de origen extranjero estaban bastante igualados en sus deseos de cursar Bachillerato, y siempre con unos índices inferiores a los de las mujeres de ambos orígenes. Ellos se diversificaban más y además, proporcionalmente, eran más indecisos ya que todavía no sabían que querían hacer, sobre todo entre los que tenían más dificultades para obtener buenas notas.

Las aspiraciones laborales de las chicas extranjeras eran variadas, pero la mayoría de los trabajos mencionados eran de media y alta cualificación, como han mostrado otras investigaciones respecto a las chicas de minorías (Mirza, 1992). Las chicas querían ser doctoras, arquitectas, traductoras, criminólogas, azafatas de turismo y maestras. Únicamente dos jóvenes, de Bangladesh y China, tenían claro que a pesar de seleccionar “Bachillerato” trabajarían en tiendas, como por ejemplo era el caso de Mia. La mayoría parecía soñar con un trabajo cualificado que necesitaba formación universitaria. No obstante, de sus aspiraciones imaginadas a la trayectoria real existe una distancia. En la siguiente tabla se puede apreciar los diferentes caminos seguidos por algunas de estas muchachas. Ninguna de ellas consiguió aprobar el Bachillerato, aunque algunas volvieron para intentarlo de nuevo. Se observa también que a pesar de sus altas aspiraciones y de haber aprobado la ESO no les había sido posible acceder al Bachillerato o finalizarlo.

Tabla 19. Aspiraciones en el curso 2003 y trayectorias reales en 2005-06 entre algunas jóvenes de origen extranjero

<i>Estudiante</i>	<i>Origen</i>	<i>Grupo-clase (prestigio)</i>	<i>Aspiraciones (2003)</i>	<i>ESO</i>	<i>Continuidad acad mica (2005-06)</i>	<i>Mercado laboral</i>
Halima	Marruecos	Alto	Doctora	S'	No continuidad estudios postobligatorios.	Desconocido Perdida
Gracia Rosa	Argentina	Alto	Doctora	S'	No continuidad	Trabaja en una cafeter'a
Valeria	Ecuador	Medio	Arquitecta	No	No continuidad	Traslado de ciudad, perdida
Yan-Tzao	China	Medio	Trabajar	S'	No continuidad	Tiendas
Mia	Bangladesh	Medio	Estudios superiores	S'	No continuidad	Tiendas familiares
Ver—mia	Venezuela	Alto	Entrenadora de voleibol y Sociolog'a	S'	Abandona 2½ de Bachillerato. Ciclo de Secretariado	-----

Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo

Entre las chicas españolas, las únicas que no quisieron expresar ninguna aspiración laboral concreta fueron precisamente las chicas escolarizadas en el grupo de “bajo” nivel de Tercero, que veían muy difícil conseguir finalizar la ESO. Sin embargo, y menos entre las chicas de los grupos-clase “medios”/“altos”, ninguna se conformaba con trabajar en una tienda o en supermercado, y los dos oficios con menos prestigio de los que mencionaron fueron Peluquera y Secretaria. He aquí también algunas de sus aspiraciones y sus trayectorias.

Tabla 20. Aspiraciones en el curso 2003 y trayectorias reales en 2005-06 entre algunas jóvenes autóctonas

Estudiante	Origen	Grupo-clase (prestigio)	Aspiraciones (2003)	ESO	Continuidad acad mica (2005-06)	Mercado laboral/ estudios
Dora	Cataluña	Bajo	Trabajar	NO	No continuidad	Paro
Marisa	Cataluña	Medio	Peluquera	Si	Continuidad	CFGM
Azucena	Cataluña	Medio	Medicina o Auxiliar de clínica	Si	Repite 2º de Bachillerato	Desconocido
Laura	Cataluña	Alto	Veterinaria	Si	Repite 2º de Bachillerato	Desconocido
Sol	Cataluña	Alto	No lo sabía	Si	Finaliza Bachillerato	Cursa Filología Inglesa
Lucía	Cataluña	Alto	Biología	Si	Finaliza Bachillerato	Cursa Biotecnología

Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo.

Las aspiraciones entre los jóvenes de origen extranjero eran las siguientes: electricista o científico/historiador (Farid, Marruecos), mecánico de coches (Mohamed, Marruecos), trabajar en cualquier cosa (Tarek, Pakistán), informático (Faruk, Marruecos), no lo sabían todavía (Noé y Adrián, Argentina; y Alen, Armenia) o contestaban “trabajar en un restaurante” como Wen, de China. Al contrario que las elecciones de sus compañeras de origen extranjero, sus aspiraciones estaban más

relacionadas con una rápida entrada en el mercado laboral y las profesiones escogidas tenían una menor cualificación. Las opciones de estos muchachos estaban impregnadas por la desigualdad de género, clase y etnia de nuestro mercado laboral. Ellos eran los que parecían más dispuestos a desviarse hacia las tradicionales ocupaciones de la clase trabajadora, algo que no aparece tan claro ni en los varones autóctonos, ni en las chicas (ni en las autóctonas, ni en las de origen extranjero).

Entre los varones autóctonos, en Tercero de ESO había bastantes que no sabían qué trabajo querrían hacer en el futuro. Todavía no tenían información sobre la siguiente formación académica o profesional, ya que el crédito de orientación se cursaba en Cuarto. Al contrario que las chicas, que a pesar de que todavía no habían realizado el crédito de orientación sí se imaginaban desarrollando alguna profesión, los varones andaban más perdidos. Las profesiones más citadas por los chicos autóctonos eran la de informático y la de ‘telecomunicaciones’. Dos de ellos se planteaban estudiar periodismo, otro formarse profesionalmente para ser chapista, otro mecánico, y alguno dudaba entre fresador o empresario, una difícil decisión. Hacer un módulo de electricidad también era mencionado por dos de los chicos que dudaban entre matricularse en Ciclos Formativos o en Bachillerato.

Con estos resultados, se puede decir que la voluntad de los varones autóctonos de familias de clase trabajadora no es querer seguir siendo obreros como sus padres o sus madres. Ni siquiera los que se decantan por elegir un Ciclo Formativo tienen claro lo que significa, ya que la elección del Ciclo no se corresponde con la voluntad de una formación laboral específica, sino como una salida al fracaso que han vivido durante toda su escolarización. Únicamente dos jóvenes de los ochenta y uno tenían muy claro en Tercero que querían hacer Ciclos Formativos. Los jóvenes que tenían buenos resultados académicos no se planteaban en ningún caso un Ciclo Formativo, excepto algún chico de origen extranjero que dudaba. Algunos de los jóvenes que no quisieron expresar ninguna opción laboral eran de los que mejores resultados obtenían y se acabaron de decidir en Cuarto de ESO, así como aquellos que tenían malos resultados académicos. Estos últimos no eran precisamente varones resistentes, sino chicos que habían sido ubicados en grupos etiquetados de “bajo” nivel y habían dimitido de su posibilidad de alcanzar el éxito escolar. En definitiva, las y los jóvenes de clase obrera tienen, en general, altas expectativas educativas y profesionales, aunque éstas estén

sesgadas por un mercado laboral todavía sexista, por la escasa variabilidad de ocupaciones de su entorno familiar y social, y por las reales posibilidades de éxito escolar en institutos donde el aburrimiento y el silenciamiento son la tónica dominante.

Expectativas y aspiraciones vitales

El estudio de Claire Wallace (en Arnot, 1987) sobre la reproducción social del género entre chicos y chicas de clase trabajadora muestra como la actividad doméstica era percibida como de bajo estatus por las chicas, prefiriendo tener un trabajo remunerado para tener libertad y desvincularse de los roles del hogar. Sin embargo, después de algunos años de dejar la escuela, algunas ya habían adoptado los roles domésticos, unas de forma planeada y otras de forma no esperada. Así que la reproducción del protagonismo de la mujer de clase trabajadora en la esfera doméstica no era, en general, algo elegido y visto como prestigioso, sino como algo a evitar.

Las jóvenes de este estudio no quieren repetir la vida de sus padres y madres. Sus familias parecen encargarse de recordarles lo duro y anodinos que son sus trabajos, y los ponen de ejemplo para que no los escojan. Algunas madres desean que sus hijas estudien para que no ocupen trabajos subordinados y sin poder. En las jóvenes recaen las expectativas de una trayectoria educativa interrumpida y los éxitos de las muchachas no traicionan, en ningún momento, sus orígenes sociales. No se trata, como en las clases medias y altas, de reproducir los privilegios conseguidos, sino de superar una posición subordinada en la estructura social.

Azucena.- Por mi madre, ella no ha podido estudiar. Pues quiere que yo que puedo, lo haga. Ella me ha dicho que quiere que yo no esté trabajando como está ella. Y más en el supermercado, que no hay ningún futuro. A mi me lo ha dicho, ahora que puedes, que yo puedo pagarte una carrera, aprovéchalo.

Algunas de sus madres desean promocionarse en el trabajo y de ahí el interés en los estudios. Para las otras muchachas con las que hablé cuando estaban en Bachillerato, también la trayectoria interrumpida de los padres era uno de los motivos por lo que los progenitores presionaban para que ellas siguieran estudiando.

Delia.- Porque como él no lo hizo, quiere que nosotros lo hagamos, y es que también nos mete la presión de que quiere que seamos alguien. Y también quiere que hagamos lo que él no hizo, y eso tampoco. Es que también. (...) Mi padre dice: “por huevos que vosotras vais a la universidad”.

En el caso de las dos chicas de origen extranjero con las que pude hablar varios cursos después, Lena y Verónica, ocurría algo similar a lo que he comentado con las familias autóctonas. Hay que recordar que tanto unas como otras, tenían algún parente o madre que había vivido un proceso de migración. La mayoría de las chicas y chicos autóctonos tenían algún progenitor nacido fuera de Cataluña. Las altas expectativas procedían de la voluntad de que las hijas no repitieran la dureza de su vida o la subordinación laboral.

Las chicas deseaban tener estudios superiores, principalmente para tener acceso a la movilidad social, el sueño de sus padres y madres, que querían para ellos, según las chicas: “un buen trabajo, que vivamos bien, que hagamos lo que queramos...”, o “ganar más dinero”. Las expectativas de algunos padres y madres, como sucede en el caso de Delia, les ayudaba a verse a sí mismas como inteligentes, una imagen que la escuela pocas veces les devolvía, incluso a pesar de estar en el grupo “alto”. Conseguir estudios universitarios también significaba para ellas disponer de más posibilidades de promoción laboral, “subir de posición más rápido” y encontrar un trabajo que les gustase, pero también un “buen trabajo” que les permitiese vivir sin exigir una entrega completa y no tener que “estar siempre pendiente del trabajo”.

Maribel.- ¿Qué te dicen tus padres con lo del trabajo? Por ejemplo, tienes que trabajar, que es bueno para ti...

Luisa.- A ver. Mi padre sobre todo me dice, tú tienes que estudiar para el día de mañana tener un buen trabajo. Eso lo decía sobre todo antes, para tener un buen trabajo y no quedarte como yo, que no he estudiado nada y no se que.

Maribel.- ¿Para tener un buen trabajo?

Luisa.- Claro, para poder vivir bien.

Maribel.- Un buen trabajo para poder vivir bien. ¿Como ves tu un buen trabajo?

Luisa.- Pues no sé, que a mí tampoco, que te sirva para poder vivir, pero que a la vez no tengas que estar siempre pendiente del trabajo y viviendo del trabajo.

La relación entre la esfera reproductiva y la dedicación al estudio y al trabajo remunerado es patente. Sin embargo, el valor que las chicas otorgan al trabajo es una especie de elemento que las conecta con las demás personas, un instrumento contra el aislamiento que supone dedicarse exclusivamente a la esfera reproductiva. El trabajo

es además de movilidad social, una esfera de sociabilidad, de posibilidades de relaciones con los demás, de no caer en la soledad y en la desconexión de las redes sociales. Las chicas no se planteaban, en principio, repetir la trayectoria de la mayoría de sus madres y quedarse en casa cuidando de los hijos. Algunas de ellas, como Isabel, se construyen incluso en contra de sus madres, no queriendo ser como ellas. Para las jóvenes como Dora, a la que le fue tan mal en los estudios y acabó expulsada sin concluir la ESO, el trabajo remunerado aparecía como una prioridad y por nada del mundo se dedicaría sólo al cuidado de los hijos. Si estas jóvenes optaban más tarde por dedicarse al trabajo reproductivo o relegaban el trabajo remunerado a momentos puntuales y de “ayuda” (en el sentido de Narotzky, 1988, 2004), también lo era como parte de una elección sobrevenida por la fuerza de las circunstancias, como la escasa promoción laboral o el sinsentido de algunos trabajos. Ésta puede llegar a ser vista como una opción más razonable cuando no se tiene el suficiente sueldo para delegar las tareas reproductivas (cuidado de la casa y de los hijos e hijas) en otras personas.

Las muchachas que tenían madres que se dedicaban al trabajo remunerado, si no era la limpieza doméstica, contaban con una opinión más favorable hacia sus madres, y se identifican más con ellas, como era el caso de Raquel y Azucena. Ellas las veían como “mujeres trabajadoras” que luchaban “un montón”, que no podrían estar en casa encargándose de las tareas domésticas porque les gustaban las relaciones sociales y estar en contacto con los demás, como a ellas mismas. Raquel y Azucena las veían fundamentalmente como “trabajadoras”, y en el caso de la madre de la primera, que trabajaba en un supermercado atendiendo al público, ella la recordaba contenta.

Las chicas “populares” valoraban en gran medida a sus madres y no decían nada negativo de ellas: “es que las madres tienen mucho trabajo”. Y aunque algunas de sus madres habían dejado los trabajos remunerados porque se sentían “explotadas”, vivían una contradictoria experiencia a ojos de las chicas. Por un lado, estaban mejor porque no desempeñaban trabajos subordinados o precarios, pero por otro lado veían que desde que dejaron sus trabajos se aburrían sin relaciones sociales. Esto es lo que les sucedía a las madres de otras de las chicas, por ejemplo Isabel. Su madre se había dedicado a cuidar de la familia y de la casa, y la joven se quejaba de que controlaba a todos los miembros de la misma. La tarea reproductiva aparecía a ojos de estas

muchachas, como algo desagradable que no querían repetir. En varias de las chicas emergía una cuestión muy interesante, ya que lo que valoraban del trabajo de sus madres no era el dinero o la calidad de vida que pueden aportar a la familia, sino las relaciones que tenían y dejar de estar solas.

Maribel.- ¿Como ves tú eso, por ejemplo?

Isabel.- Yo la veo fatal. Yo no la veo que sea feliz así, pero es que ella es muy... Se aburre, está sola en casa, se aburre y empieza a amargarnos a los demás. Claro, yo y mi padre somos muy independientes. Yo estudio, me voy por ahí, me voy a estudiar y mi madre claro, como se aburre, tiene que estar encima de mí y de mi padre. Está muy encima, se aburre mucho. Yo la veo que quiero que trabaje.

Maribel.- ¿La tuya no? ¿Cómo ves a tu madre, por ejemplo? ¿Cómo la definirías, como dirías que es?

Isabel.- Pues muy amargada. Yo que sé. A mí no me gustaría ser como ella. No quiero estar sólo pendiente de la casa. No sé.

Maribel.- Pero, ¿la veis contenta, si con su vida ha hecho más o menos?

Viviana.- Sí porque ella es independiente, a ver si me entiendes, que tiene su trabajo y sus cosas, que no es. Como por ejemplo su madre, que no trabaja, y depende de su marido económicamente, me refiero.

Maribel.- ¿Quieres que trabaje? Y tú, lo que ves, ¿qué no te gustaría ser como es?.

Isabel.- Está muy sola. Mi madre está muy sola. Cuando estás trabajando estás con mucha gente, hablas con ella y te relacionas con ese tipo de gente. Mi madre, o no se ve con nadie, o con viejas. Cuando va a trabajar a casa de alguien, con viejas. Mira, lo que te vaya a decir una vieja, no. Te pueden. No es como ahora la gente joven... Entonces mi madre está muy, piensa muy antiguamente y claro como no se relaciona con otras madres ni nada, no sé.

Estas chicas han interiorizado, como las del estudio de Raissiguer (1994), el valor del estudio como instrumento de movilidad social y como forma de tener una calidad de vida que supere la de sus familias, pero también para tener unas relaciones sociales que algunas de sus madres no tienen. Mientras alguna de las jóvenes, consideraba, en tono de broma, el casarse con un “marido rico” como una posible estrategia para continuar sus estudios, las demás no estarían dispuestas a dejar su trabajo remunerado, y aún más si consiguen desempeñar un trabajo de acorde con sus estudios, de calidad y que les guste. Como decía Lucía, una de las jóvenes que quería estudiar Biotecnología, a la que le cuestioné durante la entrevista si dejaría su trabajo si encontrara una pareja con un buen nivel económico: “si encuentras un trabajo que te guste mucho, no lo dejaría, aunque ganara muy poco. Si encontrara algo que me gustase no lo dejaría. El mercado laboral y el grado de correspondencia entre titulaciones y puestos de trabajo influyen

evidentemente en que muchas mujeres dejen sus trabajos a tiempo completo y se dediquen a las tareas reproductivas, mucho más gratificantes en el presente que la dedicación a un trabajo sin capacidad de promoción laboral, anodino y aburrido o muy mal remunerado.

La relación entre trabajo e independencia de los hombres aparece precisamente en la chica que tiene novio y planea no esperar demasiado para casarse. Laura, una de las chicas “populares” quería trabajar porque “no” quería “depender de un hombre”, una idea que le repetía su padre con frecuencia y que había interiorizado. A esta presión se añadía la experiencia escolar de esperar de ellas, aunque con las limitaciones que se han señalado durante toda esta investigación, que fuesen una estudiante más y que les esperaba un puesto remunerado en el mercado laboral. Algunas de las madres les habían transmitido el valor del trabajo propio en la mujer como forma de independencia de las relaciones de género. La madre de Raquel no quería que su hija “fuese una mantenida” y la joven había interiorizado ese discurso: “no quiero mantener ni que me mantengan”. Otra de sus amigas, cuya madre también tenía un trabajo remunerado, comentaba que su madre le repetía que no quería que dependiese económicamente de un hombre y que no fuese “una mantenida”. Si por circunstancias de la vida llegaran a depender de un hombre, sería en contra de las expectativas de sus propias familias y de ellas, lo que incidiría en el aplazamiento de sus proyectos de emancipación y de emparejamiento.

Maribel.- Ahora, ¿la ves más contenta, la ves peor –tu madre–, ahora que no trabaja? ¿Cómo laves?

Raquel.- Se aburre, en verdad. Yo me quiero poner a trabajar. Sí y no, sí y no.

Maribel.- Lo de que no dependas de un hombre, ¿quién te lo dice, tu madre o tu padre?

Raquel.- No, lo digo yo.

Maribel.- ¡Ah! lo dices tú. ¡Muy bien!

Raquel.- Y mi padre también. Mi padre lo que quiere es que yo trabaje y no dependa de nadie. Que por eso quiere que estudie y que vaya a la universidad.

Maribel.- ¿Cosas de aquellas específicas porque con una hija?

Azucena.- Mi madre siempre me ha dicho que no quiere ver una mantenida.

Maribel.- ¿Una qué?

Azucena.- Una mantenida. Que no quiere que yo esté todo el día en casa, que me traigan el dinero, y luego para que me lo gaste en caprichos. O sea, que él lo meta en casa y yo me lo gaste.

Maribel.- Vale.

Azucena.- Pero que va que va. Yo no.

Maribel.- O sea, ¿qué ella te ha comentado eso?.

Azucena.- Porque me conoce (más adelante aclara que lo que le gusta es comprar ropa).

Estas chicas ven en la escuela una forma de conseguir una mejora social respecto a sus familias, alentadas sobre todo por sus padres y madres, que no quieren que vuelvan a repetir sus mismas experiencias laborales o domésticas. Consideran importante estudiar para conseguir un buen empleo, un buen trabajo, que les permita ascender si es posible y que les guste. La realidad será otra cosa.

La escuela de la periferia en un contexto de cambio

Las clases trabajadoras son ahora diversas en orígenes. No están formadas únicamente por personas con bajos niveles de instrucción y empleos no cualificados, sino por aquellas que, tras distintas situaciones de crisis económicas episódicas o el empeoramiento de situaciones ya crónicas en sus propios países, se han visto obligadas a vivir en ciudades y barrios periféricos donde tal vez no se imaginaban que vivirían, en las sociedades a las que han emigrado. Pero en esta nueva complejidad, las chicas y chicos, sobre todo las y los autóctonos, son conscientes de la posición periférica de la ciudad y del barrio, y de las limitaciones que esto puede acarrearles en sus oportunidades laborales. La mayoría de las familias de estas chicas y chicos tienen algún progenitor que ha migrado joven a Cataluña, sea desde el territorio nacional o desde tierras más lejanas, configurando así un barrio de tradición inmigratoria. Creen todavía en la movilidad social por la vía de la educación porque alguno de los padres ha sido alguna vez inmigrante y ha tenido un proyecto propio de mejora, y por tanto no viven con la misma intensidad el descreimiento del entorno social más amplio respecto al valor y la rentabilidad de los títulos académicos por sí mismos.

Las chicas y chicos quieren confiar en la escuela para conseguir algo más que la ESO, e incluso algo más que el Bachillerato, porque ya han entendido que esto es insuficiente en un mercado laboral cada vez más exigente en títulos –aunque no se correspondan más adelante con el empleo que obtengan. Sus padres y madres a veces

les transmiten exigencias contradictorias entre lo esperado y soñado, y las necesidades de la vida cotidiana, en forma a veces de mensajes doble-vinculares reforzados por los discursos escolares (en el sentido en que Abajo y Carrasco, 2004, se refieren a las y los jóvenes gitanos); entre aportar económicamente algo a la familia o seguir estudiando, con el coste para la independencia económica y social que eso implica para las jóvenes y para sus familias. Sólo un estudio etnográfico permite revelar estas contradicciones y empezar a entender algunas de las razones de la ineffectividad de la escuela, en el contexto de la estructura social del barrio de inmigración, de periferia.

En un momento de transformación del mercado laboral en el que disminuyen los empleos industriales, ocupados hasta ahora en mayor medida por los varones de clase trabajadora autóctonos, paradójicamente crecen las ocupaciones derivadas de la delegación de la reproducción de las mujeres y familias de clases medias. Este mercado laboral, a la vez ascendente, está también cada vez más atravesado por la precariedad, y es progresivamente ocupado por las jóvenes y las mujeres de origen inmigrante. En este contexto, donde las chicas autóctonas de clase trabajadora han interiorizado su derecho a tener un empleo cualificado y con capacidad para satisfacer sus ambiciones y garantizar su independencia de los roles domésticos, el no obtener los títulos esperados representa un engaño en múltiples esferas: como hijas de familias de clase trabajadora que todavía creen en la escuela como instrumento de ascenso social, como jóvenes que quieren emanciparse de sus familias y distanciarse del control familiar, y como mujeres que no quieren encargarse de la exclusividad de lo doméstico u ocupar los empleos subordinados de sus madres. No conseguir el éxito escolar esperado por ellas –que sobrepasa el obtener la ESO, que es como insuficiente también bajo su punto de vista– es un engaño también porque el trabajo para ellas es a su vez garantía de relaciones sociales, de evitar el enclaustramiento, de participación. Es visto como un camino para evitar la soledad que viven algunas de sus madres, además de la dependencia relacional y económica que sustenta la desigualdad de las relaciones de género vividas por ellas. Y más cuando siguen sin reconocerse las tareas domésticas, y del cuidado de los hijos, como algo valioso. Las chicas negocian con las expectativas de sus familias, percibidas como más altas que las que tiene la propia escuela de ellas. Pero además, sobre todo las autóctonas de clase trabajadora, para sobreponerse a la imagen negativa que tienen de sus madres, distanciándose del rol

doméstico. Entre algunas de las chicas de origen extranjero las negociaciones vienen también por las altas expectativas familiares y porque algunas sienten que no están viviendo su propio proyecto de vida (Carrasco, S et al, 2004), o que incluso sus madres envidian su vida. Como explicaba una de las chicas sobre el contraste entre la vida de ambas generaciones: “incluso nos tienen envidia porque tenemos amigos y salimos, porque no estamos siempre trabajando como ellas”.

Por todo lo descrito, la escuela cobra una gran importancia, un gran rol, aunque no acaba de satisfacer las expectativas de las familias y de los jóvenes. A pesar de los sueños de chicos y chicas, como ya hemos visto, únicamente tres chicas consiguieron finalmente acceder y aprobar la Selectividad. Las demás chicas se fueron quedando en la selección, repitiendo para conseguir aprobar el ansiado Bachillerato, o marchándose a estudiar un Ciclo Formativo o a buscar un trabajo con la ESO. En general, intentaron solucionar la tensión entre expectativas y aburrimiento, entre no encontrar un sentido al día a día en la escuela y el “querer ser alguien en la vida”, entre no querer renunciar completamente a vivir y querer estudiar para tener “un buen trabajo” y “no depender de nadie”. Negociaban entre un éxito escolar vivido como conformidad a las normas, la feminidad adecuada y la aceptación incuestionable del silenciamiento, pero también entre la visibilización en la vida como jóvenes, como mujeres, como personas de orígenes diversos y lenguas diversas. Esa tensión entre “liberación” y “regulación” en la escuela fue vivida especialmente por las chicas, porque ellas estaban más dispuestas que los chicos a aceptar las reglas del juego para no empobrecer la imagen de sí mismas como estudiantes y por tanto sus proyectos futuros.

Las escuelas de la periferia preparan dos tipos de trabajadores/as. Por un lado, consiguen por la vía de la separación por niveles un grupo minoritario de jóvenes supervivientes, en términos de Bourdieu (1977 [1970]), supuestamente preparados para cursar estudios universitarios y, por tanto, para ocupar puestos cualificados en el mercado laboral. No obstante, la propia cultura de la escuela a través del tipo de prácticas pedagógicas –cuyos cambios han sido imperceptibles en la realidad en décadas, especialmente en secundaria- el tipo de disciplinamiento de los cuerpos, los comportamientos y las representaciones que se hace de las y los jóvenes conducen al conformismo y a la resistencia negociada y no a un empoderamiento real o a un éxito afianzado. Es éste un éxito que va acompañado de miedos e inseguridades, que no son

las bases más adecuados para aquellos que estarían destinados, según un sistema meritocrático, a cubrir puestos cualificados. Por otro lado, la escuela de la periferia genera un sector de chicos y chicas que dimiten de lo escolar o que son expulsados directa e indirectamente de la institución, en el cual las chicas son las más afectadas por las características del mercado laboral. Todo esto ocurre con mucho menos conciencia política sobre la desigualdad social que la que tenían esas primeras escuelas de las periferias urbanas antes del fin del empleo industrial regulado, a pesar de que algunas de sus estrategias para garantizar el éxito académico a un grupo de jóvenes también tengan sus consecuencias negativas, como hemos visto. La conciencia de clase que parecía la única vía para poder tener una capacidad crítica y de contestación y superar la desvalorización que las y los jóvenes de clases trabajadoras vivían en la escuela, parece extinguirse poco a poco o estar en una situación de desajuste. La escuela periférica, la escuela del antiguo “cinturón rojo”, se ha quedado con los antiguos instrumentos pero sin la ideología, con lo que resulta poco útil como palanca para la movilidad social y como proyecto para un cuestionamiento político de la sociedad y sus desigualdades, con el agravante de que el sentido de la educación y mercado laboral así como las relaciones entre ambos, se han transformado irremediablemente en la sociedad del conocimiento. El proyecto educativo está, además, desposeído de lo que hubiera sido un avance ideológico, la reflexión de género y clase está ausente de manera que las declaraciones eufemísticas sobre los mejores resultados de las chicas y su supuesto avance social, representa, para muchas chicas de las escuelas de la periferia, poco menos que un espejismo.

Conclusiones

El objetivo principal de este trabajo era explorar la interrelación entre la escolarización y los procesos de construcción identitaria de las y los jóvenes de clase trabajadora y de minorías. Para llegar a conocer estos fenómenos me planteé conocer que factores académicos y sociales desarrollados en, y por la institución escolar intervenían en esta interrelación, qué experiencias escolares provocaban en las chicas y chicos, y si estas estaban diferenciadas, de alguna forma, según género, clase y “etnia”, y si la estructura de prestigio académico del centro si incidía de alguna forma en las relaciones entre iguales. También me interesaba conocer las diferentes respuestas de vinculación académica entre las y los jóvenes, y la incidencia en este fenómeno de la misma estratificación académica, los discursos y las prácticas.

❖ La estructura jerárquica de la escuela refleja y proyecta la división social de las desigualdades sociales pero con algunos cambios respecto a la sociedad. La práctica totalidad de los puestos de trabajo del instituto están ocupados por personas de la cultura mayoritaria, pero originarios de clases trabajadoras e inmigrante del resto de España. No se da, sin embargo, un reconocimiento público del origen social que ayude al alumnado a identificar positivamente la clase social trabajadora y el acercamiento a lo académico. La presencia de las clases medias se encuentra únicamente en una parte del profesorado y en algunos profesionales “especialistas”, mientras que las ocupaciones subordinadas y con menor prestigio en la escala jerárquica están ocupadas por mujeres de clase trabajadora, autóctonas y cuya lengua familiar es el castellano, como la mayoría del alumnado del centro. La línea de género indica asimismo que el profesorado femenino, a pesar de ser mayoría en el centro, ocupa las posiciones de poder menos prestigiosas, mientras que el profesorado varón tiene asignadas jefaturas con más poder y vinculadas a los conocimientos tradicionalmente masculinos, aunque emergan algunos cambios en cuanto al género: la dirección y la jefa de estudios están en manos de dos mujeres que ejercen una gran autoridad en el centro. La directora es, además, de similar origen social que el alumnado. El instituto aparece como uno de los pocos espacios donde las jóvenes entran en contacto con mujeres que ejercen el poder,

pero no se identifican con ellas si no existe una relación de confianza y no reflejan una verdadera preocupación por sus problemas.

❖ Se inicia un reconocimiento de los bagajes étnico-culturales de las minorías de origen inmigrante –que no de la minoría gitana– en el instituto, pero únicamente a través de pequeños gestos como la rotulación de los espacios en algunas de las lenguas de las y los jóvenes. No sucede así con el castellano, la lengua familiar de la mayoría del alumnado del instituto y lengua de interacción social entre jóvenes de diferentes orígenes, que no aparece ni en los documentos que se dirigen a las familias. Al ser la lengua de uso vehicular el catalán, se genera la asociación entre lo escolar y la lengua catalana. Sin embargo, la flexibilidad de la escuela en el uso del catalán como lengua vehicular, que es alternada con el castellano, contribuye a una escasa resistencia entre el alumnado que emerge sólo cuando el uso del catalán es exigido explícitamente. Las y los jóvenes autóctonos, a pesar de utilizar el castellano como lengua familiar y lengua de relación con amigos y profesorado, asumen la identidad catalana –aunque con algunas excepciones–. Algunos de los jóvenes de origen extranjero, que no están implicados en estas dinámicas identitarias relativas a la catalanidad, son los pocos que hablan el catalán dentro del aula como instrumento de aproximación a lo escolar.

❖ La clasificación por niveles dentro de cada curso, surgida por las presiones de un sector del profesorado y no por la intervención de las familias, crea un “orden escolar” (Payet, 1997) discriminatorio, donde el prestigio académico máximo se encuentra en Bachillerato y se reduce a medida que descendemos de curso, distribuyéndose desigualmente según el etiquetaje del grupo-clase dentro de cada curso. Así, emergen unos grupos “C” con más prestigio que el resto de grupos-clase donde no hay ni alumnado con NEE (Necesidades Educativas Especiales) ni prácticamente alumnos de minorías inmigrantes, u otras. Al mismo tiempo, en otros grupos-clase, los “bajos”, la proporción del alumnado de origen extranjero es mayor que la media del centro. Los etiquetajes negativos, percibidos por las y los jóvenes a través de los discursos del profesorado en el aula y de las diferencias en las exigencias escolares, inciden en las percepciones que las y los jóvenes de dichos grupos tienen de su propia posición en el instituto y el prestigio social individual de cada joven. El prestigio académico del grupo-clase y el prestigio social individual aparecen asociados.

- ❖ En el curso de Tercero seguido, la clasificación por niveles ha creado grupos-clase sobre los que pesan expectativas diferenciadas y sobre los que se actúa con dispositivos también diferenciados y diferenciadores. El sexo y el origen social y étnico-cultural de las y los jóvenes en cada grupo-clase crea una idiosincrasia en cada grupo-clase, algo que también condiciona de gran manera las relaciones entre iguales. Esta clasificación además contribuye a la creación de un régimen de género donde los “ganadores” están encarnados por los varones de origen mayoritario, académicos, y que responden al “perfil” de pupilo ideal en la institución: ellos se encargan de invisibilizar y desprestigar las expresiones culturales de las chicas.
- ❖ Las prácticas y dispositivos de control de la institución educativa reflejan un fuerte énfasis en la disciplina como vehículo hacia una “paz” social considerada imprescindible por la institución para la praxis educativa. Esta paz es concebida como instrumento pero no como resultado de una práctica que implique realmente al alumnado. El hecho de no incidir en la innovación pedagógica y los mecanismos de participación real del alumnado provocan un grado mayor de disidencia escolar y consecuentemente una mayor aplicación de la disciplina. Las normas se convierten en instrumentos en manos del mismo alumnado para evadir su asistencia a las clases, por otra parte un elemento muy observado, ya que el fuerte control del absentismo forma parte de los ejes identitarios del centro y es presentado ante las familias como el eje fundamental de la calidad pedagógica. Las familias, por otro lado, contribuyen a legitimar dicha disciplina al presionar al centro para que controle a sus hijos e hijas en un entorno social que perciben amenazante para los menores.
- ❖ Las y los jóvenes ejercitan en la vida diaria escolar la negociación con dichas normas disciplinarias y con el poder a través de la seducción, de la aparente subordinación, o de cierta “picaresca”, y no a través de una participación real, igualitaria y visible. Interiorizan así cierta inferiorización derivada de su condición subordinada de “alumno/a” y “joven”, así como el no cuestionamiento de las normas. El énfasis en la disciplina conduce a las y los jóvenes a asumir que cualquier comportamiento de resistencia a la autoridad escolar o de expresión evidente de cultura juvenil –por otro lado, uno de los vehículos utilizados por las jóvenes para la construcción de identidades étnicas híbridas en entornos urbanos multiculturales (Wulff, 1995), y que difiere de lo normativo y “correcto”– afectará negativamente a su

evaluación escolar y a su prestigio académico en el centro. Lo que se percibe en el centro como “rebeldía” o “radicalidad” a través de peinados, estilos o consumos de cultura juvenil (móviles, CD's portátiles) es interpretado como no académico. El ejercicio de la creatividad a través de la expresión cultural juvenil, que además es más frecuente entre las chicas ya que no encuentran otros vehículos de creación y visibilización, es limitado y coartado, y consecuentemente las identidades juveniles académicas que emergen no son silenciosas e invisibles.

❖ El sistema de sanciones creado por la institución en base a “partes” y expulsiones del centro contribuye a crear en las y los jóvenes experiencias de desvinculación académica, con diferentes estrategias de género. En el caso de las chicas, que practican en mayor grado la ayuda entre iguales que los varones, el “parte” supone una sanción de sus propios mecanismos de supervivencia académica, mientras, y paradójicamente, no se sancionan con igual intensidad los comentarios despectivos entre iguales y las relaciones de género desiguales. Las y los jóvenes que desean participar de alguna forma en el proceso de aprendizaje, utilizan mecanismos no sancionados para visibilizarse, como por ejemplo la realización de continuas preguntas sobre la materia, algo que vuelve a revertir negativamente en ellos porque el profesorado lo valora como disruptión.

❖ La experiencia de las jóvenes en el centro aúna una aparente igualdad en el trato por parte del profesorado, pero juega en su contra la gran invisibilización de la feminidad y de las masculinidades divergentes, afianzándose la presencia de actividades tradicionalmente masculinas, como la valoración de la informática y del casi total monopolio del fútbol, que contribuyen a la hegemonía de la masculinidad heterosexual tradicional. Las chicas viven en un entorno donde se ejerce un doble control de las feminidades de clase trabajadora a través de la censura de los aspectos que parecen demasiado “sexuales” y de la crítica de sus manifestaciones de “clase”. Sin embargo, como hay mucha más libertad con las manifestaciones de sexualidad vinculadas con el romanticismo y el emparejamiento heterosexual, algunas chicas encuentran en esta vía un vehículo para visibilizarse y hacer oír su voz, así como para defenderse del acoso sexual de algunos varones. No obstante, estas jóvenes protagonizan un cambio respecto a las jóvenes de clase obrera de otros países y

generaciones, y es que hablan de los varones también como “objetos sexuales” y no únicamente como “novios” potenciales.

❖ En este sentido, hay diferencias entre las jóvenes en la expresión de las identidades de género según su origen. Entre las jóvenes de origen marroquí no hay manifestaciones públicas de sexualidad heterosexual ni de proyectos de noviazgo, mucho más frecuentes en las chicas españolas, aunque ambas han asumido una identidad como estudiantes y futuras trabajadoras. Entre las jóvenes de origen latinoamericano se detectan algunas chicas que están únicamente centradas en su carrera académica, pero la mayoría de las que se siguió en la investigación hacían referencias a los novios y la maternidad con más frecuencia que las jóvenes españolas, y en un tono más “romántico” y menos “sexual” que éstas. No formar parte de los grupos de iguales con prestigio social o ser acosadas por sus iguales femeninas españolas condujo a algunas de estas jóvenes a sentirse mal en el instituto y a no superar su incipiente fracaso académico, a pesar de las altas expectativas educativas y profesionales que tenían al principio.

❖ Los grupos de iguales que emergen en Tercero de ESO muestran el impacto negativo de la estratificación por niveles y de las expectativas diferenciadas del profesorado según el etiquetaje del grupo. En los niveles que se consideran “medios” y “bajos” hay una mayor presencia de alumnado que ya tenía dificultades en Primaria y de jóvenes de origen extranjero. El poco reconocimiento de los diferentes bagajes étnicos como riqueza, la percepción de lo extranjero como una deficiencia –a la que contribuye la misma separación por niveles de conocimiento, así como la creación de grupos-clase “elite” homogéneos étnicamente– crean la imagen de que la presencia de lo extranjero devalúa el prestigio del grupo, lo que provoca que surjan grupos de iguales de jóvenes autóctonos/as que perciben su escolarización en estos grupos “bajos” de forma negativa. Estos alumnos acaban acosando a las compañeras y compañeros que ven como inferiores, ya sea por su origen étnico, por su género o por su bajo prestigio social. En el caso del alumnado de origen extranjero, el estar en uno de estos grupos no es interpretado como negativo, aunque les afecten las hostiles relaciones sociales de sus iguales españoles que proyectan en ellos la frustración por estar en dichos grupos. En los grupos de nivel “alto”, y con mayoría de alumnado autóctono, la vivencia de algunos jóvenes de origen extranjero es de total soledad.

Únicamente sus estrategias de invisibilidad junto a una gran fortaleza emocional hacen posible su vida escolar en el aula.

❖ La escuela se constituye como un espacio de relaciones sociales entre jóvenes y adultos de diferentes orígenes, pero la falta de decididas medidas que favorezcan las interacciones entre iguales de diferentes orígenes y que eviten el aislamiento y el acoso entre iguales está incidiendo negativamente en las experiencias escolares de las y los jóvenes de minorías. En el caso de las chicas de origen extranjero de países latinoamericanos, la discriminación del sistema escolar es doble. Por un lado le afectan la invisibilización de la feminidad y la ausencia de actividades no masculinas que fomenten su empoderamiento y autoestima como mujeres, y que no les haga incompatibles sus sueños de maternidad con una trayectoria académica y una inserción profesional óptima. Por otro lado, su condición de extranjería les es permanentemente recordada por sus iguales (a pesar de que el centro no les aplica ningún dispositivo de atención especial), ya que no son admitidas plenamente en los grupos de popularidad e incluso son sometidas por algunas chicas al continuo acoso verbal y social. La importancia que tiene para ellas una óptima vivencia social en el centro, además de las consecuencias derivadas de los mismos procesos migratorios familiares y de la percepción del descenso en la escala de movilidad social en dicho proceso, son los factores que influyen en que no consigan sus altas aspiraciones educativas y profesionales. Así, a pesar de que los varones de origen extranjero tienen aspiraciones más bajas, consiguen finalizar la ESO en mayor proporción que ellas. Esto no significa que no encontremos algunas jóvenes de origen extranjero que tengan éxito académico, como alguna muchacha de Bangladesh, de China y de Marruecos.

❖ Dentro de la misma clase social, las y los jóvenes autóctonos tienen mayores posibilidades de éxito académico que los de origen extranjero. La mayor proporción de aprobados de ESO en el grupo que se siguió a partir de Tercero se produjo, en primer lugar, entre las chicas españolas, seguidas de los varones españoles, los varones de origen extranjero y en último lugar, las jóvenes de origen extranjero, confirmándose así la mayor desigualdad que viven estas jóvenes, que se manifiesta en sus peores resultados académicos, a pesar de que algunas sí que han conseguido aprobar holgadamente y llegar a Bachillerato. La mayoría de las chicas y chicos de clase trabajadora tienen altas aspiraciones educativas y profesionales, aunque influenciadas

por los estereotipos de género, que no son modificados en el proceso de orientación escolar. No sienten que sus familias no les estén apoyando como se interpreta desde el centro escolar, y precisamente aquellos que mejores resultados académicos obtienen son los más críticos con el centro, aunque la crítica no se ejerza públicamente. Estas y estos jóvenes perciben que, a pesar del esfuerzo que ejerce el centro para seguir manteniendo su prestigio académico, el profesorado no cree demasiado en ellas y ellos. Únicamente la confianza de alguna profesora o profesor en concreto parece compensar en algunos casos esta falta de confianza de los alumnos/as en la institución escolar. La reproducción social en este instituto no sigue el camino de los varones resistentes, sino más bien el de las chicas y chicos de minorías y el de aquellos de origen mayoritario que han dimitido de la escuela por ser expulsados de los grupos “élite”. Se trata entonces de la producción de un éxito frágil que a su vez esconde un fracaso invisible alentado por los supuestos mayores resultados escolares entre las chicas. Por ejemplo, aunque el grupo-clase de Segundo de Bachillerato tuviese más chicas que chicos, un análisis de la cohorte desde Tercero permite mostrar que únicamente tres chicas de aquel grupo consiguieron llegar, ya que las demás jóvenes hicieron la ESO en un centro concertado o venían de otros institutos. Las fotografías fijas nos esconden la gran selección escolar que viven las y los jóvenes de clase trabajadora y de minorías en la escuela.

❖ Las jóvenes estarían interiorizando los valores dominantes que priman el conseguir un trabajo remunerado y cualificado, y desestimulan el trabajo reproductivo y doméstico, que las conduciría a querer lograr estudios para tener una mejor posición social de clase y género, pero a la vez, asumiendo las limitaciones exteriores a la mujer como propias, mostrando más inseguridad y angustia que los varones. Como en el caso de las chicas francesas de origen argelino estudiadas por Raissiguier (1994), éstas asumían en mayor grado, que las de origen francés, las limitaciones a su éxito laboral y social como incapacidades individuales.

❖ Los grupos de iguales que surgen están, en su gran mayoría, separados, en primer lugar, por género, y a continuación por origen “étnico”. Los grupos interétnicos surgen cuando las chicas de diferentes orígenes se relacionan ante las dificultades sociales y académicas que encuentran en su vida escolar, un fenómeno que contribuiría a una cierta etnogénesis en las que estas chicas y chicos se definen permanentemente

como “extranjeros” en un único grupo unido por las vivencias negativas de racismo. Únicamente las chicas españolas de menos prestigio social, con independencia de su éxito académico, brindan su amistad a las chicas de origen extranjero para así también no sentirse solas en el centro, y es aquí donde se da la posibilidad de establecer verdaderas relaciones de amistad interétnicas, algo que no sucede entre los varones españoles y de origen extranjero que se limitan a compartir juegos y deportes. Estas chicas actúan como verdaderas “acogedoras” porque nada puede suplir en una escuela la ausencia de relaciones sociales entre iguales.

❖ No se han detectado grandes diferencias entre los grupos de iguales de chicas y chicos, excepto una mayor flexibilidad en el caso de los grupos de chicas, que incorporan fácilmente nuevas relaciones cuando se cambia de entorno. Entre las chicas parece más fácil que se hablen de temas íntimos como la sexualidad o los problemas familiares, mientras que los varones, y admitiendo el sesgo que supone ser una investigadora mujer, parece que están más centrados en su presentación pública como “hombres” y en las actividades de ocio. Los chicos están algo más ocupados que las chicas en este tipo de actividades al no tener que dedicarse, como lo hacen la mayoría de ellas, a ayudar a sus familias en las tareas domésticas, o a tener más ocupado el horario que ellas con actividades deportivas o de ocio extraescolar (ordenadores, juegos en la calle...).

❖ Emerge un gran grupo de iguales, “las populares”, formado por varones y mujeres (la mayoría) que pertenecen a varios grupos-clases. Es un grupo transversal a los mecanismos de separación del instituto que plantea, a través de la práctica de la solidaridad intragrupal, un reto evidente aunque no consciente a la individualidad fomentada en las clases, y también una cierta resistencia a lo escolar que no necesariamente significa un alejamiento de lo académico ante el valor que los títulos escolares tienen para ellos y ellas. Sus líderes están en el grupo de mayor prestigio escolar aunque ellas mismas no estén bien vistas académicamente por la mayoría del profesorado. Combinan el prestigio social que tienen en el instituto, ganado por la presentación pública de ser las más “modernas” y las más extrovertidas, el ejercicio del dominio sobre las redes de amistades y del resto de iguales de la escuela, con cierta resistencia escolar y un gran dominio de la negociación con el profesorado para no perjudicar su trayectoria académica, lo que Anyon (1983) encontró entre chicas como

una resistencia negociada. Para ellas es también muy importante su identidad académica, ya que les proporciona satisfacción individual, incrementa su prestigio social en el instituto y su poder ante los chicos académicos considerados como “pupilos ideales”, cuando no ante sus propias familias cuando detectan una evidente desigualdad de género.

- ❖ El régimen de género de la escuela se reproduce a través de la misma estructura de separación por niveles, que crea grupos conformados en base a lo representado como “diversidad” y “diferencia”, pero donde finalmente las prácticas escolares producen “disgregación” y exclusión. En este marco los varones autóctonos se sienten como perdedores al ser situados en grupos-clase estigmatizados y sobre los que hay bajas expectativas, donde emergen grupos de iguales de “ganadores” y “perdedores” (escolares y sociales) que ejercen entre ellos relaciones de dominación y subordinación.
- ❖ El régimen de género es (re)producido asimismo través de las relaciones sociales y escolares, pero también en las regulaciones de sexualidades y cuerpos juveniles femeninos y masculinos. Estas regulaciones son ejercidas a través de los discursos de adultos y jóvenes, de sus prácticas cotidianas y de los mecanismos de disciplinamiento y modelación de la propia escuela. Las feminidades que responden a un modelo ideal de “buen estudiante” no corresponden a los tipos de feminidades considerados valiosos por los jóvenes (varones y mujeres), produciendo diferentes tipos de subordinación en los que se entrecruzan las dinámicas sociales y académicas.
- ❖ Las mujeres jóvenes de clase trabajadora, tanto autóctonas como de minorías, configuran sus identidades de género en sentido pro-académico –aunque con múltiples contradicciones, entre las cuales destacaría la tensión entre resistencia y conformismo, o la interiorización de las diferentes vivencias de subordinación– porque perciben que la educación es el único vehículo que las puede ayudar a entrar en un mercado laboral todavía discriminatorio para la mujer, donde conseguir un trabajo remunerado que puede ser una ayuda para huir o flexibilizar las tareas domésticas o los roles tradicionales de género y un reequilibrador en las relaciones con los hombres y en la desigualdad social general. No obstante, los valores de clase y género desvalorizados por la propia escuela son resistidos por los estilos, formas de hablar y de “estar” de las jóvenes, creando grupos de chicas que fraguarían su poder y la resistencia a través del dominio sobre sus iguales.

BIBLIOGRAFIA

- Abajo, J.E., Carrasco, S. (2004) (ed.) *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Colección Mujeres en la Educación. Instituto de la Mujer y Centro de Investigación y Documentación educativa. Madrid.
- Acker S. (1995) *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid. Narcea.
- Adely, F. (2004) The Mixed Effects of Schooling for High School Girls in Jordan: The Case of Tel Yahya. *Comparative Education Review*, Vol. 48, Nº 4. Noviembre.
- Alcoff, L. (1988) Feminismo cultural versus post-estructuralismo. © Signs: *Journal of Women in Culture and Society*. Vol. 13, nº. 3. The University of Chicago. Traducción: M. Rosario Martín Ruano. http://www.creatividadfeminista.org/articulos/2004/fem04_estrucultur_02.htm
- Althusser, L. (1977) Ideología y aparatos ideológicos de Estado. En *La Filosofía como arma de la reacción*. México, Siglo XXI.
- Amit-Talai, V., Wulff, H. (1995) (ed.) *Youth cultures: A cross-cultural perspective*. New York, Routledge.
- Anderson, E. (1999) *Code of the street: decency, violence, and the moral life of the inner city*. New York. Norton.
- Anyon, J. (1983) 'Intersections of Gender and Class: Accommodation and Resistance by Working Class and Affluent Females to Contradictory Sex-Role Ideologies', in S. Walker and L. Barton (eds.) *Gender, Class and Education*. Lewes: Falmer Press.
- Anyon, J. (1997) *Ghetto Schooling. A political economy of urban educational reform*. New York. Teachers College. Columbia University
- Anzaldúa, G. (1987) *Borderlands / La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Spinster/Aunt Lute Foundation.
- Apple, M.W. (1994 [1982]). *Educación y poder*. Paidós, MEC.
- Archer, L., Leathwood, C. (2003) New times–Old Inequalities: diverse working-class femininities in education. *Gender and Education*. Vol. 15. Number 3, September 2003, pp. 227-235(9). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Archer, L. (2003) *Race, Masculinity and Schooling: Muslim boys and education*. Maidenhead. Open University Press.
- Archer, L., Halsall, A. and Hollingworth, S. (2007) Class, gender, (hetero)sexuality and schooling: paradoxes within working-class girls' engagement with education and post-16 aspirations. *British Journal of Sociology of Education*, 28:2, 165-180.
- Archer, L. (2005) *The impossibility of girls' educational 'success': entanglements of gender, 'race', class and sexuality in the production and problematisation of educational femininities*. Department of Education and Professional Studies, King's College. University of London.

- Arenas, G. (1996) *Triunfantes perdedoras*. Ed. Estudios y Ensayos. Málaga, Centro de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Arnot, M., Weiner, G. (1987) (eds.) *Gender and the Politics of Shooling*. London, Hutchinson, The Open University.
- Arnot, M., Miles, P. (2005). A reconstruction of the gender agenda: The contradictory gender dimensions in new labour's educational and economic policy. *Oxford Review of Education*; vol. 31 n1, p173-789. Mar 2005.
- Barth, F. (Comp.) (1976 [1969]). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Baudelot, Ch., Establet, R. (1976) La escuela capitalista en Francia. Madrid, Siglo XXI.
- Baudoux, C., Noircent, A. (1995) Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue Française de Pédagogie*. Núm. 110. 5-15.
- Becky, F. (2004) Classroom interaction and access: Whose space is it? *Gender and Education* 3-19. Claire, Hillary (Ed.) Association of Teachers and Lecturers. UK. pp. 42-50.
- Benhabib, S., Cornell, D. (1986) *Feminism as critique*. Minnesota Press. University of Minnesota Press.
- Berga, A. (2003) Aprendiendo a ser buenas. Los procesos de riesgo social en las adolescentes. *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*. Año 7, núm. 19. México D.F. Julio-diciembre 2003. pp. 116-141.
- Berga, A. (2007) *Adolescència femenina i risc social. Un estudi d'itineraris biogràfics i estratègies culturals des d'una perspectiva de gènere*. Observatori Català de la Joventut. Secretaria de Joventut de la Generalitat de Catalunya.
- Berger, P. i Luckman, T. (1976 [1968]) *La construcció social de la realitat*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Bernstein, B. (1988 [1974]) *Clases, códigos y control*. Akal Universitaria.
- Bettie, J. (2000) Women without Class: Chicas, Cholas, Trash, and the Presence/Absence of Class Identity. *Signs*, Vol. 26, No. 1. (Autumn, 2000), pp. 1-35. The University of Chicago Press.
- Bettie, J. (2002) Exceptions to the Rule: Upwardly Mobile White and Mexican American High School Girls. *Gender and Society*. Vol. 16, No 3. (Jun., 2002), pp. 403-422.
- Bettie, J. (2003) *Women without class. Girls, race and identity*. Berkeley and Los Angeles, California. University of California Press.
- Blumer, H. (1981 [1969]) *El interaccionismo simbólico*. Barcelona, Hora, D.L.
- Bonal, X., Tomé, A. (1997) Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado. *Quaderns per a la Coeducació*, 12. Barcelona, ICE UAB.
- Bonal, X. (1997) *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Propuestas de intervención. Barcelona, Graó.

- Bonal, X. (2002) El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas. *Educar*, nº, 29, pp. 11-29.
- Bonal, X. (2003) Una evaluación de la equidad del sistema educativo español, en *Revista de Educación*, núm. 300, pp. 59-82.
- Bonal, X. (Dir.) (2003) *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona. Educació – Recursos. Ediciones Octaedro.
- Bourdieu, P. (2000 [1998]) *La dominació masculina*. Barcelona. Edicions 62.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1977 [1970]) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976) *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Brine, J. (2006) *Tales of the 50 - somethings: selective schooling, gender and social class*. pp. 431-446(16). Vol. 18, núm. 5.
- Brodkin, K. (2006). *Toward a Unified Theory of Class, Race and Gender*, en Lewin, Ellin (ED. Feminist Anthropology, Blackell Publishing.
- Butler, J. (1990) Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Wittig, Foucault. En Benhabib, Seyla y Drucilla Cornell (Eds.). En *Teoría feminista y teoría crítica. Ensayos sobre la política de género en las sociedades de capitalismo tardío*. Valencia, Edicions Alfons el Magnanin, 193-212.
- Calero, J. (2006) *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Documento de trabajo 83/2006. Fundación Alternativas.
- Cammarota, J. (2004) The Gendered and Racialized Pathways of Latina and Latino Youth: Different Struggles, Different Resistances in the Urban Context. *Anthropology & Education Quarterly*. 35(1):53-74.
- Carrasco, S. (2000) *Revista GUIX. Elements d'Acció Educativa*. Tema del curs 2000-01. Multiculturalitat i Escola.
- Carrasco, S. (2001) *Multiculturalidad: repensar la integración sociocultural*, en Gómez-Granell, Vila et al. La ciudad como proyecto educativo. Barcelona. Octaedro, Col. Biblioteca Latinoamericana de Educación.
- Carrasco, S. (2002) *Inmigración, minorías y educación en España. Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de John Ogbu*. Ponencia del IX Congreso de la FAAEE, Barcelona. Institut Català d'Antropologia (CD-Rom, 2003) y *Suplementos OFRIM* (Junio 2004).
- Carrasco, S. (2003) La escolarización de hijos e hijas de inmigrantes extranjeros y minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, nº 330, MECD.
- Carrasco, S. (2004) *Inmigración y educación: oportunidades y dificultades para un modelo plural e inclusivo*. En: Carrasco, S. (coord.). *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Bellaterra, ICE. Universidad Autónoma de Barcelona. 57-93.

- Carrasco, S. (2004) Inmigración, Minorías y Educación: Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo. Suplementos Ofrim. nº 11. Junio 2004. pp. 37-68.
- Carrasco, S., Gómez-Granell, C., Ponferrada, M., Villa R. y Miró, M. (2007) Convivencia i confrontació entre iguals als centres educatius. Monogràfics #8. Barcelona. CIIMU. Institut d'Infància i Món Urbà.
- Carrasco, S., y Ponferrada, M. (2007) La incidencia del clima escolar en las relaciones entre iguales en las escuelas de secundaria de Cataluña. Resultados de un estudio cuali-cuantitativo. Comunicación. I Congreso Internacional de Violencia Escolar (Bullying). 20-21 al 23 de noviembre de 2007. Universidad de Almería.
- Casal, J. et al. (2003) *Enquesta als Joves de Catalunya 2002*. Secretaria General de Joventut. Col·lecció Aportacions, 19.
- CIDE (1995) *El sistema educativo español*. Madrid. Centro de Publicaciones del MEC.
- CIDE (1999) *Las desigualdades de la educación en España II*. Madrid. Centro de Publicaciones del MEC.
- Clark, S., Paechter, C. (2005) *What she said': How girls mobilise power and knowledge in classrooms and playgrounds*. Seminar 1 - Girls' relationship to academic success (24th November 2005). Goldsmiths College, London. <http://www.lancs.ac.uk/fass/events/girlsandeducation/seminars/seminar1.htm> [Consulta 14/06/2006]
- Comas d'Argemir, D. (1995) *Trabajo, género, cultura*. Col·lecció ICA, 3. Barcelona. Icària (ICA).
- Conchas, G. Q. (2001) Structuring Failure and Success: Understanding the Variability in Latino School Engagement. *Harvard Educational Review*, 71 (3), 475-504.
- Connolly, P. (1995) Boys will be boys? Racism, sexuality and the construction of masculine identities among infant boys, in: J. Holland & M. Blair (Eds.) *Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Connolly, P. (1998) *Racism, Gender Identities and Young Children*. London: Routledge.
- Crompton, R.M. (1997 [1993]) *Clase y estratificación. Una introducción a los debates actuales*. Madrid, Tecnos.
- Davidson, A. L. (1996) *Making and Molding Identity in Schools: Student Narratives on Race, Gender, and Academic Engagement*. Albany. State University of New York Press.
- Delamont, S. (1980) *Sex, roles and the school*. London, Methuen.
- Delamont, S. (1990) A woman's place in education: myths, monster and misapprehensions. *British Educational Research Journal*, Vol 16, No 1.
- Delamont, S. (2001) *Changing women, unchanged men? Sociological perspectives on gender in a post-industrial society*. Buckingham, [UK] Open University Press cop.
- Delamont, S. (2002) *Fieldwork in Educational Settings. Methods, Pitfalls and Perspectives*. London, Routledge.

- Delamont, S. (2001) Las ‘ovejas negras’: los ‘gamberros’ y la sociología de la educación. *Revista de Educación*, núm. 324, pp. 61-77.
- Díaz de Rada, A. (1996) *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid. Siglo XXI.
- Dubberley, W.S. (1995 [1988]). *El sentido del humor como resistencia*. En Woods, P.
- Hammersley, M. (1995). Género, cultura y etnia en la escuela. Barcelona, Paidós. 91-110.
- Eckert, P. (1989) *Jocks & Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. Teacher College Press. New York.
- Eisenhart, M.A., Holland, D.C. (1983) Learning gender from peers: the role of peer group in the cultural transmission for gender. *Human Organization*, 42 (4), 321-324.
- Enuesta de la Regió de Barcelona (2000). Institut d'Estudis Metropolitans de Barcelona.
- Evans, G. (1993) *Esas negras chillonas*. En Spender, D. y Sarah, E., Aprender a perder. Sexismo y educación. Barcelona, Paidós Educador.
- Everhart Robert, B. (1983) *Reading, Writing and Resistance: Adolescence and Labour in a Junior High School*. Boston: Routledge & Kegan, Paul.
- Feito, R. (1998) *Nacidos para perder: El rechazo escolar entre los alumnos de secundaria*. Madrid, Morata.
- Feixa, C. (1993) *La joventut com a metàfora. Sobre les cultures juvenils*. Barcelona. Generalitat de Catalunya.
- Feixa, C. (2005) *La habitación de los adolescentes*. Papeles del CEIC, 16. <http://www.ehu.es/CEIC/Papeles16.pdf> [Consulta 30/05/2006]
- Femenías, M.L. (2000). *Judith Butler*. Biblioteca de Mujeres. Madrid, Ediciones del Orto.
- Fernández-Enguita, M. (1990) *La cara oculta de la escuela*. Madrid. Paidos-MEC.
- Fernández-Enguita, M. (1990) *La escuela a examen*. Madrid, Eudemus Actualidad.
- Fernández-Enguita, M. (1997) *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona ICE, Universitat de Barcelona. Horsori 1997.
- Fernández-Enguita, M. y M. Levin, Henry (1997) *Las reformas comprehensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa*, en *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona. ICE, Universitat de Barcelona Horsori.
- Fernández-Enguita, M. (1997) Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación, en *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona. ICE, Universitat de Barcelona. Horsori. (107-122).
- Ferrer, Castel y Ferrer, (2006) Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA” : *Revista de Educación*, extraordinario 2006, pp. 399-428.

- Ferrer, F. (2000) Lenguaje, minorías y educación en Cataluña. Contexto político y socio-lingüístico en Cataluña. *Comparative Education*. Vol. 36, nº 2, 2000. pp. 187-197.
- Fine, G.A., Sandstrom, KL. (1988) *Knowing Children. Participant Observation with Minors*. London, Sage, Qualitative Research Methods Series, 15.
- Flores-González, N. (2005) Popularity versus respect: school structure, peer groups and Latino academic achievement. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 18, Nº 5. September-October, pp. 625-642.
- Foley, Douglas E. (1997) Deficit thinking models based on culture: The anthropological protest. In Valencia, Richard R. (ed.), *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice* (pp. 113-131), Washington, DC: The Falmer Press.
- Foley, Douglas E. (1990) Learning capitalist culture. Deep in the heart of Tejas. University of Pennsylvania Press.
- Fonseca, L. (2002) *Revisitando culturas juvenis: investimentos de raparigas na escola*. In Revista *ex aequo* nº 7 Oeiras. Celta. 85-98.
- Fordham S. (1996) *Blacked Out: Dilemmas on Race, Identity and Success at Capital High*. Chicago. University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge*, London. Harvester Wheatsheaf.
- Francis, B. (1999) Lads, Lasses and (New) Labour: 14-16-year-old students responses to the 'laddish behaviour and boys' underachievement debate. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, Núm. 3. 355-371.
- Francis, B. (2005) *Girls in the classroom: new research, old inequalities*. Seminar 3 - Girls' relationship to academic success (24th November 2005). Goldsmiths College, London.
<http://www.lancs.ac.uk/fass/events/girlsandeducation/seminars/seminar3.htm>
[Consulta 14/06/2006]
- Francis, B. (2002) Relativism, Realism, and Feminism: an analysis of some theoretical tensions in research on gender identity. *Journal of Gender Studies*, Vol. 11, No. 1, Mar 2002. pp. 39-54. Ed. Carfax Publishing. Cambridge.
- Franzé, A. (2002) *Lo que Sabía no Valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Consejo Económico y Social. Madrid, Comunidad de Madrid.
- Fuller, M. (1980) Black girls in a London comprehensive school. Deem, R (Ed.) *Schooling for Women's Work*. Routledge & Kegan Paul.
- Funes, J. (2004) (Dir.). *Arguments adolescents. El món dels adolescents explicat per ells mateixos*. Fundació Jaume Bofill/Generalitat de Catalunya.
<http://www.fbofill.org/multimedia/Educacio/monadolescents.pdf>
[Consulta 10/09/2005]
- Garber, J., McRobbie, A. (1983) *Girls and Subcultures*, en McRobbie, A. (1991) *Feminism and Youth Culture. From 'Jackie' to 'Just Seventeen'*. Hounds mills (etc): MacMillan.

- Gibson, A.M. (1988) *Accommodation without assimilation. Punjabi Sikhs in an American High School*. Cornell University Press.
- Gibson, M., Gandara, P., Koyama, J.P., (2004) *School Connections. U.S. Mexican Youth, Peers and School Achievement*. Teachers College Press. New York.
- Gibson, M.A. (1997) Complicating the immigrant/involuntary minority typology. *Anthropology and Education Quarterly* 28(3): 431-454.
- Giddens, A. (1994 [1987]) *El capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona. Labor.
- Gil, F. (1997) *Condicionantes culturales del fracaso escolar, en Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona ICE, Universitat de Barcelona Horsori 1997. (69-74).
- Giroux H., y Penna A., (1990) Educación social en el aula: la dinámica del currículo oculto (63-86). En Giroux, Henry (Ed.). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España, Paidós.
- Goffman, E. (1971) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Goldner, V. (2003) Género Irónico/Sexo Auténtico. *Studies in Gender and Sexuality* 4(2), 113-139, 2003. Autora de la reseña: Concepció Garriga. Revista de Psicoanálisis. Marzo de 2004, núm. 16. www.aperturas.org/16garrigagoldner.html [Consulta 30/10/2006]
- Gómez Bueno, C. (ed.) (2002) *Identidades de género y feminización del éxito académico*. CIDE-MECD, Colección Investigación, nº 151.
- Gómez-Granell, C., Carrasco, S., Bertran, M. (2007) *La infància i les famílies al Districte d'Horta-Guinardó de Barcelona*. Consorci Institut d'Infància i Mon Urbà. Monogràfics 7.
- Gordon, T., Holland, Janet and Lahelma, E. (2000). *From pupil to citizen: a gendered route* en Arnot, Madeleine, e Jo-Anne Dillabough (orgs.,) *Challenging Democracy: International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*, Londres, RoutledgeFalmer.
- Gordon, T. (2006) Girls in education: citizenship, agency and emotions, en *Gender and Education*. Vol. 18, Number 1, January 2006, pp. 1-15(15) Publisher Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
- Grañeras et al. (1997) *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. CIDE, Área de Estudios e Investigación. Ministerio de Educación y Cultura.
- Gregorio Gil, C. (2006) Contribuciones feministas a problemas epistemológicos de la disciplina antropológica: representación y relaciones de poder. *Revista de Antropología Iberoamericana*. Ed. Electrónica. Volumen 1, Número 1. Enero-Febrero 2006. Pp. 22-39.
- Grup ELIMA (Carrasco, Ballestín, Bertran, Borinson, Molins) (2005). *Etnografía, educación y políticas públicas. Oportunidades y dificultades desde la experiencia en Barcelona*. Jornada Ankulegi, San Sebastián.

- Grup ELIMA (Carrasco, Ballestín, Bertrán, Bretones) (2001). *Educación, aculturación y género en Cataluña*, en Nómadas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, nº 14, Bogotá.
- Haraway, D. (1988) Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective, *Feminist Studies*, 14:3. Fall. P.575
- Hemmings, A. (2002) Youth Culture of hostility: discourses of money, respect, and difference. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(3), 291-307.
- Hemmings, A. (2006) Navigating Cultural Crosscurrents: (Post)anthropological Passages through High School. *Anthropology & Education Quarterly*. June 2006. Vol. 37, No 2, pp. 128-143.
- Hératier, F. (1996) La valencia diferencial de los sexos. ¿Se halla en los cimientos de la sociedad?". En Hératier, F. Masculino/Femenino. *El pensamiento de la diferencia*. Ariel, Barcelona.
- Hey, V. (1977) *The Company She Keeps: An Ethnography of Girls' Friendship*, Buckingham, Open University Press.
- Hills, Laura (2006) Playing the field(s): an exploration of change, conformity and conflict in girls' understandings of gendered physicality in physical education. *Gender and Education*, 2006. vol. 18, number 5. 539-556 (18). Routledge part of the Taylor & Francis Group.
- Holland, C., Eisenhart. M.A., (1990) *Educated in romance: women, achievement, and college culture*. Chicago. University of Chicago Press.
- Ireson, J., Clark, H., Hallam, S. (2002) Constructing Ability Groups in the Secondary School: issues in practice. *School Leadership & Management*. Vol. 22, No. 2, pp. 163-176, 2002.
- Ireson, J., Hallam, S., Mortimore, P., Hack, S., Clark., Plewis, I. (1999) *Ability grouping in the secondary school: the effects on academic achievement and pupils in self-esteem*. Institute of Education, University of London. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Sussex at Brighton.
- Jackson, C. (2002) Laddishness' as a Self-worth Protection Strategy. *Gender and Education*. Vol. 14. Núm. 1. pp. 37-51.
- Jackson, C. (2006) *Lads and Ladettes in School: Gender and a Fear of Failure*. Maidenhead. Open University Press.
- Jackson, S. (1993) *Las niñas y la información sexual*. En Spender, D. y Sarah, E. Aprender a perder. Sexismo y educación. Barcelona, Paidós Educador.
- Jones, S., & Myhill, D.A., (2004) Seeing things differently. Boys as underachievers. *Gender and Education*. 16(4), 531-546.
- Jones, S., & Myhill, D.A., (2004) Troublesome Boys and Compliant Girls. *British Journal of Sociology of Education*. 25(5), 557-571.
- Juliano, D. (1998) *Las que saben. Subculturas de mujeres*. Madrid : Horas y Horas.

- Kessler, S., Ashenden, D.J., Connell, R.W. and Dowsett, G.W. (1985) Gender Relacions in secondary schooling. *Sociology of Education*, 58, 34-38.
- Lantagne, I. (2003) *Idéologie du langage: une étude de cas. Discours et facteurs influençant l'apprentissage du catalan chez les membres d'une famille castillane de Barcelone*. Mémoire pour le Maîtrise ès Arts. Montréal. Université Concordia.
- Leal García, A. (1998) Diversidad y género en las relaciones interpersonales. *Educar*. N° 22-23, 1998 (Ejemplar dedicado a : Comprendre la diversitat en educació), 171-179. Servei de Publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lees, S. (1987) The structure of sexual relations in school. En Arnot, M. et Weiner, G. (1987) (Eds.). *Gender and the Politics of Schooling*. London, Hutchinson. The Open University, 175-185.
- Lees, S. (2000). Sexuality and citizenship education. Discipline and democracy: race, gender, school sanctions and control. M. Arnot e J. Dillabough (orgs.), *Challenging Democracy: International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*, Londres, RoutledgeFalmer.
- Levinson, B., & Holland, D. (1996) The cultural production of the educated person: An introduction. In Levinson, B., Foley, D., & Holland, D. (eds.). *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*. (pp. 1-54). Albany: SUNY Press.
- Levinson, B. (1998) Student Culture and the Contradictions of Equality at a Mexican Secondary School. *Anthropology & Education Quarterly*. September 1998, Vol. 29, No. 3, pp. 267-296.
- Levinson, B. (2005). Reflections on the Field. Citizenship, Identity, Democracy: Engaging the Political in the Anthropology of Education. *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 36, No. 4, pp. 329-340. University of California Press.
- Lloyd, B. (1992) Gender identities and education: the impact of starting school; Barbara Lloyd and Gerard Duveen Hemel Hempstead [etc.] : Harvester Wheatsheaf.
- López, N. (2003) Hopeful Girls, Troubled Boys: Race and Gender Disparity in Urban Education. *Teachers College Record*. Volume 106. Number 12, 2004, p. 0-0. Routledge/Falmer. New York.
- Lucey, H., Melody, J. and Walkerdine, V. (2003) Never asking for anything: psychosocial aspects of being and becoming educationally successful for working class young women, *Gender and Education*. 15(3):285-300.
- Mac an Ghaill, M. (1994) *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham, Open University Press.
- Mac an Ghaill, M. (1995 [1992]) Más allá de la norma blanca. El uso de métodos cualitativos en el estudio de la escolaridad de la juventud negra en Inglaterra. En Woods, M., Martín Hammersley, M. (comp.) *Género Cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Temas de educación Paídos.
- Marre, D. y Gaggiotti, H. (2004) *La inmigración hispanoamericana: relaciones, estereotipos y realidades*. En: Carrasco, S. (coord). Inmigración, contexto familiar

- y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana. Bellaterra. ICE/Universidad Autónoma de Barcelona. 95-127.
- Martín Casares, A. (2006) *Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Feminismos. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Martínez, R. (2002) *Cultura juvenil i gènere. Una reflexió teòrica sobre l'espai social juvenil i l'emergència de noves formes culturals associades al consum i el gènere*. Generalitat de Catalunya. Secretaria General de Joventut.
- McDonald, M. (1981) Schooling and the reproduction of class and gender relations. R. Dale (Ed.) *Politics, Patriarchy and Practice*. Lewes, Falmer Press/Open University Press.
- McRobbie (1991) *Feminism and Youth Culture. From 'Jackie' to 'Just Seventeen'*. Hounds Mills (etc): MacMillan.
- Méndez, L. (2002) Cuerpo e identidad: modelos sexuales, modelos estéticos, modelos identitarios. En Blanco, Miñambres y Miranda (coords.). *Pensando el cuerpo, pensando desde un cuerpo*. Universidad de Castilla La Mancha, Albacete. Pp. 123-137.
- Merino, R. (2004) L'ensenyament secundari comprensiu. Contradiccions i possibilitats de les reformes educatives. *Papers*, núm. 74, pp. 111-128.
- Mirza, H.S. (1992) *Young, Female and Black*. London, New York, Routledge.
- Moore, H. L. (1991) *Antropología y feminismo*. Madrid. Feminismos. Ediciones Cátedra.
- Moscovici, S. (1983) The phenomenon of social representations, en R.M. Farr y S. Moscovici. *Social representations*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Narotzky, S. (1988) *Trabajar en familia. Mujeres, hogares y talleres*. Libros de bolsillo, 6, València: Edicions Alfons el Magnànim.
- Narotzky, S. (2004) *Antropología económica. Nuevas tendencias*. Barcelona: Melusina.
- Nash, M., Marre, D. (2001) *Multiculturalismos y género. Un estudio interdisciplinar*. Ediciones Bellaterra.
- Niemi, Nancy (2005) Gender and Education, Volume 17, Number 5, December 2005, pp. 483-497(15). Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
- Ogbu, J. (1974) *The next generation: an Ethnography of Education in Urban Neighborhood*. New York. Academic Press.
- Ogbu, J. (1991) *Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective*. In Gibon & Ogbu, "Minority Status and schooling. A comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities". Garland Publishing, Inc. New York & London.
- Ogbu, John U. (1993[1982]) *Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple*. En: Velasco, H.M. y otros. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid. Trotta, 145-174.

- Ortner, S. (1979 [1972]) *¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?* En : Harris, O. y Young, K. (comp.). *Antropología y Feminismo*. 1974. Editorial Anagrama, Barcelona, 1979. pp. 109-131.
- Ortner, S. (1991) Reading America: Preliminary Notes on Class and Culture. *Recapturing anthropology: Working in the Present*, editado por R.G. Fox, Santa Fe: School of American Research Press. 73-42
- Osler, A. & Vicent, K. (2003) Girls and Exclusion: rethinking the agenda. London: RoutledgeFalmer.
- Osler, A. (2005) Excluded Girls: interpersonal, institutional and structural violence in schooling. Seminar Girls and Education: 3-16. Continuing Concerns, New Agendas. Gender and Education Association.
- <http://www.lancs.ac.uk/fass/events/girlsandeducation/seminars/seminar2.htm> [Consulta 14/06/2006]
- Pàmies, J. (2004) *La inmigración marroquí y la escolarización de los hijos e hijas en un proceso de diferenciación sociocultural*. En: Carrasco, S. (coord). Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana. Bellaterra. ICE/Universidad Autónoma de Barcelona. 57-93.
- Panel de Desigualtats a Catalunya (PAD) (2001-2002). Fundació Jaume Bofill. <http://www.obdesigualtats.org/obd/index.php>.
- Payet, J.P. (1997) *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris, Armand Colin/Masson.
- Payne, I. (1993) *Una niña de clase obrera en una Grammar School*. En Spender, D. y Sarah, E. *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Barcelona, Paidós Educador. 29-37.
- Pérez Sánchez, C.N. (2002) Posiciones frente a la escuela por parte de alumnas de origen subalterno. *Revista de Educación*, núm. 329. Monográfico pp. 463-486.
- Raissiguier, C. (1994) *Becoming women, becoming workers. Identity Formation in a French Vocational School*. Albany, State University of New York Press.
- Robinson, K., (2005) Reinforcing hegemonic masculinities through sexual harassment: issues of identity, power and popularity in secondary schools. *Gender and Education*. Vol 17. Numer 1, March 2005, pp. 19-37(19).
- Rolon-Dow, R. (2004) Seduced by Images: Identity and Schooling in the Lives of Puerto Rican Girls. *Anthropology & Education Quarterly*. 35(1):8-29.
- Rosaldo, M.Z. (1980) The Use and Abuse of Anthropology: Reflections on Feminism and Cross-cultural Understanding. *Signs: Journal of Women, in Culture and Society*. Vol. 5 (31). 198.
- Roux, C. (1981) Même école, même ambition: Étude comparée des aspirations écolaires et professionnelles des jeunes filles d'origine maghrébine et de jeunes filles françaises de souche en classe de 3^{ème}. *Revue Européenne des Migrations Internationales*. Vol. 7 (1).
- Serra, C. (2001) *Identidad, Racisme i violencia. Les relacions interètniques en un institut català*. Universitat de Girona. Tesi.

- Skeggs, B. (1997) *Formations of Class and Gender*. London. Sage.
- Skelton, C. (1998) Feminism and research into masculinities and schooling, en *Gender and Education*, 1998, vol. 10, núm. 3
- Spender, D. y Sarah, E. (1993). *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Barcelona, Paidós Educador.
- Stanley, J. (1995 [1986]) *El sexo y la alumna tranquila*. En Woods, P. Hammersley, M. (1995). *Género, cultura y étnia en la escuela*. Barcelona, Paidós. 49-61.
- Stanton-Salazar, R. (1997) A social Capital Framework for Understanding the Socialization of Racial Minority Children and Youths. *Harvard Educational Review*. Volume 67, Nº 1. Spring.
- Stanton-Salazar, R. (2004) Social Capital Among Working-Class Minority Students in School Connections. En: Gibson & Gandara & Koyama (2004). *School Connections. U.S. Mexican Youth, Peers and School Achievement*. Teachers College Press. New York. 18-38.
- Stolcke, V. (1992) *¿El sexo es para el género como la raza para la etnicidad?*. *Mientras Tanto*, 48. 87-112.
- Stolcke, V. (1993). El “problema” de la inmigración en Europa: El fundamentalismo cultural como nueva retórica de exclusión. *Mientras tanto*. Nº 55, 1993. pp. 73-79.
- Strathern, M. (1979) Una perspectiva antropológica. En: *Antropología y Feminismo*. Harris y Young (comp.). Trad. Cecilia Novoa y Olivia Harris. Barcelona. Anagrama.
- Subirats M., i Brullet, C. (1988) *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- Subirats, M., i Tomé, A. (1992) *Pautes d'observació per a l'anàlisi del sexism a l'àmbit educatiu*. Quaderns per a la Coeducació, 2.
- Suki, A. (2003) 'To Be a Girl': culture and class in schools Correspondence. *Gender and Education*, Volume 15, Number 3, September 2003, pp. 269-283(15). Goldsmiths College, University of London, Sociology Department. New Cross, London.
- Terés, N. (2004) *El procés d'ensenyament-aprenentatge i de socialització de les noies filles de famílies marroquines: intervencions educatives i construcció d'identitat en l'àmbit educatiu*. Memòria de Llicència d'estudis, curs 2003-04. Departament d'Educació.
- Valenzuela, A. (1999) *Subtractive Schooling. U.S.-Mexican Youth and the Politics of Caring*. Albany. State University of New York Press.
- Van Zanten, A. (1996) La scolarisation des enfants et des jeunes des minorités ethniques aux États-Unis et en Grande-Bretagne. *Revue Française de Pédagogie*. L'école et la question de l'immigration. Num. 117, 1996, 117-143.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris. Presses Universitaires de France.

- Van Zanten, A. (2003). Conferencia *Acción Educativa local y exclusión social: el ejemplo de Francia*. Ciclo de conferencias “Infància, Educació i Immigració. Noves i velles desigualtats a les ciutats”, organizadas por el CIIMU (Consorci Institut d’Infància i Món Urbà). 21/01/2004. Barcelona.
- Velasco H., García Castaño, F.J. & Díaz de Rada, A. (1993) (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Walkerdine, V. (1997) *Daddy's Girl: young girls and popular culture*. London, Macmillan.
- Walkerdine, V., Lucey, H. and Melody, J. (2001). *Growing up Girl: psychosocial explorations of gender and class*. London. Palgrave
- Walkerdine, Valerie (1987). Sex, power and pedagogy. En: Arnot, M. (1987) *Gender and The politics of Schooling*. London, Hutchinson, The Open University.
- Walkerdine, Valerie. (2005). Seminar 1. *Girls relationship to academic success* (24th November, 2005). Girls from 3 to 16: some thoughts from Project 4-21 and related research. School of Social Sciences. Cardiff University.
- Waters, M. (1996). The intersections of gender race and ethnicity in identity development of Caribbean American Teens. In Leadbeater, B. & Way, N. (Eds.). *Urban Girls: Resisting stereotypes, creating identities*. (pp. 65-81). New York. New York University Press.
- Weis, L. (1990) Working class without work: High school students in a de-industrializing economy. New York, Routledge.
- Weis, L. (2004) *Class Reunion: The Remaking of the American White Working Class*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Willis, P. E. (1988) [1977]. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal.
- Woods, P. Hammersley, M. (1995) *Género, cultura y etnia en la escuela*. Barcelona, Paidós.
- Wulff, H. (1988) *Twenty girls: growing-up, ethnicity and excitement in a south London microculture*. Stockholm, Stockholm Studies in Social Anthropology.
- Youdell, D. (2005) *Flirting and Working? The commensurability of popular desirable hetero-femininity and institutionally acceptable student-hood*. Girls from 3 to 16: some thoughts from Project 4-21 and related research. School of Social Sciences. Cardiff University.
<http://www.lancs.ac.uk/fass/events/girlsandeducation/seminars.htm>
[Consulta 14/06/2006]