

Terra de Melide

Oportunitatades Educativas y Desarrollo Comunitario

Santiago Prado Conde

Dirección: Dra. Silvia Carrasco Pons

2005

Departamento: Antropologia Social i Cultural

Facultad: Filosofia i Lletres

Universitat: Universitat Autònoma de Barcelona

ÍNDICE

ÍNDICE

| | |
|--|------------|
| Agradecimientos..... | pág. 5-10 |
| Introducción: Antropología, educación y medio rural..... | pág. 11-31 |

Iª Parte

Cambios y continuidades sociales y educativas en la comarca Terra de Melide

| | |
|---|---------------------|
| 1. Lo rural y lo urbano en la Terra de Melide: viejos conceptos y nuevas realidades..... | pág. 33-74 |
| 1.1. Alcances y limitaciones de lo rural como objeto de estudio..... | pág. 35 |
| 1.1.1. Cambio social y medio rural..... | pág. 37 |
| 1.1.2. Nuevo ruralismo y superación de la dicotomía rural/urbano..... | pág. 40 |
| 1.2. Rural/urbano en la Terra de Melide. La vila como nuevo espacio de interrelación..... | pág. 42 |
| 1.2.1. La urbanización de la vila..... | pág. 45 |
| 1.2.2. La vila como nuevo espacio rurbano: discursos y prácticas..... | pág. 50 |
| 2. Reformas educativas y procesos de minorización: antecedentes de investigación y realidades locales..... | pág. 75-137 |
| 2.1. Sistemas educativos y oportunidades educativas..... | pág. 76 |
| 2.1.1. La LGE en la Terra de Melide..... | pág. 80 |
| 2.1.2. LOGSE en la Terra de Melide..... | pág. 85 |
| 2.2. Estudios sobre poblaciones minorizadas y <i>no pertinentes</i> en las instituciones educativas..... | pág. 104 |
| 2.2.1. Etnografías sobre alumnado inmigrante..... | pág. 115 |
| 2.2.2. Investigaciones sobre alumnado de clase obrera..... | pág. 126 |
| 2.2.3. Estudios sobre alumnado gitano..... | pág. 130 |
| 2.3. Aportaciones de los estudios con población minorizada y <i>no pertinente</i> en las instituciones educativas..... | pág. 135 |
| 3. El estudio del alumnado con procedencia rural: perspectiva teórica y metodología de investigación..... | pág. 138-187 |
| 3.1. El alumnado con procedencia rural como población <i>no pertinente</i> | pág. 139 |
| 3.2. Escolarización y estratificación social: modelos interpretativos..... | pág. 154 |
| 3.2.1. Reproducción y resistencia en contexto escolar..... | pág. 155 |
| 3.2.2. Continuidad-discontinuidad y experiencias comunitarias..... | pág. 162 |
| 3.3. Metodología de la investigación empírica..... | pág. 170 |

IIª Parte

Dinámicas sociales y educativas de la juventud escolarizada en la educación secundaria en Melide

| | |
|---|---------------------|
| 4. Diversidad en el IES de Melide..... | pág. 189-264 |
| 4.1. La LOGSE como propiciadora del cambio endógeno..... | pág. 190 |
| 4.2. Construcción de la diversidad en el IES de Melide: cómo se fabrican los resultados académicos..... | pág. 201 |
| 4.3. Dinámicas socioeducativas del alumnado presente en tercero de la ESO: alumnado seleccionado para realizar el seguimiento..... | pág. 229 |
| 5. Modelos de posicionamiento escolar y social del alumnado del grupo de iguales “urbano”..... | pág. 265-311 |
| 5.1. Expectativas, estrategias y discursos de los chicos..... | pág. 267 |
| 5.2. Expectativas, estrategias y discursos de las chicas..... | pág. 296 |
| 6. Modelos de posicionamiento escolar y social del alumnado de los grupos de iguales “mixto”..... | pág. 312-358 |
| 6.1. Expectativas, estrategias y discursos de los chicos..... | pág. 314 |
| 6.2. Expectativas, estrategias y discursos de las chicas..... | pág. 348 |
| 7. Modelos de posicionamiento escolar y social del alumnado de los grupos de iguales “aldea”..... | pág. 359-422 |
| 7.1. Expectativas, estrategias y discursos de los chicos..... | pág. 360 |
| 7.2. Expectativas, estrategias y discursos de las chicas..... | pág. 383 |
| 8. Retroalimentación social y educativa de los rendimientos académicos..... | pág. 423-461 |
| 8.1. Condiciones de existencia y modelos de oposición educativa y social del alumnado matriculado en el IES de Melide..... | pág. 425 |
| 8.2. Interpretación del éxito y del bajo rendimiento educativo..... | pág. 438 |
| 8.3. Rendimientos académicos, continuidad-discontinuidad y experiencias comunitarias..... | pág. 453 |

IIIª Parte

Desarrollo comunitario, conclusiones y cierre para la/s apertura/s

| | |
|--|---------------|
| 9. Oportunidades educativas y desarrollo comunitario en Terra de Melide | pág. 463- 488 |
| 9.1. Desarrollo comunitario y alternativas..... | pág. 465 |
| 9.2.1. “Neno Castelao” | pág. 472 |
| 9.2.2. “Trouxestes aos millores” | pág. 476 |
| 9.2. Desarrollo comunitario, educación y excepcionalidad..... | pág. 485 |
| Conclusiones | pág. 489- 495 |
| Epílogo. Cierre para la/s apertura/s | pág. 496-500 |
| Bibliografía | pág. 501-511 |

Agradecimientos

A mis abuelas, Aurora y Concha

“O desenvolvimento da vida cria uma sucessão de seres humanos que nascem e morrem. Como bem se sabe, a morte que apaga uma vida apaga também o conhecimento, e como bem se sabe também, o conhecimento que se apaga sem ter ficado por escrito, é irrecuperável.” (Iturra, 1990b: 67).

Agradecimientos

El devenir de la vida es un constante aprendizaje que pone a cada uno en su lugar. Esta investigación de tesis doctoral, como se expondrá más adelante, viene influenciada por un suceso ocurrido el día veintiséis de diciembre del año 2002. Un suceso que todos a los que le voy a agradecer la posibilidad de que se materializase esta tesis doctoral conocen.

Recordar de nuevo aquel hecho me lleva, después del tiempo transcurrido, a reconstruirlo desde la distancia aunque el propio tiempo se ha encargado de borrar la amargura de aquellos primeros días, y quiero agradecer y felicitar a todos, esperando no olvidarme de ninguno, por sus ánimos, apoyos, la amistad que una vez más me brindaron y, sobre todo, por ayudarme a *reconocer* quiénes son los míos.

No puedo comenzar esta lista de agradecimientos sin referirme a mi madre, Chus, a mi padre, Armando, a mi hermano, Chiqui, a mi hermana, Andrea, y a mi compañera de viaje desde hace ya muchos años, Xulia. Todos sufrieron la amargura de aquellos días, lloraron conmigo, me consolaron, me dieron ánimos, *agarimo* y las ganas necesarias para continuar. Gracias a todos ellos por hacerme entender que la vida vale más que todo lo material. Gracias, también, por aguantarme en este largo camino; sobre todo a Xulia, por saber esperar, ser paciente, disfrutar, compartir mi sueño y quererme. Un reconocimiento a la niña de mis ojos, Andrea, por inspirarme, con ahora ya catorce años, que los fenómenos educativos esconden más de lo que se puede observar con una primera mirada *inocente*.

Estaré eternamente agradecido a Silvia Carrasco, directora de esta investigación, por aquel e-mail que todavía guardo en la memoria. Sus ánimos, su implicación personal, sus siempre buenas palabras, su sinceridad y su preocupación han llevado a que esta tesis tenga impreso su propio sello: el de la sabiduría y el de la honradez. Gracia Silvia por considerarme, desde el principio, un igual, por implicarte en esta investigación y esperemos que sirva para hacernos entender, algo más, la complejidad de los fenómenos educativos y sociales y que, al mismo tiempo, devenga en oportunidades, educativas y sociales.

También tendré deuda eterna con Xerardo. Gracias por tu apoyo, por la gran cantidad de oportunidades que me has ayudado a generar. Si no te hubiese conocido, mi vida como antropólogo habría sido, seguramente, de mucha menor calidad. Gracias por

todo y, por lo que no tengo la menor duda, lo que vendrá de tu buen hacer, de tu amistad y preocupación por mí. Gracia también a Rut, por tener siempre una sonrisa.

No puedo dejar de citar a mi familia extensa, que en aquellos días de tristura me dieron *folgos*, se preocuparon por mi situación y nunca me dejaron abandonado en el desierto. Gracias Moncho y Mari Luz, *a miña madriña*, por considerarme algo más que un sobrino. Gracias también a Lucía, Aurora y, un cariño especial, para mi tía Carmiña por aquel acto simbólico el día de fin de año, que para mí estuvo cargado de un gran significado que me llevó a reflexiones sobre la vida. Gracias Mercedes por abrirme las puertas de tu casa y hacer de tu hogar, que con tanto trabajo has llegado a conseguir, el mío. Gracias también a Ramón y a Conchi, por acordaros de mí. Gracias a mi padrino, Luís, y a mi tía, Maribel, por aparecer. Gracias a mis primos, Carlos y Marga, por vuestra amistad y por esa niña, Laura, que tantas satisfacciones os dará.

No puedo dejar de citar a aquellos que me acogieron en sus hogares desde mis primeros años de universitario. Gracias a Jose y a Maruja, mis tíos, y a mi primo, Andoni, por reconocermes como uno más del grupo doméstico durante los tres primeros años de universitario que tanto disfruté en Compostela; gracias a mi prima Rosa por abrirme siempre las puertas a un café y a su compañero, Manuel, por enseñarme que la humildad vale más que la soberbia. Tengo que volver a agradecer a Mari Luz y a Aurora por acogerme como a un hijo los fines de semana que me trasladaba de Donosti a Bilbo en mi segunda etapa universitaria, y a mis tíos Ana e Iñaki por sus siempre cálidos recibimientos. Gracias a mi tío Fernando por ofrecerme su casa. Gracias a Isa y a Cristóbal por sus muestras de afecto, por dejarme entrar en sus vidas, por hacerme disfrutar en la soledad de Barcelona; y un reconocimiento para vuestro niño, Miquel, por la ilusión que ha generado.

Gracias también a mis tíos Arturo, Tonecho y Carmiña, por hacerme recordar que Galicia está viva en Catalunya. Gracias a Nuri, a Cente y a Soqui por los buenos momentos.

Un agradecimiento especial para mis suegros, Manolo y Julia, y a todos mis cuñados y cuñadas: Suso, Luis, Juan, Lucas, Sito, Emilio, Bego, Merchi, Rosa, Encarna, Carmela, Luisa y María, por apoyarme, preocuparse constantemente por mi situación y estar siempre ahí. También, como no, a mis sobrinos y sobrinas: Jesús y Fátima, Jesús, Lorena y Pablo, Olaya y Andrea, Silvia y Paula, Juan y Marcos, y Lucía, Diego y Lidia. Ellos me han hecho entender que el hecho educativo depende de múltiples variables.

No puedo dejar de agradecer, sobre todo, a Cuchi y a Silvia por estar ahí después del desagradable suceso. Gracias por demostrarme que puedo contar con vosotros y con vuestro hijo, Xurxo, un nuevo *rurbano*.

Mención especial para mi queridísima Rosa da Perla por, aún no uniéndonos lazos de sangre, demostrarme que la amistad y el corazón son más fuertes que cualquier otra cosa en el mundo, así como a Marta, Álvaro y Analía.

Gracias a Paula, por mostrarme siempre afecto. Gracias por tus siempre sabios consejos, por tus reflexiones y por hacerme disfrutar cada vez que conversamos. Gracias por estar ahí en los días de *tristura*.

Gracias a Imanol y a Jaime por vuestro interés y apoyo. Sin vosotros mi vida en Donostia habría sido de otra manera. Sé que puedo contar con vosotros, que no me fallaréis.

Gracias Arantza y Javi por ofrecerme vuestro caserío en los momentos de frustración.

Gracias a mis compañeras del grupo de investigación Elima de la Universitat Autònoma de Barcelona. Gracias por vuestra amistad, por tenerme siempre en cuenta y por las agradables conversaciones que hemos tenido. Gracias a todas y a todos en general, pero debo citar, puesto que es con quien más interaccioné, a Cris, a Bea, a Marta, a Maribel, a Andrea, a Jordi Pàmies y a Jordi Tria. Sin vosotras y vosotros mis estancias en Barcelona serían menos intensas.

No puedo dejar de agradecer, también en Barcelona, a Aurora González y a José Luís Molina sus palabras de aliento y su apoyo institucional en los momentos difíciles.

Gracias a Marco y a Martina por hacerme partícipe de la vida de Noa, *a miña afillada*, por vuestras muestras de cariño en el tramo final de la tesis. Gracias a Tono y a Marta por la nueva amistad y por hacerme sentir uno más.

Gracias a César por sus comentarios a la tesina. Gracias por tu diálogo, por tu amistad y por tus reflexiones.

Estoy muy agradecido, también, a María y a Pedro, Marta y Lucía, Berta y Marta y a Nuria. Gracias por vuestra amistad. Gracias a Xele por ser el de siempre, no cambies.

No puedo dejar de citar, aunque hace mucho que no nos vemos, a Lourdes Méndez. Gracias por ayudarme en mi segundo año en Donosti, por tu tiempo, dedicación y por tus buenas palabras.

Gracias a Jorge García por estar muy interesado, desde el principio, en esta investigación. Gracias Jorge por tus ánimos, tus conocimientos y por ser siempre tan amable conmigo.

Gracias a Ramón Sánchez por animarme siempre.

Gracias a Cathryn Teasley por abrirme siempre la puerta a un café y a una rica discusión.

No por últimos menos importantes, tengo que agradecer a los protagonistas de esta investigación lo mucho que me enseñaron. Gracias a Xulio, director del I.E.S. de Melide cuando llegué, por implicarte y alentarme a continuar. Gracias a Garabal, director cuando me fui, por tus palabras de que la investigación es importante. Gracias a Genaro y a Antón por integrarme, a Helena y a Cristina por ayudarme en todo momento y nunca recibir, ni pedir, nada a cambio. Gracias a todo el profesorado con el que interaccioné en el IES de Melide, por abrirme las puertas a vuestras aulas, por aguantar largas entrevistas, por, en definitiva, hacerme sentir uno más. Gracias Marcial por ser como eres, no cambies ni pierdas la ilusión.

Gracias a todos los jóvenes con los que interaccioné dentro y fuera del instituto. Gracias por abrirme las puertas a vuestras experiencias, por hacerme partícipe. Gracias, a algunos, por demostrarme vuestra amistad y lo mucho que he aprendido de vosotros en el terreno de lo humano. Gracias, también, por enseñarme la complejidad del medio rural melidense. Gracias por hacerme comprender que la riqueza no está en la cantidad, sino en la calidad.

Mención especial a mis niños: Jonathan, que con sus siete años me ha ayudado a comprender la grandeza del rural, junto a su madre, Lola; a Sergio y a Suso, por vuestra humildad y por hacerme sentir uno más de Petos, y gracias, también, a vuestras madres: Pili y Chus. Gracias Judith por ser tú misma, por hacerme entender que siempre hay posibilidades, alternativas y distintos rurales.

Gracias a Mari y a Teresa, técnicas del EQUAL, por vuestra paciencia. Gracias por demostrarme que las oportunidades sociales en la Terra de Melide son tantas que sólo hay que ponerse a ello.

Gracias a todas las personas de la Terra de Melide con las que contacté, conversé y entrevisté. Gracias por vuestro tiempo.

No puedo dejar de agradecer a la Fundación Santa María por comenzar a financiar esta investigación, por la motivación que generó la carta que llegó en el mes de septiembre del año 2001. Gracias por contar con vuestro apoyo hasta junio del 2003.

Gracias también a la Diputación Provincial de A Coruña por financiar el final de esta tesis, julio 2004-julio 2005, y por el aire renovado que supuso la grata sorpresa no esperada.

Debo agradecer, también, a Xosé Carlos Sierra, director de la investigación para el Museo Galego do Viño, por su paciencia, y a mis compañeros de investigación, Manolo y Fátima, por lo mucho que me han enseñado.

De nuevo, un último agradecimiento a todos y a todas por hacer posible esta investigación. Pido perdón y disculpas si me he dejado a alguien en el camino, no ha sido mi intención.

Introducción: Antropología, educación y medio rural

“A flurry of rural ethnographies dominated the early years of Europeanist anthropology from the 1950s to the 1970s. There has since been much urging to address urban issues and global problems, such as those of immigrants, in European society. For some, the location of this study in a backwater region of central France may, at first glance, appear anachronistic (as well might Laviolle itself!). Many of the early community studies of Europe, and that of Laurence Wylie’s Village in the Vaucluse (1975) comes immediately to mind in the context of France, relied upon romanticized and insular images of rural life. As a direct consequence of this, they often tended to ignore the wider socio-political context of those communities. Europeanist anthropologists have necessarily and quite rightly broadened their attention “beyond the community” (Boissevain 1975) since the 1970s.

There is a danger, however, in throwing the baby out with the bathwater in anthropological studies of Europe. The persistence of rural life, even as it changes, is vital to our understanding of global processes of power, resistance, and hegemony. This is not only of significance for European society. If our understandings of the influences of European hegemony on local communities in non-Western nations do not rely upon careful ethnographic study of Europe itself, then there is a strong risk of “occidentalizing” (Carrier 1992) –of reifying notions of European culture.” (Reed-Danahay, 1996: 20)

Introducción

Aún no ha alcanzado la LOGSE su plenitud y ya se están realizando cambios, fruto de la añoranza de una situación anterior que ya no existe y a la que es imposible retornar. Nuevas realidades sociales y educativas han emergido como resultado de la puesta en marcha de la LOGSE y otras muchas, de las que no se tenía constancia, se han visibilizado. Estos cambios han provocado en los últimos años **reformas y contrarreformas** que a su vez han derivado en una nueva propuesta de organización educativa, la LOE, que sigue manteniendo el principio que guió a la LOGSE: la comprensividad y la obligatoriedad hasta los dieciséis años. Los cambios que se han ido desarrollando desde la puesta en proyecto de la LOGSE han afectado a los agentes implicados en la enseñanza, y ya han fraguado en ellos, tanto si los rechazaron o los criticaron, como si los apoyaron.

La puesta en marcha de la LOGSE abrió una brecha en el sistema educativo español, si la comparamos con sus antecesoras, por entender la educación como un instrumento para la mejora social. El sistema anterior, con carácter segregador, daba por válida la desigualdad en el posicionamiento laboral. Por el contrario, la LOGSE trató de crear un modelo que estuviese basado en la consecución de unos objetivos mínimos necesarios para posicionarse en la sociedad actual de una manera competitiva.

A principios de los años noventa la LOGSE comenzó a dar sus primeros pasos, proponiendo una organización a todos los niveles, desde las propias estructuras de los centros educativos hasta la propuesta de modelos de enseñanza-aprendizaje y evaluación diferentes. La comprensividad fue uno de sus objetivos, lo que permitió la diversificación curricular y la atención a la diversidad que genera la no segregación. Se optó por la ampliación de la edad de escolarización obligatoria hasta los dieciséis años y por una nueva manera de entender el currículum, basada en la flexibilidad y en la heterogeneidad presente en el terreno social. Se trataba, por lo tanto, de abrir las posibilidades cerradas por la ley anterior y que dicha heterogeneidad social y cultural estuviese presente en las aulas. De esta manera, se abrió la posibilidad de atender las necesidades de los distintos alumnos en el tercero de los tres niveles de concreción, con la intención de que se pudiera moldear el currículum para decidir cuáles son las experiencias más adecuadas para el alumnado.

Sin embargo, a pesar de que los cambios que se habían propuesto eran numerosos, las nuevas realidades que surgieron a partir de esta situación supusieron nuevas relaciones en el seno de las instituciones educativas. Nos encontramos con un

alumnado no previsto, sobre todo en la educación secundaria, ahora obligatoria, y con nuevas culturas juveniles en lo que se refiere a la edad y al género, así como cambios en las expectativas sobre el papel de la educación, cambios en la cultura profesional de los docentes, aparición y visibilidad de nuevas minorías... Es decir, cambios a nivel global que han tenido sus particularidades a nivel local.

Desde esta nueva realidad educativa, configurada a partir de la entrada en vigor de la LOGSE, se plasma esta Tesis Doctoral, que tuvo su punto de inicio en el trabajo de investigación de máster presentado en el año 2002. Esta investigación se encuadró empíricamente en la comarca coruñesa Terra de Melide y, más concretamente, en el único instituto de educación secundaria que en ella nos encontramos, el IES de Melide, que recibe población de tres de los cuatro municipios que la conforman: Melide, Toques y Santiso¹.

La comarca Terra de Melide en los momentos de puesta en marcha de la LOGSE sufría una profunda transformación socioeconómica a causa de la emigración. Una paradoja en la producción de capital humano que la LOGSE, de alguna manera, tenía intención de acercarse a sus posibles soluciones mediante la creación de mayores oportunidades educativas que ayudasen a reconstruir las salidas económicas y sociales. Es decir, la LOGSE abría las posibilidades para que la situación educativa se pudiese invertir y, así, afectase directamente al ámbito social para que impactase en un desarrollo comunitario. En este sentido, tenemos que hacernos eco de lo que tendría que ocurrir para que dicho impacto se produjese.

Por lo tanto, los cambios generales expuestos más arriba han generado, también, una nueva realidad educativa en la Terra de Melide. Unos cambios que han posibilitado la visibilidad física de un alumnado excluido del acceso a la educación secundaria en el ya caduco BUP. Un alumnado del que no se conocía ni su existencia ni su número. Me estoy refiriendo al alumnado con procedencia rural que, a pesar de que las estadísticas oficiales mostraban el fuerte descenso de la población rural, pasa a ser mayoría en cuanto al número con la entrada en vigor de la LOGSE, siendo bien distinto referirnos a mayoría en términos de legitimidad social dentro de la institución educativa.

¹ A la Terra de Melide hay que destacar que también pertenece el municipio de Sobrado dos Monxes, que quedará fuera de la presente investigación por no aportar población escolar al IES de Melide. De esta manera, cuando aluda a la Terra de Melide haré referencia a los municipios de Melide, Toques y Santiso, a no ser que se exponga algún dato oficial sobre la comarca que afecte a los cuatro municipios, aspecto que se especificará.

Los cambios estructurales más notables se sitúan, por un lado, en el terreno de lo cuantitativo: de los trescientos alumnos que albergaba el instituto hasta el año 1996, se pasa a la construcción de un nuevo edificio con capacidad para albergar, en un principio, a los setecientos que se encuentran a partir de esta fecha, debido a la propia obligatoriedad hasta los dieciséis años y a la entrada en la educación secundaria a los doce. Esto provoca que el cien por cien del alumnado de la comarca llegue al instituto a partir del año 1996, al no poder repetir más que un curso en la educación primaria y promocionar por ley los siguientes hasta la entrada en la ESO. Por otro lado, los cambios también se han desarrollado en el terreno de lo cualitativo, ya que la misma obligatoriedad ha llevado a que se establezcan nuevas relaciones en el interior de la institución educativa y que el alumnado con procedencia del medio rural, como ya hemos expuesto más arriba, se convierta en el grupo mayoritario numéricamente, algo que no sucedía con la anterior ordenación del sistema educativo.

Por lo tanto, derivados de esta situación general aparecen interrogantes que nos llevan a preguntarnos, en un principio, ¿qué supone que en la actualidad llegue todo el alumnado de la comarca a la educación secundaria?, ¿cómo se reconstruye el éxito y el fracaso escolar?, ¿cómo está afectando que llegue todo el alumnado sin una selección previa?, ¿qué nuevas relaciones han emergido en el interior de la institución educativa?, ¿podemos referirnos a cambios, únicamente, en las estructuras organizativas o también nos podremos referir a nuevas oportunidades?, ¿de qué manera esta nueva realidad educativa afecta a la realidad social de la Terra de Melide y genera mayores posibilidades de desarrollo comunitario? Unas preguntas iniciales que tendremos que ir contestando para acercarnos al proceso de cambio educativo a raíz de la nueva organización del propio sistema y que nos obligan, en definitiva, a establecer una panorámica general de la educación secundaria en la Terra de Melide en relación con la entrada de la nueva ley, que mostrará cómo con anterioridad a la entrada de la LOGSE se excluía a los alumnos de origen rural del acceso a la educación secundaria. En este nuevo contexto educativo posiblemente podremos intuir el cambio de la situación anterior de no acceso por la de bajo rendimiento escolar y, por lo tanto, habrá que prestar especial atención a los vínculos que se establecen con el contexto social comarcal para tratar de establecer cómo los cambios exógenos al contexto social, derivados de la LOGSE, nos trasladan a un nuevo proceso de reproducción educativa y, también, social.

El hecho de ser nativo de la Terra de Melide ha tenido mucho que ver en la realización de esta investigación. La motivación de estar familiarizado con el contexto y, por otro lado, mis primeros estudios universitarios de magisterio con las posteriores prácticas en un colegio de la Terra de Melide han generado el desarrollo de esta investigación, tal y como especificaré más adelante.

- **Motivaciones y proceso de la investigación**

Los frutos de esta investigación presentados por medio de este texto vienen determinados por un hecho acaecido el 26 de diciembre del año 2002: un incendio ocasionado en el edificio en el que residía y, por consiguiente, la pérdida de todo el material teórico y empírico que se había construido hasta la fecha y que, debido a las casualidades de la vida, me permitió salvar, valga la redundancia, mi vida, y continuar la investigación que se está presentando. El documento generado ha partido, por lo tanto, del poco material empírico recuperado del disco duro chamuscado y, por otro lado, de una nueva investigación que dio comienzo en el mes de febrero del año 2003. Este nuevo proceso de investigación ha tenido como duración de trabajo de campo un año², y para explicarlo vamos a empezar desde el día en que comienza, a pesar de la pérdida de material.

La razón para desarrollar una investigación puede llegar por múltiples vías: una intuición, una lectura, una observación, el ofrecimiento profesional para formar parte de un grupo de investigación, etc. En toda investigación aparecen una serie de **motivaciones y oportunidades** más o menos explícitas que en un momento determinado nos arrastran a sumergirnos en ella y a intentar desarrollarla. He pensado en las motivaciones en múltiples ocasiones, para concluir que en mi caso particular fueron dos.

La primera es que procedo de un municipio en el que se puede identificar tanto el medio urbano como el rural, lo que me ha permitido constatar que **todos** aquellos amigos míos que procedían del medio rural se fueron quedando por el camino en el sistema educativo. Pero este **quedarse en el camino** no era lineal ni ocurría aisladamente; en su transcurso sucedían hechos sobre los que me he parado a pensar con el paso de los años, y a reflexionar en múltiples ocasiones. Me estoy refiriendo a

² Muchas de las citas que se han utilizado en este trabajo de tesis, con el fin de ilustrar las argumentaciones, proceden del trabajo de investigación de máster, debido a la pérdida del material empírico que causó el incendio.

situaciones que han marcado de una u otra manera la forma en que miro a mi alrededor y de relacionarme con los demás, especialmente en relación con una dicotomía constante: ser del “pueblo”, de la “vila” frente a ser de la “aldea”, del “rural”, sugería y sugiere algo más.

Muchas veces me han llamado una serie de cosas como consecuencia de una acción que había desarrollado mal: “pareces de la aldea”, “no seas aldeano”, “¡aldeano!”, “pareces del monte”; expresiones que denotaban un insulto y menosprecio hacia la acción que había realizado y, con el transcurso del tiempo, me han llegado a preocupar. Estas expresiones que podía escuchar a nivel familiar y social también aparecían en la escuela, en el lugar institucionalizado y legítimo de transmisión cultural, y en ella pude escuchar: ‘el gallego está muy bien para hablar con los amigos, con los padres, en el bar..., pero aquí hay que utilizar el castellano’³, o las risas cuando un compañero leía un texto en el aula y pronunciaba el sonido de alguna letra que no existe en lengua castellana, o cuando nos reíamos de un compañero por su vestimenta, guardada todavía hoy en mi retina: pantalones de pana de color granate que le cubrían los zapatos y la camisa desabrochada hasta el pecho; o las bromas que hacía al profesor cuando éste le preguntaba por qué no había hecho los deberes y afirmaba que había tenido que ir con las vacas.

Sin embargo, lo aludido más arriba y mucho más me llevó a preguntarme a qué era debida esa mofa, ese desprestigio, esas infamias... hacia nuestros vecinos que vivían en la aldea; por qué sus notas eran más bajas que las que presentaba el alumnado que vivía en el medio urbano; por qué cuando un niño del medio rural obtenía mejores notas que los del urbano se nos preguntaba si no nos daba vergüenza, ya que si él tenía tiempo para estudiar⁴ qué hacíamos nosotros. Así se fue llevando a cabo mi socialización, con una serie de aprendizajes que fueron almacenándose y que en ciertas ocasiones funcionaban, sobre todo cuando el estereotipo se accionaba y escuchaba entre mis amigos, que llegaba a expresar yo mismo, frases tan despectivas como: “de la aldea tenía que ser”, y a tener constantemente en mi cabeza esta estigmatización como modo

³ Estas palabras, reconstruidas para la ocasión, las escuche cuando cursaba octavo de EGB, en un aula donde se juntaba alumnado procedente del medio rural, que mayoritariamente hablaba gallego, y alumnado procedente del medio urbano o del “pueblo”, que hablaba, salvo excepciones, castellano.

⁴ Cuando un alumno del medio rural obtenía buenas notas se nos ponía como ejemplo de sacrificio, ya que se daba por supuesto que tenía que ir con las vacas y ordeñarlas, que tenía que trabajar. Se llegaba a poner como modelo de ganas de aprender, de trabajar, de ser alguien en la vida. Quedaba patente el énfasis: si quieres llegar a ser alguien en la vida tienes que estudiar y si no serás un aldeano viviendo en el pueblo.

de funcionar frente al “otro” que no es como “nosotros”. Pero también en este proceso socializador el “otro”, el que vivía en el rural, formaba parte de mi vida, ya que desde los ocho años mi mejor amigo resultó ser del rural, e hijo de *labregos*; en el aula mantenía relaciones todos los días con gente que vivía en el rural, tenía familiares, compañeros del equipo de fútbol cuya procedencia era rural, y en algún momento el conflicto interno que había ido construyendo tenía que aparecer; conflicto que surgió con la segunda motivación que voy a exponer seguidamente.

Mi primera formación universitaria es la de maestro en educación primaria. Cuando realicé las prácticas escolares regresé al centro de EGB⁵ en el que había cursado mis primeros estudios, y empecé a reconstruir la situación vivida cuando era alumno del centro. El centro continuaba recibiendo alumnado del medio urbano y del medio rural, y lo que estaba observando diariamente era que al alumnado procedente del medio rural no se le tenía en cuenta, su universo cultural no aparecía ni estaba presente en el aula ni en el centro; si en algún momento se hacía referencia a éste era para hablar de modernización y de cambio o para poner el énfasis en la situación que tenían que vivir, que a sus padres les daba igual la educación... Todo esto sucedía a pesar de que el nuevo discurso de la LOGSE se situaba en la consideración de la diversidad, y hacía de este concepto uno de los centros de su proyecto, aunque también hay que decir que la palabra carece de significado y cada uno puede utilizarla según su antojo. Es decir, la “diversidad” usualmente se restringía a los ritmos de aprendizaje; los más lentos y caracterizados como “malos estudiantes” o “que no dan” normalmente eran los mismos, y en ningún momento se tenía en cuenta la diversidad cultural en relación con el medio de procedencia, la clase social, el género, etc.

Con esta experiencia tenía que demostrarme a mí mismo que el alumnado procedente del medio rural no era tan “mediocre” como se decía, y después de escuchar durante tres años de carrera que la contextualización de la enseñanza era una de las “claves” del “éxito” decidí llevarla a cabo: cuando tuve que programar lo hice en función del contexto del alumnado que tenía en el aula, y esto me llevó a la decisión de ir a visitar un museo de la miel situado a 20 kilómetros del colegio⁶. El alumnado que destacó con éxito en esta actividad era el procedente del medio rural y aquellos del medio urbano cuyos padres procedían del rural (el contacto de sus hijos con este medio

⁵ Llamado Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) debido al cambio de ley educativa.

⁶ El museo de la miel se encuentra en Portodemouros, municipio de Arzúa.

era frecuente por las continuas visitas a los abuelos que allí vivían), que nos dejaron perplejos, tanto a la profesora tutora del aula como a mí, debido a la soltura de su vocabulario y a su facilidad para explicarnos aspectos sobre el tema. Es decir, una situación inversa a lo que sucedía en la vida cotidiana del aula donde este alumnado apenas se expresaba, parecía “torpe” y se le suponía unas carencias lingüísticas y de comunicación importantes. Estas impresiones también se trasladaron al alumnado que obtenía las mejores notas, ya que en esta actividad se mostraban tímidos, sin mucho que decir, titubeantes... No conocían lo que estaban viendo, no estaban familiarizados con su léxico, aunque les habíamos supuesto mayor creatividad a la hora de elaborar un esquema o de hacer un dibujo. Me demostré que la actividad dependía del contexto en el que se desarrollase, y en ésta se habían intercambiado los papeles para sorpresa de muchos y muchas.

Éste es el contexto personal de la investigación, las motivaciones que me han llevado a desarrollarlo, que he ido matizando, recreando, pensando, y al que constantemente vuelvo dentro de mi imaginario para retomar aspectos significativos que me dan cuenta de la diversidad que podemos encontrarnos en un aula y del papel de las jerarquías culturales en la educación.

En este sentido esta cita resume cuál ha sido mi posición como investigador⁷:

“Conexiones y contexto. Aprendí mucho sobre la investigación y aprendí mucho sobre mí misma mientras estaba en Alaska. Una de las más grandes lecciones que aprendí fue a considerar mi papel en la Tierra, a entender cómo no podía ser un observador que se mantiene a distancia y un controlador del mundo como me podría hacer creer una investigación académica. Mas, yo era, no obstante, un componente del mundo, conectado y no más importante que todas las otras partes que lo forman. Una vez, cuando estaba yendo hacia el Parque Nacional de Denali para verlo (Denali es el nombre indio para Mt. Mc.Kinley), un amigo de Aleut dijo, “cuando veas la montaña di, “hola, abuelo”. Esta frase me hizo detenerme: he estado yendo, como un humano superior, a mirar una forma de vida inferior, una montaña inanimada. Ella me recordó esta breve lección (y fue una lección) que la montaña y yo éramos parte del mismo mundo, que ella había vivido mucho más tiempo que yo, que ella podría verme, incluso

⁷ La traducción es mía.

yo también la estaba mirando, y tenía que acercarme a este abuelo con el debido respeto, un respeto merecido por todo lo que ella había visto.

Esta lección fue sólo una de las muchas que recibí aprendiendo a ser parte del mundo más que en intentar dominarlo, aprendiendo a observar más que mirar solamente; a escuchar más que a oír: a aprender, en definitiva, sobre el mundo, siendo y abriéndome a mí mismo para poder experimentarlo. Si comprendo que soy una parte orgánica de todo esto, y aprendo a ser receptivo, haciendo conexiones, entonces no necesitaría adoptar un papel activo y dominante para comprender. El universo me incluirá comprendiéndolo. Esta comprensión ha comprobado algo precioso, que yo, una investigadora de la educación, continúo aprendiendo del mundo.” (Delpit, 1995: 91-92).

La pertinencia de la introducción de esta cita tan larga se debe a que a muchos de los habitantes del rural en la comarca Terra de Melide, principalmente los campesinos, se los construye como carentes, se los desvaloriza, se les niega la voz... Un rural que, como expone Delpit con el ejemplo de la montaña, es parte del mundo en el que habito y quizás lo he estado mirando como un urbanita superior y no con el debido respeto; un rural que no está legitimado como forma de vida, como cultura alternativa, un rural que se desprestigia porque nos recuerda, en demasía, a nosotros.

- **Materialización del proyecto**

A medida que mi vida estudiantil avanzaba, las ganas de comenzar este proyecto aumentaban, pero me daba cuenta de que tenía una serie de ideas en la cabeza sin forma, y a esto se sumaba que mi formación en antropología de la educación era muy escasa, por no decir apenas ninguna. La posibilidad de conseguir bibliografía en castellano no aparecía, debido a la escasez de traducciones y antropólogos que se dediquen a este tema. Todo lo que buscaba en internet me llevaba a sumergirme en la lengua inglesa con el *handicap* de no encontrar después las publicaciones o muchas veces no saber cómo hacerlo, todo hay que decirlo. Por lo tanto, cuando terminé la licenciatura en antropología en la Universidad del País Vasco y tras analizar con una profesora y amiga todos los programas de doctorado del estado español me decanté por marcharme a Barcelona, a la Universitat Autònoma, sobre todo porque me ofrecían una formación integral y complementaria a los dos insuficientes años de licenciatura, y porque tendría la posibilidad de realizar dos cursos relativos a temas educativos desde la antropología.

Cuando comencé el curso *Antropología, educación y desigualdad* con la Dra. Silvia Carrasco, las expectativas creadas eran muchas, y fueron superadas por el desarrollo del mismo, ya que se me abrió un gran abanico de posibilidades. Casi todo lo que en el curso íbamos desarrollando era nuevo para mí y para el resto de mis compañeros, es decir, dimos con una especialista en el tema que nos inició a nivel bibliográfico y nos ayudó a llegar a las referencias realmente.

Después de una conversación sobre la cuestión que a mí me inquietaba, comencé a escribir y Silvia se mostró muy interesada desde el principio; actualmente es la directora de esta investigación. Leí mucho de lo publicado en castellano sobre sociología de la educación y creo que todo lo publicado en antropología de la educación, y un gran número de libros y artículos en inglés sobre temas de desigualdad educativa realizados por antropólogos.

A partir de aquí el proyecto comenzó a tomar forma, y después de dos meses dedicados por completo a la lectura y a la reflexión apareció un primer documento sobre lo que me proponía hacer y desde dónde proyectar la mirada cuando acudiese al campo. Este primer momento de sistematización no fue fácil.

Como la población sobre la que quería investigar era la que se encontraba en el único instituto de la comarca ubicado en Melide, acudí allí el 3 de julio del año 2000. Presenté al equipo directivo el proyecto, enfatizando las posibilidades prácticas que podrían derivarse de la investigación: por qué me inquietaba la situación del alumnado del medio rural en relación con la época de cambio en la que nos hallábamos inmersos, las mayores oportunidades que podía representar la LOGSE, los efectos de su obligatoriedad hasta los dieciséis años, la transición y el acceso a la secundaria a los doce, etc.

El equipo directivo me abrió las puertas en todo momento. Desde el principio mostraron interés por la investigación; estaban dispuestos a proporcionarme todo tipo de datos y a que pudiese tener acceso a todo lo que solicitase. Haber sido antiguo alumno del centro y conocer de antemano al equipo directivo facilitó la tarea, sobre todo con respecto a la confianza que se supone debe haber entre sujeto y objeto de la investigación, aunque tengo dudas sobre su percepción de sí mismos (el profesorado) como parte del objeto.

El proceso de investigación tuvo como fecha límite el mes de enero del año 2004, y tengo que decir aquí que el apoyo mostrado en todo momento por profesores y padres resultó ser clave para la continuación de esta investigación, así como las muestras de *agarimo* que recibí por parte de muchos alumnos y alumnas.

- **Cronología**

La investigación dio comienzo en el mes de mayo del año 2000 con las lecturas y reflexiones teóricas, y se extendió hasta el mes de septiembre del año 2001, pero no ha sido lineal e ininterrumpida, sino que ha habido imponderables en el camino, en el que hay que destacar cinco estancias en el campo.

Aterricé en el instituto el 3 de julio del año 2000, con el propósito de encontrar datos que pudieran mostrar cuál era la situación antes de la entrada en vigor de la LOGSE y la creada después. Buscaba las notas del alumnado atendiendo al medio de procedencia, pero en el instituto no tenían ningún tipo de dato informatizado anterior al año 1993, por lo que tendría que ir expediente por expediente, lo que me podría llevar meses e incluso años; aún recuerdo las palabras de un miembro del equipo directivo: *“en vaia berenxenal te estás metendo”* (Diario: 04/07/00).

Durante todo el mes de julio me dediqué a construir tablas que pusieran de manifiesto la cantidad de alumnado que no promocionaba de un curso a otro y cuál era su medio de procedencia⁸, y mantuve una serie de conversaciones informales con el equipo directivo y los dos jefes de estudios. Tras la interrupción por las vacaciones de agosto, la llegada de septiembre suponía una nueva ilusión por comenzar el trabajo de campo y el momento idóneo para devolver la confianza mostrada al equipo directivo por las puertas que me había abierto. Opté por llevar al centro una copia del primer borrador realizado de mi trabajo de investigación de máster, lo cual generó expectativas entre el equipo directivo y ganas de volcarse en la investigación, a pesar de cansarme de explicar que era un trabajo principalmente teórico, ya que se trataba de una primera parte con las aportaciones de distintos autores y de una segunda parte en la que aparecían reflejadas las tablas construidas, pero de ninguna manera estaba concluido, sino solamente comenzando a caminar. Generó expectativas porque el equipo directivo miraba las tablas y se quedaba perplejo al comprobar ordenadamente la cantidad de alumnado que no superaba los cursos académicos.

⁸ Con “medio de procedencia” me estoy refiriendo a rural o urbano.

Por otro lado, los requisitos formales y burocráticos comenzaron a aparecer. Para continuar la investigación en el centro en periodo lectivo era necesaria la autorización del inspector en respuesta a una carta de la directora del proyecto, aspecto que me retrasó casi un mes ya que mi directora de tesis no estaba en Barcelona. Esto no fue del todo negativo, ya que aproveché este tiempo para surtirme de libros y artículos en Barcelona, discutir el primer borrador del trabajo de investigación de máster con mi directora y, de paso, a recoger la carta.

El seis de noviembre llegué de nuevo al instituto con la carta y a los dos días conseguí la autorización del inspector para permanecer en el centro y tener acceso a todo tipo de datos y reuniones que crea oportuno, lo que me llevó necesariamente a una presentación de mí mismo y de la investigación ante todo el profesorado en un claustro (Diario: 21/11/00). El equipo directivo aprovechó para preguntar quién iba a poner inconvenientes en el desarrollo de la investigación y quién no, con la agradable sorpresa al ver que ningún profesor ponía inconvenientes abiertamente. La intervención en el claustro no fue fácil, ya que no entré desde el principio y me habían reservado el último lugar en el orden de intervenciones. Mientras el claustro se desarrollaba yo esperaba en la cafetería del centro, hasta que pasaron a buscarme. Llegué titubeante, nervioso, y a pesar de que tenía redactados los aspectos que iba a tratar y cómo hacerlo, las palabras no llegaron a salirme de manera fluida y clara, me repetía, creía no estar consiguiendo la transmisión de mis propósitos. De esta manera llegó el turno de preguntas por parte del profesorado y para mi sorpresa, más que preguntas, se emitieron una serie de frases (principalmente por parte del profesorado que ya me conocía) de afecto, de cercanía..., pero sobre todo de sugerencias sobre qué hacer: “*poderías asistir ás titorías*”, “no seas tímido y pregúntanos todo lo que quieras (...), bueno, yo hablo por mí”; pero en estas intervenciones también hubo una que me trasladó de nuevo a la ansiedad y al nerviosismo: “*¿que tipo de datos necesitas dos profes?*” (Diario: 21/11/00). Pregunta difícil de responder en un instante; como no me sentía preparado para poder responder rápida y sintéticamente, me decanté por referirme a opiniones sobre la LOGSE, sobre el alumnado, hablar con los tutores. Éste es un aspecto de difícil resolución en la investigación educativa.

Esta estancia en el campo se prolongó hasta el ocho de enero, cuando tuve que trasladarme a Barcelona para realizar un curso de doctorado.

Durante esta estancia se realizaron treinta entrevistas al profesorado con una duración de entre tres cuartos de hora y una hora y media, aunque en algunos casos fue superior a las dos horas. Por otro lado, mi entrada en la cafetería y en la sala del profesorado era constante, ya que estos dos lugares son claves cuando se trata de mezclarse con el profesorado; pero, por otra parte, la llegada a la cafetería suponía un continuo interrogatorio por parte del profesorado que en ella se encontraba y del alumnado que me conocía, que no era poco. Además, se realizaron durante todo el mes de diciembre observaciones del alumnado en los tres recreos diarios del centro y se asistió a siete reuniones de evaluación en el mes de diciembre. Por otro lado, aunque la mayor parte del día lo pasaba en el centro educativo, se iniciaron múltiples contactos y conversaciones fuera del centro. La intención de estos contactos está fundamentada, teóricamente, en que el sistema educativo es un fiel reflejo del sistema social en el que se enclava; por ello la necesidad de conocer qué relaciones se llevan a cabo entre los habitantes del rural y del urbano en la *vila*; qué significado tiene dejar atrás la aldea y trasladarse al urbano. Estas personas con las que se mantuvo un primer contacto fueron padres de alumnos del rural, estudiantes universitarios que habían sido antiguos alumnos del instituto, comerciantes, amigos y familiares.

La segunda estancia comenzó a mediados de febrero del año 2001 y concluyó a mediados de mayo debido a la realización del último curso de doctorado en Barcelona. Se llevaron a cabo siete entrevistas más al profesorado y se continuó con las observaciones en los recreos. Por otro lado, se pasó un cuestionario a todo el alumnado matriculado en el instituto con la intención de conocer el trabajo de sus padres, su residencia y su conocimiento de personas menores de treinta años que hubieran emigrado.

Durante los meses de abril y mayo se acudió a las aulas para realizar observaciones, y se mantuvieron conversaciones informales con el alumnado, tanto del medio rural como del urbano. En este sentido, fue un inconveniente tener que marcharme a Barcelona, ya que me había ganado la confianza de unos cuantos alumnos y la interacción comenzaba a ser fluida. Por otro lado, se continuaron realizando contactos fuera del centro, y los domingos por la mañana se llevaron a cabo observaciones, en el espacio de feria semanal en el medio urbano de la Terra de Melide, donde los habitantes del medio rural venden sus productos y acuden a comprar o pasear.

La tercera estancia en el campo viene marcada por el fin del curso, ya que regresé el 20 de junio del 2001. Por lo tanto, las actividades de observación y entrevista se llevaron a cabo íntegramente fuera del instituto, manteniendo contactos con padres del alumnado, tanto del urbano como del rural, a pesar de que hay que destacar que los meses de julio y agosto no pudieron ser muy intensos debido a que me encontraba trabajando en una fábrica y me ocupaba gran parte del día.

Estas tres estancias en el terreno sirvieron para recoger información que fue utilizada, buena parte de ella, para el trabajo de investigación de máster presentado en el mes de septiembre del año 2002, y otra se dejó en suspense para introducir en el trabajo de tesis.

A partir de septiembre del año 2001 y una vez actualizada la base de datos del alumnado con el nuevo curso escolar, 2001-2002, se llevaron a cabo observaciones sistemáticas en las aulas entre los meses de noviembre del año 2001 y marzo del año 2002, se establecieron grupos de discusión con el profesorado y se continuaron con los contactos con el alumnado y con los miembros de los grupos domésticos de procedencia fuera del centro escolar, principalmente realizando observaciones y observaciones participantes en los distintos espacios por los que transitaban en la *vila*. En estas observaciones aparecieron nuevos elementos sobre los que construir la investigación y que generaron una ampliación del alumnado con un bajo rendimiento académico al que se sumó aquél cuyo rendimiento se situaba en una vía de éxito, situación vista con normalidad. Es decir, para explicar cómo se construían los bajos rendimientos académicos era necesario, también, ver cómo eran contruidos los buenos resultados académicos. Por lo tanto, desde abril del año 2002 hasta septiembre del mismo año el tiempo dedicado a la investigación se redujo porque era necesario finalizar el trabajo de investigación de máster. Durante estos meses realicé un mayor número de observaciones en la *vila* y de entrevistas con los padres, madres y otros actores sociales. Por otro lado, se preparó una muestra del alumnado para dar comienzo a partir del curso escolar 2002-2003 un seguimiento sistemático.

El seguimiento se tuvo que interrumpir debido a los hechos ya expuestos más arriba a finales del año 2002. Así, el retraso de la investigación duró un mes y medio, tiempo para volver a reconstruir la base de datos que se había generado hasta la fecha y continuar con el seguimiento del alumnado seleccionado. Un seguimiento que dio comienzo en el mes de febrero del año 2003 y que duró hasta el mes de enero del año 2004. En este año, a pesar de centrarse la mayor parte de los esfuerzos en el alumnado

seleccionado, se prestó atención a otros hechos y actores sociales presentes en la Terra de Melide, como veremos en los capítulos sucesivos.

- **Antropología de la Educación y medio rural**

Referirnos a antropología y medio rural podría ser una afirmación de carácter tautológico, ya que la etnografía desde su nacimiento ha hecho de la población que vive en este espacio su objeto de estudio. Referirnos a educación y medio rural podría ser también una afirmación tautológica en tanto en cuanto la antropología, sobre todo la clásica, se ha dedicado a investigar los procesos educativos como parte del todo holístico que perseguía.

Desde que surge lo que ha venido en llamarse la antropología de la educación, allá por mediados de los años cincuenta, y a raíz de una reunión de antropólogos y educadores en un congreso en Stanford para ver las posibles relaciones entre ambos campos (García & Pulido, 1994), se ha vertido mucha tinta sobre distintos temas. De todas maneras, el hecho que más ha podido llamar la atención ha sido el urbanocentrismo de la antropología de la educación en Occidente, ya que una buena parte de los estudios en antropología de la educación han versado sobre realidades y grupos que se concentran en espacios urbanos y otras muchas en la educación entendida en un sentido amplio, es decir, en culturas sin instituciones escolares o donde éstas tienen un peso marginal para la reproducción social. Por esto hay que hacer un alto en el camino y situar de nuevo la propia disciplina, que se ha olvidado del que ha sido su principal objeto de estudio. Me estoy refiriendo, indudablemente, a las poblaciones rurales que hoy, más que nunca, se encuentran dentro del mundo global en el que vivimos y no al margen. Unas poblaciones que, de todas maneras, han tenido que enfrentarse en los últimos años, por ejemplo en el caso español y más concretamente en el caso gallego, a cambios estructurales que les han afectado directamente. Primeramente, el éxodo del campo a la ciudad en los años cincuenta, sesenta y setenta ha sido una realidad, en menor medida en los ochenta y noventa. Por otro lado, el cierre de la mayoría de escuelas unitarias en Galicia ha propiciado que el ámbito urbano se haya especializado también en el lugar al que acude toda la población en edad escolar.

Los cambios producidos en España durante los años cincuenta, sesenta y setenta (el éxodo del campo a la ciudad ha sido uno de los más significativos, así como las transformaciones económicas, nuevas relaciones sociales...) y los cambios acaecidos en la antropología en general han conllevado que España se convirtiese es un destino de investigación de muchos antropólogos extranjeros y también españoles. Estos estudios

han tenido como objeto principal de investigación el medio rural y se conocen como estudios de comunidad. A estos estudios ha dedicado una especial atención Narotzky (2001), tanto en sus aportaciones como en sus críticas de orden metodológico, lo que la lleva a introducir que “el marco teórico de todo problema antropológico debe ser, en mi opinión, el de la «reproducción social»” (Ibíd: 49). Una reproducción social que se genera desde distintos ámbitos e instituciones, siendo la institución escolar una de las instituciones especializadas en el mantenimiento del orden social y de la reproducción social en Occidente, “y uno de los más eficaces y sutiles instrumentos de dominación en el mundo” (Carrasco, 2002b: 329), institución a la que, por otro lado, los estudios de comunidad no le han prestado atención, ni en el terreno de la reproducción ni del cambio social. Es decir, la institución hegemónica de las sociedades occidentales ha pasado inadvertida para los estudios de comunidad y, así, nos hemos quedado sin conocer cómo se ha hecho uno de los cambios más importantes en la historia de la humanidad, como es el del tránsito del campo a la ciudad y, por lo tanto, qué papel ha jugado la institución educativa como institución encargada, en un principio, de la reproducción social.

En fin, una situación a la que se ha prestado poca atención desde la antropología y muy poca si nos centramos en la subdisciplina del tronco general de la antropología como es la antropología de la educación, y ninguna en el caso de población rural que desde los tres años es escolarizada en el medio urbano de manera obligatoria. Así es el caso de la Terra de Melide, que si bien en dos de sus tres municipios, la población se encuadra hasta los doce años en los propios centros, a partir de esta edad se junta obligatoriamente con el otro alumnado del medio rural procedente del municipio de Melide y con el propio alumnado urbano de éste. Una nueva situación que si bien no es única, porque ya se producía con anterioridad a la entrada en vigor de la LOGSE, se vuelve específica porque nos encontramos, ahora ya, con la obligatoriedad de acceso a la educación secundaria y permanencia al menos de cuatro años.

Esta situación ha sido propiciada por el cambio exógeno provocado a su vez por la LOGSE y ha venido a definir una nueva realidad educativa en el contexto de la comarca gallega Terra de Melide. Además, se ha vuelto exclusiva en la investigación etnográfica y en lo que podríamos denominar antropología de la educación en España, también única, ya que en los años noventa se han desarrollado etnografías escolares sobre distintas poblaciones, especialmente emigrantes en contextos urbanos, pero el

medio rural en España, al igual que ocurre en el panorama internacional, se ha quedado sin ninguna.

Por lo tanto, es necesario dejar perfectamente aclarado aquí, desde el principio y para que no se deriven malas interpretaciones, que no se está planteando la ausencia de investigación sobre un territorio determinado y homogéneo como se ha caracterizado en muchas ocasiones al medio rural, sino que se está haciendo referencia a un problema de investigación, como es **el bajo rendimiento escolar del alumnado procedente de la comarca gallega Terra de Melide en la educación secundaria en el IES de Melide**. Por esto, es pertinente introducir el mensaje lanzado por Geertz hace ya treinta años, que puntualizaba que el local de estudio no es el objeto de estudio y, así, los antropólogos no estudian aldeas, sino que estudian en las aldeas. Este problema de investigación se encuentra localizado en un territorio, en una estructura social que viene determinada, parte de ella, por las relaciones sociales entre los pobladores rurales y urbanos y, sobre todo, en las pautas de estratificación social que emergen de dicha distinción; una estructura social que también se encuentra en estrecha relación, por otro lado, con la estructura de clase social y de género.

Es así como, una vez aclarado el urbanocentrismo de la antropología de la educación en Occidente y, especialmente, en el estado español, se muestra necesaria esta investigación por las razones que se han ido exponiendo: exclusividad en la población objeto de estudio y exclusividad, también, en la nueva realidad educativa desarrollada a raíz de la entrada en vigor de la LOGSE.

Por lo tanto, ante la ausencia de investigaciones que versen sobre la realidad educativa de alumnado con procedencia rural en un contexto urbano, nuestra búsqueda de apoyo teórico y empírico tiene que encaminarse a aquellas poblaciones que podríamos calificar de "no pertinentes" en las instituciones educativas, tal y como veremos más adelante.

- **Objetivos**

Esta investigación nace con el objetivo, tal y como hemos expuesto más arriba, de buscar las causas del fenómeno del bajo rendimiento académico del alumnado procedente del medio rural en el IES de Melide. Un objetivo general que funciona como objeto de investigación y que nos ha llevado a reconstruir, por un lado, cuál ha sido y es la situación de este alumnado en la institución educativa y, por otro lado, qué vínculo se establece y cómo se generan estrechas conexiones entre lo que ocurre en la institución

académica y fuera de ella. Además del medio de procedencia se han considerado dos factores que influyen directamente en los procesos de reproducción social o de resistencia: la clase social y el género. Tres aspectos que van a ser centrales en esta investigación para tratar de explicar el fenómeno enunciado.

Del objetivo general de ofertar una explicación del fenómeno del bajo rendimiento académico del alumnado procedente del medio rural en el IES de Melide se derivan otros objetivos específicos que tienen que ver con el ámbito de la institución educativa y con el que hay fuera de ésta. Es decir, dos ámbitos que se encuentran en estrecha interconexión y a los que se ha prestado especial atención, tal y como se deriva de los **objetivos específicos** que se exponen a continuación:

- ✓ Analizar y desentrañar cómo las **experiencias escolares** del alumnado se encuentran relacionadas con el desarrollo comunitario.
- ✓ Establecer de qué manera **contribuye** la institución académica al **desarrollo comunitario** y cuál es su relevancia en el contexto local.
- ✓ Analizar las **iniciativas de desarrollo comunitario** que se desarrollan en la Terra de Melide y qué implicación tienen para los jóvenes rurales.
- ✓ Analizar cómo las **mayores oportunidades educativas** podrían generar mayores oportunidades de desarrollo comunitario en el ámbito de la Terra de Melide.
- ✓ Establecer la lógica a la que responde en la institución educativa el alumnado que procede del medio rural, es decir, si se lleva a cabo un **sistema cultural** que tiende a la reproducción de la desigualdad, o si por el contrario aparecen contradicciones, oposiciones y resistencias al propio sistema, lo que nos llevará a establecer si aparecen escenarios de cambio o de reproducción de la desigualdad.
- ✓ Análisis y reconstrucción de las condiciones educativas en las que se encuentran los distintos alumnos y alumnas y las proyecciones que se generan hacia la **continuidad o el abandono** de la educación institucionalizada.
- ✓ Establecer cuál es la **arbitrariedad cultural** que se impone en la institución educativa, cómo se proyecta y qué relación guarda con los rendimientos académicos que presenta el alumnado.

- ✓ Analizar la **heterogeneidad** interna del riesgo académico de los distintos tipos de alumnado y entornos, poniendo el peso en el alumnado procedente del medio rural, pero sin obviar a aquel alumnado que tampoco logra el éxito y procede de otros ámbitos.
- ✓ Analizar las **actuaciones docentes** que puedan reducir o fomentar el fenómeno presentado, así como las proyecciones que realizan de los distintos grupos domésticos de procedencia del alumnado, en tanto en cuanto sujetos culturales que cuentan con unas motivaciones, ideologías e historias de vida.
- ✓ Establecer qué **tipologías de alumnado** se encuentran en la Terra de Melide según el entorno y género y cómo se fomentan y mantienen por el grupo y grupos que se van a investigar.
- ✓ Reconstruir las **representaciones y narrativas** que se tiene de aquel alumnado con bajo o mediocre rendimiento académico, susceptible de abandono, así como las que se realizan del alumnado que presenta un alto rendimiento académico, desde los mismos agentes implicados (profesorado y alumnado) y desde los grupos domésticos y personas del entorno.
- ✓ Establecer las distintas concepciones que se tienen de la **diversidad**, cómo se concreta y entiende ésta en los niveles teórico y empírico, y prestar especial atención a las distintas actuaciones llevadas a cabo en función de este concepto central en la LOGSE.
- ✓ Identificar la concreción del **currículum** en el terreno de lo explícito y cómo se genera el oculto y en qué medida es significativo.
- ✓ Hacer visibles cuáles son las distintas **etnoecologías** de la escolarización que aparecen representadas y cómo unas y otras se desenvuelven, cuáles se privilegian y se tienen en cuenta, y cuáles se excluyen.
- ✓ Identificar los **perfiles de los grupos domésticos** presentes en la Terra de Melide y sus prácticas y percepciones de la educación como vía institucionalizada para integrarse en la sociedad con mayor éxito.
- ✓ Establecer la **legitimidad** que presentan los distintos alumnos y alumnas presentes en el IES de Melide, atendiendo directamente a los tres factores: medio de procedencia, clase social y género.

- ✓ Analizar y reconstruir cuáles son los **marcadores sociales** que nos encontramos en la Terra de Melide y las pautas principales de estratificación social.
- ✓ Reconstrucción y análisis de las **expectativas** de los distintos grupos de alumnado que pueden generalizarse dentro del centro educativo y de qué manera se encuentran en relación con las que se generan desde los grupos domésticos.
- ✓ Analizar de qué manera las **pautas de ocio** de los distintos grupos sociales de jóvenes que hay en la Terra de Melide se encuentran interrelacionadas con las distintas proyecciones de oportunidades educativas y laborales.

Esta investigación tiene una intencionalidad que se encuentra a medio camino entre lo educativo y lo social, puesto que trata de desentrañar cuáles son las causas y qué explicaciones se pueden ofrecer sobre la construcción del fenómeno del **bajo rendimiento académico del alumnado procedente del medio rural**. Con estas explicaciones se pretende ofrecer más posibilidades a los agentes implicados directamente en la educación (profesores, padres y alumnado principalmente) para que, de alguna manera, se puedan construir mejores oportunidades educativas y sociales en la comarca. Este objetivo se encuentra directamente imbricado con el título de esta tesis: **Terra de Melide. Oportunidades Educativas y Desarrollo Comunitario**. Estas oportunidades educativas han de ser para todos y no para unos pocos y, fruto de éstas, surge un desarrollo comunitario.

Con el fin de llenar de contenido y ordenar todo lo expuesto, se han dividido los contenidos de que consta el documento en dos partes y en ocho capítulos que versan sobre el fenómeno enunciado; se ha dejado el último capítulo, el nueve, para interpretar estos resultados a la luz del desarrollo comunitario. La primera parte, *Cambios y continuidades sociales y educativas en la comarca Terra de Melide*, se ha dividido en tres capítulos: el primero se centra en el contexto social de la investigación, prestando especial atención a cómo se construyen los espacios urbanos y rurales en el ámbito etnográfico de investigación. El primer capítulo, por lo tanto, es el punto de partida para desarrollar en el capítulo dos qué sucedía con anterioridad a la entrada en vigor de la LOGSE en la educación secundaria, qué ha sucedido desde el año 1996 hasta el año 2003 y cuáles son los antecedentes teóricos de los que partimos. Los antecedentes

teóricos nos trasladan al capítulo tres, en el que se exponen las explicaciones que pueden ayudarnos a interpretar la situación actual y la propia metodología de investigación. Esto último se desarrolla en la segunda parte, *Dinámicas sociales y educativas de la juventud escolarizada en la educación secundaria en Melide*, en los capítulos cuatro, cinco, seis, siete y ocho, a través de la exposición y el análisis de los datos procedentes de la etnografía. En el capítulo cuatro se hace una presentación de qué ha supuesto el cambio LOGSE, de cómo se construye su principal paradigma filosófico, la diversidad, y se plantea, en consecuencia, la necesidad de trabajar con una muestra del alumnado. En los capítulos cinco, seis y siete se realiza una amplia exposición de los datos generados a través de una muestra de setenta alumnos y alumnas, y se deja el capítulo ocho para su análisis específico. Se finaliza con el capítulo nueve, centrado, por un lado, en el desarrollo comunitario y, por otro, en la relación entre el desarrollo comunitario, la institución educativa y el propio alumnado. Este documento incluye, por último, unas conclusiones y una reflexión sobre la aplicabilidad de la investigación en Terra de Melide, sus oportunidades educativas y su desarrollo comunitario.

Iª Parte

Cambios y continuidades sociales y educativas en la comarca Terra de Melide

“O seu modo de vida non se pode explicar só pola posición que ocupan no sistema de produción; é preciso tamén saber como foron socializados, como pensan, como ollan para o mundo, como senten, en resumo, como afrontan o momento histórico que lles tocou vivir e como ven o porvir.” (Varela, 2004:21).

1. Lo rural y lo urbano en la Terra de Melide: viejos conceptos y nuevas realidades

“La prueba primordial de que la situación presente es única y no tiene parangón en el pasado, consiste en que la ruptura generacional abarca todo el mundo.” (Mead, 2002 [1970]: 99).

“El campo y la ciudad son realidades históricas variables, tanto en sí mismas como en las relaciones que mantienen entre sí. Además, en nuestro propio mundo, representan solo dos tipos de asentamientos humanos. Nuestra experiencia social real no se limita únicamente al campo y la ciudad, en sus formas más singulares, sino que existen muchos tipos de organizaciones intermedias y nuevos tipos de formaciones sociales y físicas.” (Williams, (2001 [1973]: 357).

1. Lo rural y lo urbano en la Terra de Melide: viejos conceptos y nuevas realidades

El objeto de este capítulo es introducirnos en el contexto sociocultural de la investigación. Cuál es la estructura social de la comarca, qué procesos sociales se generan, cómo se construye y reconstruye la ruralidad y la urbanidad, qué papel juega la *vila* como espacio urbano y como nuevo espacio que, más adelante, conceptualizaremos como *rurbano*, qué dinámicas y representaciones se generan de lo rural y de lo urbano. Unas preguntas que nos sirven, a modo introductorio, para exponer por dónde generaremos la construcción de este capítulo y su necesidad como marco en el que apoyarnos para interpretar los fenómenos educativos, es decir, nos basamos en el contexto sociocultural en el que se genera el fenómeno del bajo rendimiento académico del alumnado. Este contexto nos permite establecer qué tipo de alumnado recibe el IES de Melide, cuál es su procedencia, cómo se sitúa socialmente y de qué manera ejercen, construyen y reconstruyen espacios y tiempos que los llevan a generar una/s identidad/es en la que son sujetos activos.

Por lo tanto, en el contexto social en el cual nos encontramos inmersos una de las características que lo vienen definiendo a nivel teórico y social es la que tiene que ver con la separación de los espacios rurales y urbanos y es, según esta separación, por la que daremos comienzo a este capítulo, tratando de acercarnos a lo rural como objeto de estudio teórico y sus posibilidades empíricas. Por otro lado, y según la propuesta de acercamiento a lo rural como objeto de estudio nos adentraremos en la configuración social de la Terra de Melide, en la que el pequeño espacio urbano, denominado *vilas* en Galicia, y el dinamismo alcanzado por éstas en los últimos años en Galicia, en cuanto que espacio comercial y de ocio, nos permitirá establecer cuáles son las nuevas dinámicas que se generan y cómo se construyen los límites de la ruralidad y la urbanidad. Terminaremos, así, con una interpretación y propuesta de investigación en la comarca y cómo se encuadra la población sobre la cual realizamos la investigación en los nuevos procesos llevados a cabo en la *vila* que, de alguna manera, pasan a reconstruir ésta y a generar una nueva dinámica que no es rural ni urbana, sino *rurbana*.

1.1. Alcances y limitaciones de lo rural como objeto de estudio

“En el presente cualquier Sociología (incluida por supuesto la rural) sólo es posible como Sociología de una sociedad globalizada.” (Entrena, 1998: 18-19).

Desde finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX se ha tratado de encontrar una definición de lo rural que fuese operativa para interpretar los procesos que en este espacio se desarrollan como opuestos a los desarrollados en el espacio urbano, y desde mediados de los años sesenta se ha convertido en una cuestión de extrema dificultad. Las viejas categorías empleadas para su definición (aislamiento, actividad agrícola, ausencia del sector servicios...) se han vuelto tenues, ya que el capitalismo y la sociedad de la información han generado una nueva organización global en estrecha conexión.

Por otro lado, las dificultades de la definición también guardan relación con la atribución de características sociales a un ámbito espacial. Es así como Newby plantea la necesidad de una teoría que vincule la dimensión espacial con la sociedad, ya que no “puede haber ninguna teoría de la sociedad rural sin una teoría *tout court* de la sociedad” (Newby, 1983:21). En la misma línea, Entrena (1998) se refiere a las múltiples manifestaciones de lo rural y, por lo tanto, a la dificultad de generar una definición abstracta de dicho concepto.

Nos hallamos, por lo tanto, ante una de las críticas y limitaciones de los estudios clásicos de la sociología rural que nacieron con la teoría de Tönnies y los conceptos que contrapuso para diferenciar al rural y a lo urbano: *gemeinschaft* y *gesellschaft*. El concepto de *gemeinschaft* sería el encargado de caracterizar a lo rural como “comunidad”, unido por los mismos orígenes, aspiraciones, proyectos... En cambio, el concepto de *gesellschaft* definiría al urbano como sociedad abstracta, “asociación” regida por un contrato social (Tönnies, 1979).

Esta separación de Tönnies sentó las bases para generar una teoría de lo rural y lo urbano como polos sociales. Zorokin y Zimmerman (1929, citado en Newby y Sevilla-Guzmán, 1983: 40), por un lado, y Redfield (1947, citado en Newby y Sevilla-Guzmán, 1983: 41; 1960), por el otro, van a establecer lo que se ha conocido como el “*continuum* rural-urbano” de los primeros y el “*continuum* folk-urbano” del segundo y, así, más que dos lugares separados y sin mucha relación, como expuso Tönnies, se pasan a contemplar los cambios en el rural como un proceso inevitable y generado por

la influencia del urbano. Unos cambios que se desarrollan a través de un proceso de aculturación en el que la sociedad urbana influye directamente sobre la sociedad rural. Un concepto, el de aculturación, que Redfield, junto a Herskovits y Linton, va a conceptualizar de la siguiente manera:

“La aculturación¹ comprende aquellos fenómenos que resultan donde los grupos de individuos que tienen culturas diferentes toman contacto continuo de primera mano, con los consiguientes cambios en los patrones de la cultura original de uno de los grupos o de ambos (...). Bajo esa definición la aculturación debe distinguirse de cambio cultural, del cual no es más que un aspecto, y de asimilación, la que es, a veces una fase de la aculturación. Tiene asimismo que ser distinguida de la palabra difusión, la cual mientras se da en todos los ejemplos de aculturación es no sólo un fenómeno que con frecuencia tiene lugar sin que se produzcan los tipos de contacto entre pueblos especificados en la definición anteriormente dada, sino que constituyen asimismo un solo aspecto del proceso de aculturación.” (Redfield, Linton y Herskovits, 1936: 149-159; citado en Herskovits, 1948: 565-3).

Estas dos teorías han puesto de relieve cómo se van generando los cambios en el medio rural, forjando una imagen de éste como un espacio socialmente vacío, en la frontera de la suburbanización de la vida colectiva en la modernidad avanzada, tal y como expone Gil al alertarnos de su emergencia como un:

“não-lugar, entre uma natureza crescentemente “socializada” ou “humanizada” –isto é, socialmente integrada e hoje crescentemente pensada à luz da dimensão global dos problemas ambientais que gizam a crise ecológica contemporânea- e um mundo urbano hiperdimensionado e estandardizado em variantes diversas de suburbanização metropolitana estruturadas como locus de consumo do mercado global.” (Gil, 2003: 129-130).

Una visión, por lo tanto, dicotómica del rural y del urbano que va a ser matizada por Oscar Lewis (1960), invirtiendo la teoría del *continuum* y afirmando, incluso, que *“os rurais tamén ruralizan as cidades”* (citado en Pereiro, 2004: 84). El trabajo de Lewis lo llevó a mantener una disputa con Redfield, ya que este último realizó su

¹ En el texto original aparece la palabra “transculturación” y aclaran los traductores que se refiere a la palabra inglesa “acculturation”. Se ha optado por introducir aculturación, en vez de transculturación, porque es de uso generalizado en el castellano y en las ciencias sociales. A este respecto, Dolores Juliano (1993), en el Diccionario temático de antropología, da cuenta del concepto de aculturación en vez del de transculturación.

etnografía diecisiete años antes que la de Lewis sobre la misma comunidad, Tepoztlán. Donde Redfield encontró homogeneidad y alegría, Lewis heterogeneidad, pobreza, crímenes, sufrimiento..., o, por ejemplo, que las generaciones menores de treinta y cinco años se sentían avergonzadas de hablar el idioma indígena, el náhuatl, delante de extraños o negando, incluso, que lo conocieran (Lewis, 1968: 51); situaciones que, si interpretamos bien a Lewis, muestran distintos procesos de minorización, en el que uno de sus máximos exponentes es el de la posesión de la tierra, ya que las dos terceras partes de sus habitantes carecen de ellas; una situación que contrasta con lo visto por Redfield al afirmar que se trata de un pueblo de terratenientes (Lewis, 1968: 214). Dos maneras de mirar a la sociedad campesina que se ampliaron en la crítica de Lewis a otra obra de Redfield, *The Little Community and Peasant Society and Culture* (1960), con el objeto de mostrar que en la vida campesina todo lo que sucede no son únicamente aspectos positivos (Lewis, 1968), aun cuando Redfield se hace eco de las críticas realizadas por Lewis en su primer estudio (Redfield, 1960: 133-136).

En la misma línea que Lewis, y como rechazo a las teorías del *continuum* rural-urbano, Pahl (1966) expuso cómo las relaciones que se suponían al rural y al urbano se podían encontrar tanto en un espacio como en otro (citado en Newby y Sevilla, 1983:44), por lo que vincular formas de relación social a un ámbito espacial específico nos haría caer en un determinismo de tipo ambientalista. Unas críticas que han servido, por un lado, para desarrollar distintas teorías de cómo se ha llevado a cabo el cambio social en el medio rural y, por otro lado, para vincular los procesos de cambio social a procesos más amplios a nivel global.

1.1.1. Cambio social y medio rural

Ante una tradición dominada por la visión dicotómica de lo rural y lo urbano y por el hipotético triunfo del segundo sobre el primero, nos vemos en la necesidad de dar cuenta de cómo se ha tratado el cambio social en el medio rural. Un proceso que ha sido desarrollado, principalmente, por dos enfoques teóricos, si estamos de acuerdo con Comas y Contreras (1990): los estudios de modernización y los procesuales.

Los primeros, los de modernización, han basado su análisis en el ámbito microsocioal, mediante la exposición de los rasgos que caracterizan a los habitantes rurales en oposición a la vida en la ciudad. Un cambio que se deriva de la modernización y el desarrollo tecnológico producido en las explotaciones de los

campesinos. Por lo tanto, cuatro son los rasgos con los que los estudiosos de la modernización han caracterizado a la sociedad rural:

“son consideradas cerradas, relativamente aisladas y autosuficientes, lo cual les habría permitido mantener viejas costumbres y tradiciones”; “la autosuficiencia económica parece una consecuencia lógica (...). La pérdida de autosuficiencia, por un lado, y del equilibrio respecto a las características del medio geográfico, por otro, son los rasgos que se contraponen a lo que acabamos de exponer. Una y otra se consideran el producto del proceso de modernización que se introduce con la mecanización de los trabajos agrícolas y con una mayor inserción en el mercado”; “la autosuficiencia social de las comunidades”; y, por último, “el de atribuirle una cultura específica, es decir, toda una gama de valores, normas de comportamiento, sistemas de representaciones y costumbres más o menos ancestrales que marcan el sello de distintividad definitorio de la sociedad tradicional.” (Comas & Contreras, 1990: 11-13).

En este primer enfoque aparece de nuevo el *continuum* al que hacían referencia Sorokin y Zimmerman y Redfield, insistiendo, como exponen Comas y Contreras, en el cambio que se produjo en el rural, pero sin reconocer que un cambio similar se produjo, también, en las ciudades.

Por otro lado, el segundo enfoque, el de los estudios procesuales, va a introducir el proceso de cambio como la derivación “de un conjunto de causas de tipo económico, social y político, cuyo fundamento habría que buscar en las transformaciones que experimenta la sociedad global, en su conjunto” (Comas & Contreras: 1990: 19). Es decir, un proceso en el que estos estudios se interesan, así, por la propiedad de la tierra, las relaciones de producción, condiciones ecológicas, estrategias de los campesinos..., más que en la suma de características. Nos situamos, por lo tanto, en un proceso que se inscribe en el desarrollo del capitalismo y en la inserción de la sociedad campesina en la sociedad global y, además “todos los enfoques procesuales aplicados al análisis del cambio social en la agricultura y en el campesinado tienen como objeto explicar el proceso de subordinación de la agricultura a la lógica capitalista” (Comas & Contreras, 1990: 29).

Así, lejos de realizar un inventario entre el antes y el ahora, Comas y Contreras van a centrarse en tres aspectos que resumen las diversas transformaciones en la organización de la actividad productiva, en la lógica reproductiva del campesinado y en la identidad social de este sector.

El primer proceso tiene que ver con la desaparición de las explotaciones de tamaño reducido y por la persistencia de las explotaciones de tipo familiar de naturaleza capitalista. Un proceso en el que el campesinado aparece en una situación de dependencia/subordinación a los monopolios, ya que éstos ejercen una dominación indirecta sobre las explotaciones, es decir, son los campesinos los que tienen que hacer frente a los créditos, inversiones, riesgos de la producción debido a que no se pueden controlar las imprevisiones del tiempo, o las plagas... y, si quieren continuar en el mercado, han de ajustarse a la lógica capitalista en un mundo global. Nos encontramos, por lo tanto, ante un cambio fundamental en el medio rural, es decir, de las reivindicaciones de finales del siglo XIX y principios del siglo XX por la propiedad de la tierra y de servir la posesión de éstas como el principal elemento de estratificación social, se ha pasado a nuevas pautas de funcionamiento en las que los campesinos tienen poco que ver en el control de los procesos económicos a escala global y, así, emergen nuevas estructuras sociales en las que la propiedad de la tierra, aun siendo importante, ya no es el único factor que determina la posición en la estructura social (Entrena, 1998: 52-54). Nos encontramos, por lo tanto, con factores exógenos de tipo económico y político que el campesinado no puede controlar y, de esta manera, una nueva relación de dependencia y subordinación ante entidades supranacionales (por ejemplo, la Unión Europea) y empresas transnacionales.

Por otro lado, hay que hacer frente a la propia reproducción biológica, ya que se ha cambiado la concepción de las estrategias migratorias; de ser una de las condiciones de reproducción del sistema social pasa a representar un problema, paradójicamente, cuando las condiciones de vida, en términos materiales, han mejorado y aun siendo muchas explotaciones rentables se está abandonando el medio rural. En este proceso, inevitablemente, ha tenido mucho que ver el papel jugado por la escolarización, al desvalorizar el saber campesino y, por lo tanto, la propia actividad.

Bretón, Comas y Contreras (1997) también enuncian estos tres procesos de cambio y se centran, principalmente, en aquellos que tienen que ver con el último apuntado más arriba: la desvalorización y falta de prestigio de la profesión. Esta desvalorización influye de manera determinante para que se lleve a cabo la reproducción como campesino, ya que es necesario “tener la convicción de que merece la pena que sus descendientes sean también agricultores” (Bretón, Comas y Contreras, 1997: 663). La desvalorización, unida a las causas de tipo económico, como es la

situación de dependencia respecto al sistema económico, ha generado el riesgo de la propia reproducción biológica y, por lo tanto, social.

Estos cambios establecen una dinámica a nivel general, como fruto del desarrollo del capitalismo, por un lado, y con las propias condiciones de reproducción que se generan, por otro lado. Unos cambios generales, en definitiva, que tendremos que tener muy en cuenta para establecer los procesos desarrollados en la Terra de Melide.

1.1.2. Nueva ruralidad y superación de la dicotomía rural/urbano

Los procesos de cambio social enunciados, lejos de generar la desaparición del mundo rural, han desarrollado una reinterpretación y reconstrucción de éste. Sarracedo (1996) nos anuncia los vicios conceptuales que se dan a la hora de identificar el espacio rural y la falta de neutralidad al insertar en su definición un fuerte presupuesto basado en las dinámicas demográficas, es decir, si no hay concentración de la población se pasa a considerar cualquier espacio como rural y, en cambio, si una población ha ganado en población aparecen una serie de categorías intermedias como periurbano, semi-rural...

Un segundo problema en la definición de lo rural se deriva de las actividades que se han desarrollado en el medio rural, es decir, la agricultura como oposición de la industria y del sector servicios que se localizan en el urbano. Es necesario redirigir estos dos vicios conceptuales ante la disolución de las fronteras hoy en día y la necesidad de apuntar cómo se generan nuevas reconstrucciones.

Carneiro (s.f.)² se va a centrar en cómo está afectando a los jóvenes dicha disolución de fronteras, es decir, el espacio de sociabilidad de las llamadas sociedades tradicionales (Durhan, 1978; citado en Carneiro, s.f.: 2), que venía representado por la familia, se ha ampliado con la escolarización y con el acceso a otros espacios. Por lo tanto, una nueva identidad está surgiendo en los jóvenes rurales, que se encuentra a camino y en la disyuntiva de una vida más individualizada y el compromiso con la familia. Una ambigüedad en la que el reflejo de la auto-imagen aparece en el espejo a través de la cultura “urbana” y “moderna”, pero que no lleva a la negación de la cultura de origen, sino a la convivencia de querer ser, al mismo tiempo, diferentes e iguales a los de la ciudad y a los de la localidad de origen (Carneiro, s.f.: 2). Así, mediante un estudio de caso situado en Nova Pádua, Carneiro nos explica cómo la pluriactividad ha

² La referencia del trabajo de Carneiro hemos optado por introducirla sin fecha porque son dos artículos que aparecen en la web y no se pone ningún tipo de fecha. La referencia completa se expone en la bibliografía.

generado una estrategia de supervivencia que permite alcanzar los ingresos necesarios. Una pluriactividad que genera el contacto entre estos trabajadores y el mundo urbano y, por lo tanto, ante nuevas identidades que también son entretejidas, como ya se ha expuesto más arriba, a través de la migración temporal a la ciudad de los jóvenes que van a estudiar. Es así como se generan las bases para la reinención de la tradición y a un nuevo proceso en el que entra en juego la construcción de nuevas identidades.

En esta transformación de la sociedad rural han aparecido nuevas actividades económicas, el turismo por ejemplo, nuevos pobladores, los llamados neorrurales, y, en definitiva, nuevas construcciones para delimitarlo y definirlo. Es así cómo los procesos enunciados han generado una ruralidad dinámica y en constante cambio y reestructuración de los elementos de la cultura local a partir de la incorporación de nuevos valores, hábitos y técnicas. Hay pues un movimiento en una doble dirección: la reapropiación de elementos de la cultura local a partir de una relectura posibilitada por la emergencia de nuevos códigos y, en el sentido inverso, la apropiación de la cultura urbana de bienes culturales y naturales del mundo rural (Carneiro, s.f.).

En este sentido, cabe apuntar que uno de los principales procesos que han influido en esta reconstrucción es el que tiene que ver con la pluriactividad, entendida ésta como adaptación (Comas & Contreras, 1990; Bretón, Comas y Contreras, 1997; Entrena, 1998; Carneiro, s.f.) a las actuales circunstancias económicas.

Esta pluriactividad lleva a Carneiro a asumir la hipótesis inspirada en Giovanni Levi (1989) de que existe una racionalidad campesina que, lejos de ser homogénea, uniforme y ahistórica, en el sentido de específico y universal, se trata de una visión del mundo pautada en relaciones sociales específicas y que se expresa activamente, transformando y recreando su mundo social y natural. Un medio rural que, más que tender hacia el medio urbano de manera lineal, ha desarrollado sus propios procesos de cambio, influidos por los distintos procesos apuntados, y que ha ido transformándose y reconstruyéndose en función de las propias dinámicas particulares.

En definitiva, nos encontramos ante un mundo cambiante conectado a escala global y redefinido a escala local, que funciona en múltiples direcciones y que mira más allá de la única dirección con la que muchos nos quieren hacer pensar a través de un pensamiento único y fin de la historia. Es así como se plantea un nuevo escenario entretejido por la imbricación entre lo rural y lo urbano: “una tendencia a reemplazar la dialéctica de lo rural/urbano por la de lo local (rural y/o urbano)/global” (Entrena, 1996; citado en Entrena, 1998: 178). Este reemplazo tiene que ver más con la nueva acuñación

del concepto de desarrollo local en su vertiente económica, social y ambiental, que con la nueva construcción de lo rural como hemos ido exponiendo.

Por otro lado, hay que hacer referencia a los cambios generados en el medio rural, en lo que tiene que ver con las nuevas actividades económicas que se han desarrollado, principalmente las relacionadas con el ocio (turismo rural, senderismo...) y nuevas actividades productivas (explotaciones de caracoles, setas, revalorización de viejos oficios que pasan a ser industriales: el queso...). Sin embargo, estos cambios provocan una sensación de crisis a los pobladores tradicionales (Entrena, 1998; Comas & Contreras, 1990; Bretón, Comas y Contreras, 1997), es decir, hay que diferenciar entre la construcción social que se hace de lo rural y su revalorización desde los discursos de los organismos oficiales y proyectos de desarrollo, o desde movimientos sociales urbanos que ven en el rural una alternativa a la cotidianidad y forma de vida urbana, o desde planteamientos románticos... y las construcciones que hacen los que en el rural han vivido desde siempre, principalmente por su actividad productiva, como son los campesinos. Nos encontramos, así, ante valoraciones distintas que darán lugar a una u otra manera de definir el rural. Es así como Entrena nos alerta de la creación de nuevos mitos y otras consideraciones de lo rural:

“Pero, se puede crear un nuevo mito y no tener en cuenta sus asimetrías y dominaciones. Es en esta situación cuando, a menudo, lo rural se manifiesta en nuestras sociedades como una construcción social acorde con necesidades vitales urbanas: turismo rural de masas, políticas de conservación medioambiental que tratan de convertir al agricultor en guardián verde, o la nostalgia del mundo rural. Pero existen otras construcciones más cotidianas: lo rural como espacio laboral irregular, estacional y marginal, lo rural como lugar de trabajo de los inmigrantes, lo rural como espacio masculinizado y envejecido y hasta lo rural como devastador de recursos hídricos (Camarero, 1997b).” (Entrena, 1998: 185).

1.2. Rural/Urbano en la Terra de Melide. La *vila* como nuevo espacio de interrelación

Todo lo expuesto hasta aquí, de manera general, sobre cómo se ha ido conceptualizando el rural a nivel teórico, cuáles han sido los principales cambios acaecidos, las dinámicas apuntadas y los procesos desarrollados, nos permite referirnos, finalmente, a lo rural como una “construcción social contextualizada en el marco de unas coordenadas temporales y espaciales; es decir, hay muchas manifestaciones de lo

rural, cada una de ellas producida en un tiempo y en un espacio territorial determinados que constituyen el ámbito de su construcción y evolución” (Entrena, 1998: 19).

Por lo tanto, más allá de no hacer valer las categorías de rural y urbano como categorías que en buena medida pueden ayudarnos a entender las dinámicas y configuraciones de la Terra de Melide, estamos en situación de reconstruir los procesos locales generados en la propia comarca, en los que aparecen identificados múltiples construcciones sobre qué es lo rural y lo urbano en función de las situaciones y de los grupos sociales que realicen las definiciones y, por otro lado, cómo los nuevos espacios *vilegos* en Galicia, conceptualizados por Pereiro (2004, 2005) de *rurbanos*, se erigen como espacios claves en los que se desarrollan nuevas dinámicas sociales, tal y como mostraremos más adelante.

Ubicada en el bloque central de Galicia, la comarca Terra de Melide está formada por los municipios de Melide, Toques y Santiso. El primer punto de acercamiento a la comarca podemos llevarlo a cabo según la diferenciación en la ocupación del territorio. Por un lado, un pequeño núcleo urbano que da nombre a la comarca, Melide, y aglutina al 34% de la población y, por otro, la dispersión de la población en pequeñas entidades.

Ubicación de la Terra de Melide en Galicia



El pequeño núcleo urbano, denominado *vila* en lengua gallega, se estructura como cabecera comarcal, con la correspondiente función de sector servicios y punto de referencia para toda la comarca, como centro financiero y de mercado, por lo que se

contrapone al rural, que se encuentra definido en el imaginario social por la agricultura y ganadería como principales actividades económicas.

En esta separación, los límites espaciales pueden ser identificables según lo asentamientos, pero los límites simbólicos pasan a ser más difíciles de definir. Esta distribución espacial genera categorías de pertenencia, ya que no es lo mismo vivir en el rural, en la aldea, que hacerlo en la *vila*, en el urbano. Así como no supone lo mismo vivir en un lujoso chalet en el rural que hacerlo en un piso de protección oficial en el urbano. El medio urbano camina y tiende hacia valores y formas de relación que se encuentran en ciudades de mayor amplitud, y tiene mayores elementos para definirse en oposición al rural que lo rodea. El urbano se presenta para los propios *vilegos* como un espacio moderno y dinámico frente a la tradición y aislamiento rural. Este proceso se ve aumentado en época de vacaciones con la llegada de los emigrantes, que transmiten lo bien situados que están en la ciudad y proyectan la emigración como vía de oportunidades. Por lo tanto, el rural aparece representado como carencia de posibilidades, como lugar hacia el que mirar y no querer ser ni parecer; un lugar, en cierta manera, en el que únicamente quedan vestigios de un pasado que hay que olvidar por su negatividad. El urbano supone oportunidades de nuevas relaciones y ascenso en la estructura social para los mismos pobladores rurales.

En este proceso cabe destacar la desvalorización que ha sufrido y sufre el medio rural³ mediante las imágenes que se han lanzado con el mensaje de que el único modo de progreso y desarrollo se consigue en la vida urbana y en ocupaciones asalariadas, a la vez que presentan al rural y a los tipos humanos de campesino como símbolos de atraso, rudeza e ignorancia (Camarero, 1993; Bretón, Comas, Contreras, 1997), con la consiguiente interiorización de esta desvalorización.

La desvalorización se muestra clave en la transmisión de ser agricultor y en el proceso de reproducción sociocultural, aunque no impide la transmisión de conocimientos sobre la agricultura y ganadería, en la mayoría de grupos domésticos, a los chicos, pero que se junta a una buena dosis de mensajes negativos de que hay que “*escapar do campo*”, “*da aldea*” y, por lo tanto, la continuidad de las explotaciones no representa ninguna vía de éxito, ni en el propio mundo rural ni en el contexto local en el que se inscribe.

³ Claro está que en esta desvalorización no podemos incluir a los que se han venido en llamar neorrurales, cuya conceptualización del rural entra en conflicto con los tradicionales pobladores al afirmar una nueva ruralidad (Entrena, 1998).

1.2.1. La urbanización de la vila

Desde este marco interpretativo la polarización rural/urbano es clave como punto de inicio para tratar de acercarse a la estructura social de la Terra de Melide y al sistema de legitimidad social y cultural. Al mismo tiempo, se favorece una nueva configuración urbana, cuyo marco se desarrolla en el pequeño núcleo urbano denominado *vila*, que Pereiro contempla de la siguiente manera:

“como un contexto de investigación (antropoloxía na vila), máis que como un obxecto de análise. Non é simplemente un cambio de contexto de estudio (tradicionalmente a aldea) senón un cambio de atención cara a novos fenómenos urbanos e socioculturais cada vez máis hexemónicos.” (Pereiro, 2005: 229).

Esta nueva configuración urbana se está extendiendo en las *vilas* o pequeñas ciudades de Galicia debido a una serie de fenómenos que es necesario exponer para que se entienda cómo se ha llevado a cabo la urbanización de la *vila* de Melide y el protagonismo alcanzado por este pequeño núcleo en la comarca.

Según De Torre y Lois el término urbanización se utiliza en las ciencias sociales para referirse a tres procesos distintos: “concentración del efectivo demográfico, localización de la industria y otras actividades económicas no agrarias en las ciudades y sus periferias; y expresa la difusión de los modos de vida urbanos al conjunto de la sociedad” (De Torre y Lois, 1995: 732). Una definición demasiado amplia que matizan para el caso de Galicia, ya que, ante la ausencia de núcleos entre quince mil y setenta y cinco mil habitantes, exceptuando las siete grandes ciudades, las *vilas*, con una población que oscila entre los dos mil y los quince mil habitantes, se han erigido en pequeñas ciudades en las que destaca, sobre todo, el sector terciario. Son pequeñas ciudades que han aumentado en población, de manera considerable, en los últimos cuarenta años y que lo han hecho desproporcionadamente, en algunos casos con valores superiores al 400% (Rodríguez, 1999), cuando se ha localizado en ellas un proceso industrializador. Unas *vilas* que se han estructurado, por lo tanto, como cabeceras comarcales, atendiendo directamente a los espacios rurales que las rodean; es decir, con un carácter supramunicipal y que sirve como núcleo de una serie de municipios. Un fenómeno que las ha llevado a un proceso de especialización terciaria y a una configuración urbana cada vez más destacable en su fisonomía.

En esta configuración urbana que representa la *vila* gallega podemos distinguir distintos tipos de *vilas* en el interior gallego, según el número de habitantes y la pérdida

poblacional de los territorios circundantes, tal y como nos indica Rodríguez para el periodo 1960-96:

- *Vilas* de montaña: con un volumen de población entre los mil quinientos y dos mil habitantes, la pérdida poblacional de sus espacios circundantes se sitúa alrededor del 50% y con un 10% en favor del núcleo *vila*.
- *Vilas* de los espacios agrarios: con un tamaño medio en torno a los tres mil habitantes, la pérdida poblacional se sitúa en un tercio y su ritmo de crecimiento en el núcleo es superior al 30%.
- *Vilas* de economía diversificada: con más de cinco mil habitantes, la pérdida de sus espacios circundantes se sitúa, tan sólo, en el 20% y con un incremento en la *vila* del 75% y en algunos casos del 400% (Rodríguez, 1999: 16-17).

Una tipología que, como el mismo autor matiza, va a estar siempre en función de la coyuntura cambiante y de las circunstancias individuales de cada *vila*. Para el caso particular de Melide, Rodríguez las sitúa en el segundo modelo, *vilas* de los espacios agrarios, con una pérdida acentuada de población en los espacios circundantes: las aldeas del propio municipio que lleva por nombre, también, Melide y los municipios de Santiso y Toques a los que sirve como núcleo principal

Tabla 1: Población de los tres municipios

| AÑOS | Melide | Santiso | Toques |
|----------------|--------|---------|--------|
| AÑO 1900 | 6512 | 4.173 | 2.940 |
| AÑO 1910 | 7238 | 4.366 | 3.132 |
| AÑO 1920 | 7668 | 4.423 | 3.011 |
| AÑO 1930 | 8650 | 4.787 | 3.131 |
| AÑO 1940 | 10083 | 4.657 | 3.261 |
| AÑO 1950 | 10127 | 4.831 | 3.264 |
| AÑO 1960 | 8659 | 4.418 | 3.138 |
| AÑO 1970 | 7491 | 3.322 | 2.582 |
| AÑO 1981 | 7797 | 2.803 | 2.297 |
| AÑO 1991 | 8210 | 2.469 | 1.949 |
| AÑO 1996 | 8625 | 2.324 | 1.735 |
| AÑO 1999 | 8430 | 2319 | 1668 |
| AÑO 2000 | 8441 | 2282 | 1626 |
| AÑO 2001 | 8462 | 2262 | 1628 |
| AÑO 2002 | 8386 | 2286 | 1573 |
| Total comarcal | 12245 | | |

Fuente: Elaboración propia

Si nos paramos a analizar la demografía de los tres municipios en función de la tabla 1⁴, podemos observar que el municipio de Melide a partir de la década de los

⁴ Para la construcción de las tablas 1 y 2 y los datos sobre el movimiento vegetativo de la población de la Terra de Melide se utilizaron los datos aparecidos en Arias (2000), en el Anuario Social

cincuenta y hasta la de los ochenta la población retrocede claramente, llegando a perder en dos décadas (50-70) dos mil seiscientos treinta y seis habitantes (26%). Este retroceso se achaca a las migraciones realizadas, principalmente, a países europeos como Francia, Alemania y Suiza, y a las migraciones dentro del mismo Estado a ciudades industrializadas como Bilbao, Barcelona y Madrid. Esta situación también afecta a los municipios de Santiso y Toques: el primero va a sufrir una pérdida poblacional del 36% (1.615 habitantes en las décadas 60-80) y el segundo una pérdida del 27% (841 habitantes en las décadas 60-80)⁵.

Esta dinámica, similar en los tres municipios, cambia a partir de la década de los setenta en el de Melide, al recuperar población por un movimiento vegetativo positivo de 222 (Arias, 2000: 525) y los saldos vegetativos de las décadas de los ochenta y noventa (-44 y -188) que le permiten, aun así, aumentar en población porque cuenta con un saldo migratorio positivo (457 y 509). Esta situación llega a su máximo en el año 1996, derivado de sendos movimientos vegetativos negativos (entre los años 1996-02 el movimiento vegetativo es de -229) y el saldo migratorio aun siendo positivo (111) no logra paliar la pérdida poblacional (242 habitantes desde el año 1996, que suponen una pérdida del 3%).

Por otro lado, los municipios de Santiso y Toques desarrollan una dinámica similar, en la que el primero cuenta con un movimiento vegetativo negativo (-115) entre los años 1996-00 y, aun teniendo un saldo migratorio positivo (+22), su pérdida poblacional es acusada desde la década de los ochenta (517 habitantes que suponen una pérdida del 18% de la población). Toques sufre, también, un movimiento vegetativo negativo (-89) en el mismo periodo de tiempo y, además, al tener un saldo migratorio negativo (-28), su retroceso poblacional es mucho más acusado que en Melide y Santiso (724 habitantes que suponen una pérdida del 31% de la población).

Una dinámica demográfica que sitúa a la comarca Terra de Melide en un claro declive poblacional, en la que sobresale el índice de población envejecida, por un lado, y, por otro lado, la pérdida de población en los espacios rurales y comienza a afianzarse el núcleo *vilego*.

de España de los años 2003 y 2004 editado por Fundación La Caixa y los datos del Instituto Galego de Estatística.

⁵ También es necesario destacar que entre los años sesenta y el año 1996 el municipio de Santiso pierde dos mil noventa y cuatro habitantes de los cuatro mil cuatrocientos dieciocho que tenía, y el municipio de Toques pierde mil cuatrocientos tres de los tres mil ciento dieciocho habitantes que tenía. Estos valores se han expuesto según los datos apuntados por Arias (2000) y que se han comparado, para mostrar las dinámicas de los tres municipios y, así, de la comarca, en Prado (2002), es decir, en el trabajo de investigación de máster.

Tabla 2: Población por grupos de edad en el año 2002

| Grupos de edad | Melide | Santiso | Toques |
|-----------------|--------|---------|--------|
| 0-14 años | 895 | 230 | 143 |
| 15-29 años | 1808 | 393 | 266 |
| 30-64 años | 3649 | 966 | 691 |
| 65-74 años | 1009 | 378 | 258 |
| 75-84 años | 705 | 232 | 169 |
| 85 y más años | 317 | 87 | 46 |
| Total población | 8383 | 2286 | 1573 |

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar en la tabla 2, la población con más de sesenta y cuatro años es muy numerosa en los tres municipios: en el de Melide supone el 24%, y en los de Santiso y Toques el 30%. Esto pone en peligro el recambio generacional para los tres municipios, ya que únicamente su población en la franja de edad 0-14 se sitúa en el 10%. Además, otro de los problemas a los que tiene que hacer frente es a las pautas migratorias; es decir, a la comarca llega población en edad, principalmente, no reproductiva y se marcha población, principalmente, en edad reproductiva.

Por lo tanto, nos encontramos con un proceso en el que las *vilas* han pasado, como muestra Rodríguez (1999) en el título de su libro, *De aldeas a ciudades*, con unas transformaciones que han derivado de las llamadas “aldeas grandes” a pequeñas ciudades. Este proceso se ha estructurado para la *vila* de Melide, además de su especialización terciaria, por estar en pleno corazón de Galicia, como encrucijada de caminos que lo lleva a ejercer de dinamizador del ambiente *vilego* a cualquier hora del día. Al situarse a 54 kilómetros de Santiago, 50 de Lugo y 75 de A Coruña se constituye en paso obligado para un gran volumen de vehículos de motor a cualquier hora del día, lo que supone un cierto movimiento que lo diferencia de otras *vilas* de los alrededores en lo que tiene que ver con la representación que de ella hacen los propios *vilegos*:

‘Aquí sempre vés xente. A calquera hora do día hai xente no parque, nas cafeterías (...) En Arzúa hai unha recta, como en Palas, donde sólo vés peregrinos.’ (Diario: 10/08/03⁶).

‘En Melide non hai sólo peregrinos. Poderíamos decir que é o que menos hai, ó contrario de Palas, Arzúa ou Arca (...) Aquí para xente tódolos días.’ (Diario: 19/04/03⁷).

‘O fin de semana, ¿donde hai xente o fin de semana? en Melide (...) Hasta ven xente de Santiago e da Coruña.’ (Diario: 26/07/03⁸).

⁶ Explicación de un grupo de amigos a una pareja de fuera de Galicia.

⁷ Conversación con un grupo de pequeños empresarios en un bar de la zona de los vinos.

‘Aquí ven xente de tódolos lados: Arzúa, Palas, A Golada, Sobrado, Boimorto (...), de todas partes.’ (Diario: 06/05/03⁹).

Nótese que en ninguno de los discursos introducidos se hace mención de Santiso y Toques, ya que se da por supuesto que forman parte del propio municipio de Melide, aunque sean municipios aparte. Es decir, el contacto diario en la *vila* los hace formar parte, en el imaginario social, del mismo territorio. El imaginario social está continuamente fluctuando y cambiando según la óptica en la que nos situemos y el contexto que se quiere tener en cuenta; si nos referimos a la propia estructura *vilega* y a los discursos de distinción que llevan a cabo ciertas élites, por ejemplo, no entran todos, ni tan siquiera todos los que viven en la *vila*, ya que a ésta pertenecen, únicamente, los que presentan unos modos de vida y pautas culturales representadas como urbanas, aspecto que choca cuando nos referimos al municipio, en el que también parecen incluirse a los de Toques y Santiso. Los emigrantes *vilegos* que están en Bilbao también destacan esta situación¹⁰:

‘Encontras a unha persoa que se che fai coñecida e diche que tamén é de Melide, e resulta que é dalgunha aldea, ou de Toques...’ (Diario: 14/08/03).

Es decir, el nexo de unión que representa la *vila* a la hora de definir sus fronteras físicas sobre la población que recibe no es el mismo nexo de unión cuando te encuentras fuera de la comarca y tratas de identificar a esas “caras conocidas”. Así, es clave mostrar cómo la *vila* muda de significado, según nos encontremos en unas u otras circunstancias. Es por estas razones por las que estamos de acuerdo con la propuesta que Pereiro realiza para interpretar el fenómeno *vilego* gallego:

“... a miña preocupación non é crear unha tipoloxía, senón que é descubrir os fluxos (sentido cultural) entre a cidade, a vila e a aldea. Eses fluxos, como veremos, converxen intensamente na vila, onde se confrontan o “global” e o “local” como tipos socioculturais ideais.” (Pereiro, 2004: 92).

⁸ Conversación con un grupo de chicos del urbano en relación a la “marcha” durante el fin de semana en Melide.

⁹ Afirmación de dos chicos del urbano a una profesora en el instituto.

¹⁰ Aún recuerdo en mis años de estudiante de Antropología en San Sebastián, los fines de semana cuando iba a Bilbao a casa de mis tías y allí escuchábamos todos los viernes radio Nervión a partir de las nueve de la noche, ya que era una de las horas dedicadas a Galicia en esta radio. El programa lo hacía en lengua gallega una hija de emigrantes gallegos y, en innumerables ocasiones, cuando participaba un oyente y la presentadora del programa le preguntaba de dónde era, él o ella contestaban de Melide y mis tías decían: “*Esa de Melide non é*”. Ante el acecho de la presentadora, buena conocedora de la comarca, el oyente acababa confesando si era de Santiso o Toques, o de una aldea del municipio de Melide, y se llenaban de satisfacción por haber acertado que no era una persona descendiente de la *vila*, como ellas.

De todas maneras y, antes de introducirnos en las distintas construcciones que se hacen de la *vila*, más allá de lo apuntado hasta aquí, tenemos que destacar una serie de factores de carácter estructural que han contribuido a la expansión de las *vilas*: desde la mejora de la red viaria, que sitúa el punto más lejano de la comarca a tan sólo veinte minutos de la *vila*, hasta la inversión de capitales procedentes de la emigración. Además, al ser el lugar en el que se localizan las pequeñas empresas, el flujo económico que se genera sirve como equilibrador del territorio, al permitir a algún miembro de aquellas explotaciones que no sobreviven únicamente con los ingresos derivados de las actividades agrícola y ganadera practicar una actividad a tiempo parcial, siempre y cuando exista una mujer o unos padres en el grupo doméstico que se ocupen del resto de las tareas derivadas de la explotación. Por otro lado, la estructura constructiva, con edificios en su mayoría, las caracteriza como ciudades en su aspecto físico y, además, al situarse localizados en ellas los servicios de ocio, administración... las consolida como centros de relación social y vida cotidiana. Nos encontramos, por lo tanto, con un cambio fundamental en lo que se refiere a las pautas de sociabilidad en las que en el anterior mundo rural gallego se restringían a las parroquias cercanas (Rodríguez, 1997) y “la noción básica que define a un asentamiento como urbano es su funcionalidad como centro abastecedor de bienes y servicios de un ámbito espacial determinado” (Murcia Navarro, 1981, citado en Rodríguez, 1997: 23).

De esta manera, la *vila* de Melide se erige en un lugar representado por la modernidad para sus habitantes y para los de los territorios a los que sirve como núcleo. La concentración de bares, bancos, supermercados, servicios administrativos... ha transformado la *vila*: de ser un mero espacio receptor, únicamente, de personas de los alrededores los días de feria, a ser un espacio de interacción cotidiana entre los propios *vilegos* y sus vecinos de la aldea. Por lo tanto, surge una nueva caracterización urbana que viene marcada por las transformaciones estructurales acaecidas desde los años setenta y que han ido configurando este nuevo espacio urbano; ha dejado de ser considerada una aldea para ser representada como una pequeña ciudad.

1.2.2. La *vila* como nuevo espacio *rurbano*: discursos y prácticas

La nuclearización mediante la residencia, comercio, servicios y la monetarización de las actividades agrarias (Garrido y Lois, 1993) han propiciado un mayor consumo, monetarización, salarización e inversiones de los emigrantes retornados, configurándose, así, los núcleos urbanos del interior gallego. Un núcleo

urbano, el de Melide, que establece una estructura jerárquica basada en los medios de procedencia, mediante continuas contraposiciones al rural que lo rodea y pasa a representar el marco particular de juego y un espacio de sociabilidad y reconstrucción constante. Por este fenómeno se están creando nuevas formas socioculturales específicas en las *vilas* o pequeñas ciudades de Galicia, ya que es en ellas donde las relaciones entre los pobladores rurales y urbanos se llevan a cabo. Por lo tanto, si seguimos, nuevamente, a Pereiro (2004, 2005), está emergiendo un nuevo paradigma *rurbano*, es decir, una forma híbrida que supera la polarización y en la que se llevan a cabo nuevos procesos de afirmación de la identidad. Así, podremos escapar de la dicotomía rural/urbano en sus versiones más deterministas y tendremos que referirnos a un proceso de *continuum* que Baigorri denomina urbe global y que se muestra inacabable, ya que en ella:

“... se suceden espacios con formas diversas, con mayores y menores densidades habitacionales, cohesionados por diversos nodos o centralidades, pero que en su totalidad participan de una u otra forma y a todos los efectos de la civilización y la cultura urbanas.” (Baigorri, 1995: 8).

Una “cultura urbana” a la que se tiende, pero que no se desarrolla de manera inequívoca como tratan de hacernos entender el propio Baigorri y, también, uno de los que más han desarrollado esta idea, Lefebvre (1971), sino que el urbanismo “dialoga, choca, entra en conflicto, negocia e pacta co ruralismo” (Pereiro, 2005: 230). Este ruralismo, que el propio Pereiro define como “*a permanencia parcial e a re-invención de comportamentos, valores, normas e institucións propias do mundo agrario*” (Pereiro, 2005: 231), presente en la *vila* de Melide recontextualiza el espacio urbano y genera nuevos procesos socioculturales que García de León nos sitúa, a nivel general, cómo se desencadenan:

“El rurbanismo está originado por un decaimiento del “Viejo orden”, por una pérdida de identidad cultural y social del mundo rural, por un fenómeno de colonización cultural. El *rurbano*, el sujeto de dicho fenómeno, no conoce en profundidad la cultura urbana, está a medio aculturar, de ahí que no tenga unas prácticas sociales urbanas claras, de ahí que no dé un uso exacto a materiales u objetos recién adquiridos, sino un uso distorsionado, un uso ni rural ni urbano, sino rurbanístico.” (García de León, 1996: 228).

Por lo tanto, antes de continuar debemos pararnos a definir lo que estamos denominando *rurbano*, cuál es su alcance explicativo y de qué manera nos es útil para interpretar los fenómenos que se están desarrollando en la *vila* de Melide.

El rurbanismo hace referencia a la penetración de lo urbano en el rural, como desencadenante del mundo globalizado en el que vivimos, es decir, el proceso de urbanización de los espacios rurales, pero enfatiza, también, la articulación con el rural (Entrena, 1998; Pereiro, 2004, 2005; Camarero, 1996; García de León, 1996), que deja de ser un proceso unidireccional para constituirse en “*formas de espacialización da sociedade rural, na cal se establecen límites, heteroxeneidades e discontinuidades*” (Pereiro, 2004: 88). Así, lejos de ser dos mundos apartados, que quizás nunca lo fueron, y sin conexión, pasan a formar parte de una misma sociedad “multicultural, multilingüe, multirracial, multimediática y quizás también multiuso.” (Camarero, 1996: 125).

Este proceso de rurbanización está creando nuevas formas socioculturales que, según Pereiro (2004, 2005) y en las que nos situamos, están siendo lideradas, en Galicia, por las *vilas* y pequeñas ciudades. En estos espacios *rurbanos* se lleva a cabo una reinvencción, reconstrucción y recontextualización de ciertos aspectos de la tradición, mientras que otros desaparecen y el mundo *vilego* gallego se transforma a través de nuevas identidades y nuevos procesos socioculturales.

Como afirmamos más arriba, los cambios estructurales y la dinamización de las *vilas* ha llevado a que éstas se conviertan en núcleos y cabeceras comarcas y, por lo tanto, pequeñas ciudades proveedoras de servicios de los espacios rurales circundantes. Un proceso que ha transformado los espacios de interacción y sociabilidad (de la aldea y parroquia a la *vila*) y ha permitido que estas pequeñas ciudades, urbanas en su fisonomía, se transformen en *rurbanas*, ya que se están afirmando en ellas nuevos procesos socioculturales y nuevas formas de afirmación de la identidad que no son ni rurales ni urbanas, sino *rurbanas*, es decir, las pautas hegemónicas urbanas se matizan y se ponen en entredicho ante este proceso *rurbano* y se diseña, así, una “ruralidad urbanizada” (Pereiro, 2004: 88). Por lo tanto, llegaremos a entender cómo el proceso urbanizador a escala global se enfrenta a la afirmación de algunos aspectos del ruralismo como señas identitarias. Es así como el viejo modelo modernizante que supuso el urbano no genera una transformación automática, lineal y sin desviación. Nos encontramos, en definitiva, con la ocultación de todo lo que tiene que ver con el pasado rural, que desarrollan algunos, hasta la exaltación de éste, pasando, otros, por la reconstrucción y reinvencción en la que caminan juntos el rural y el urbano. Nos

encontraríamos, por lo tanto, ante una nueva figura que García de León denomina “rurbain” (1996:43), que supondría la mezcla de lo rural y lo urbano.

En el sentido apuntado podríamos observar una clara simbiosis entre el rural y el urbano en muchos de los bares y restaurantes que nos encontramos en la *vila* de Melide, tanto en aquellos que juegan un papel predominante en la distinción de las clases medias como en aquellos que son ocupados por las clases trabajadoras. Así lo muestran Pereiro y Prado (2005) en la investigación llevada a cabo en la comarca vecina de la Ulloa y en la que destacan el valor concedido y reificado de la tradición a través de la decoración de los restaurantes y casas de turismo rural, así como lo que supone el legado de la mujer cocinera:

“Um outro aspecto que a sublinha é o “ambiente”, que alguns definem como “rústico” e que podemos afirmar de ruralista, mostrando elementos de um passado próximo (ex.: arados, candeeiros, ...) que se está a transformar rapidamente e com o qual se identificam na permanência estética. Um passado que, além de servir como decoração, expressa o seu simbolismo, através do tempo. Oferece-nos uma imagem de tradição e, portanto, uma imagem na qual subjaz a venda uma ideia de qualidade. O valor reificado da tradição, através da decoração está encarnado numa pessoa que garante a tradição culinária: a cozinheira. É esta que desenvolve e produz o legado da sua mãe, que demonstra que a comida se prepara como sempre se fez, como “comida da casa”, “da zona”, “típica”. Paradoxalmente, a tradição é reconstruída e introduzem-se nela produtos exógenos que são apropriados pelos locais, para integrar a “tradição” ou para serem exibidos como “vanguarda”. A tradição é, portanto, forjada não só com o passado, mas também no presente e com relações entre ambos.” (Pereiro & Prado, 2005: 119).

Este proceso está lejos de hacer triunfar, únicamente, a través de la uniformización alimentaria a la que tendemos, matizada localmente y que se percibe, también, a través de los productos de la oferta gastronómica.

“Perceberemos melhor este confronto e as relações entre o local e o global se analisamos alguns produtos da oferta gastronómica. É através deles e do seu poder simbólico que se desenham as dominações, as hegemonias, os confrontos, as resistências, as adaptações e as contestações. Um prato fundamental desta zona é o polvo cozido (Cunqueiro, 1996), que, apesar de ser

um prato de origem marinha, se converteu num “prato típico” do interior galego, que anteriormente era consumido pelos camponeses. Hoje é um prato adoptado pelas classes médias e pelas elites. Antigamente, o polvo era secado ao sol na beira do mar e exportado, para o interior, em troca de produtos lácteos, como o queijo. Actualmente, adopta formas de conservação modernas, como a congelação. Antigamente, era um prato dos dias de feira, cozinhado por polveiras ambulantes que o coziam nas suas panelas de cobre. Hoje, o polvo é um prato que se “sedentarizou”, passando a ser servido, diariamente, nos restaurantes, convertendo-se também num ícone da identidade galega.” (Pereiro & Prado, 2005: 117).

Un proceso que va más allá de la polarización rural/urbana y se vuelve mucho más nítido al observar qué espacios de ocio se desarrollan en la *vila* y de qué manera influyen éstos según la procedencia rural/urbana, clase social, idioma, género, edad... Es decir, la *vila*, como espacio que tiende a pautas urbanas, juega un papel predominante en el acceso de todos los colectivos sociales a sus espacios, permitiendo, además, desarrollar pautas diferenciadas según los grupos sociales presentes. Algo así es lo que Delgado (1999) denomina “animal público”, esa ciudad que permite pasar desapercibido. En el caso de las *vilas* este es un aspecto que tenemos que matizar, ya que sus dimensiones no permiten ejercer la individualidad urbana y pasar plenamente desapercibido, por lo que se mantiene cierta dosis de control sobre todo lo que sucede. Pasar desapercibido resulta, en demasiadas ocasiones, cuasi imposible, ya que los propios *vilegos* generan una presión y observación de todo lo que en ella ocurre. Un aspecto que lleva a muchos jóvenes de las clases medias *vilegas* a plantearse la necesidad de salir de la *vila* para afirmar su individualidad y, de este modo, el espacio que les permite acercarse a ello es la ciudad. Una situación que se contrapone a la de los jóvenes rurales, donde la *vila* sí les sirve para escapar de los férreos controles desde el grupo doméstico y de la pequeña comunidad aldea o parroquia. Estas dos situaciones definirán nuevamente qué es la *vila*, hasta dónde llegan sus límites y qué nuevas pautas se generan para definirla.

Una vez más vuelvo a lo expuesto más arriba, ya que, dependiendo de la esfera social en la que nos situemos, la *vila* se va a definir desde una u otra óptica y sus límites no son los mismos para todos los que en ella interactúan, desde los propios habitantes *vilegos* hasta los jóvenes que se trasladan a ella los fines de semana, es decir, campo y

ciudad, urbano y rural, tradición y modernidad... van a ser contemplados, conceptualizados y juzgados de manera opuesta según la experiencia, origen social y contacto.

Con el objetivo de situar todos estos discursos desde las variables expuestas más arriba (procedencia rural/urbana, clase social, lengua, edad) se van a introducir los distintos discursos que establecen, de una u otra manera, los límites físicos y simbólicos de la *vila* y, también, de lo que es y representa la *vila* de Melide, para situarnos en la siguiente perspectiva sobre la especificidad de la *vila*:

“A súa propia especificidade distínguea tanto da aldea como da cidade, por iso vai ser definida desde dentro e desde fóra, mostrando unha serie de límites que reforzan a súa especificidade. Estes límites non están exentos en moitos casos de barreiras permeables e de ambigüidades aparentemente anómalas, pero en realidade conxugadas dentro dunha lóxica cultural e dun sistema de relacións ordenadas cos outros dous ámbitos considerados: a aldea e a cidade.” (Pereiro, 2004: 95).

Por lo tanto, si aceptamos que toda identidad es construida en oposición a un otro u otros, la definición de lo que es la *vila* va a depender del/de los sistema/s de contraposición desde el cual nos situemos.

- **El discurso *vilego***

Los límites espaciales de la *vila*, aunque parecen estar bastante claros, en demasiadas ocasiones se ponen también en entredicho. En ella conviven, claramente, zonas que la asemejan a una ciudad con áreas todavía dedicadas al trabajo agrícola. Lógicamente, como no cabía esperar de otra manera, esta situación deja de dotar a Melide de una urbanidad plena, y los discursos de ciertos agentes sociales, sobre todo pequeños empresarios y comerciantes, así lo ponen de manifiesto:

‘Melide necesita parecerse máis a Lalín.’ (Diario: 03/10/03¹¹).

Lalín representa, hoy en día, para el *vilego* melidense un lugar lleno de prosperidad y bienestar. Una *vila* encuadrada en *Vilas* de economía diversificada, según la tipología llevada a cabo por Rodríguez (1999) y expuesta más arriba. Una *vila* que se sitúa a tan sólo 35 kilómetros de Melide y que hace treinta años era representada como un lugar lejano, más allá de la montaña:

¹¹ Conversación con un pequeño empresario del sector de la construcción del urbano.

‘Ir a Lalín era como ir ó fin do mundo, e mira hoxe... Cheo de empresas, con traballo...’ (Diario: 16/04/03¹²).

Lalín es una *vila* que supone el paradigma de evolución para los melidenses y muchos asocian su desarrollo a las claras ayudas de la Xunta de Galicia mientras era conselleiro de política territorial Xosé Cuiña. Este cambio tuvo, sin negar la influencia política, mucho que ver con el proceso endógeno de industrialización llevado a cabo, sobre todo, en el sector téxtil, maderero... Por lo tanto, en Lalín se sitúan empresas, servicios que se pueden encontrar en una ciudad de dimensiones más grandes que las *vilas*: *‘Fixeron un centro comercial e xa falan de ter outro’* (Diario: 20/12/03). Un proceso, el de Lalín, que los melidenses añoran que no se hubiese llevado a cabo en Melide y culpan, en muchas ocasiones, de ello al partido gobernante en Melide desde principios de los noventa: *‘O alcalde estivo máis preocupado por encher o peto que por facer medrar a Melide.’* (Diario: 08/11/03).

Además, otros discursos se ponen de manifiesto en el proceso urbanizador de la *vila* que muchos echan de menos para que Melide se convierta y transforme en una pequeña ciudad:

‘Aquí no hay, aún, todos los servicios. Los jóvenes se marchan los domingos por la tarde porque no hay ni un cine, teatro, un centro comercial...’ (Diario: 17/05/03¹³).

‘Seguimos siendo una aldea (...) jugamos en las aldeas.’ (Diario: 22/02/03¹⁴).

La carencia de servicios de ocio que pueden encontrarse en las ciudades sitúa a Melide más cerca de la aldea grande que de la verdadera pequeña ciudad que desearían que fuese. La carencia de instalaciones deportivas para ejercitar la práctica del fútbol y con un equipo anclado en la última categoría de las ligas de fútbol lleva a Melide a enfrentarse contra equipos que son aldeas de municipios más pequeños que Melide. En este aspecto Melide se sitúa lejos de las *vilas* del alrededor, como Arzúa, Lalín, Ordes, que tienen a sus equipos en categorías futbolísticas superiores.

Estos discursos hacen, específicamente, alusión a las otras *vilas* cabeceras de comarca en un radio de 50 kilómetros a la redonda y a sí mismos llevan asociada la diferenciación con el mundo rural que rodea a la *vila* de Melide, entiéndase por ello las manifestaciones tantas veces escuchadas de *“seguimos sendo unha aldea”*; es decir,

¹² Conversación con un hombre del urbano que recuerda cuando iba a jugar al fútbol a Lalín.

¹³ Conversación con un empresario del sector de la hostelería.

¹⁴ Conversación con un hombre del urbano viendo un partido de fútbol del equipo juvenil de Melide, llamado CIRE.

una aldea cuando se compara con ciertas *vilas* y ciudades cercanas, pero una *vila* que la separa, claramente, de los espacios rurales que la rodean. Así, como toda creación identitaria, la oposición frente al “otro” u “otros” con los que se interacciona de manera diaria, pasando ese “otro” a representarlo el medio rural y sus habitantes, lo que genera que los límites físicos se simbolicen y aparezcan más nítidamente los límites que se muestran para recrear la propia identidad y la distinción.

Pero no todos los habitantes del rural se enmarcan en la misma categoría, ya que aquel habitante que se ha trasladado al rural como residencia, haciéndolo en un chalet o, que vive allí pero se sitúa en el ámbito *vilego* profesionalmente, sobre todo en profesiones de prestigio, no entra en la caracterización y oposición que es necesaria mostrar para llevar a cabo la distinción. Así, el habitante del rural del cual se huye no se considera urbano, sino aldeano; es aquel cuya actividad viene representada por la agricultura y ganadería y no se reconoce que en el rural haya existido cualquier tipo de cambio.

Por lo tanto, el pequeño núcleo urbano encarnado en la *vila* de Melide camina y tiende hacia valores y formas de relación que se encuentran en ciudades de mayor amplitud, y encuentra mayores elementos para definirse en oposición al rural que lo rodea, expresando y recreando su identidad según estos límites. El urbano se contempla en su imagen como un espacio moderno y dinámico frente a la tradición y al aislamiento rural. El logro social y el afán de superación se definen en el urbano frente al inmovilismo rural. Es decir, el rural aparece representado desde el urbano como carencia, como ausencia de evolución, como falta de posibilidades, como lugar hacia el que mirar y no querer ser.

En esta caracterización, el estereotipo más utilizado es el de aldeano, paleta, que hace referencia a ese “otro” que no es como “nosotros”, pero que diariamente interaccionan juntos. Estas relaciones se llevan a cabo mediante la deslegitimación del rural, relaciones que marcan la frontera en función de unas prácticas sociales a imitar, hacia las que tender..., el progreso frente al mundo rural atrasado. En definitiva, los cambios tecnológicos y las nuevas relaciones laborales y sociales que se han llevado a cabo en el urbano no se piensan ni posibles ni que se hayan desarrollado en el rural, excepto en la maquinaria utilizada para hacer el trabajo más apacible, pero en cuanto a las nuevas posibilidades de ocio, de empleos, de educación formal no se piensa que hayan podido llegar al rural. Es así como en ciertos sectores empresariales *vilegos* se construye la imagen del habitante rural como “*perguiceiro*” (holgazán):

‘Na aldea agora non se traballa. Todos teñen o seu tractor, a súa maquinaria e xa non se preocupan por ir bota-lo millo, poñer unhas patacas... Queixanse de que as explotacións non son rentables, que gastan máis do que ganan. Que queren. Que traballen (...) Teñen todo o tempo do mundo, que na aldea hai que traballar a primeira hora da mañá e á última da tarde.’ (Diario: 22/07/03¹⁵).

‘Hoxe na aldea non se preocupan por ter a súa hortiña ben preparada. Antes, en calquera casa tiñas zanahorias, patacas, cebolas, lechugas... e agora non tes nada, solo queixarse, chorar todo o día. Cando morran os vellos non sei que vai pasar.’ (Diario: 01/08/03¹⁶).

Por otro lado, se define al habitante rural como ser humano sin completar, estancado, como representante de una forma de vida que carece de legitimidad y prestigio social:

‘Non evolucionaron cos tempos.’ (Diario: 27/12/00).

‘Non se adaptaron ós novos tempos.’ (Diario: 14/04/02).

‘Moitos aínda siguen traballando a mao.’ (Diario: 20/04/02).

‘Non teñen moito interés pola cultura.’ (Diario: 21/03/02).

Esta representación del rural realizada por personas *vilegas* y por personas que han vivido en el rural y se han trasladado al urbano podemos interpretarlas, por un lado, con las aportaciones de Juliano al referirse a la “cultura dominante que impone su propia visión del mundo a las clases subalternas” (Juliano, 1986: 27) y, por otro lado, con las de Gondar y San Martín cuando se refieren al rural en el caso de los jóvenes: “lo normal es que pretendan borrar el pasado y comenzar de nuevo; el resultado es algo parecido al ‘nuevo rico’, continuamente preocupado por ocultar su origen” (Gondar y San Martín, 1980: 43). El rural, como cultura popular en tanto en cuanto se define en contraposición a la cultura oficial o dominante, es definido desde ésta como ignorantes, desvalorizados culturalmente. Por lo tanto, el medio urbano se encuentra cargado de un fuerte significado por su forma de vida y valores que hay que defender frente a un pasado que merece ser olvidado por su negatividad. Un pasado que está documentado

¹⁵ Conversación con un pequeño empresario del urbano en el sector de la construcción. Un hombre que nació y se crió en el rural.

¹⁶ Conversación con un hombre asalariado del urbano que nació en el rural y que destaca que en la aldea se vive gracias a las pensiones de los jubilados y que las explotaciones no son rentables porque no las trabajan en las condiciones adecuadas.

en las distintas publicaciones de Lisón sobre la Galicia rural, y que genera para el lector foráneo una imagen del rural gallego que sus propios habitantes perciben como lugar del que se han olvidado desde las instituciones, como un “infierno” (Lisón, 1983a). Una imagen del rural como lugar remoto, irracional, premoderno. Un rural en el que sólo habitan “meigas”, “brujas”, “santas compañas”, “males de ojo” (Lisón, 1983b), “competiciones entre casas”, “envidias” (Lisón, 1981). Esta imagen se ha intentado contraponer, dando cuenta de las estructuras lógicas que genera esta cultura popular, no sólo centrándose en fenómenos que bien podríamos calificar de “paranormales”, sino situándolos en su economía, arquitectura, vestimenta, medicina... (Mariño, 1985, 2000; Gondar, 1993) y en la entrada del campo gallego en una era de mercado, debida a los cambios desarrollados en los medios de producción, en la especialización productiva y como nos cita Iturra: “Los habitantes de Vilatuxe producen para el mercado” (1988: 55). Este último autor, Raúl Iturra, realizó una investigación en Galicia, en la parroquia de Vilatuxe, entre los años 1975-78 (Iturra, 1988: 23); unos años, por lo tanto, que distan poco de la investigación llevada a cabo por Lisón y en la que podemos contraponer dos imágenes de la Galicia de los años setenta, es decir, una dominada por relaciones premodernas, la de Lisón, y otra en la era de mercado, la de Iturra. El trabajo de Lisón de principios de los años setenta, *Antropología cultural de Galicia* (1971), también lo matiza en su *Sociología rural de Galicia* Baldomero Cores (1973), al referir que no se ha dado cuenta del cambio que se estaba experimentando en Galicia y por ello estas palabras:

“El antropólogo tiene aquí, a causa de la necesidad de explicar el fundamento y la civilización rural, un papel excepcionalmente importante. Quizás comience muy pronto a darse cuenta que el desarrollo no es más que una utopía si no se hace en el propio medio y utilizando los recursos de tipo que el medio origina o produce. Si no se encuentra el punto de fusión del campo y de la ciudad, en un país que ha vivido tan enlazado con el vivir campesino, pero en el que comienza a brotar la ciudad, y si ese punto de fusión no es resultado de un estudio adecuado, pueden llenarse páginas inútiles en la historia del país o mucho más que inútiles.” (Cores, 1973: 93).

Un rural que, de todas maneras, a los ojos del poblador urbano de la Terra de Melide es el lugar del que hay que escapar y olvidar por su negatividad. Pasado que es el de la gran mayoría de los pobladores urbanos, al que se refieren por contraposición a las posibilidades negadas y encontradas en el urbano.

‘A terra é moi esclava, eu ven vexo a meus pais, todo o día dun lado para outro sen parar.’ (Diario: 27/11/02).

‘Na aldea hai que traballar todo o día e tódolos días.’ (Diario: 6/04/02).

‘Na aldea os únicos que quedan son os vellos, e sacalos de aí é imposible. Eu dígolles a meus pais que deixen todo e se veñan vivir con nós, pero non hai maneira.’ (Diario 26/07/02).

Esta representación del rural desde el urbano podemos observarla en la relación del poblador rural con las instituciones, en la que cuenta con intermediarios, con élites rurales, que si atendemos a Chao, ha creado o contribuido a crear para poder relacionarse con unas instituciones que lo excluyen en su lógica:

“o caciquismo galego é unha creación do pobo, xa que o notable local suple a carencia de canles legais, de institucións que non existen ou non funcionan. É un fenómeno da vila, no dobre sentido: coma vilego por ter asento alí –aínda que o cacique poida vivir fóra dela, mesmo na aldea, pero a vila é o seu centro de operacións- e coma vilán, porque se sustenta sobre o medo e a indocumentación da xente e sobre o seu sentimento de inferioridade.” (Chao, 1984: 241).

Así se crea el pequeño cacique que Chao identifica con una profesión de prestigio social como *“abogados, médicos, mestres e cregos caciques”* (Ibíd: 238), cuyo espacio de actuación es el municipal y, en otro orden, sitúa al gran cacique que opera a escala provincial debido a su posición política, económica y social. De todas maneras, en la Terra de Melide el pequeño cacique también vive en el rural y se instala como una institución cuyo marco de relaciones se establecen en el urbano y se ejercen en el rural.

En esta relación, el pequeño cacique es generalmente un hombre que posee una gran explotación ganadera de muchas cabezas de ganado, cuyo empleo se encuadra en el urbano como pequeño empresario. Es una persona con relaciones políticas, a la que en ciertos momentos se le pide ayuda o la ofrece a sus vecinos a la hora de realizar tramitaciones para obtener una subvención, lograr una paga por invalidez, etc. Ejerce como puente entre un lugar y otro, se establece con él una relación de obligación, de reciprocidad que viene marcada, sobre todo, por el voto cuando hay elecciones; es el favor que se debe por todas esas tramitaciones, consejos, ayudas... Es el deber moral ante la ayuda facilitada, el valor práctico ante unas instituciones de las que desconfían

por alejadas en su forma de hablar, que los excluyen con sus tecnicismos, que los hacen dar vueltas de un despacho a otro... En definitiva, es la persona en la que confiar, el que saben que no les va a engañar y al que le deben obligación:

‘Gracias a (...) meu fillo cobra unha paga, e eu débolle moita obligación (...) Cando morramos nós el ten uns cartiños para que alguen o cuide.’ (Diario: 18/04/02).¹⁷

‘Cando foi o das vacas tolas quen máis nos axudou foi (...) se non fora por el non sei que sería de nós.’ (Diario: 8/05/02).

De esta relación se aprovecha el cacique cuando es época de elecciones, y se vende como favor un derecho social. El habitante del rural conoce que es un derecho, pero se representa como un favor, ya que por sí mismo se ve incapaz de ejercerlo, de cubrir unos papeles para una subvención, y desde las instituciones encargadas de prestar la ayuda lo único que se hace es ponerle trabas:

‘Botei toda a mañá dun lado para o outro e dixéronme que non levaba os papeis ben cubertos.’ (Diario: 8/05/02).

Pero esta lógica propia y distinta de la que se sirve el habitante del rural en su relación con las instituciones representa para el habitante urbano *‘relacións feudais (...) hoxe xa non debería pasar isto’* (Diario: 10/03/02). En este sentido, para el habitante del rural trasladarse al ámbito urbano es la liberación, el dejar de depender, la autonomía, pagar por un servicio sin tener *‘Eu vou a xunto... e págolle e non lle debo nada a nadie’* (Diario: 2/07/02). Aspecto que nos ilustra, hace ya treinta años, Lisón en cuanto a lo que suponía trasladarse a vivir al urbano:

“Los aldeanos se consideran vecinos de segunda clase, pero si se trasladan a vivir a la capital, pasan a considerarse de primera. Un profesional de Arzúa ha comprobado cómo las personas que viven en la aldea se apresuran a saludarle muy cordialmente cuando él se desplaza a ellas y cuando lo encuentran en las calles del núcleo municipal. Esas mismas personas, una vez que han fijado su residencia en el centro del municipio, no le saludan. El dejar atrás la aldea y residir en la capital equivale a ponerles en un cierto pie de igualdad, no sólo con los vecinos, sino con los profesionales también.” (Lisón, 1983a: 62).

¹⁷ Conversación con un hombre del rural que tiene un hijo con una deficiencia mental en casa, a quien el pequeño cacique le arregló los papeles para que le dieran una ayuda por minusvalía.

A pesar de que estas palabras puedan negar y representar al rural como preso de las relaciones caciquiles y se los construya como atrasados, en el urbano se utiliza y se acude al pequeño cacique por sus contactos de clientelismo político, en la diputación o en la Xunta de Galicia, con el fin de aprobar una oposición, para entrar a trabajar en una empresa que se va a abrir nueva en el municipio o en uno cercano. Se niegan las relaciones clientelares del rural pero se mantienen las mismas en el urbano (o de mayor impacto), como es la consecución de un puesto de trabajo; se condenan pero no se consideran atrasadas en el tiempo:

‘Sólo entraron os que teñen padriño.’ (Diario: 6/04/02).¹⁸

‘Aquí o que máis ou o que menos tuvo que dar uns cantos xamóns para entrar.’ (Diario: 12/07/02).¹⁹

Todo este discurso que se genera desde la *vila* afecta de manera considerable a la juventud *vilega*, sobre todo a aquella que se encuentra en una franja de edad comprendida entre los diecisiete y los veintitrés años. Para estos jóvenes *vilegos* la *vila* es un ámbito que ejerce demasiado control en sus vidas. Generan la necesidad de trasladarse a una ciudad para encontrar en ellas las necesidades que la *vila* no es capaz de proveerles. Necesidades como la independencia, el pasar desapercibido, el individualismo, el descubrir una nueva realidad que les permita desarrollarse. Así, las ciudades de referencia para los jóvenes *vilegos* son Santiago, A Coruña y, en menor medida, Lugo. Santiago destaca por encima de todas. Para muchos de estos jóvenes Santiago representa la libertad, el poder realizarse como personas frente a la *vila* que se les queda, como dicen ellos, “*demasiado pequena*”. En Santiago tienen acceso, sobre todo, a la universidad y a un mundo lleno de posibilidades en relación con la actividad profesional para la que se preparan y tienen pensado desarrollar, a pesar de que la realidad de los jóvenes con titulaciones universitarias en Galicia pueda ser otra. Es así como representan a la *vila* como un pueblo grande, pero no como una ciudad que les pueda servir en sus ansias de búsqueda, de dejar atrás Melide y situarse en una ciudad, en la modernidad plena.

¹⁸ En referencia a los trabajadores dependientes del ayuntamiento de Melide pero que no cuentan con una plaza fija.

¹⁹ Conversación informal con un trabajador sobre el proceso de selección seguido para incorporarse a la plantilla de una fábrica. Con la palabra “*xamón*” se hace referencia a que hubo que pagar o dar algo para conseguir el puesto de trabajo, y se destaca que todos los que entraron en la fábrica así lo hicieron.

De todas maneras, la *vila* se transforma en una pequeña ciudad el fin de semana y, principalmente, el sábado noche. Con sus más de quince pubs, una zona de vinos y una macro discoteca, la *vila* de Melide tiene un espacio de ocio, o “marcha” como suele decirse, comparable al de muchas *vilas* mayores en número o a pequeñas ciudades como Lugo:

‘*Aquí hai máis marcha que en Lugo, hai máis pubs en Melide que en Lugo.*’ (Diario: 12/4/03).

Así, la visión de estos jóvenes se transforma durante el fin de semana y consideran a Melide el lugar adecuado para pasar el tiempo de ocio durante el sábado por la noche. La llegada a Melide de los hijos de sus habitantes y de las personas que se trasladaron en los años setenta y ochenta a las ciudades industriales gallegas, A Coruña, Vigo y Santiago principalmente, dotan a Melide de una nueva realidad. El fin de semana está lleno de gente, de vida, de movimiento, de intercambio y es así como se entiende que los sábados por la tarde y el domingo por la mañana abran los supermercados, las tiendas de ropa... Una situación que eleva a Melide a la caracterización de ciudad de pleno derecho durante el fin de semana y de pueblo grande durante la semana. Esto se ve reforzado por la llegada de los emigrantes en épocas de vacaciones, y tiene su máximo esplendor los días que van del tres al veintidós de agosto.

Los emigrantes que se trasladaron en los años sesenta y setenta a Barcelona, Madrid y, sobre todo, a Bilbao y su área metropolitana se ubican en Melide y así podemos entender la gran cantidad de pisos deshabitados buena parte del año y que durante los periodos vacacionales se ocupan. Estos emigrantes proceden no sólo del municipio de Melide, sino que lo hacen también de los de Toques, Santiso y, muchos, de aldeas pertenecientes a los municipios de Palas de Rei, A Golada, Boimorto y Arzúa.

Muchos añoran que el esplendor de la *vila* en vacaciones no sea una realidad durante todo el año.

Pero esta pequeña ciudad durante los periodos de ocio, fines de semana y vacaciones se les vuelve pequeña a estos jóvenes *vilegos* durante la semana. Allí no hay acceso a actividades de ocio que tengan que ver con lo que ellos consideran cultura. Esta imagen es desarrollada principalmente por los hijos de los comerciantes y pequeños empresarios *vilegos*, que buscan capital cultural a través de sus hijos mediante el acceso a la universidad y, así, para estos jóvenes la *vila* es un espacio demasiado pequeño, en el que no van a poder desarrollar su actividad profesional. Por lo tanto, se proyecta a la misma *vila* como un lugar en el que la ausencia de oportunidades

económicas para estos sectores sociales es lo que más se pone de relieve, lo que convierte a la *vila* en una “aldea grande”.

- **El discurso desde la aldea**

El discurso que se potencia desde la aldea guarda grandes divergencias con el estructurado desde la *vila*. Para los aldeanos la *vila* pasa a representar un lugar lleno de oportunidades: de ocio, nuevas relaciones y ascenso en la estructura social. El marcharse de la aldea para vivir en la *vila* genera toda una serie de discursos sobre qué es lo deseable, cuál es el ideal de superación de las ataduras que supone la aldea.

Al igual que los discursos que se evocan desde la *vila*, desde el rural se generan una serie de justificaciones que también van a estar relacionadas con la posición social. A pesar de las divergencias, se puede generalizar que la *vila* es descrita desde el rural como un lugar de oportunidades, de acceso a la modernidad y, por lo tanto, de ocio. En estrecha relación a lo que Méndez nos expone: los habitantes del rural “desean poseer el mismo estatus” (Méndez, 1988: 18), ya que el urbano ejerce como lugar de prestigio y ascenso en la estructura social para el habitante del rural. El trasladarse al urbano evoca nuevas relaciones y posibilidades, y el origen posiciona en cuanto al lugar en la estructura social, como Lamela nos ilustra en su etnografía sobre la ciudad de Lugo:

“La procedencia rural o de origen urbano de los habitantes de Lugo es una variable crucial para entender la variedad de criterios y de conductas observadas, así como las generalidades. En primer lugar, éste es el primer filtro que determinará el <grupo de referencia>. (...) Partiendo de este primer posicionamiento, se determinan también las expectativas de movilidad y las estrategias alternativas que se perciben.” (Lamela, 1998: 86).

Por lo tanto, vivir en el rural no lleva asociada la participación en sus relaciones y modo de vida, ya que el poblador rural de clase social media ha conseguido que sus hijos se junten con la élite urbana, que tengan la misma educación que ellos, el mismo coche, el mismo acceso al ocio, que hablen castellano, es decir, que compartan unas prácticas sociales que puedan alejarlos del rural como forma de vida y así evitar el estereotipo, la burla, la minorización de su procedencia. Nos encontramos con que la élite rural, representada económicamente por ganaderos con muchas cabezas de ganado o pequeños empresarios que viven en el rural pero que se ubican en el urbano, se junta con la élite urbana cuyos sectores principales de actividad económica son la construcción y el pequeño comercio, que los eleva a la categoría de clase media o

burguesía en la Terra de Melide. Son, en definitiva, estos pequeños empresarios los que buscan marcar la frontera respecto a las otras clases sociales encuadradas en el urbano y con sus vecinos del rural. Aunque se viva en el rural la identificación es urbana, es decir, se discrimina mediante “la valoración diferencial negativa de las tareas del sector primario con respecto al secundario” (Juliano, 1986: 32). Así se alimenta el sistema de estereotipos hacia el propio rural, tanto por los pobladores rurales de clase social media como por aquellos que se han trasladado a la *vila* dejando atrás el rural y sus relaciones.

‘Non lle dan aprecio ningún a educación dos fillos.’²⁰ (Diario: 20/04/02).

‘Hoxe con 10 ou 15 vacas xa non se vive, e non me estraña que a xente nova marche toda.’²¹ (Diario: 15/03/02).

‘Algún é máis brutiño, eu non sei de onde saiu.’²² (Diario: 4/04/02).

La educación formal y conseguir la credencial es el requisito de estas clases medias, que invierten en sus hijos a largo plazo para que puedan situarse en posiciones de mayor prestigio y, a través de ellos, iniciar el ascenso en la estructura social. Surgen los estereotipos sobre el rural y la distinción ante una forma de vivir y de actuar, y mediante la palabra “brutos” se hace referencia a que no han adquirido esas formas de comportamiento y modales que se consideran los únicos válidos y existentes. Nos estamos refiriendo aquí a tonos de voz, maneras de vestir y de actuar, aspectos cuyo escenario privilegiado de observación se encuentra en los bares y cafeterías localizados en la *vila*.

Estas prácticas de distinción están siendo interiorizadas por muchos pobladores rurales. Como me explicaba una madre en cuanto al tono de voz de su hijo de tan sólo siete años:

‘Cando lee faino tan alto que eu estoulle continuamente reñindo. (...) Supoño que terá que ver que eu tamén alzo moito a voz para falar.’ (Diario: 22/12/03).

Es el tono de voz que utiliza esta madre y todos los miembros del grupo doméstico y que, sin lugar a dudas, su hijo ha adquirido y reproduce. Un tono de voz que no se ve como el más adecuado para utilizar en la *vila*, como puede observarse en

²⁰ Conversación informal con un habitante del rural que tiene una pequeña empresa en el urbano.

²¹ Conversación informal con un habitante del urbano que nació en el rural y que se trasladó a vivir al urbano cuando se casó, y que trabaja en el sector de la construcción.

²² Conversación informal con un joven del rural, cuyo grupo de amigos se sitúan todos en el urbano, dentro de lo que hemos denominado élite urbana. Cabe destacar que su padre tiene una granja con más de 50 vacas de leche y su madre es funcionaria.

muchas cafeterías y bares, donde se escuchan conversaciones de los habitantes del rural y el volumen del timbre de voz es realmente alto. Este tono también es sancionado en el espacio legítimo de transmisión cultural, la escuela. En repetidas ocasiones he escuchado cómo se le dice a un alumno o alumna que hable más bajo y cómo se representa este tono de voz como estar en la “*feira*”. Esto es porque los domingos de feria son días en los que la *vila* aparece llena de tendillos en el centro y en una parte de la zona vieja, dejando el resto de la zona vieja para que los pobladores rurales vendan sus productos, y los gritos para ofrecer los productos es lo más común, junto con las típicas discusiones por el regateo. Estas situaciones se trasladan al centro escolar, y de ahí que se llame de manera peyorativa, “*feira*”, cuando se alza la voz al hablar.

De esta manera, es característico que la gente de la aldea cuando está en grupo en una cafetería o bar utilicen un tono de voz muy diferente del adecuado para situarse en una cafetería o en un espacio de refinamiento social. Esas formas no se consideran las idóneas para relacionarse y se hace referencia desde la *vila* a que están sin civilizar.

Estas imágenes peyorativas generan también un contradiscurso por parte de los jóvenes rurales que destacan que los jóvenes urbanos de clase social media son unos niños, que sólo se preocupan por la imagen, que no saben lo que es trabajar, que son inmaduros, e incluso, en algún caso muy minoritario, se hace referencia a que ahora hablan un gallego que no se entiende... Por lo tanto, el no poseer las pautas de distinción necesarias lleva a estos jóvenes rurales a una representación de la *vila* como un auténtico espacio de oportunidades, ocio y libertad, con sus bares y cafeterías que, al igual que las de clase media del urbano, también son privatizadas y desarrollan en estos espacios de ocio todo un sistema simbólico de relaciones y de ocio. El coche marca una clara relación, junto a la sexualidad y al alcohol.

Las cafeterías están situadas en las paralelas al centro del pueblo y, en muchos casos, pasan desapercibidas para muchos pobladores urbanos. Estos locales son el destino de trabajadores que se sitúan, sobre todo, en el sector de la construcción y que acuden a ellos antes de entrar a trabajar, entre las dos y cuarto del mediodía y las dos y media o tres menos cuarto, según el horario de trabajo, y después de trabajar entre las siete y media y las nueve. Un horario en el que una gran cantidad de personas del rural pasan por estas cafeterías y generan lo que podemos llamar la cultura obrera y en la que los jóvenes rurales, aquellos que van a clases particulares, se socializan mientras están con sus padres al salir de las clases o mientras esperan por ellos.

De todas maneras, lo que más destacan del urbano los jóvenes rurales es lo siguiente:

‘En Melide son máis finos porque teñen máis tempo libre. Non quero decir que os da aldea non señamos finos, porque tamén o somos, tanto ou máis. (...) Na aldea non hai tempo para pensar que vas poñer porque pola funda e estás continuamente traballando.’ (Diario: 11/07/03).

‘Eu non me ando preocupando de que vou poñer ou que non vou poñer. Salgo de traballar na obra e chego á casa e pñoñome a traballar tamén.’ (Diario: 4/08/03).

‘O que se di en Melide hai máis oportunidades de pasalo ben.’ (Diario: 9/02/03).

Como podemos observar de estas palabras de jóvenes del rural, se sitúa a Melide, es decir, al espacio urbano representado por la *vila*, como un lugar alejado de la aldea, en el que uno no tiene necesidad, al salir de trabajar, de continuar trabajando. La *vila* supone para ellos un espacio en el que pueden conseguir todo aquello que no está a su alcance en la aldea. Un sitio donde tener un trabajo asalariado, contacto con más gente y donde pasar su tiempo de ocio. Es de esta manera como estos jóvenes rurales crean y recrean sus propios espacios de ocio, que vienen representados, como ya se ha expuesto más arriba, por bares y cafeterías en las que entran en contacto, por un lado, con la cultura del trabajo asalariado y, por otro lado, con el acercamiento al urbano. Así se conforman nuevos espacios y, además, nuevas relaciones que dejan de situarse en el antagonismo para hacerlo en la estrecha relación. Por un lado porque se junta a personas que tienen un trabajo asalariado igual que ellos y, por otro lado, porque encuentran, crean y recrean un espacio en el que las prácticas de distinción social no son explícitas. El vínculo de unión entre las clases trabajadoras urbanas y las rurales viene marcado por la lengua.

El idioma se convierte en uno de los indicadores específicos en las relaciones, que bascula entre ser un nexo de unión y marcar la frontera entre el rural y el urbano y entre las distintas clases sociales. Además, su significado social tiene que ver con el tipo de código que se hable, ya que en el rural un porcentaje muy cercano al cien por cien habla en gallego, a no ser esa clase social media-alta que hemos apuntado más arriba y

que a través de sus hijos, que hablan en castellano y se juntan con la élite urbana, establece la distinción por el idioma usado.

Nos encontramos, por otro lado y como hemos indicado más arriba, con que las clases trabajadoras en el urbano y los habitantes del medio rural utilizan el idioma gallego como nexo de unión, puesto que las relaciones e interacciones se generan en esta lengua. Una situación que es bien distinta en sus hijos, que cada vez más, sea cual sea su clase social, tienden a hablar en castellano, que ejerce como idioma dominante en función del sexo. Es decir, los chicos no cambian del gallego al castellano cuando están en grupo, a no ser aquellos que se juntan con los hijos de las clases sociales medias *vilegas*, y las chicas del rural cuando se juntan con las chicas del urbano cambian al castellano y ejerce este idioma de dominante en la relación. Esto tiene mucho que ver con las oportunidades laborales. Los hombres no tienen necesidad de cambiar al castellano porque el empleo que pueden conseguir, frecuentemente, no implica contacto directo con el público y, además, los empleos que se sitúan en contacto directo con las clases trabajadoras del urbano generarían una situación de conflicto y alejamiento de la propia posición de clase si el idioma en las interacciones fuese el castellano; las mujeres se encuentran con la necesidad de cambio por la estructura de ocupaciones, es decir, las oportunidades laborales de las mujeres en la Terra de Melide son escasas y reducidas, y pasan en buena medida por trasladarse a una ciudad cercana y la necesidad de utilizar el castellano como medio para obtener más rápidamente un puesto de trabajo

Además, tenemos que apuntar la diferenciación social que se realiza según se hable una variedad lingüística u otra del gallego. El gallego que se habla en el urbano, cada vez más influenciado por un gallego escolar y normativo, se enfrenta al gallego de la aldea porque éste no sigue el estándar ni normativas oficiales. Se recrimina de manera doble al hablante de la aldea por el gallego que habla: en cuanto al registro utilizado, y por el castellano. Cuando en ciertas ocasiones al poblador rural se le oye hablar en esta lengua, se ríen del acento y de las estructuras sintácticas que utiliza del gallego. Se supone que intenta hablar en castellano pero no logra conseguirlo con total corrección. Esto puede ser minorizador en sí mismo pero debe mucho a la jerarquía social de los marcadores lingüísticos. Por ejemplo, en catalán puede incluso exagerarse el acento

catalán a propósito como “prestigio” para enfatizar el origen prestigiado. La “incorrección” puede ser prestigiosa (Carrasco, 2001a)²³.

En este sentido, nos encontramos con ciertos espacios sociales como el centro médico, el centro escolar y la administración principalmente, en los que se escucha a la gente hablar en gallego, pero cuando sale el médico y hace una pregunta la respuesta es en castellano, a pesar de que en muchas ocasiones el médico se dirige a ellos en gallego. Esta situación es similar a las observadas tantas veces en el instituto, en las que llega una madre de un alumno del rural, acude a la ventanilla de la secretaría y la primera lengua que utiliza es el castellano, como cuando se encuentra en el pasillo con un profesor, idioma que cambia rápidamente al gallego si las personas con las que habla lo hacen en gallego. Es decir, la asociación entre ciertas posiciones sociales y el idioma siguen estableciéndose como marca de prestigio, y no olvidemos que tanto el médico como el maestro eran los representantes tradicionales del caciquismo y los que actuaban como sustentadores de la estructura social. Se supedita, por lo tanto, el hablante al idioma que usa la posición de poder.

Las relaciones lingüísticas serán uno de los temas que ampliaremos más adelante y que nos servirán como eje, entre otros, para establecer cómo ejercen en la creación de grupos de iguales entre el alumnado, qué límites y legitimidades se establecen y cómo influyen en las interacciones sociales.

Por último, también hay que exponer la gran diferenciación que se realiza en función del género, ya que estos espacios por los que transitan y recrean los que en la *vila* tienen localizado un empleo no lo llevan a cabo las mujeres que viven en el rural y trabajan en la *vila*. Si bien los bares y cafeterías son un mundo de hombres durante la semana, con pautas diferenciadas, ya que el hombre cuando sale de trabajar se dirige al bar y la mujer a la casa. Es decir, la división sexual del trabajo en el grupo doméstico se ve aquí ampliada cuando tanto el hombre como la mujer tienen un empleo fuera de éste, en el que el hombre genera sus propios espacios de ocio y la mujer no tiene acceso a éstos durante la semana. Un aspecto que será clave para exponer cómo los propios alumnos y alumnas del rural siguen las pautas de sus padres y madres, aunque con algunas especificidades como se expondrá más adelante.

²³ El tema de la lengua va a ser tratado en esta investigación como marcador social, ya que dada su complejidad y las particulares características de la situación lingüística en Galicia, pensamos que se necesitaría una investigación aparte.

- **El discurso desde fuera**

Un último discurso sobre cómo se construye el urbano y el rural en la Terra de Melide viene representado por los emigrantes, entre los que hay que diferenciar los diferentes tipos según la época y lugar al que emigraron: los que se marcharon a ciudades de fuera de Galicia, principalmente a Bilbao y Barcelona, en los años sesenta y setenta y los que se marcharon a las principales ciudades gallegas y vuelven todos los fines de semana.

Los primeros a los que nos vamos a referir son a los que nacieron en la propia *vila* y se han marchado a ciudades gallegas y acuden todos los fines de semana a Melide. Para éstos Melide supone la residencia de ocio, bien porque cuentan con una vivienda o bien porque se establecen en la casa de sus padres. Trasladan una imagen de la *vila* como lugar del que tuvieron que marcharse debido a la ausencia de oportunidades laborales, pero plantean la *vila*, actualmente, como un espacio dotado de plena urbanidad y en el que pueden encontrar lo mismo que en la ciudad. Es decir, un discurso en positivo que viene arropado porque muchos de los hijos *vilegos* han ido a la universidad y, así, muchas familias *vilegas* han conseguido el capital cultural necesario, a través de sus hijos, para relacionarse en pie de igualdad con los que se marcharon a la ciudad, viéndose la imagen que proyecta de la *vila* el *vilego* emigrante al propio territorio gallego en positivo. El cambio fundamental se encuentra en sus hijos, que construyen la *vila* como un espacio de ocio y que carece de los servicios básicos como un cine, teatro, hipermercados...

‘Melide está moi ben os fins de semana, nas vacacións (...) Hai moita xente, os bares non pechan (...) Se ves pola semana que fas, estar metido na casa ca abuela.’ (Diario: 24/05/03).

‘Yo vengo todos los fines de semana, me encanta, me lo paso pipa (...). Bueno, por la semana no hay mucho para hacer, ahora abrieron la piscina pero a quien no le guste qué va a hacer.’ (Diario: 24/05/03).

‘Aquí por la semana tampoco hay mucha gente y seguro que te aburres.’
(Diario: 24/05/03).²⁴

Dos imágenes contrapuestas en el mismo grupo doméstico que vienen marcadas por los servicios necesarios para vivir por cada generación. Si bien los primeros, los padres, dan cuenta de los grandes cambios acaecidos en los últimos treinta años y ven

²⁴ Conversación con tres chicas de quince y dieciséis años, dos de ellas proceden de la ciudad de A Coruña y una de Santiago.

en la *vila* un lugar idóneo para vivir, los segundos, los hijos, lo proyectan como un espacio únicamente de ocio y expresan así sus límites:

‘Melide medrou moito. Aínda non sendo unha cidade atopas nel o que na cidade non tes, seguridade.’ (Diario: 2/08/03).

‘Hoxe en Melide tes de todo. Non é como cando marchei para A Coruña que non había nin un supermercado.’ (Diario: 28/11/03).

Unos discursos que sitúan a la *vila* en pleno derecho de pequeña ciudad urbana y, como se alude en la voz de los protagonistas, se encuentra en ella la seguridad que no puede hallarse en las ciudades. Una seguridad que permite dejar salir a sus hijos de catorce, quince y dieciséis años por la noche, hasta las tres, cuatro o cinco de la madrugada. Pueden despreocuparse de dónde estarán, ya que las posibilidades de incidencias se reducen con respecto a una ciudad. Esta situación es impensable para estos jóvenes en A Coruña o Santiago, ya que sus padres no los dejan salir por la noche si algún fin de semana se quedan en la ciudad.

Una construcción *vilega* que, como ya hemos dicho, contrasta con la de sus hijos, que consideran a la *vila* de Melide una “aldea” y utilizan la frase “voy a la aldea”. Estas palabras llevan al más estrecho conflicto con los habitantes *vilegos*, como puede apreciarse en la siguiente situación:

“Iamos paseando polo centro de Melide cando lle sona o teléfono a Laura e dille a quen a chama que está na aldea. Ó colgar, os que iamos con ela fixémoslle referencia a que Melide non é ningunha aldea e chamásmolle á atención, dándolle mostra do seu menos precio de Melide e se ela se consideraba moi cidadana.” (Diario: 17/07/03).

Este ejemplo es esclarecedor del contexto *vilego*, en el que una aldea es uno de los espacios circundantes a la *vila* y el propio término aldea se usa para referirse a una categoría de menos estatus; es decir, una situación de conflicto que surge al referirse como aldea aquellos que, precisamente, quieren diferenciarse de esta imagen peyorativa que trasladan a los “otros” que viven en el rural.

Por otro lado, los emigrantes que se trasladan al rural a casa de sus padres piensan que en el rural se vive mal, porque hay que trabajar mucho y muy duro y no se goza de los servicios necesarios, y aún reconociendo que a algunos les ha ido bien, como son los que tienen hoy en día muchas cabezas de ganado, se cree que el cambio se ha dado en unos pocos.

‘Estoy cansada de decirles (por sus padres) que se vengan a vivir con nosotros (a Santiago). Si no hubiera sitio, pero hay una habitación libre y estarían mejor con nosotros, podrían salir a pasear... Pero no es nada, no hay quien los saque de aquí, de sus cuatro vacas...’ (Diario: 25/04/03).

Una imagen bien diferente es la de los emigrantes *vilegos*, que sí se dan cuenta del cambio producido en la *vila* en los últimos años. Pero los habitantes de las ciudades, aun no dándose cuenta del cambio y realizando una crítica de las carencias de la aldea, tampoco perciben todo lo que obtienen de la aldea. Es decir, el domingo cuando se marchan, todos vuelven a la ciudad cargados con quesos, todo tipo de hortalizas y carne de cerdo. Ir a la aldea, además de ir a visitar a unos padres que se piensa que no son autosuficientes, supone todo lo contrario, ya que se surten de una serie de productos que van a generar un gran ahorro para los situados en la ciudad, tal y como me comentó una persona que vive con sus padres en la aldea y cada fin de semana ve esta situación con sus hermanos que viven en la ciudad:

‘Non sei que vai pasar cando morran os vellos con estos que veñen enche-lo coche o fin de semana. Moito alardear de que viven na cidade, de que son moi modernos, pero marchan repletos de mercancia. Ata van con meu pai ó supermercado o domingo e paga o vello’ (20/03/03).

Una situación bien distinta y a la que me aludía esta persona es que hoy en la ciudad los sueldos son “*cativos*” (pequeños) y no les llega para mantener su nivel de vida, los pisos valen mucho y los sueldos no sirven para cubrir todos los gastos que hay en una ciudad. Este nivel de vida se ve arropado por todo lo que obtienen de la aldea a la vez que, paradójicamente, la ven como un lugar en el que se mal vive.

Unos discursos, en definitiva, que se contraponen, ya que los emigrantes *vilegos* proyectan la *vila* como un espacio de ocio y, en sentido contrario, los emigrantes rurales proyectan la aldea como un espacio que necesita cambiar y del que hay que huir por sus carencias en el nivel de vida.

Por otro lado, hay que referirse a los emigrantes que se marcharon fuera de Galicia a ciudades industrializadas, principalmente Bilbao y Barcelona, en los años sesenta y setenta, y que vuelven en época de vacaciones y hacen ostentación de lo bien situados que están en la ciudad. Presentan la emigración como vía de oportunidades económicas, de éxito económico y social cuyo símbolo se aprecia en aquellos que cuentan con una vivienda en la *vila*. Estos emigrantes compran una casa en la *vila* y se alejan de la aldea, es decir, de su pasado lleno de carencias en la aldea; el proyecto

migratorio de éxito les permite ahora ser habitantes de la *vila* en época de vacaciones en pie de igualdad y de pleno derecho con los habitantes *vilegos*. Al mismo tiempo, hacen ver su logro económico a sus vecinos de la aldea de procedencia puesto que pueden comprar un piso en la *vila* y acceder a los espacios que algún día les fueron vetados. De esta manera, hacen gala de lo bien situados que están en la ciudad y los éxitos alcanzados al salir de la aldea. Unos éxitos que se contraponen con la imagen que trasladan de que en la aldea todavía se sigue viviendo en otro tiempo:

*‘Na aldea continúaase a pasar moitos traballos. Meu irmao quedou na casa e hoxe vai tirando, ten o seu coche... e para sacar ós seus fillos adiante ten que traballar moito. Non quixo vir comigo pa Bilbao e non ten un día libre, nin de vacacións. Cobra pouco e ten que traballar moito.’*²⁵ (Diario: 26/08/03).

Esta imagen de la aldea se traslada a la *vila* como pequeña ciudad en cuanto a servicios pero como aldea en cuanto a oportunidades laborales y, además, la envuelven de un tipo de relaciones caciquiles y clientelares:

‘Melide medrou moito. Cando eu marchei de aquí aínda había calles con lama e agora está todo asfaltado (...) Aquí en Melide sigue pasando o de antes na aldea, que ías traballar para o veciño e non cobrabas nada. Pagan pouco e tes que traballar moito.’ (Diario: 5/08/03).

‘Aquí aínda seguen a manter ós ricos. O que antes era o rico da aldea segue a se-lo rico e meus pais aínda lle seguen a deber obrigación porque un día axudoulles cunha leira.’ (Diario: 30/07/03).

Estos emigrantes siguen haciendo referencia a que hay que marcharse de Galicia debido a que los sueldos no son buenos, a que se vulneran los derechos fundamentales como trabajadores... A estos discursos volveremos más adelante para introducirnos en la influencia que tienen en los jóvenes rurales hoy en día.

A lo largo de todo el capítulo se ha tratado de dar cuenta del contexto sociocultural que envuelve a la comarca Terra de Melide, de los distintos actores que aparecen representados en la *vila* y en la aldea, de cómo construyen una y otra, de cuáles son sus límites y de qué discursos se generan desde las diferentes posiciones sociales. Se ha partido del alcance explicativo de lo rural como objeto de estudio y de los nuevos contextos generados para acercarnos a la Terra de Melide.

²⁵ Emigrante que se refiere a su hermano que trabaja en la construcción y tiene una pequeña explotación.

Se ha tomado como eje de exposición y análisis el nuevo papel jugado por la *vila* y su interrelación con el espacio rural que la rodea, así como los flujos constantes entre una y otra y las heterogéneas imágenes y representaciones que se hacen desde dentro y desde fuera, desde lo transitorio y lo cotidiano... Nos hemos acercado a los diferentes actores sociales que reconstruyen la *vila* y la aldea, el rural y el urbano, y hemos tratado de esclarecer de qué manera se da cuenta de una nueva realidad que tiene los espacios y tiempos de la *vila* como protagonistas.

En definitiva, la *vila* se está proyectando como una nueva configuración *rurbana* y, para el caso particular que nos ocupa, el alumnado que recibe el IES de Melide, se están abriendo nuevos caminos en los que mostrar y construir una nueva identidad. Es decir, la obligatoriedad en la entrada a la educación secundaria de todo el alumnado de la comarca ha posibilitado también el acceso al espacio urbano y, por lo tanto, han emergido nuevos espacios y tiempos de sociabilidad y, en consecuencia, nuevas formas de afirmación de la identidad por parte del alumnado rural, por lo que están influyendo, de manera muy activa, en la nueva estructuración urbana que se ha denominado *rurbana*. Se están generando prácticas de oposición y producción cultural que rechazan, al mismo tiempo, al mundo rural de procedencia, al no considerarlo memoria legítima, y al propio mundo urbano en el que se establecen, debido principalmente a que es rechazado su bagaje cultural. Es, en este sentido, una nueva cultura híbrida que se está desarrollando y jugando un papel predominante en la nueva configuración social de la *vila*. No hemos profundizado en este capítulo sobre cómo los jóvenes rurales generan los nuevos espacios y son actores activos en la reconstrucción de la *vila*, ya que más adelante mostraremos los estrechos vínculos que guardan con el proceso educativo y, así, se mostrará la respuesta adaptativa que genera el alumnado del rural.

2. Reformas educativas y procesos de minorización: antecedentes de investigación y realidades locales

“Anthropologist have paid little attention to meanings of what we call “resistance” among the people we have studied despite the growing tendency in ethnographic research to look for attempts by subordinate groups (such as peasants, women, and the working classes) to subvert or outwit dominant cultural forms and meanings.” (Reed-Danahay, 1993: 228).

2. Reformas educativas y procesos de minorización: antecedentes de investigación y realidades locales

En el capítulo anterior se ha expuesto el marco sociocultural en el que se inserta esta investigación. En ese contexto juegan un papel muy a tener en cuenta las relaciones rural/urbano y la nueva configuración *vilega* que hemos conceptualizado como *rurbana*. Esta estructura social se encuentra legitimada por el sistema educativo y, por lo tanto, se reproduce con la LGE. Es decir, el sistema educativo, antes de la entrada en vigor de la LOGSE, tenía el objetivo de estrechar su relación con la estructura social y servía a ésta como espacio en el que se generaba una continuidad de lo que ocurría fuera. Esta estructura social se ve alterada en su legitimidad por el cambio exógeno propiciado por la LOGSE, que permite el acceso de todos a la educación secundaria y no sólo de unos pocos. Este cambio tiene lugar a nivel general y pone en tela de juicio el anterior proceso de reproducción de la desigualdad social a través del sistema educativo.

Los objetivos de este capítulo se centran, por un lado, en volver la vista atrás para tratar de contextualizar, en su justa medida, cuál ha sido el impacto del cambio producido. Se plantea la necesidad de reconstruir la historia reciente de la educación secundaria en la Terra de Melide, la que, sin lugar a dudas, nos alentará y ayudará a entender el cambio propiciado por la LOGSE y lo que realmente ha supuesto ésta. Por lo tanto, se va a realizar un análisis del alumnado que llegaba al ya desaparecido Instituto de Bacherelato de Melide, teniendo en cuenta también a aquellos que no llegaban, para dar muestra de la selección realizada. Este análisis servirá de punto de inicio para contextualizar los cambios propiciados por la LOGSE, la nueva realidad educativa y sus primeras consecuencias.

Por otro lado, y partiendo de los datos cuantitativos que exponemos en la primera parte, nos vamos a acercar a otros contextos en los que se ha dado cuenta del mismo fenómeno o se ha incluido en parte del objeto de estudio. Este acercamiento a otros contextos nos va a permitir repensar los cambios introducidos por la LOGSE, la nueva realidad educativa surgida como consecuencia de ésta y los mismos datos cuantitativos.

2.1. Sistemas educativos y oportunidades educativas

La LGE supuso un cambio revolucionario en el sistema educativo español en los años setenta. La obligatoriedad de la enseñanza para todos hasta los catorce años configuró una nueva realidad educativa que permitía a la escuela erigirse en

custodiadora de una infancia que años atrás se ponía a trabajar a edades consideradas demasiado tempranas. El principio populista de la igualdad de oportunidades se introdujo como su aspecto más sobresaliente, actuando como máxima que, más allá de las circunstancias particulares de cada individuo, cada uno es dueño de su propia existencia y en función de sus capacidades y esfuerzo desempeñará un papel en el que la sociedad ya no es la responsable de las condiciones particulares, sino que cada individuo se hará responsable de su propio destino. Nos encontramos así con una de las funciones principales de la escuela: la meritocracia escolar y el consenso social. Es decir, la escuela se convierte en la institución encargada de desactivar las contradicciones sociales y las diferencias de riqueza, poder o prestigio no son el resultado de la escisión de la sociedad en clases sociales, géneros, grupos étnicos diferentes, sino el producto de la simple competencia interindividual dentro de un juego esencialmente neutral (Fernández Enguita, 1998).

Estos principios tratan de legitimar la sociedad desigual que se vivía en la España de los años setenta y que podríamos afirmar, sin miedo a equivocarnos demasiado, que continúan estando presentes hoy en día. Unos principios que a inicios de los años setenta se comienzan a poner en entredicho en el panorama internacional de las ciencias de la educación. La imagen de que todo el alumnado que entra en la escuela, obligatoriamente, tiene las mismas posibilidades de conseguir el éxito educativo ya no tiene peso. Se demuestra, con análisis de tipo estadístico, quiénes son los favorecidos y los desfavorecidos en su paso por la institución educativa y, por lo tanto, se traslada el análisis a la lógica que subyace a la presumible igualdad de oportunidades. Nos encontramos, además, en un momento en el que los factores de tipo individual centrados en la teoría del déficit se refutan mediante un análisis estructural basado en la reflexión de Althusser de que lo único que se aprende en las escuelas es “la reproducción de la fuerza de trabajo” (Althusser, 1975: 113).

Teniendo como punto de partida la reflexión de Althusser, surgen una serie de investigaciones que tienen como objetivo esclarecer cómo sirve la escuela para que se lleve a cabo la reproducción sociocultural de la sociedad y, así, el mantenimiento de la estructura económica. Entre los autores más influyentes de las teorías de la reproducción se encuentran, por un lado, Bourdieu y Passeron (1977), que centran su análisis en que el alumnado de clase baja se encuentra con obstáculos de índole cultural, y la reproducción social se lleva a cabo en términos lingüísticos, de género, origen social, y en cómo el profesorado ayuda a que se materialice. Basándose en la noción de

capital cultural explicarán cómo una cultura que es arbitraria logra imponerse, por lo que toda acción pedagógica está en función del:

“ethos pedagógico propio de un grupo o una clase” (Ibíd: 71) y “del “capital cultural”, o sea, de los bienes culturales que transmiten las diferentes AP¹ familiares y cuyo valor como capital cultural está en función de la distancia entre la arbitrariedad cultural impuesta por la AP dominante y la arbitrariedad cultural inculcada por la AP familiar en los diferentes grupos o clases.” (Ídem).

Por otro lado, nos encontramos con Baudelot y Establet (1975) y Bowles y Gintis (1985). Estos autores van a situarse en los aspectos de tipo económico como generadores de una posición de clase y de la exclusión del sistema de enseñanza del alumnado procedente de las clases bajas. Los primeros destacan que es en el interior mismo de la escuela donde se genera la separación de los individuos, y cómo la ideología burguesa mediante un mensaje de legitimidad se transforma en el conocimiento legítimo que se ha de transmitir:

“para los burgueses, la ideología nunca es burguesa; es el “saber”, “la verdad”, la “cultura”, el “gusto”, etc...” (Baudelot y Establet, 1975: 241).

Bowles y Gintis enfocaron su análisis con el objetivo de refutar todas aquellas explicaciones basadas en ambientes familiares pobres o genéticas centradas en el coeficiente de inteligencia. Estas explicaciones están basadas en la legitimación de la clase capitalista y en la perpetuación de la estructura de clases mediante el mecanismo meritocrático, que asignará a los individuos posiciones económicas. En este sentido, se lleva a cabo una **correspondencia** entre las relaciones sociales de producción capitalista y las desarrolladas en las escuelas, estas últimas mediante:

“la importancia conferida al CI como base del éxito económico sirve para legitimar un sistema económico autoritario, jerárquico, estratificado y desigual, y para reconciliar a los individuos con su posición objetiva dentro del sistema” (Bowles y Gintis: 156) y “El sistema educativo es uno de entre varios mecanismos de reproducción a través de los cuales las élites dominantes buscan alcanzar su objetivo.” (Ibíd: 197).

Por lo tanto, para resumir, esta mirada de la institución educativa ha desenmascarado, sobre todo, a las teorías que trasladaban toda la responsabilidad al

¹ Con la abreviación AP Bourdieu y Passeron se refieren a “acción pedagógica”.

individuo, es decir, han hecho un análisis en el que han mostrado que la enseñanza escolar legitima la desigualdad; que las escuelas, como máquinas de clasificación, preparan a los estudiantes para roles de adultos, contribuyendo así a mantener la estructura social y los patrones organizativos de la sociedad en general; que las escuelas constituyen y distribuyen a los estudiantes de acuerdo con la raza, la clase social y el sexo, y que los estudiantes descontentos normalmente terminan en las mismas profesiones de estatus social inferior que ya habían sido las de sus padres. Han desenmascarado la teórica igualdad de oportunidades de la que se hacía eco la institución educativa y la arbitrariedad cultural que se transmitía; que la escuela está a servicio del estado y de la producción; que la escuela ayuda a reproducir las desigualdades sociales; y que se transmite un tipo de conocimiento arbitrario que trata de imponerse como legítimo.

Esta es una mirada teórica que nos permite interpretar qué es lo que ocurría en la institución de educación secundaria en la Terra de Melide durante la LGE. Una ley que, con una lógica propia y distintiva, viene marcada por un fuerte carácter selectivo en cuanto al acceso a la educación secundaria y una segunda selección, como mostraremos empíricamente, en el primer curso de la educación secundaria, cuando se daba el mayor índice de suspensos, así como el requisito indispensable de tener superadas el 100% de las materias académicas para obtener el título de bachillerato. Con esta filosofía, que podremos llamar de corte, distintos autores han puesto de manifiesto que los principios filosóficos de esta ley fueron los de subrayar la estratificación social, más que la igualdad de oportunidades de las distintas capas sociales vía educación (Carabaña, 1983; Engita, 1986; Etxeberria, 1987).

Por lo tanto, en la Terra de Melide, vamos a reconstruir esta etapa educativa desde la variable que atiende a la separación de medios de procedencia (rural/urbano), ya que al no contar con datos que nos ilustren otra posible clasificación pensamos que es la más idónea para realizar la exposición. Esta variable se encuentra en estrecha relación con lo expuesto en el capítulo uno, donde en el contexto de la Terra de Melide tenemos que referirnos a dos modos de vida en el que uno cuenta con el peso de la legitimidad, como es el urbano, y otro, el rural, se encuentra en el imaginario social como el atraso, la carencia de modernidad...

El modelo elegido para realizar el análisis de lo que ocurría en la LGE es el que da cuenta de la cantidad de alumnado que ha accedido al instituto y cuál ha sido su

recorrido por los distintos cursos, hasta llegar al último curso, el de orientación universitaria (COU), es decir, recorrido de éxito al llegar al final de la etapa educativa o lo que se conoce como fracaso escolar en la no superación. Esta exposición está basada en el alumnado que ha llegado al instituto y en cuál ha sido su recorrido, pero no dice nada de quiénes no han llegado y cuántos son, por lo que alternaremos el análisis y la exposición con los registros de nacimientos de los tres municipios en cuestión para que tengamos un acercamiento de qué ha supuesto la selección.

2.1.1. La LGE en la Terra de Melide

Para realizar la reconstrucción de la LGE en la Terra de Melide vamos a centrarnos en los cursos académicos 1994-95, 1995-96, 1996-97 y 1997-98. La selección de estos cuatro cursos académicos anteriores a la entrada en vigor de la LOGSE en la educación secundaria en la Terra de Melide responden, por un lado, a que son los únicos datos informatizados en el centro académico durante esta etapa educativa e irse más atrás supondría revisar expediente por expediente, lo que podría llevar meses e incluso años; por otro lado, nos parecen un buen punto de partida para dar cuenta del cambio que ha supuesto la entrada en vigor de la LOGSE, ya que de entrar unos pocos se pasará a la entrada de todos.

En los cuatro cursos académicos escogidos en la situación regida por la LGE, la cantidad de alumnado que ingresó de uno y otro medio y la cantidad de los que llegaron a COU fue la siguiente:

Tabla 3: Total de entradas y llegadas a COU del alumnado en los cursos 1994-95, 1995-96, 1996-97 y 1997-98

| | Entraron | | Llegaron a COU | |
|--------|----------|-----|----------------|----|
| | H | M | H | M |
| URBANO | 83 | 69 | 47 | 36 |
| RURAL | 71 | 100 | 28 | 54 |
| Total | 154 | 169 | 75 | 90 |
| | 323 | | 165 | |

Fuente: Elaboración propia

La tabla 3 refleja múltiples aspectos que no hacen más que trasladarnos a su análisis desde el punto de vista de cuántos alumnos superaron curso por curso y llegaron a COU. La cantidad de los que entraron fue superior en los procedentes del rural, ciento setenta y uno frente a ciento cincuenta y dos, pero la cantidad de los que llegaron a COU se iguala, ochenta y dos del rural frente a ochenta y tres del urbano.

Del rural se han perdido muchos más alumnos que del urbano, el 52% del rural frente al 45% del urbano. Pero este análisis no sería de justicia si no leyésemos la tabla atendiendo al sexo, que, además del medio de la procedencia, puede indicarnos aspectos relevantes: entre todo el alumnado matriculado, los alumnos procedentes del rural son los que sufrieron el mayor número de pérdidas, ya que el 60% de los que entraron no llegaron a COU, y en el resto siempre se perdió alumnado por debajo del 50%.

Tabla 4: Alumnado que no llegó a COU de los que entraron en el instituto en el periodo entre 1994-95 y 1997-98

| | Hombres | Mujeres |
|--------|----------|----------|
| URBANO | 36 = 44% | 33 = 48% |
| RURAL | 43 = 60% | 46 = 46% |

Fuente: Elaboración propia

Una vez que hemos hecho referencia al total de las entradas, tenemos que introducir cómo ejerce de segunda selección el primer curso de bachillerato. La primera selección se llevaba a cabo en el tránsito de la EGB al BUP, y la segunda se realizaba en primero de BUP al aparecer como el curso con el mayor número de suspensos. Es decir, se redefinía a aquel alumnado que llegaba, pero como no disponía de los requisitos que se pedían desde la institución educativa, y la selección en la anterior etapa educativa no había sido suficiente, el primer curso del bachillerato reforzaba y actuaba como segundo proceso de selección.

Tabla 5: Alumnado que repite en primero de BUP con relación a los que entraron

| | Entran 94/95 | | Repiten 1º de BUP | | Entran 95/96 | | Repiten 1º de BUP | | Entran 96/97 | | Repiten 1º de BUP | | Entran 97/98 | | Repiten 1º de BUP | |
|--------|--------------|----|-------------------|---|--------------|----|-------------------|---|--------------|----|-------------------|---|--------------|----|-------------------|---|
| | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M |
| URBANO | 18 | 19 | 5 | 8 | 23 | 17 | 2 | 4 | 15 | 15 | 4 | 3 | 27 | 18 | 11 | 6 |
| RURAL | 15 | 27 | 4 | 9 | 12 | 20 | 5 | 6 | 22 | 29 | 5 | 6 | 22 | 24 | 13 | 8 |
| TOTAL | 79 | | 26 | | 72 | | 17 | | 81 | | 18 | | 90 | | 38 | |

Fuente: Elaboración propia

En los cuatro cursos seleccionados², el número de alumnos que repitió primero de BUP fue muy alto si tenemos en cuenta que era alumnado que ya había sufrido una anterior selección en la EGB; selección que, a pesar de afectar a los alumnos de uno y otro medio, se acentuaba en el alumnado procedente del medio rural: del urbano habían entrado ciento cincuenta y dos e iban a repetir el primer curso de bachillerato el 28% (43), y del rural, de los ciento setenta y uno que habían accedido, iban a repetir el 33% (56).

² Tengamos en cuenta que solamente se exponen los repetidores en relación al alumnado de nuevo ingreso, y no incluimos al alumnado que se encontraba repitiendo y volvía a hacerlo.

Por lo tanto, en relación a cuál era la situación en el instituto, si atendemos a los resultados académicos, habrá que realizar una segunda exposición centrada en la cantidad de alumnado que no llegaba al instituto. Una ley de educación con un marcado carácter selectivo en el tránsito de la EGB al bachillerato y la intuición nos dice que seguramente suponían una cantidad considerable.

Tengamos en cuenta que nuestro interés se centra en esclarecer qué sucedía con anterioridad a la entrada en vigor de la LOGSE, como marco para comprender el momento actual; qué población en edad de entrada al instituto no llegaba, cuál era su procedencia y cómo se ha cambiado de un instituto que albergaba a trescientos alumnos al actual con setecientos. La dualidad rural/urbano nos permite acercarnos a la realidad educativa en la Terra de Melide, ya que el medio rural ha supuesto, y sigue haciéndolo, el lugar de mayor población de la comarca y expondremos cómo, con anterioridad al curso escolar 1996, no había relación entre el peso demográfico y el número de entradas a la educación postobligatoria.

Tomaremos los cuatro cursos escolares expuestos más arriba, que nos remiten a los nacimientos registrados en los años 1980, 1981, 1982 y 1983. Únicamente vamos a tener en cuenta las entradas en el instituto en función de los nacimientos registrados, ya que al instituto también llegaba alumnado que vivía en el rural o en el urbano pero que no había nacido en la Terra de Melide, y a todos en su conjunto se los tuvo en cuenta más arriba.

Tabla 6: Nacimientos registrados en la Terra de Melide y alumnado que llega al instituto

| Nacimientos registrados en la Terra de Melide | | | Alumnado que llegó al instituto | | |
|---|--------|-------|---------------------------------|--------|-------|
| Años | Urbano | Rural | Años | Urbano | Rural |
| 1980 | 39 | 96 | 1994 | 16 | 29 |
| 1981 | 61 | 90 | 1995 | 23 | 20 |
| 1982 | 38 | 92 | 1996 | 17 | 37 |
| 1983 | 46 | 95 | 1997 | 26 | 32 |
| Total | 184 | 373 | Total | 82 | 118 |
| TOTAL | 557 | | TOTAL | 200 | |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 6 se observa que el alumnado nacido entre los años 1980 y 1983 es el doble en el medio rural que en el urbano. En cambio, el peso demográfico de uno y otro medio no guarda relación con el número de los que llegaban al instituto. La cantidad de nacimientos en el rural fue el doble que en el urbano, pero se redefine la situación en la entrada al instituto, al suponer el alumnado del urbano el 41% frente al 59% del rural. Se pasa del doble a solamente un 18% más.

Por otro lado, en cuanto a los nacimientos registrados en los cuatro años en conjunto, nos encontramos con que de los nacidos en el urbano llegan al instituto el 45% y de los nacidos en el rural el 32%. Además de estos porcentajes, hay que tener en cuenta que los nacidos en el rural fueron el doble que los nacidos en el urbano y, ni las pérdidas fueron iguales en tanto en cuanto al número de llegadas ni en tanto en cuanto a lo que sucedía dentro del instituto. Al igual que los nacimientos, el alumnado de uno y otro medio que caminó por una vía de éxito dentro del instituto, es decir, que logró llegar a COU, fue el siguiente:

Tabla 7: Alumnado nacido en la Terra de Melide que llegó a COU

| Alumnado que llega al instituto | | | Alumnado que llega a COU | |
|---------------------------------|--------|-------|--------------------------|----------|
| Años | Urbano | Rural | Urbano | Rural |
| 1994 | 16 | 29 | 9 (56%) | 14 (48%) |
| 1995 | 23 | 20 | 15 (65%) | 12 (60%) |
| 1996 | 17 | 37 | 13 (76%) | 27 (73%) |
| 1997 | 26 | 32 | 21 (81%) | 20 (62%) |
| Total | 82 | 118 | 58 (71%) | 73 (62%) |

Fuente: Elaboración propia

Dentro del instituto vuelven a redefinirse las posiciones, ya que el porcentaje de los que llegaron a COU en relación con las entradas fue del 71% en el urbano y del 62% en el rural, es decir, en la llegada al curso que suponía la vía principal de éxito observamos que en los procedentes del urbano se perdieron veinticuatro alumnos y en el rural cuarenta y cinco. Estos números siguen suponiendo una mayor tasa de alumnado que se queda fuera del rural con respecto al urbano. Si volvemos a compararlo con el número de nacimientos, los porcentajes son “escalofrantes” para uno y otro medio, a pesar de que se acentúa en el rural de manera masiva en relación con los nacimientos registrados. En el urbano, de los ciento ochenta y cuatro nacimientos registrados en los cuatro años que tomamos como referencia, llegaron a COU el 32%, y de los trescientos setenta y tres nacimientos registrados en el rural llegaron a COU el 20%. Se han perdido en el camino ciento veinticuatro alumnos en el urbano frente a trescientos en el rural. Si tenemos en cuenta que la cantidad de nacimientos en el rural con respecto al urbano venía representada por más del doble (373 frente a 182), la llegada a COU solamente supuso 15 alumnos de diferencia del rural con respecto al urbano, lo que deja de ser el doble y tiende a acercarse a la mitad, ya que de todos los que llegaron a COU nacidos en la comarca, los del urbano suponían el 44% frente al 56% del rural.

Por otro lado, y como hemos expuesto más arriba, la LGE se basaba en una selección realizada en la EGB con respecto a la entrada en BUP, es decir, el alumnado

que llegaba al instituto y después de pasar la segunda selección en el primer curso del bachillerato estaba preparado para el éxito escolar, lo que en nuestras sociedades, como hemos visto más arriba en la función de la institución educativa de garante de la meritocracia escolar y consenso social, tiene mucho que ver con el éxito social. Así, tenemos que decir que la entrada a BUP seleccionaba tanto a los que vivían en el urbano como a los que lo hacían en el rural, pero actuaba mayormente entre el alumnado procedente del medio rural, y volvemos a repetir el dato más arriba expuesto: **de trescientos setenta y tres nacimientos registrados en el rural lograron llegar a COU setenta y tres.**

Unida a esta situación de separación de medios sería interesante aportar datos que nos pusiesen de manifiesto la clase social como segunda variable para reconstruir la llegada de alumnado de uno y otro medio, con el objetivo de poder responder a la siguiente pregunta: ¿qué tipo de alumnado se establecía en una vía de éxito en la educación secundaria mientras regía la LGE? Si atendemos a la investigación llevada a cabo por el CIDE, nos encontramos con que el bachillerato tenía un “perfil más bien burgués” (CIDE, 1992: 24) y la formación profesional “obrero” (Ibíd: 25). Es decir, la vía de éxito social a través de la educación venía marcada por el bachillerato que, en el caso de la Terra de Melide y ante la ausencia de un centro de FP, nos explica la situación en el instituto. El alumnado procedente del medio rural se convertía en el que mayor tasa de población perdía en la llegada a BUP, y una vez dentro del instituto se continuaba con la selección.

Para explicar este hecho, partimos al principio del capítulo de las teorías de la reproducción y del análisis que realizan, explicando cómo el paso por la institución académica selecciona al alumnado en función de su origen social, que en el contexto analizado únicamente podemos exponerlo desde la variable rural/urbano, pero que intuimos, como ya se ha expuesto, que la clase social, seguramente, tendrá mucho que decir, tal y como muestran las investigaciones citadas en otros contextos. De esta manera, es necesario retomar, para concluir, las teorías de la reproducción para interpretar la situación escolar en el Instituto de Bacharelato de Melide. Es decir, la institución educativa, ligada al sistema social más amplio, reproduce las desigualdades sociales, ya que los empleos de mayor estatus social están unidos a los habitantes urbanos y, en estrecha concordancia con lo que subrayan Bourdieu y Passeron: “la adquisición de la cultura escolar para ciertas capas sociales es un proceso de “aculturación” (Bourdieu y Passeron, 1967: 49). En este sentido, dejaremos entre

interrogantes si este proceso aculturador perpetúa la legitimación del sistema, a pesar de que Pereiro (2005) nos deja entrever que sí mediante su investigación realizada en el municipio vecino de Palas de Rei, en la que nos expone que los “*novos ricos*” son habitantes con procedencia rural que crecieron económicamente y que tienen una imagen del rural de atraso y menosprecio.

Hasta aquí se ha tratado de explicar la educación secundaria en la Terra de Melide regida por la LGE, en la que el sistema escolar era un símil del sistema social en el que se enclavaba y, por lo tanto, se reproducía el sistema de estratificación social. Pero un cambio exógeno, producido por una nueva ley de ordenación del sistema educativo, va a reconstruir la llegada a la educación secundaria. De entrar unos pocos se pasará a que a todos se les brinde la oportunidad. De esta manera, tendremos que comenzar a referirnos a nuevas relaciones en el seno de la institución de educación secundaria en la Terra de Melide y de nuevos imponderables que hipotéticamente, dado el cambio a todos los niveles que plantea la nueva ley, pueden alterar el proceso de reproducción.

2.1.2. LOGSE en la Terra de Melide

La LOGSE va a suponer en la Terra de Melide una reconstrucción de la educación secundaria. Desde cambios de tipo estructural hasta cambios en la composición de las propias aulas, lo que genera además una situación de total novedad. El cambio más relevante es, sin lugar a dudas, la cantidad de alumnado que accede a la institución educativa de manera obligatoria, lo que da pie, a pesar de la reducida natalidad de los últimos años, a que el instituto se vea desbordado y se tenga que construir uno nuevo con capacidad para albergar a todos. La bajada en la entrada a la educación secundaria, de los catorce a los doce años, y la obligatoriedad en el acceso crea una situación anómala en el primer curso en el que da comienzo la ESO en la Terra de Melide, el 1996-97. Es anómala porque el nuevo instituto no se había construido y el viejo instituto de bachillerato no podía albergar a la nueva matrícula. Por lo tanto, hay que esperar hasta el curso 1998-99 para que nos podamos referir a un estado de plena normalidad. Esta falta de previsión de las autoridades educativas desencadenó que únicamente accediese al instituto el alumnado procedente de los CEIP de Visantofña y Ponte de Arcediago en el municipio de Santiso, el procedente del CEIP de Toques en el municipio de Toques y el procedente del CEIP N°2 del municipio Melide, y que se

retrasara la incorporación al curso 1998-99 del alumnado procedente de los CEIP N°1 y N°3 de Melide.

El curso 1998-99 se va a regir por la normalidad en el acceso de todo el alumnado de la comarca al mismo centro educativo. La pregunta inicial que tenemos que hacernos con respecto a la anterior etapa educativa, dominada por la LGE, es: ¿qué ha supuesto el cambio en relación con los resultados académicos? Para contestarla vamos a llevar a cabo el análisis de los resultados académicos desde el curso escolar que da comienzo la LOGSE, 1996-97, con la intención de representar qué ha supuesto el cambio en el terreno de lo cuantitativo. Nuestra intención se centra en introducir, además de la variable representada por los medios de procedencia, la clase social, pero debido a que esta investigación da comienzo en el curso escolar 2000-01, las dos primeras promociones, las llegadas en los cursos 1996-97 y 1997-98 vamos a reconstruirlas desde la variable rural/urbano y a partir del curso 1998-99 introduciremos también la variable clase social.

Curso escolar 1996-97 y recorrido hasta el 1999-00

En el curso 1996-97 da comienzo la educación secundaria obligatoria en la Terra de Melide. Al instituto llega el alumnado procedente de los CEIP de Visantóna y Ponte de Arcediago, en el municipio de Santiso; del CEIP de Toques y del CEIP N°2 de Melide, y se pospone la incorporación del alumnado de los CEIP N°1 y N°3 de Melide al curso escolar 1998-99, fecha prevista para inaugurar el nuevo centro con capacidad para albergar a toda la población escolar de educación secundaria de la Terra de Melide.

El primer año regido por la LOGSE recibe una matrícula de ochenta y dos alumnos, y se amplía a ochenta y nueve en el segundo curso de la ESO y a una matrícula de ciento cincuenta y uno en el curso escolar 1998-99 en tercero de la ESO. Con la intención de resumir la situación de esta primera promoción durante la etapa LOGSE, nos vamos a centrar en la cantidad de alumnado matriculado durante los cuatro cursos y en aquellos que consiguen y no consiguen la titulación de graduado en educación secundaria.

Tabla 8: Promoción 1996-97/1999-00

| | Promoción 1996-97-1999-00 | | Alumnado que no consigue el graduado | |
|--------|---------------------------|---------|--------------------------------------|---------|
| | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres |
| URBANO | 35 | 26 | 20 | 10 |
| RURAL | 70 | 52 | 38 | 28 |
| TOTAL | 105 | 78 | 58 | 38 |

Fuente: Elaboración propia

Nos encontramos con que el alumnado matriculado en el instituto desde el curso escolar 1996-97 fue de ciento ochenta y tres, que consiguieron el título de graduado en educación secundaria, superando curso por curso, esto es, el 48%. Un porcentaje que nos remite a los resultados que se generaban en la LGE, donde muy pocos podían llegar a la educación secundaria. Por otro lado, si leemos los resultados atendiendo al medio de procedencia hallamos lo siguiente: no consiguen el título el 49% del alumnado procedente del medio urbano y el 54% del alumnado procedente del medio rural. Estos porcentajes parecen distintos en relación con la anterior etapa y nos pueden llevar a pensar, en un primer momento, que la LOGSE ha tendido a igualar los resultados académicos del alumnado procedente de los medios rural y urbano. Por lo tanto, el análisis de esta promoción es preciso realizarlo según la cantidad de alumnado que se dirige al bachillerato y según el alumnado que llega a segundo de bachillerato; nos encontramos con lo siguiente en cuanto a la clase social, además del medio de procedencia:

Tabla 9: Alumnado que se encuentra en segundo bachillerato en el curso escolar 2001-02

| | Empleo | Urbano | Rural |
|---------------------|------------------------------|--------|-------|
| Clases medias | Profesional liberal | 5 | 3 |
| | Pequeño empresario autónomo | 14 | 10 |
| Clases trabajadoras | Empleado | 8 | 4 |
| | Empleado con explotación | | 2 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | 11 |
| | TOTAL | 27 | 30 |

Fuente: Elaboración propia

Una matrícula que nos remite, de forma inmediata, a que el alumnado que mayor matrícula representa es el que se encuentra en las clases medias (56%). Esta situación social es bien distinta de la realidad social de la Terra de Melide y de la educación secundaria obligatoria en el IES de Melide. Por otro lado, un segundo análisis que no nos deja indiferentes es que el alumnado procedente del medio urbano supone el 47%, cuando en la entrada al instituto era el 33%. Por lo tanto, nos encontramos con que la categoría social que a más altas cuotas ha llegado en el sistema educativo es la situada en las clases medias en detrimento de las clases trabajadoras.

Curso escolar 1997-98 y recorrido hasta el 2000-01

El recorrido del alumnado que ingresó en el curso 1997-98 es muy parecido al entrado en el curso escolar 1996-97.

Tabla 10: Promoción 1997-98/2000-01

| | Promoción 1997-98/ 2000-01 | | Alumnado que no consigue el graduado | |
|--------|----------------------------|---------|--------------------------------------|---------|
| | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres |
| URBANO | 32 | 32 | 17 | 11 |
| RURAL | 53 | 46 | 30 | 24 |
| TOTAL | 85 | 78 | 47 | 35 |

Fuente: Elaboración propia

La segunda promoción de la LOGSE sigue los mismos parámetros que la primera en cuanto a la cantidad de alumnado que no consigue el graduado en educación secundaria superando año por año los cursos educativos, el 50%. En cuanto al medio de procedencia nos encontramos con que el 43% del alumnado procedente del medio urbano y el 54% del alumnado procedente del medio rural no consiguen el título.

En definitiva, se aprecia nuevamente una situación similar a la ley general de educación, en la que el alumnado más desfavorecido es el alumnado procedente del medio rural, con unas pérdidas que suponen cerca del doble respecto al alumnado procedente del medio urbano, cuando en la entrada únicamente suponen un 20% más.

Por lo tanto, unida a la separación por medios de procedencia vamos a comenzar a realizar el análisis de las promociones llegadas a la educación secundaria en los cursos 1998-99, 1999-00 y 2000-01 con la clase social y la variable sexo. Estos tres factores nos permitirán saber cuál es el momento educativo de cada colectivo social y de qué manera el cambio LOGSE está afectando. Es decir, tres promociones que nos ayudarán, por un lado, a analizar la situación después de dos años de implantada la LOGSE y, por otro lado, a mostrar el alcance del cambio acaecido.

Para llevar a cabo el análisis nos vamos a centrar en los entrados en el instituto en el curso escolar 1998-99 y su recorrido hasta cuarto de la ESO, así como en el alumnado que es repetidor y se le va a juntar en cada curso académico. Esta manera de realizar el análisis nos parece la que mayor significatividad tiene, en tanto en cuanto la LOGSE permite el paso por ley del alumnado que ha suspendido más de tres asignaturas, asegurándose, así, que todo aquél que lo decida puede llegar al último curso de la educación secundaria. Este paso por ley o promoción automática no se realiza sin más, sino que se apoya en que se establezcan las medidas necesarias para que el alumnado que en un curso académico haya suspendido más de tres asignaturas pueda alcanzar los objetivos mínimos en el curso siguiente. Es por esto que el análisis nos parece más preciso si tenemos en cuenta a todos los que se encuentran en un curso académico que únicamente a los que pertenecen a una promoción. Así, podremos

calibrar la realidad de la educación secundaria en la Terra de Melide y las posibilidades de cambio que ha traído consigo la promoción por ley.

Antes de introducirnos en el propio desarrollo educativo es necesario establecer cómo se han construido las clases sociales en la Terra de Melide. Si seguimos a Crompton (1994), “el significado de los factores no económicos de la diferenciación social ha cobrado mayor importancia en la tradición del análisis de la estratificación que en la del análisis de clase” (Crompton, 1994: 142). De hecho, la dicotomía entre los factores económicos y los sociales no puede quedar al margen para identificar las clases sociales, y la interrelación entre clase y estatus debe ser uno de los aspectos que hay que introducir. Por ello, en el ámbito de la Terra de Melide se ha optado por reconstruir las clases sociales en función de la estructura social en ella presente y de la escala de prestigio que se plantea. La estructura social evidentemente guarda estrecha relación con la escala de prestigio y, ya que no se agota únicamente en ella, con la estructura ocupacional y de ingresos. Por ello, no podemos introducir en la misma clase social al pequeño campesino, cuyos ingresos son relativamente pequeños y que, además, carece de prestigio en el ámbito comarcal, con el gran campesino que, aún no teniendo status, consigue éste a través de un posicionamiento diferente a través de sus altos ingresos económicos y pasa a reconocérselo como una persona con iniciativa, emprendedora y con una mentalidad diferente a la de sus vecinos, así como el acceso al consumo se encuentra claramente diferenciado y marca una clara “distinción” (Bourdieu, 1988). Este aspecto, en definitiva, nos demuestra, una vez más, que las condiciones locales están definiendo, también, la propia estructura de estratificación y clase social, y lo general queda para describir la realidad sin profundizar en las condiciones locales. Es este un debate, por lo tanto, candente que nos llevará a construir la estructura de clases sociales en la Terra de Melide en función de los ingresos y la escala de prestigio. De todas maneras, como veremos más adelante, esta decisión no está exenta de problemas.

Se ha partido de un cuestionario con preguntas abiertas en las que se le preguntó al alumnado cuál era el empleo de sus padres. A posteriori se crearon estas categorías de cierre como las más idóneas: profesional liberal, pequeño empresario autónomo, empleado, empleado con explotación, agricultor, ganadero o ambas, ama de casa, y limpieza.

Las categorías hacen referencia a los empleos de los padres y madres del alumnado, estableciendo la categoría en función de aquellos de los dos que tenga un empleo considerado de mayor estatus; por ejemplo, si el padre de un chico o una chica

trabaja en una empresa y su madre es profesora, se ha incluido en la categoría de profesional liberal.

Tabla 11: Empleos de los padres y madres del alumnado matriculado entre primero y cuarto de la ESO en el curso escolar 2002-03

| | Empleo | Urbano | | Rural | |
|---------------------|------------------------------------|---------|---------|---------|---------|
| | | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres |
| Clases Medias | Profesional liberal | 29 | 19 | 4 | 3 |
| | Pequeño empresario autónomo | 67 | 26 | 40 | 14 |
| Clases Trabajadoras | Empleado | 109 | 48 | 65 | 29 |
| | Empleado con explotación | 3 | | 56 | |
| | Agricultor, ganadero o ambas | 5 | | 77 | 35 |
| | Ama de casa | | 85 | | 147 |
| | Costura | | 23 | | 8 |
| | Trabajadoras del hogar remuneradas | | 12 | | 6 |
| | TOTAL | 213 | 213 | 242 | 242 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 11 exponemos cómo se ha realizado el primer cierre en cuanto a la actividad que desempeñan los padres y las madres del alumnado, entendiendo por cada actividad lo siguiente: dentro de profesional liberal se han introducido a aquellos en los que el padre o la madre desempeña una actividad que necesita de un cierto grado de especialización, y que se desarrolla mediante estudios universitarios, como pueden ser maestros, veterinarios, banqueros, contables, técnicos...; en pequeño empresario autónomo se encuadran a aquellos cuyos padres tienen una pequeña empresa con o sin trabajadores, entre los que se incluyen comerciantes, empresarios de la construcción...; con la categoría de empleado nos referimos a un trabajador sin cualificación contratado por cuenta ajena, que desempeña una actividad vinculada a la construcción, bien como albañil, electricista, fontanero, escayolista, pintor..., o está contratado en un comercio, supermercado, fábrica, costura...; empleado con explotación es un trabajador contratado que, además, tiene una explotación agrícola, ganadera o ambas; agricultor, ganadero o ambas son personas que tienen una explotación propia y como única actividad; ama de casa son en su totalidad mujeres que no cuentan con un empleo remunerado, aspecto en el que nos introduciremos más adelante para el medio rural; costura hace referencia a mujeres contratadas en un taller, lo hemos separado de empleados porque es un trabajo exclusivamente femenino; limpieza es un trabajo exclusivamente femenino en el que se incluyen a las trabajadoras del hogar remuneradas, las que limpian portales de edificios y establecimientos.

En el trabajo de investigación de máster también habíamos incluido la categoría de jubilado, pero nos ha parecido más idóneo introducir cuál era la actividad que realizaba el padre o la madre antes de jubilarse, por lo que la hemos desechado.

La tabla 11 expone datos sobre los empleos de los padres y las madres del alumnado matriculado entre primero y cuarto de la ESO en el curso escolar 2002-03, por lo que vamos a destacar las siguientes conclusiones de su lectura:

En el urbano el mayor número de empleos de los padres del alumnado se encuentra en la categoría de los trabajadores sin cualificación por cuenta ajena, que representan el 51%; en segundo lugar se sitúa el de pequeños empresarios autónomos con o sin empleados, con el 31%; los profesionales liberales van a suponer el 14% y queda un residual del 4% para padres que tienen algún tipo de actividad en el sector primario, bien sea como segunda actividad o como primera. En cuanto a las madres del alumnado, el mayor número lo representan las trabajadoras sin remuneración en el grupo doméstico, con un 40%, y en cuanto a las remuneradas tenemos que destacar que el 22% se sitúan en la categoría de trabajadoras sin cualificación por cuenta ajena, el 12% en pequeñas empresarias autónomas con o sin empleados, el 11% en talleres de confección, el 6% son trabajadoras del hogar remuneradas y el 9%, profesionales liberales.

En el rural el mayor número de empleos de los padres se sitúa en la categoría de agricultores, ganaderos o ambas con el 32%, siguiéndole la de trabajadores sin cualificación por cuenta ajena con el 27%, los trabajadores sin cualificación por cuenta ajena que además cuentan con una explotación agrícola-ganadera se sitúan con un porcentaje del 23%, los pequeños empresarios autónomos con o sin empleados cuentan con un porcentaje del 16% y el 2% para profesionales liberales. En cuanto a las madres del alumnado del rural, nos encontramos con que el mayor número lo representan las trabajadoras del hogar sin remuneración con el 61%, seguidas de agricultoras, ganaderas o ambas con el 14%. Las respuestas del alumnado respecto al empleo de sus madres hay que ponerlas en entredicho, porque otra de las preguntas del cuestionario hacía referencia a quién trabaja en la explotación y la respuesta de muchos fue que su padre, su madre, ellos mismos y otras personas que puedan vivir en el grupo doméstico (abuelos, tíos, hermanos mayores...). Por lo tanto, al frente de una explotación puede estar un hombre, pero indudablemente la mujer también trabaja en ella, además de ocuparse del cuidado de los hijos, ancianos y todas las tareas relacionadas con el hogar. En definitiva, vemos que no se tiene asociado que la mujer tenga como actividad la

ganadería o la agricultura, lo que supone un trabajo oculto, en cambio se le asocian las tareas del hogar mediante la respuesta de ama de casa; además, tenemos que decir que muchas explotaciones sobreviven por el trabajo que realizan las mujeres, ya que muchos hombres cuentan con un empleo por cuenta ajena y no tienen total disponibilidad para dedicarse a la explotación. Por otro lado, el 18% de las mujeres del rural cuentan con un empleo remunerado que se localiza, principalmente, en el urbano, y que en su mayoría corresponde a la categoría de empleadas, con el 12% del total, siguiéndoles las que trabajan en un taller de costura con el 3.5% y las trabajadoras del hogar remuneradas se sitúan en el 2.5%; por último, el 6% se encuentran en la categoría de pequeñas empresarias con o sin empleados y el 1% en profesionales liberales.

Partiendo de este primer corte hemos realizado un segundo con el fin de establecer al alumnado en una única categoría, por lo que se ha optado por reducir a dos categorías: clases medias y clases trabajadoras. En las clases medias se ha diferenciado entre profesionales liberales y pequeños empresarios y en las clases trabajadoras entre trabajadores sin cualificación por cuenta ajena, trabajadores sin cualificación por cuenta ajena que además cuentan con una explotación agrícola-ganadera, y agricultores, ganaderos o ambas. Esta última categoría es la que más problemas ha presentado, ya que no se ha podido establecer la diferenciación entre pequeños campesinos que cuentan con pocas tierras en propiedad y pocas cabezas de ganado y únicamente trabajan en la explotación miembros del grupo doméstico, y aquellos que podríamos situar en grandes empresarios rurales con explotaciones de muchas cabezas de ganado, que cuentan con tierras en propiedad o alquiladas para desarrollar su actividad y que además de trabajar miembros del grupo doméstico tienen a personal contratado. Un *handicap* por el que se ha optado por incluir a aquellos cuya única actividad se sitúa en la de agricultor, ganadero o ambas en esta categoría. Para resolver este obstáculo, hemos realizado una muestra del alumnado para distinguir su ubicación específica y, ya que se han generado datos detallados, se expondrá dentro de esta clasificación la diferenciación entre pequeños campesinos y grandes campesinos, estos últimos situados en la categoría de pequeños empresarios rurales, tanto por su ubicación en la estructura económica como en la de estatus.

Curso escolar 1998-99 y recorrido hasta 2001-02

En este curso escolar da comienzo, en el mismo centro educativo, primero de la ESO para todo el alumnado de la comarca, con una matrícula de ciento nueve alumnos así distribuidos por medio de procedencia, sexo y clase social.

Tabla 12: Alumnado que entra en primero de la ESO en el curso escolar 1998-99

| | | Urbano | | Rural | |
|---------------------|------------------------------|--------|----|-------|----|
| | | H | M | H | M |
| Clases Medias | Profesional liberal | 2 | 3 | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 7 | 2 | 1 | 2 |
| Clases Trabajadoras | Empleado | 16 | 14 | 13 | 4 |
| | Empleado con explotación | | | 7 | 8 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | 1 | 17 | 12 |
| | | 25 | 20 | 38 | 26 |
| | TOTAL | 45 | | 64 | |

Fuente: Elaboración propia

En esta matrícula podemos destacar, por un lado, que el número de alumnado procedente del medio rural es superior al del medio urbano y, por otro lado, que el alumnado procedente de las clases trabajadoras representa el 84% frente al procedente de las clases medias, que cuenta con el 16%. Estos ciento nueve alumnos van a promocionar todos a segundo de la ESO, donde se unirán a los treinta repetidores que se encuentran en ese curso para conformar una nueva matrícula de ciento treinta y nueve alumnos en la que las clases trabajadoras van a suponer un mayor porcentaje respecto a las clases medias, el 87% frente al 13%, y el alumnado procedente del medio rural también se va a incrementar, pasando del 59% al 62%.

Tabla 13: Alumnado matriculado en segundo de la ESO en el curso escolar 1999-00

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|---------------------|------------------------------|--------------|----|------------|---|--------------|----|------------|----|
| | | Matriculados | | 3 o + de 3 | | Matriculados | | 3 o + de 3 | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases Medias | Profesional liberal | 2 | 3 | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 7 | 3 | 2 | | 1 | 3 | | |
| Clases Trabajadoras | Empleado | 22 | 15 | 11 | 5 | 15 | 4 | 9 | |
| | Empleado con explotación | | | | | 11 | 11 | 7 | 3 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | 1 | | | 23 | 18 | 15 | 9 |
| | TOTAL | 31 | 22 | 13 | 5 | 50 | 36 | 31 | 12 |
| | | 53 | | 18 | | 86 | | 43 | |

Fuente: Elaboración propia

De los ciento treinta y nueve alumnos, van a suspender tres o más de tres asignaturas el 44% (61), concentrándose el 70% (43 de 61) de los suspensos en el alumnado procedente del medio rural. Si además de analizar estos resultados desde la variable de los medios de procedencia lo hacemos desde la clase social, podemos observar que del total del alumnado que suspende más de tres asignaturas el 97% procede de las clases trabajadoras y, en cuanto al sexo, el 71% corresponde a los chicos y el 29% a las chicas. Por lo tanto, se presentan unos resultados académicos en los que el mayor número de suspensos se concentra en los chicos procedentes de las clases trabajadoras del medio rural y del medio urbano.

Suspender tres o más de tres asignaturas no quiere decir que nos encontremos con un alumnado que vaya a repetir curso, sino que aquellos que estaban repitiendo y vuelven a suspender más asignaturas que las que marcan los criterios de promoción del centro van a promocionar por ley al curso siguiente, por lo que observamos que a los setenta y ocho que promocionan por sus propios méritos se les unen veintitrés que promocionan por ley. Esto supone que el 77% del alumnado que estaba repitiendo tendría que volver a repetir si no existiese la promoción por ley. Este resultado nos indica, inicialmente, que con este alumnado que repetía segundo de la ESO no se hizo nada, o muy poco, para que pudiese alcanzar los objetivos educativos, a no ser que se piense en la repetición como una medida en sí misma y nada más. Estos veintitrés alumnos promocionarían por ley, aunque no todos lo hicieron, ya que abandonaron el instituto los siguientes:

Tabla 14: Alumnado que promocionaría por ley a tercero de la ESO en el curso 2000-01 y que abandonó el centro

| | Empleo | Urbano | | Rrural | |
|---------------------|------------------------------|--------|---|--------|---|
| | | H | M | H | M |
| Clases Medias | Profesional liberal | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | | | | |
| Clases Trabajadoras | Empleado | 2 | | 1 | |
| | Empleado con explotación | | | 3 | |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | 5 | 1 |
| TOTAL | | 2 | | 10 | |

Fuente: Elaboración propia

Los doce alumnos se sitúan en las clases trabajadoras y el grueso se concentra en el alumnado procedente del medio rural y en los chicos. Así, entre los que promocionan por ley, por sus propios méritos y el alumnado que se encuentra repitiendo tercero de la ESO se configura una matrícula de ciento diez alumnos en tercero de la ESO en el curso escolar 2000-01.

Tabla 15: Alumnado matriculado en tercero de la ESO en el curso escolar 2000-01

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|------------------------|---------------------------------|---------------------------------|----|---------------|---|---------------------------------|----|---------------|----|
| | | Llegaron a 3º entrados 98-99 | | 3 o + de 3 | | Llegaron a 3º entrados 98-99 | | 3 o + de 3 | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | 2 | 3 | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 6 | 4 | | | 2 | 4 | 1 | 1 |
| Clases Trabajadoras | Empleado | 18 | 11 | 8 | 3 | 8 | 6 | 4 | 1 |
| | Empleado con explotación | | | | | 7 | 12 | 2 | 6 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | 1 | | | 10 | 16 | 2 | 6 |
| | | 26 | 19 | 8 | 3 | 27 | 38 | 9 | 14 |
| | TOTAL | 45 | | 11 | | 65 | | 23 | |

Fuente: Elaboración propia

Entre estos ciento diez alumnos va a continuar siendo mayoritario el grupo procedente del rural respecto al del urbano y el de las clases trabajadoras seguirá suponiendo el mayor número del alumnado con el 80% frente al 20% de las clases medias. De nuevo, el mayor índice de alumnado que suspende tres o más de tres asignaturas se concentra en el alumnado procedente del medio rural, con el 35% (23 de 65), y en los estudiantes procedentes de las clases trabajadoras, que van a suponer el 94% del total de alumnado que suspende más de tres asignaturas. De todas maneras, lo que podemos establecer como excepcional en este curso académico respecto al anterior es que el grueso de alumnado que suspende tres o más de tres asignaturas se concentra tanto en los chicos como en las chicas, con diecisiete para cada sexo, y, además, las chicas del rural son las que representan el mayor número de suspensos, con catorce.

Al igual que en el anterior curso académico, hay un alumnado que suspende más de tres asignaturas y que va a promocionar por ley, veinte alumnos y alumnas de los treinta y cuatro que suspendieron más de tres asignaturas y cuya composición podemos ver en la siguiente tabla.

Tabla 16: Alumnado que promocionó de tercero a cuarto de la ESO por ley en el curso escolar 2000-01

| | Empleo | Promocionaron por ley a 4º | | Promocionaron por ley a 4º | |
|---------------------|------------------------------|----------------------------|---|----------------------------|---|
| | | H | M | H | M |
| Clases Medias | Profesional liberal | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | | | 1 | 1 |
| Clases Trabajadoras | Empleado | 5 | 1 | 2 | 1 |
| | Empleado con explotación | | | 1 | 4 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | 2 | 2 |
| | TOTAL | 5 | 1 | 6 | 8 |

Fuente: Elaboración propia

Así, llegamos al último curso de la educación secundaria obligatoria, cuarto de la ESO, con una matrícula a la que se unen los veintidós alumnos que se encontraban repitiendo cuarto de la ESO, y que asciende a ciento veinte alumnos. Cuarto de la ESO es, además, el curso en el que se encuentra el menor número de alumnado que suspende tres o más de tres asignaturas y en el que el número de estudiantes de un medio y de otro iguala prácticamente sus resultados académicos. Por lo tanto, estamos ante el último curso de la educación secundaria obligatoria, el curso en el que se decide, no ya la promoción, sino la obtención del título de graduado en educación secundaria. Esta situación tiene un peso específico, sobre todo entre aquellos que ya han repetido dos cursos a lo largo de su recorrido académico y que no pueden volver a repetir, lo que daría lugar a que se marchasen sin título. Este aspecto de la ley está muy presente en las evaluaciones, como veremos en el capítulo cuatro.

Tabla 17: Alumnado matriculado en 4º de la ESO y alumnado que consiguió el título en el curso escolar 2001-02

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|---------------------|------------------------------|--------------|----|---------------------------|---|--------------|----|---------------------------|---|
| | | Matriculados | | No obtuvieron el graduado | | Matriculados | | No obtuvieron el graduado | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases Medias | Profesional liberal | 2 | 3 | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 7 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 1 | |
| Clases Trabajadoras | Empleado | 16 | 14 | 7 | 3 | 9 | 7 | 3 | 4 |
| | Empleado con explotación | | | | | 6 | 10 | 2 | 3 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | 1 | | | 16 | 19 | 1 | 2 |
| | Subtotal | 25 | 22 | 9 | 5 | 33 | 40 | 7 | 9 |
| | TOTAL | 47 | | 14 | | 73 | | 16 | |

Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, en la tabla 17 exponemos los resultados para todo el alumnado matriculado en cuarto de la ESO, pero pensamos que es de mayor interés centrarnos en

el grupo procedente de los cursos anteriores, es decir, realizar un análisis del alumnado que se ha quedado por el camino en los dos cursos anteriores, segundo y tercero de la ESO, y, de éstos, de los que consiguieron el graduado, más que centrarnos en los repetidores de cuarto de la ESO, ya que nos permitirá una mayor perspectiva de qué tipo de alumnado ha sido el más desfavorecido.

Tabla 18: Alumnado que consigue llegar a cuarto de la ESO en el curso escolar 2001-02 pasando por los cursos 1998-99, 1999-00 y 2000-01 y que va a conseguir el graduado en el curso 2001-02

| | Empleo | Urbano | | | | Rrural | | | |
|---------------------|------------------------------|--------------|----|------------------------|----|--------------|----|------------------------|----|
| | | Matriculados | | Obtuvieron el graduado | | Matriculados | | Obtuvieron el graduado | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases Medias | Profesional liberal | 2 | 3 | 2 | 3 | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 8 | 4 | 5 | 3 | 2 | 4 | 1 | 4 |
| Clases Trabajadoras | Empleado | 27 | 16 | 9 | 8 | 16 | 7 | 3 | 6 |
| | Empleado con explotación | | | | | 13 | 13 | 3 | 6 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | 1 | | | 24 | 21 | 7 | 6 |
| | | 37 | 24 | 16 | 14 | 55 | 46 | 14 | 22 |
| | TOTAL | 61 | | 30 | | 101 | | 36 | |

Fuente: Elaboración propia

La presente tabla nos permite realizar varias lecturas. La primera, la que salta a la vista, es que únicamente el 35% del alumnado procedente del medio rural logra obtener el graduado, frente al 49% del alumnado procedente del medio urbano. Estos datos nos permiten afirmar, en un primer momento, que la situación en cuanto a los resultados académicos no dista de la provocada por la ley anterior y, por otro lado, lo único que se ha permitido es que, a través de la promoción por ley, muchos alumnos y alumnas de las clases trabajadoras hayan accedido a la educación secundaria ahora como resultado de su obligatoriedad. Este acceso no se ha negado, pero sí las oportunidades educativas una vez dentro, ya que no se han establecido ningún tipo de medidas para este alumnado, como lo demuestran los resultados y la propia dinámica del centro educativo.

Una segunda lectura, más allá de los resultados académicos, se deriva de la composición social del alumnado que obtiene el graduado. Por un lado, para volver a la procedencia, nos encontramos con que el alumnado del rural supone el 62% del total de entradas y su porcentaje desciende al 54% en el alumnado que obtiene el graduado. Por otro lado, las clases medias, que suponían el 14% en la entrada, van a suponer el 27% en el total de alumnado que obtiene el graduado escolar. Es decir, a medida que se sube en

el sistema educativo las clases medias, minoritarias socialmente, tienden a aumentar y las clases trabajadoras, mayoritarias socialmente, tienden a descender.

Por último, respecto al sexo, hay que afirmar que de los ochenta y siete chicos matriculados, el 71% (62 de 87) no consiguen obtener el graduado, concentrándose la mayor pérdida en el alumnado procedente del medio rural, que va a suponer el 66% del total de chicos que no consiguen el graduado. De todas maneras, el número de chicas también se sitúa en un porcentaje bastante alto, ya que de las setenta matriculadas, el 49% (34 de 70) no va a conseguir el graduado y de éstas el 71% corresponde a las chicas procedentes del medio rural. Unos resultados que afectan a los chicos y a las chicas por igual, no generándose una variabilidad en este curso académico en función del género.

Para concluir hay que mencionar al grupo de repetidores que fue promocionando por ley, ya que éste supone uno de los cambios principales de la LOGSE respecto a la LGE y nos permite llenar de mayor contenido y significatividad los hechos que estamos exponiendo.

Tabla 19: Alumnado que se encontraba repitiendo en los cursos de segundo de la ESO o tercero de la ESO y que se juntó a los entrados en el curso 1998-99

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|---------------------|------------------------------|------------------------------|---|----------------------|---|------------------------------|----|----------------------|---|
| | | Llegaron a 3º entrados 98-99 | | Obtienen el graduado | | Llegaron a 3º entrados 98-99 | | Obtienen el graduado | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases Medias | Profesional liberal | | | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | | 2 |
| Clases Trabajadoras | Empleado | 11 | 2 | 1 | | 3 | 3 | 1 | |
| | Empleado con explotación | | | | | 6 | 5 | 1 | 2 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | | | 7 | 9 | 1 | 3 |
| | TOTAL | 12 | 4 | 2 | 1 | 17 | 19 | 3 | 3 |
| | | 16 | | 3 | | 36 | | 6 | |

Fuente: Elaboración propia

Nos encontramos con cincuenta y dos alumnos que no corresponden a la promoción entrada en primero de la ESO en el curso escolar 1998-99, es decir, que estaban repitiendo en los cursos de segundo y tercero de la ESO. De este alumnado solamente el 17% (9 de 52) va a conseguir el graduado, lo que nos lleva a concluir que las medidas tomadas han sido insuficientes. Estas medidas son inexistentes hasta el curso de cuarto de la ESO, en el que se realiza un Programa de Diversificación Curricular (PDC), al que accede el alumnado que repetía cuarto de la ESO en el curso escolar 2001-02 y el procedente de tercero de la ESO. En este programa de

diversificación curricular van a entrar únicamente en cuarto de la ESO seis alumnos procedentes de tercero de la ESO, y de ellos sólo dos obtendrán el graduado. Por lo tanto, con la única medida expuesta tampoco se obtienen los resultados esperados para este alumnado, aunque hay que decir que los otros diez alumnos matriculados en PDC y que eran repetidores en el presente curso sí van a conseguir el graduado.

Como conclusión podemos establecer que el recorrido realizado por los cuatro cursos académicos nos ha permitido establecer que el alumnado que mayores pérdidas sufre es el procedente del medio rural (65) y, respecto a la clase social el alumnado, que proviene de las clases trabajadoras.

Teniendo como punto de partida este curso académico, se va a realizar el análisis del alumnado entrado en los cursos 1999-00 y 2000-01 de manera más dinámica y sin detallarlo curso por curso; se expondrá el alumnado que entra, los que se juntan en los sucesivos cursos académicos y el que consigue obtener el graduado.

Curso escolar 1999-00 a 2002-03

En el curso escolar 1999-00 la matrícula asciende a ciento doce alumnos, de los cuales el 44% procede del medio urbano y el 56% del medio rural. A este alumnado se le va a unir el grupo de repetidores de segundo de la ESO en el curso 2000-01 y tercero de la ESO en el curso 2001-02, lo que dará lugar a que el total de entradas en estos tres cursos se eleve a ciento cincuenta y nueve.

Tabla 20: Alumnado que consigue llegar a cuarto de la ESO en el curso 2002-03 a través de los cursos 1999-00, 2000-01 y 2001-02 y que va a conseguir el graduado en el curso 2002-03

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|---------------------|------------------------------|--------------|----|------------------------|----|--------------|----|------------------------|----|
| | | Matriculados | | Obtuvieron el graduado | | Matriculados | | Obtuvieron el graduado | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases Medias | Profesional liberal | 5 | 4 | 5 | 4 | 1 | | 1 | |
| | Pequeño empresario autónomo | 9 | 7 | 4 | 7 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| Clases Trabajadoras | Empleado | 22 | 20 | 6 | 10 | 16 | 12 | 6 | 10 |
| | Empleado con explotación | | | | | 11 | 8 | 5 | 5 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | 1 | | | 24 | 14 | 7 | 5 |
| | TOTAL | 36 | 32 | 15 | 21 | 55 | 36 | 22 | 22 |

Fuente: Elaboración propia

De estos ciento cincuenta y nueve alumnos únicamente consiguió el graduado el 51% (81 de 159). Estos resultados nuevamente van a afectar en el número de pérdidas al alumnado procedente del medio rural, ya que sólo el 48% consigue el graduado escolar, frente al 54% del grupo del medio urbano. Además, podemos observar que en la entrada

el alumnado del medio rural supone el 57% y el del medio urbano el 43%, porcentaje este que aumenta al 46% en relación con los que consiguen el graduado. Es decir, el medio rural ha perdido en el camino a cuarenta y siete alumnos, mientras que el medio urbano a treinta y uno. Por otro lado, respecto a la clase social, podemos observar que las clases medias suponían el 19% del alumnado matriculado, y de los que obtienen el graduado alcanzan el 32%. Respecto al sexo, los datos revelan que el 41% (37 de 91) de los chicos va a obtener el graduado, frente al 63% de las chicas.

La situación es similar a la de la promoción anterior, que nos lleva una vez más a decir que el alumnado que presenta el más bajo rendimiento académico es el alumnado procedente del medio rural y el de las clases trabajadoras de uno y otro medio. Por otro lado, al igual que hicimos con la promoción anterior, tenemos que detallar qué sucedió con esos alumnos que fueron incorporándose en los cursos de segundo y tercero de la ESO, es decir, los que se encontraban repitiendo en dichos cursos.

Tabla 21: Alumnado que se encontraba repitiendo en los cursos de segundo de la ESO o tercero de la ESO y que se juntó con los entrados en el curso 1998-99

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|---------------------|------------------------------|----------|---|-------------------------|---|----------|---|-------------------------|---|
| | | Alumnado | | No obtienen el graduado | | Alumnado | | No obtienen el graduado | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases Medias | Profesional liberal | | | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 2 | | 2 | | | | | |
| Clases Trabajadoras | Empleado | 9 | 7 | 5 | 6 | 7 | 1 | 5 | 1 |
| | Empleado con explotación | | | | | 4 | 2 | 2 | |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | | | 8 | 5 | 6 | 3 |
| | TOTAL | 11 | 7 | 7 | 6 | 19 | 8 | 13 | 4 |
| | | 18 | | 13 | | 27 | | 17 | |

Fuente: Elaboración propia

De los quince que obtienen el graduado, siete lo hacen a través de un programa de diversificación curricular. Estos alumnos suponen el 33% del total, lo que nos está indicando que las únicas medidas llevadas a cabo, la diversificación curricular, logran que seis alumnos consigan el título, junto a otros ocho, pero el resto, treinta y uno, no van a poder conseguir el título. Es decir, una vez más nos hallamos ante medidas que no existen, salvo el repetir curso y, podríamos decir que excepcionalmente, dado el reducido número de alumnos, el programa de diversificación curricular.

Curso escolar 2000-01 a 2003-04

Esta es la última promoción de la que vamos a exponer los datos, y terminaremos el análisis en tercero de la ESO en el curso 2002-03. En el año 2000-01

da comienzo primero de la ESO con una matrícula de noventa y seis alumnos. Una matrícula en la que hay que destacar como aspecto más significativo que, por primera vez en la historia de este instituto, el alumnado del urbano supera en número al del rural, el 54% frente al 46%.

Si nos paramos a analizar al alumnado que se fue juntando en los cursos de segundo y tercero de la ESO a la promoción entrada en el curso 2000-01, la cantidad de alumnos asciende a ciento treinta y siete. De estos ciento treinta y siete alumnos van a llegar a cuarto de la ESO en el curso escolar 2003-04 por sus propios méritos el 54% (74). De estos setenta y cuatro alumnos, doce van a llegar a cuarto de la ESO a través de un programa de diversificación curricular. Por otro lado, llegan también por ley a cuarto de la ESO veintidós alumnos que no suponen una matrícula real, ya que de los treinta que se encontraban repitiendo³ únicamente uno va a superar tercero de la ESO por sus propios méritos, por lo que a los otros siete, ante el eminente abandono del centro escolar, se les propone continuar en la educación reglada a través de distintos programas de inmersión profesional. Es esta una nueva estrategia de la institución escolar para evitar que el alumnado abandone la educación secundaria a una edad temprana y, asimismo, el propio IES de Melide.

Tabla 22: Alumnado que consigue llegar a cuarto de la ESO en el curso 2003-04 a través de los cursos 2000-01, 2001-02 y 2002-03

| | Profesión | Urbano | | | | | | Rural | | | | | |
|---------------------|------------------------------|--------|----|-----------------|---------|-----------------|---------|-------|----|-----------------|---------|-----------------|---------|
| | | Sexo | | Llegan a 4º | | | | Sexo | | Llegan a 4º | | | |
| | | H | M | H | | M | | H | M | H | | M | |
| | | | | Méritos propios | Por ley | Méritos propios | Por ley | | | Méritos propios | Por ley | Méritos propios | Por ley |
| Clases Medias | Profesional liberal | 3 | 8 | 3 | | 8 | | | 2 | | | 2 | |
| | Pequeño empresario autónomo | 12 | 4 | 9 | 1 | 4 | | 2 | 3 | | | 3 | |
| Clases Trabajadoras | Empleado | 22 | 19 | 7 | 3 | 10 | 4 | 7 | 7 | 2 | 4 | 5 | 2 |
| | Empleado con explotación | | | | | | | 13 | 10 | 5 | 3 | 6 | 2 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | 3 | 2 | 1 | | 1 | | 13 | 7 | 5 | 2 | 3 | 1 |
| | TOTAL | 40 | 33 | 20 | 4 | 23 | 4 | 35 | 29 | 12 | 9 | 19 | 5 |
| | | 73 | | 24 | | 27 | | 64 | | 21 | | 24 | |

Fuente: Elaboración propia

³ En este curso escolar se encontraban repitiendo treinta y nueve alumnos, pero nueve de ellos se encuadran en un PDC y por ello los reducimos aquí a treinta.

Por último, vamos a centrarnos en la cantidad de alumnos que estaban repitiendo segundo y tercero de la ESO en los cursos 2001-02 y 2002-03 y que se juntaron a los entrados en el curso 2000-01. Entre estos dos cursos se agruparon sesenta y dos alumnos, de los que van a llegar a cuarto de la ESO por sus propios méritos únicamente el 22.5%, catorce alumnos, de los que doce lo hacen a través de un programa de diversificación curricular, con lo que quedan dos alumnos que lo van a hacer por sus propios méritos.

Tabla 23: Alumnado que se encontraba repitiendo en los cursos de segundo de la ESO o tercero de la ESO y que se juntó con los entrados en el curso 2000-01

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|---------------------|------------------------------|--------|----|-------------------------------------|---|-------|----|-------------------------------------|---|
| | | Sexo | | Llegan a 4º por sus propios méritos | | Sexo | | Llegan a 4º por sus propios méritos | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases Medias | Profesional liberal | | | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 3 | | 1 | | 1 | | | |
| Clases Trabajadoras | Empleado | 9 | 10 | 1 | 3 | 6 | 5 | 1 | 1 |
| | Empleado con explotación | | | | | 9 | 3 | 2 | |
| | Agricultor, ganadero o ambas | 1 | 1 | | | 9 | 5 | 4 | 1 |
| | | 13 | 11 | 2 | 3 | 25 | 13 | 7 | 2 |
| | TOTAL | 24 | | 5 | | 38 | | 9 | |

Fuente: Elaboración propia

Ante la situación expuesta en la tabla 23 tenemos nuevamente que decir que exceptuando las medidas extraordinarias, como son las que suponen el programa de diversificación curricular, con el alumnado que se encontraba en riesgo académico no se han tomado ningún tipo de medidas para lograr paliar su estado, ya que de los cincuenta que estaban en situación de riesgo académico únicamente el 4% va a conseguir situarse en cuarto de la ESO por sus propios méritos. Por lo tanto, y para concluir, hemos introducido aquí, con diferencia a la reconstrucción de los anteriores periodos educativos, la promoción por sus propios méritos porque en el curso escolar 2003-04 el alumnado se enfrenta a una reforma de la ley, cuyo principal cambio se centra en que se van a volver a establecer los exámenes de septiembre y se acaba la promoción por ley.

El análisis de estos tres cursos académicos nos permite establecer una conclusión general: **el alumnado que mayores pérdidas sufre es el alumnado procedente del medio rural y el alumnado procedente de los medios rural y urbano de las clases trabajadoras.** Esta conclusión no quiere ocultar que el cambio de ley ha propiciado el acceso de todo el alumnado de la comarca al instituto, pero, como acceso no quiere decir buenos resultados académicos, nos encontramos con una situación parecida a la

LGE, en cuanto a los resultados académicos, en la que el alumnado que en la anterior etapa no llegaba es ahora el que consigue el más bajo rendimiento académico que, en muchos casos, lo lleva al fracaso escolar y al abandono.

Por otro lado, el cambio más importante que hemos expuesto ha sido la promoción por ley, en la que tenemos que subrayar que el único alumnado beneficiado por la nueva ley ha sido el que fue encaminado a un programa de diversificación curricular; un alumnado que supone, de todas maneras, un número muy pequeño del total y en el que la diversificación del currículum ha dado sus frutos. Por otro lado, entre el alumnado al que únicamente se le ha aplicado la medida de la repetición de curso, es decir, aquel alumnado que repetía curso en segundo y tercero de la ESO, se establece una nueva dinámica en cuarto de la ESO. Los alumnos que llegan a cuarto de la ESO, después de la promoción por ley y en algunos casos después de promocionar por ley de segundo a tercero y de tercero a cuarto y en este curso académico, consiguen el graduado. Por esta razón hemos situado, más arriba, a cuarto de la ESO como un curso que no refleja la situación real de lo que ocurre dentro del instituto de educación secundaria, ya que nos encontramos con un alumnado que promociona de curso con muchas asignaturas suspensas, suspende entre tres y ocho asignaturas en la primera y segunda evaluación de cuarto de la ESO y, finalmente, en la evaluación final consigue suspender, únicamente, dos asignaturas, es decir, las máximas para poder conseguir el título de graduado en educación secundaria. Por lo tanto, esto lleva a que muchos consigan el título de la ESO pero establece una gran contradicción en el propio sistema educativo: para poder tener éxito en el curso siguiente hay que dominar lo del curso anterior. Una contradicción que siempre está presente pero que nunca emerge de manera explícita, ya que nos estamos centrando en un tipo de alumnado que no va a continuar en la educación reglada y se hace alusión a que es necesario, para entrar en el mercado de trabajo, el título de graduado en educación secundaria. Este es uno de los mayores argumentos que se establecen en la reunión de evaluación de fin de curso y en la que se decide que un alumno obtenga o no el título. En muchas ocasiones estos argumentos vienen precedidos de un pacto entre el centro y el alumnado: nosotros te damos el título si tú no continúas en el centro. Por lo tanto, nos encontramos con un número de alumnos a los que se les ha posibilitado la obtención del título pero que no han continuado en la educación reglada, por lo que no se ha dado un cambio significativo, es decir, este mayor logro educativo del alumnado del medio rural y de las clases trabajadoras del medio urbano, respecto a los esperado, no va a conllevar mayores

oportunidades, ya que obtener un título que muchos con anterioridad no conseguían no supone ningún acceso a mayores oportunidades laborales en la actualidad.

Para finalizar, tenemos nuevamente que decir que el cambio LOGSE ha supuesto tanto un mayor acceso como que muchos alumnos que con la ley anterior no podían conseguir el título educativo ahora sí lo hagan. De todas maneras, aunque los porcentajes de alumnado que obtiene el título se han incrementado respecto a la ley anterior, el que continúa siendo el más perjudicado y que presenta el más bajo rendimiento académico es el alumnado procedente del medio rural y el de las clases trabajadoras del medio urbano.

Si bien los cambios han sido en un principio beneficiosos, tal y como demuestran los datos expuestos, no se ha alcanzado unas mayores oportunidades, ya que el porcentaje de alumnado que no logra conseguir el graduado escolar curso por curso se sitúa en el terreno de lo, al menos, preocupante. No obstante, los datos cuantitativos por sí solos no nos acercan a cómo se ha fraguado el cambio en los directamente implicados, qué está ocurriendo en los grupos domésticos ante el acceso de sus hijos al instituto, qué oportunidades económicas se han derivado del acceso al título de graduado en educación secundaria, cómo viven el fracaso escolar los colectivos que los experimentan, cuáles son las medidas que se exponen para el alumnado que se sitúa en riesgo académico y cómo funcionan los programas de diversificación curricular y el éxito del alumnado que a ellos accede. Unas preguntas, entre otras muchas, que quedan sin contestar y que expresan la necesidad de ampliar la investigación al terreno mediante un trabajo de campo de tipo etnográfico.

2.2. Estudios sobre poblaciones minorizadas y *no pertinentes* en las instituciones educativas

Se ha partido de la educación secundaria en la Terra de Melide en situación LGE para acercarnos al cambio que ha supuesto la LOGSE. Una nueva configuración que ha posibilitado el acceso a todo el alumnado procedente de la comarca, de manera obligatoria, y sin ningún tipo de exclusión. Este acceso ha sido el cambio principal que se ha desarrollado con la LOGSE, que ha permitido, sobre todo, que el alumnado procedente del medio rural se encuentre ahora representado en su justa medida en el IES de Melide. De todas maneras, este acceso no ha venido acompañado de un mayor éxito educativo para este alumnado, sino que se reproduce la situación anterior en lo que tiene que ver con los resultados académicos, que generan que el alumnado procedente del

medio rural se encuentre en una situación de “riesgo académico”, desencadenante, de un porcentaje muy a tener en cuenta, de fracaso escolar y abandono. A pesar de estos resultados, el simple acceso al centro educativo ha desarrollado nuevas dinámicas, interpretaciones del concepto de fracaso y éxito escolar y, como no, nuevas expectativas en lo que se refiere al fin de la educación reglada y la importancia de los títulos académicos.

La situación regida por la LGE la hemos interpretado desde las teorías de la reproducción social y cultural, pero el mismo cambio LOGSE, si bien no ha modificado sustancialmente los resultados académicos, ha conllevado que los procesos desencadenados respecto a la etapa anterior se sitúen en el campo de lo nuevo, relevante e idóneo para generar nuevas interpretaciones de qué está ocurriendo en el interior de la institución educativa y cómo, por otro lado, se relacionan con los cambios acaecidos en los últimos años. Es decir, qué fenómenos, por ejemplo, en cuanto a expectativas se han generado en las familias de procedencia del alumnado que obtiene un bajo rendimiento académico y que puede no conseguir el título de graduado en educación secundaria; de qué manera está influyendo que un alumno pueda llegar a cuarto de la ESO y obtener el título de graduado en educación secundaria cuando en su grupo doméstico nadie cuenta con ningún tipo de título académico; qué nuevas valoraciones ha traído consigo la necesidad de obtener un título; de qué manera se generan expectativas en cuanto al acceso al instituto, cuando en muchos grupos domésticos la situación actual ha generado que tengan un hijo que sea el primero que pueda acceder al instituto, y cómo se ven éstas truncadas ante los bajos resultados académicos... Reflexiones, a modo general, derivadas de los cambios estructurales desarrollados por la LOGSE y que plantean la necesidad de una investigación de tipo etnográfico.

Estos resultados académicos se sitúan en el terreno de lo cuantitativo, con tres tipos de factores (clase social, procedencia rural/urbana y sexo) que nos han ayudado a exponer la situación actual. Es necesario interpretarlos a la luz de lo que ocurre en el microcontexto IES de Melide y en su relación con el ámbito sociocultural representando por la *vila* y la aldea o parroquia. Es decir, qué procesos se desencadenan con un alumnado que no llega seleccionado como cuando regía la LGE, qué nuevas oportunidades y, en definitiva, cómo estas oportunidades en el acceso se traducen además en oportunidades de acceso al espacio urbano representado por la *vila*. La llegada al instituto ha permitido, para el alumnado que se encuentra a partir del curso de

tercero de la ESO, el acceso a la *vila* durante los recreos y, también, durante las clases particulares a las que muchos asisten por las tardes. Este acceso a la *vila*, que en la situación LGE era negado para todos aquellos que se quedaban sin acceder al instituto, está ahora generando nuevos espacios y tiempos de ocio.

Nuevos procesos, nuevas oportunidades, nuevos dichos y viejas prácticas..., es decir, cambios en todos los niveles, desde las estructuras de tipo organizativo en el sistema educativo al acceso al medio urbano y cambios, también, en la reconstrucción que se hace de la *vila* como lugar de ocio, trabajo y sociabilidad.

Por lo tanto, cambios que, volviendo al tema de los resultados académicos, no han significado mayores posibilidades de éxito educativo para el alumnado procedente del medio rural. El cambio exógeno propiciado por la LOGSE abre las posibilidades a que el alumnado procedente del medio rural tenga acceso a la educación secundaria, lo que nos lleva a cuestionar por qué las nuevas oportunidades creadas reproducen la situación anterior si atendemos, inicialmente, a los resultados académicos. Es necesario conocer cómo se están desarrollando, qué papel juegan en el sistema educativo y de qué manera estos cambios a nivel macro se han quedado, en relación con los resultados académicos, en un terreno desierto que poco tiene que ver con las vidas y expectativas de los directamente implicados (padres, profesorado y alumnado) y su relevancia a nivel micro no ha provocado, en un principio, un mayor éxito educativo para uno de los grupos que con la anterior ley educativa se quedaba fuera del acceso a la educación secundaria, el procedente del medio rural.

Así, para tratar de entender qué está ocurriendo, con uno de los grupos que vamos a denominar de *no pertinentes* en las instituciones educativas, nos vamos a centrar, inicialmente, en una serie de aportaciones de tipo etnográfico sobre dichas poblaciones. Estas etnografías se complementarán con otras aportaciones teóricas y nos llevarán a entender qué procesos se generan dentro y fuera de las instituciones educativas.

Por otro lado, se va a desarrollar, en estrecha conexión con las aportaciones etnográficas, una nueva mirada que tiene como punto de partida a las teorías de la reproducción expuestas en el subcapítulo anterior, pero que va a hacer mayor hincapié en las teorías que se han venido conociendo como teorías de la resistencia. Una segunda mirada teórica que nos permitirá acercarnos a una tercera, en la que expondremos qué

interpretaciones se han generado de la variabilidad de los resultados académicos y cómo estas interpretaciones pueden ayudarnos a entender qué hay detrás de los resultados académicos del alumnado procedente del medio rural en la Terra de Melide.

De estas aportaciones derivarán una serie de hipótesis y de conceptos claves que, por otro lado, ya veremos qué grado de relevancia tienen para adentrarnos en nuestro objeto de estudio y, finalmente, plantearemos las hipótesis de partida que van a guiar la presentación de los datos etnográficos en los siguientes capítulos, así como el diseño metodológico que se ha desarrollado para realizar el trabajo de campo etnográfico.

- **Cultura escolar y culturas en las instituciones educativas**

La necesidad de encuadrar la etnografía educativa que se está presentando dentro del contexto de otras etnografías que han trabajado con poblaciones *no pertinentes* en las instituciones educativas se muestra más que necesario para comparar y establecer vínculos entre nuestro trabajo y el desarrollado por otros investigadores. Ya que nuestro objeto de estudio se centra en desentrañar cuáles son las causas del bajo rendimiento académico del alumnado procedente del medio rural en el IES de Melide, nos vemos en la necesidad de introducir, en el inicio de esta propuesta teórica, las aportaciones de otras investigaciones que, de alguna manera, han trabajado el mismo objeto o éste ha sido parte de su trabajo de investigación. El objetivo se centra, por un lado, en acercarnos a cuáles han sido los temas tratados y qué nexos de unión podemos establecer con la investigación que se está planteado y, por otro lado, en enriquecer las hipótesis de la propia investigación.

Antes de comenzar tenemos que exponer qué entendemos por poblaciones *no pertinentes* en la escuela y en qué términos podemos referirnos a ellas. Este concepto fue acuñado por la directora de esta investigación, Silvia Carrasco Pons, y guarda relación, para todos aquellos que nos dedicamos a la educación desde la Antropología u otras ciencias sociales, con aquel alumnado que no posee un capital cultural que le permita entrar dentro del *habitus* escolar, en términos de Bourdieu y Passeron (1977), o aquel alumnado que no conoce el texto privilegiante como nos diría Bernstein (1990), o aquellos que llegan con una “mentalidad cultural” diferente a la escolar, como expondría Iturra (1990b). Es decir, aquel alumnado que llega a las instituciones educativas y se encuentra en una situación de desconocimiento de la “cultura escolar” porque en sus grupos domésticos la distancia con ésta es lo suficientemente amplia para que no lleguen a conocer los aspectos principales que la constituyen. Unos aspectos que,

tal y como nos recuerda Iturra, la escuela parece hacer a propósito al no esclarecer cuáles son las técnicas para “aprender a saber”:

“A aprendizagem é uma questão de disciplina e continuidade na manipulação dos textos, de persistência absoluta dentro dessa actividade, como tenho visto fazer a muitos intelectuais que têm o instrumental letrado em casa: o intercâmbio de opiniões, a conversa ilustrada que sistematicamente junta o facto como o contexto que o produz, a conjuntura da aldeia com a conjuntura nacional da qual depende, a biblioteca que dá treino na variedade das palavras, a ordem em que se escrevem e a variabilidade de assuntos que ficam fora do quotidiano, do real, e permite um exercício de comparar sistematicamente várias possibilidades de vida. Por faltar isto, talvez mesmo ainda entre aqueles que têm poder económico, a aprendizagem para além da primária acontece numa escala muito baixa.” (Iturra, 1990b: 74).

Este hecho ha sido interpretado desde distintos órdenes, viéndose privilegiada en los años setenta y ochenta una explicación que tenía que ver con la función reproductora de la desigualdad por parte de la escuela, como hemos visto en el subcapítulo anterior. A esta explicación le ha seguido, como complementaria, la realizada por Paul Willis (1988), en su ya clásico trabajo titulado *Aprendiendo a trabajar*, que nos sitúa en la resistencia a todo lo que tiene que ver con lo escolar por parte de un grupo de alumnos de clase obrera, ya que su situación de subordinación en la institución escolar los lleva a establecer una oposición constante y explícita que guarda relación con sus propias condiciones de existencia.

Por lo tanto, uno de los conceptos que hemos introducido, cultura escolar, tan usado en la antropología y sociología de la educación, subraya, por un lado, que la escuela selecciona una serie de conocimientos y prácticas y deshecha otros (Apple, 1986, 1994; Giroux, 1990; Perrenoud, 1990) y, por otro lado, aquellos que tienen relación en sus grupos domésticos con la cultura escolar parten de una situación de ventaja que los llevará a unas mayores posibilidades de éxito (Bourdieu & Passeron, 1977; Bernstein, 1990; Lahire, 1993). Nos encontramos, por lo tanto, con el concepto de *habitus* de Bourdieu, que nos sirve para mostrar que, según su *habitus*, unos se han posicionado de manera favorable en la institución educativa mientras que otros lo han hecho de forma desfavorable. Este concepto, el de *habitus*, se ha definido en tanto en cuanto sistema de disposiciones adquiridas, socialmente constitutivas, dispuestas a

funcionar como estructuras estructurantes que generan prácticas y representaciones (Bourdieu & Passeron, 1977; Bourdieu, 1999).

Estos análisis han desenmascarado, por un lado, que los conocimientos que se transmiten en las instituciones educativas no son conocimientos neutros y, por otro lado, que de esa arbitrariedad cultural participan unos pocos, frente a los muchos que la frecuentan de manera obligatoria. La cultura escolar se ha asociado a las clases medias, hegemónicas, dominantes... frente a las clases trabajadoras, subordinadas, populares, subalternas... Estas concepciones han puesto de relieve que el fracaso de ciertos grupos o sus dificultades de aprendizaje se sitúan fuera de las propias capacidades innatas de los individuos y el punto de partida se establece en la relación de ruptura existente entre el conocimiento que trae la mayor parte del alumnado y lo que trata de transmitirse. Entendemos la cultura escolar de la siguiente manera:

“como el conjunto de contenidos compartidos en referencia a las normas, valores y creencias de los miembros de un centro y a la forma de relacionarse entre ellos, pudiendo adoptar formas de aislamiento, de cooperación, de grupo... o de considerar que forman parte de una comunidad mucho más amplia que el propio centro.” (Hargreaves, 1998, citado en Rué, 1999:19).

Una cultura, por lo tanto, que es arbitraria y que juega en términos de inclusión/exclusión y marca, así, una clara distancia entre las condiciones de existencia con las que llega un alumnado y las condiciones de existencia de otros. Es, de esta manera, cómo se ha planteado la institución escolar, como un espacio en el que unos están al servicio del poder representado por la burguesía, el profesorado, y, por otro lado, a la situación de conflictos dentro del ámbito escolar ante la distancia cultural existente. Esta cultura escolar nos remite directamente a la llamada también “cultura escolar legítima” (López, 2000: 191), que viene atravesada por un currículum que no es neutral, como quiere dar a entender en su imagen, sino arbitrario. Este currículum siempre responde a una manera de ver la educación por parte de una clase social, una mayoría sociocultural, una mayoría en términos de poder, grupo étnico..., es decir, responde a una tradición selectiva llevada a cabo por alguien, “un producto sociohistórico” (Apple, 1986; Kemmis, 1988; Torres, 1987, 1991), “de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo” (Apple, 1996a: 47). Un currículum, en definitiva, que exclusivamente tiene en cuenta a unos pocos y deja fuera a otros. Se potencia a aquellos cuyo capital cultural es valorado y guarda relación con el

currículum propuesto, pero el resto se queda fuera o se asimila a algunos de sus miembros.

El concepto de capital cultural se entiende como aquel conocimiento legítimo transmisible que se encuentra desarrollado en “prácticas lingüísticas, valores, estilos (...) representa determinadas maneras de hablar, actuar, moverse, vestirse y socializarse” (Giroux, 1990: 45). Este capital cultural puede encontrarse en tres estados distintos, pero muy interrelacionados, si seguimos la conceptualización que realiza uno de los que más lo han desarrollado y dotado de contenido empírico, Bourdieu: “*embodied state*”, “*objectified state*” y “*institutionalized state*” (Bourdieu, 1998: 47). El primero guarda relación con las formas de disposición duradera en la mente y el cuerpo a través de lo que se conoce como cultivarse y que nos remite a un proceso de inculcación y asimilación; la segunda nos remite a poseer bienes culturales: obras de arte, instrumentos... que son transmitidos y que están en estrecha relación con el capital económico, pero al ser bienes consumibles con una fuerte carga simbólica presuponen capital cultural y, además, está en estrecha relación con el capital cultural en “*embodied state*”, es decir, tal y como nos ejemplifica Bourdieu: para poseer una máquina únicamente se necesita capital económico, pero para hacer uso de ella según su específico propósito se necesita capital cultural de tipo técnico o científico y, así, encontrarse en “*embodied state*”; y la tercera se encuentra relacionada con los títulos educativos y el capital académico, es decir, para reconocer en una persona su capital cultural es necesario mostrar las calificaciones académicas y, además, que este capital cultural se convierta en capital económico para dar valor al capital académico. Por lo tanto, nos hallamos ante la hipótesis teórica inicial de Bourdieu y Passeron presentada en *La Reproducción* (1977), es decir, la noción de capital cultural les sirvió para explicar el desigual logro académico del alumnado originario de diferentes clases sociales y su relación con el éxito académico.

De esta manera, nos situamos ante la cultura escolar a la que hemos hecho referencia y que excluye en función de lo que Bernstein (1990) denomina texto privilegiante⁴ e impone, por lo tanto, una representación de la realidad como la única válida que vendrá marcada por el tipo de capital cultural que se privilegie transmitir y

⁴ Bernstein entiende por texto privilegiante lo siguiente: “significamos cualquier texto que confiera directa o indirectamente privilegio de clase, de género o de raza (...). Puede referirse al currículum dominante, a la práctica pedagógica dominante, aunque también a cualquier representación pedagógica hablada, escrita, visual, postural, de la vestimenta” (Bernstein, 1990: 21); “Así, el concepto de texto privilegiante incluye también las reglas mediante las cuales es creado el contexto material” (Ibíd: 23).

que, la escuela, ha privilegiado cuando ha valorado a aquel que tiene que ver con unas determinadas maneras de actuar, de hablar, de moverse... que han sido asociadas a las clases medias con capital económico y a las nuevas clases medias formadas por trabajadores cualificados, lo que les da el estatus de profesionales liberales.

Es así como Varela nos introduce a qué y a quién responde la LOGSE y en qué se fundamenta su arbitrariedad cultural:

“los esquemas valorativos y perceptivos de nuevos grupos sociales en ascenso, los denominados por algunos sociólogos nuevas clases medias cuyos miembros procedentes en su mayoría de fracciones de la burguesía con capital cultural, buscarían la promoción social a través de toda una serie de nuevas profesiones semi-intelectuales y semi-artísticas.” (Varela, 1999: 743).

La reflexión de Julia Varela pone en entredicho, por un lado, las supuestas oportunidades para todos en las que se fundamentan las políticas educativas desde los años setenta y, por otro lado, que las escuelas funcionen como uno de los mecanismos centrales para el desarrollo del orden social, democrático e igualitario.

Esta situación nos remite, según Bernstein (1990) y Lahire (1994) entre otros, a la advertencia de que no hay una igualdad de oportunidades en la entrada a la escuela. El primero destaca que no todos los adquirientes llegan con lo mismo adquirido y, el segundo, que hay alumnado que ha sido socializado al margen de las formas sociales escriturales⁵, separándose en la escuela el lenguaje de la experiencia en la que ésta sucede. Derivado de esta situación aparece claramente que garantizar las mismas

⁵ Lahire realiza un análisis en el que va a contraponer dos universos sociales, el universo social sin escritura y el universo social con escritura. Universos que van a dar cuenta de lo que él conceptualiza como forma social escritural y forma social oral. La primera la define como “formas de relaciones sociales tramadas por prácticas de escritura o posibilitadas por ellas” (Lahire, 1993: 13) y la segunda como “formas de relación social con débil grado de objetivación del saber que reposan fundamentalmente sobre la incorporación de “saberes” de tipo empírico y que constituyen un testimonio oral-práctico del mundo” (Ídem). Pero, esto que puede parecer simple en su estructura va más allá de la simple partición entre cultura oral y escrita, es decir, habla de legitimaciones, de poder y, traslada los términos expuestos a la institución educativa, haciendo explícitas sus intenciones: “Lo que se pretende mostrar es el interés que tiene captar la forma escolar de relaciones sociales como una forma social (educativa) escritural (tramada por prácticas de escritura y suponiendo la constitución de saberes escriturales a niveles diferentes) convertida en necesaria por la generalización de las formas sociales escriturales en múltiples campos de la práctica” (ibid: 36). Así, la escuela se muestra separada de otras prácticas sociales, es decir, tiene objetivados una serie de saberes, unas tareas y unos tiempos, los cuales aparecen fuera; esto lleva inevitablemente a que “El modo de socialización escolar es pues indisociable de la naturaleza escritural de los saberes a transferir: la forma de estos saberes y las formas de la relación social en cuyo seno son transmitidos están profundamente vinculadas” (Ibid: 37), lo que lleva a que el aprendizaje de las formas sociales orales no aparezca como aprendizaje legítimo en la institución educativa.

oportunidades, una vez dentro de la institución educativa, parece convertirse en una mera ilusión.

La distinta situación de partida con la que llega el alumnado parte, según las hipótesis de Lahire sobre el fracaso escolar, de la contradicción entre la forma social-escritural y las formas sociales orales: “En la lógica de la formación social las formas sociales escriturales son dominantes y las formas sociales orales son dominadas” (Lahire, 1994: 52). Es decir, la cultura legítima se desarrolla según la aprehensión de la forma social escritural y separa entre “lo sagrado y lo profano (...) lo civilizado y lo salvaje, entre cultos e ignorantes” (Ibíd: 34). Nos encontramos, por lo tanto, ante lo que Iturra subraya como dos maneras de ver lo real: una que se aprende en la vida práctica y otra en la escuela, que enseña una experiencia de otra mente que, teniendo el poder, hace de su conocimiento un sistema universal tratando de subordinar el resto de conocimientos y, así, un grupo social se reproduce a cuenta del otro (Iturra, 1990b: 12). Una situación que Iturra expone para los habitantes del rural y que, por otro lado, Lahire, haciendo mención de que es algo universal en las instituciones escolares, nos sitúa en que las separaciones expuestas entre, por ejemplo, “civilizado y salvaje” ha sido algo recurrente para los habitantes del medio rural, tal y como hemos visto en el capítulo dos.

De esta manera, como se ha ido argumentando, la principal alusión que se realiza al fracaso escolar y a los bajos rendimientos académicos que presentan las poblaciones *no pertinentes* en la escuela es que la socialización familiar de ciertos grupos no está en relación con la posición respecto a la cultura escolar. Unas alusiones que nos llevarán a especificar cuáles son estos grupos que tendremos que cualificar de minoritarios según su poder (Gibson y Ogbu, 1991⁶) y por las posibilidades que tienen para definir la realidad (Perrenoud, 1990).

Los distintos grupos que calificamos de *no pertinentes* en la escuela vendrán definidos por su situación de minorización en el espectro social y en el interior mismo de la institución educativa, ya que ésta se encuentra en estrecha conexión con la realidad sociocultural que tienen a su alrededor. Uno de los indicadores más tangibles se encuentra en el bajo rendimiento académico que experimentan estos grupos. De este modo, se plantea una distancia cultural por parte de ciertos grupos que entra en conflicto

⁶ Gibson y Ogbu conceptualizan de la siguiente manera a una minoría: “Una población dentro de una sociedad o nación es un grupo minoritario no porque sea numéricamente más pequeña, sino porque ocupa una posición subordinada de poder con otra población en el mismo confín.” (Gibson y Ogbu, 1991:383).

con la cultura escolar, por lo que es relevante, por ejemplo, exponer los casos de las poblaciones emigrantes que llegan a los países occidentales y que, ante su diferencia cultural, se tienden a etnizar las desigualdades sociales frente a la escuela, o a aquellos con procedencia de las clases sociales subalternas y cuyo *habitus* entra en conflicto con la institución escolar, o aquellos cuyo “saber cultural” es muy distinto del “saber escolar”. Nos situamos ante un alumnado que ha sido cualificado, como nos recuerda Franzé, por la escuela y las instituciones de apoyo educativo y social con los términos de “*niños difíciles*” o “*problemáticos*”⁷ (Franzé, 2002: 31), encaminándose, en un primer momento, las explicaciones a que eran poblaciones que se encontraban privadas culturalmente y cuya diferencias culturales, de comunicación y de relaciones de poder eran la causa de las dificultades en el logro académico. Tras esta explicación surgieron hipótesis alternativas, como desarrollaremos más adelante, y que se establecen según la teoría de la continuidad-discontinuidad y las propias experiencias minoritarias de dichas poblaciones *no pertinentes* en las instituciones educativas. Por lo tanto, nos introduciremos, inicialmente, en una serie de trabajos etnográficos que nos servirán como punto de partida para adentrarnos, a continuación, en dos modelos que nos permitan vislumbrar cómo podemos acercarnos a la interpretación de los resultados académicos del alumnado procedente del medio rural en el IES de Melide.

Así, contamos con etnografías sobre emigrantes de países pobres en países ricos de Occidente, sobre alumnado con procedencia de las clases trabajadoras y sobre alumnado procedente de grupos minorizados, como el gitano. Vamos a exponer estas etnografías a continuación para dar cuenta de sus aportaciones y, sobre todo, de qué relaciones guardan con el alumnado procedente del medio rural en la Terra de Melide como población *no pertinente* en la institución educativa y que, además, cuenta con un proceso de incorporación a la sociedad de manera no legítima y minoritaria y con unas características diferentes a lo que hemos venido en denominar cultura escolar.

El medio rural en la Terra de Melide está representado, inicialmente, por aquellos que no habitan en la *vila* y, seguidamente, por todos por todos aquellos que viven fuera de los límite simbólicos de la *vila*, que se convierten en límites físicos y que dan cuenta de una estructura social basada en los medios de procedencia y en la demostración, por parte de los nacidos en el rural y que se quieran introducir, de que participan de los ideales urbanos. Como hemos visto en el capítulo en el que se han

⁷ En cursiva en el original.

presentado los resultados académicos, la escuela participa de la estructura social, expuesta en el capítulo dos, a través de estos resultados. Pero los nuevos imponderables generados a partir de la entrada en vigor de la LOGSE crean nuevas formas de representación de la realidad por parte del propio centro educativo y por parte, también, del propio alumnado y sus grupos domésticos que de una u otra manera conllevarán nuevos fenómenos sociales y educativos.

Antes de introducirnos en los trabajos de corte etnográfico, en sus aportaciones y en el diálogo que estableceremos con nuestro trabajo, es necesario exponer qué entendemos y de qué manera vamos a diferenciar entre etnografía, etnografía escolar y etnografía de la educación, tal y como nos expone en un reciente artículo Serra (2004). El primer término se refiere, por un lado, a la manera de llevar a cabo la investigación y, por otro lado, al producto final, es decir, a la monografía. En cambio, por etnografía de la educación entendemos aquella etnografía cuyo objeto de estudio se centra en la educación como actividad cultural y va más allá de lo que tradicionalmente se tiende a pensar, la institución escolar. Es decir, la educación no es únicamente un proceso que tiene lugar en la institución escolar y, además, lo que sucede en la institución escolar no se explica únicamente por lo que sucede dentro de sus límites. En cambio, al referirnos a etnografía escolar haremos mención a aquellos trabajos que han puesto el énfasis en las instituciones escolares, aun cuando el resultado final no se sitúe exclusivamente en los límites de dicha institución y se establezcan conexiones con el contexto más amplio. Por lo tanto, se hará referencia a las etnografías escolares que se sitúan dentro y fuera de la escuela y vamos a fijarnos, principalmente, en las llegadas en los años noventa.

El acercamiento y la lectura que vamos a realizar de dichas etnografías escolares va a seguir en todas ellas una misma linealidad. Por un lado presentaremos la propia investigación, fijándonos en sus aspectos teóricos, empíricos y metodológicos, los que nos darán pie a establecer, por otro lado, sus aportaciones, sus límites y, finalmente, de qué manera nos facilita los elementos necesarios a tener en cuenta en nuestro trabajo etnográfico. Así, concluiremos con una exposición, general, de las aportaciones de todas las etnografías en conjunto y pasaremos a desarrollar una serie de hipótesis explícitas e implícitas en estas investigaciones, así como un listado de conceptos claves. Veremos en qué medida nos ayudan estas hipótesis a establecer vínculos con nuestro trabajo y de qué manera podemos hacernos eco de las extraídas de estas etnografías y las planteadas por nosotros.

2.2.1. Etnografías sobre alumnado inmigrante

Ante las reducidas investigaciones en etnografía escolar sobre alumnado con procedencia rural, es necesario exponer las investigaciones realizadas con otros grupos *no pertinentes* en la escuela y que, de alguna manera, nos orientarán para acercarnos y construir, hipotéticamente, a qué es debido el bajo rendimiento escolar del alumnado procedente del medio rural y qué dinámicas podemos encontrarlos.

Una de las poblaciones sobre la que se está poniendo el peso de la investigación en los últimos años es la procedente de la emigración, principalmente la llegada a los países de Occidente y, especialmente, a Europa. Por lo tanto, ya que es la principal población de investigación en las últimas décadas, como hace notar Reed-Danahay (1996), tendremos que prestar especial atención a las distintas aportaciones que han aparecido en los últimos años sobre este colectivo.

La investigación llevada a cabo por Ghazala Bhatti (1999) queda explicitada desde el propio título de la etnografía, *Asian Children at Home and at School*, que sugiere en qué se centra ésta. Es una investigación en una escuela comprensiva del sur de Inglaterra en la que la autora trata de explorar los puntos de vista del profesorado, de los padres e hijos asiáticos en lo que concierne a la escolarización y a la educación de estos últimos. La autora utiliza el término asiático para referirse a emigrantes procedentes de la India, Paquistán y Bangladesh.

La autora se va a basar en una muestra de cincuenta chicos y chicas procedentes de familias asiáticas de clases trabajadoras y que han sido escolarizados en Inglaterra, cuyos padres son todos emigrantes, es decir, la primera generación de descendientes de asiáticos. Esta investigación tiene como objetivo poner en entredicho el retrato de que las comunidades asiáticas viven de manera encapsulada, ya que las condiciones de estos chicos y chicas son muy diferentes de las vividas por sus padres (Bhatti, 1999: 7). De esta manera, aunque el grueso del estudio se centra en establecer la realidad de estos chicos y chicas, utilizando para ello sus propios discursos, el del profesorado, sus padres y sus grupos de iguales, también es uno de sus objetivos establecer por qué los chicos y chicas hijos de paquistaníes e indios lo hacen mejor en la escuela que otras minorías, como los caribeños-africanos, pero peor que sus pares blancos.

La investigación viene marcada por la propia etnicidad de la investigadora, de procedencia paquistaní, lo que la llevó, por un lado, a un alto grado de interacción y a conocer las dos vidas que los chicos y chicas de su muestra tenían en su familia y en la

escuela, y, por otro lado, a no tener acceso a las manifestaciones abiertas de racismo en las aulas, por lo que tuvo que reconstruir esta situación a través del alumnado.

El punto de partida se encuentra en la causa de las emigraciones, de orden económico al sentir que ganarse la vida en sus países de origen era muy complicado y, además, la movilidad social se tornaba imposible y, de esta manera, el objetivo del retorno a través del éxito económico les abría una puerta para ascender en el estatus social en sus países de origen (Bhatti, 1999: 52); un ascenso social que, en el caso de los emigrantes rurales, ya se producía por el simple éxito de ser emigrante y acceder a un ámbito urbano (Bhatti, 1999: 123). El emigrante se tiene que enfrentar, ahora, con sus propios hijos educados y escolarizados en el país de acogida.

Así, aparecen dos procesos en los que se centra la autora y que la van a guiar a través de todo el libro: por un lado, lo que sucede en el grupo doméstico y las relaciones con su grupo de parientes y, por otro lado, lo que sucede en el centro escolar; es decir, dos esferas separadas que no tienen conexión en la vida de estos hijos de emigrantes. Por lo tanto, la organización del grupo doméstico en cuanto a la división sexual del trabajo aparece nítidamente: el padre se ocupa de buscar un sustento económico y la madre de proporcionar el sustento cultural a sus hijos y, una vez realizado éste, en los primeros años de vida y que dura hasta comenzar la escuela, comienzan a trabajar fuera del grupo doméstico. Esta separación entre escuela y grupo doméstico se debe a que los chicos y las chicas no tenían ningún tipo de soporte en casa porque sus padres apenas habían ido a la escuela, además de que no conocían bien el inglés ni las propias sanciones de la escuela. Así, las escuelas carecen del más mínimo conocimiento sobre las necesidades reales de su alumnado de procedencia asiática y ante el desconocimiento de la institución educativa por parte de sus padres, se opta por dejar toda la responsabilidad a los propios chicos y chicas. Una responsabilidad que, de todas maneras, se ve matizada por las presiones a que los padres someten a sus hijos para que lo hagan bien en la escuela y puedan acceder a mejores empleos que los que tienen ellos. Pero esta realidad se encontraba, en muchos casos, cerrada por las presiones que recibía para hacerse con un empleo y ayudar al grupo doméstico económicamente, o para juntar dinero que sirviera para las dotes de sus hijas y para ir al país de origen, lo que explica que de los cincuenta de la muestra, veintiocho trabajaran después de la escuela. Este hecho es para la autora el responsable de su situación de clase social, y lo compara con la de los chicos autóctonos de la misma clase social que además de ir a la escuela también trabajaban.

De esta manera, la autora explica cómo la escuela no conocía las circunstancias particulares del alumnado de procedencia asiática y, al no tener una política de igualdad de oportunidades, el estereotipo se utilizaba para hablar de la situación de estos jóvenes. Así, estos mismos jóvenes se preocupaban por la imagen que tenían en su comunidad y la que querían crear y mantener entre sus grupos de iguales.

Según la investigación, este alumnado no encontraba soporte en la institución académica e iban entretejiendo su propia vida a camino entre la escuela y el hogar. Por un lado, la autora nos relata los problemas que tenían con el profesorado los chicos y las chicas; a estas últimas se les permitía una mayor flexibilidad, pero, en cambio, se sentían muy molestas ante el tópico de que abandonarían la escuela para casarse y, por lo tanto, las expectativas hacia ellas por parte del profesorado eran muy bajas, es decir, un estereotipo que no funcionaba, ya que del total de su muestra únicamente siete chicas pensaban en casarse y la realidad fue que se pusieron a buscar un empleo.

Una investigación, en definitiva, que se encuentra atravesada por la clase social, la etnicidad y el género. Las experiencias eran diferentes para los chicos y para las chicas, tanto en el grupo doméstico como en la institución académica y que marcan su propia manera de crear una identidad diferente a la de sus padres y madres. Unos chicos y chicas que se encuentran abandonados en la escuela, a los que no se los atiende en las necesidades que plantean y que, además, se encuentran con un gran número de estereotipos a los que tienen que hacer frente. Como la misma autora reconoce, sus grandes esfuerzos por mejorar socialmente los llevan a separarse del encapsulamiento en el que se encuentran sus padres y a mejorar, unos a través de la educación reglada y otros a través de la consecución de mejores empleos que los de sus padres.

Una vez expuesta la investigación de Bhatti, el gran análisis que realiza sobre la situación de los chicos y chicas con procedencia asiática en el grupo doméstico y en la institución académica se encuentra entre lo más relevante, así como el análisis que realiza de la gran distancia existente entre una y otra institución y cómo la misma institución escolar, ante su desconocimiento, se centra en etnizar una serie de rasgos basados en una situación estereotipada. Por otro lado, se echa de menos una mayor profundización de lo que ocurre en las aulas y qué estrategias utiliza este alumnado diariamente para superarse. A parte de esto, lo interesante de este estudio para nuestra investigación se centra en lo que tiene que ver con la visión estereotipada por parte del profesorado sobre estos chicos y chicas y que afecta considerablemente a las expectativas sobre el rendimiento académico del alumnado, es decir, se da por supuesto

que todo esfuerzo va a ser en vano. Una visión estereotipada que bien podríamos calificar de recurrente históricamente en el caso de los pobladores rurales, por lo que se muestra clave, a mi modo de ver, de qué manera los estereotipos juegan un papel preponderante en las expectativas del profesorado en la Terra de Melide y cómo influyen al alumnado. Es a estos estereotipos a los que tendremos que prestar nuestra atención para establecer de qué manera pueden llegar a convertirse en una estigmatización de su situación con difícil salida. De todas maneras, la Terra de Melide no cuenta con el marcador físico que presenta el alumnado de origen asiático y, aun así, genera identificaciones de otro orden que muchas veces se tratan de esconder.

Otras etnografías sobre población de origen emigrante, pero esta vez en el estado español, nos llegan de la mano del grupo de investigación Elima de la Universitat Autònoma de Barcelona y de Adela Franzé de la Universidad Complutense de Madrid. Por un lado, Pàmies (2002) sitúa su etnografía en el proceso de escolarización de los chicos y chicas marroquíes procedentes de la Jbala en un instituto de educación secundaria en el barrio de Sta. Eulalia en la ciudad de Hospitalet (Barcelona). Ante la situación de descenso espectacular de la matrícula, debido a la percepción social de que el instituto se había convertido en un centro conflictivo con la llegada de alumnado de origen marroquí, las cuestiones que plantea Pàmies, como profesor del instituto, son:

“¿debíamos suponer que la matriculación de chicos y chicas marroquíes en un instituto era sinónimo, como parecía entenderse, de aumento de la conflictividad y descenso de los rendimientos académicos?. ¿Existían evidencias que permitieran afirmar que la conflictividad se incrementaba al aumentar en un centro educativo la presencia de chicos y chicas marroquíes?. Y, en todo caso, ¿esa conflictividad podía considerarse superior a la que pudiera presentar el alumnado autóctono?. Es más, ¿debíamos entender los comportamientos de los integrantes de la minoría, es decir de los miembros del colectivo marroquí, en términos de homogeneidad intragrupal? O lo que es lo mismo, ¿conocíamos verdaderamente al chico y chica marroquí y a sus familias?” (Pàmies, 2002: 8-9).

Ante estas cuestiones, la intención de Pàmies, como investigador, lo va a remitir a lo siguiente:

“conocer el verdadero alcance del supuesto “fracaso escolar“ o de la “ineducabilidad” de los chicos y chicas marroquíes en su paso por la Educación

Secundaria Obligatoria, las variables que en él inciden y las causas que lo condicionan, en caso de que exista, con el fin de dar respuesta o al menos reconducir ciertas actitudes.” (Pàmies, 2002: 9).

Su etnografía va a estar compuesta por tres unidades de análisis que vienen representadas por: en origen, el sistema educativo marroquí; en destino, cuarenta y siete chicos y chicas marroquíes pertenecientes a veintisiete familias y, por último, el propio instituto y barrio de Santa Eulalia. A partir de estos tres ejes, Pàmies, con un marco teórico dominado por el trabajo comenzado por Ogbu en términos de mayoría/minoría y ampliado por sus colaboradores, va a trazar una panorámica de lo que supone ser emigrante en el país de origen, cuáles son las condiciones de vida en el país de origen, qué suponen las diferencias rural/urbano, qué percepciones hay de la escolarización... y, en este sentido, cuál es la imagen del colectivo marroquí en destino. Así, el propio instituto en el que centra parte de su investigación se transforma en punto de encuentro entre esta población minoritaria y la institución escolar como institución de la mayoría y es en este sentido como Pàmies nos aclara cómo la investigación, aun teniendo su eje fundamental en la institución escolar, va más allá de la propia institución escolar:

“... al establecer el análisis del proceso de escolarización de los chicos y chicas del colectivo marroquí en el instituto, como lugar físico de encuentro y socialización, debemos tener en cuenta las percepciones e interpretaciones, las relaciones que en el contexto escolar recrean los miembros de la mayoría-minoría así como reconocer un contexto relacional más amplio en las imbricaciones de la minoría con la institución escolar de la mayoría. En estas relaciones jugarán un papel decisivo la contextualización histórica y social, las historias de contacto y la percepción de la estructura de acceso a las oportunidades por parte de los grupos minoritarios pero también las expectativas -propias, del profesorado, de grupo (minoría/mayoría) y del grupo de iguales-, los estereotipos, los mensajes doble-vinculares, la comunicación, la confianza y la afectividad en el marco de unas relaciones desiguales y jerarquizadas que se establecen entre mayoría/minoría dentro y fuera de la institución escolar.” (Pàmies, 2002: 50).

Por otro lado, plantea que la escolarización de los chicos y chicas marroquíes, lejos de interpretarse según una supuesta homogeneidad grupal, debe hacerse en términos de heterogeneidad intragrupal. Una variabilidad que se va a ver reflejada, por

lo tanto, en lo que tiene que ver con las expectativas escolares de las familias y, así, va a establecer una tipología en función de estas expectativas: las que valoran la escuela y ven en ésta un medio de promoción social, que vienen representadas por familias con más estudios y una capacidad económica más solvente; un segundo grupo, el más numeroso, que valora la escuela en el sentido de que le permitirá una incorporación lo más rápida posible al mercado laboral; y un tercer grupo, las menores, que ven en la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años una carga, debido, en buena parte, a su situación económica y familiar (Pàmies, 2002: 167). Es decir, el nivel económico se encuentra entre una de las causas que condicionará las expectativas escolares. Estas expectativas son reinterpretadas por los propios chicos y chicas, donde el género va a marcar el punto de partida, a lo que se unen los mensajes doble-vinculares en la familia e institución educativa y la presión del grupo de iguales.

De esta manera, Pàmies nos explica que las chicas consiguen acreditar (57.1%) en un mayor porcentaje que los chicos (15%). La acreditación se encuentra influida por el propio rol atribuido a los géneros, en origen y destino, y vinculada “a las posibilidades de promoción familiar, intragrupal y social de las chicas que puede permitir la institución escolar” (Pàmies, 2002: 199), así como la presión de los grupos de iguales es mayor entre los chicos y, sobre todo, “entre aquellos que comparten los espacios de ocio extraescolar cotidianamente también con los miembros de la mayoría más “problemática” (Ídem). De esta manera, va a establecer una serie de conclusiones sobre las causas de los diferentes rendimientos escolares, que vienen dominadas, por un lado, por la propia instrucción de algún miembro del grupo familiar y por los años de escolarización en el país de destino, lo que llevará a unas mayores posibilidades de acreditación. Por otro lado, las situaciones de reagrupamiento familiar, la situación de partida en el país de origen respecto a la escolarización, el desconocimiento de muchas familias de los códigos escolares y, unido a esto, los propios estereotipos y expectativas del profesorado, que construyen a este alumnado en términos de déficit y de compensación, así como la propia adecuación del alumnado a esta consideración, acaban reforzando el bajo rendimiento escolar y el consiguiente fracaso escolar, que se encuentra marcado, además, por los propios mensajes doble-vinculares a los que se enfrenta el alumnado en la familia y la escuela (Pàmies, 2002: 198-205).

En definitiva, esta etnografía va más allá de las diferencias culturales entre el grupo minoritario y la mayoría y analiza la variabilidad intragrupal en la escolarización y las expectativas hacia la escuela de un grupo de alumnado. Además, nos explica

cómo, partiendo de las propias diferencias culturales y el desconocimiento de las condiciones de este alumnado por parte del profesorado del centro, otros factores pueden encontrarse en los rendimientos académicos del alumnado marroquí: la propia estigmatización y falta de expectativas hacia ellos, la situación de partida en el país de origen, las oportunidades en el país de destino, la propia construcción que genera el alumnado como sujeto cultural... Una etnografía que nos da pie a dialogar con la nuestra y a ir más allá del paradigma de la discontinuidad cultural en cuanto a las causas del bajo rendimiento escolar en el alumnado con procedencia rural en el IES de Melide. Además, nos alerta de los riesgos de homogenización de cualquier grupo, en el que hay que destacar, siempre, la variabilidad intragrupal. Por lo tanto, una etnografía que nos permite entender cómo se llegan a etnizar ciertas acciones del alumnado en tanto en cuanto se le asocia como procedente de una cultura diferente a la autóctona, y que está pendiente de su ampliación como el mismo autor expone en el texto y que esperamos que pueda ver la luz próximamente.

Con la misma problemática que Pàmies, en cuanto a la percepción negativa del barrio y del colegio, acudimos a la etnografía llevada a cabo por Franzé (2002) en un barrio en el distrito centro de Madrid y en su área de influencia. La autora acaba concluyendo que el componente étnico no juega un papel exclusivo en el “extrañamiento” que experimentan muchos alumnos a su paso por la escuela. Es decir, los saberes con los que llegan a la escuela muchos alumnos no son valorados ni reconocidos por ésta. Este hecho la lleva a poner en tela de juicio el discurso que tiende a construir la diferencia en términos étnicos y a etnizar las desigualdades sociales frente a la escuela (Franzé, 2002: 326). Esta conclusión la podemos encontrar en la literatura antropológica y sociológica de la educación y Franzé la va a exponer según la investigación realizada en un barrio con una creciente percepción negativa al concentrarse un elevado número de emigrantes y, de esta manera, su unidad de análisis va a ser un centro público de EGB en los cursos de tercero a octavo.

Este centro se percibe, según el profesorado y la comunidad educativa en general, como “*un colegio difícil*” que desciende en reputación al aumentarse la concentración de niños considerados “*problemáticos*” (Franzé, 2002: 63). Esta consideración se construye según los bajos rendimientos escolares, inadaptación a las rutinas escolares, conducta disruptiva dentro de la escuela y llega a la calle, es decir, una situación que se estereotipa y dentro de la cual los niños tienen que negociar sus identidades. Ante esto, el trabajo de Franzé va más allá del centro escolar y se encuadra

también en aquellas instituciones parapedagógicas, en las que sobresalen trabajadores sociales, educadores de calle y miembros de ONGs, es decir, ante las características del barrio y su construcción como barrio que necesita de una intervención social, la autora introduce a las instituciones citadas dentro de su campo de observación y análisis y, de esta manera, explora las imágenes de “*infancia problemática*” como parte de los discursos que rodean al colegio en el que se centra y que contribuyen a definir su posición “relegada” en el campo escolar global (Franzé, 2002: 115).

El barrio y el centro tienden a convertirse en un gueto y la pérdida de población escolar autóctona y las plazas vacantes cubiertas con la llegada de población emigrante es una de las preocupaciones principales de las autoridades educativas del centro. Un centro, por lo tanto, que se contrapone a otros centros del barrio con mejor reputación y la interrogante que nos plantea Franzé expone claramente cuál es el resultado en las instituciones educativas.

“Ante el panorama de fuerte polarización socio-escolar descrito, es legítimo preguntarse qué sucede con un sistema educativo que, cuanto más proclama su afán igualador e integrador, parece más destinado a comportarse como un espacio de diferenciación social.” (Franzé, 2002: 115).

La autora encuentra la causa esta diferenciación social en la separación que se produce entre los centros de prestigio y los de mala reputación según la oposición académico/no académico, y en la percepción que tienen parte de los actores de los segundos centros de estar “más cerca de una institución de guarda y tutela de la infancia marginal, que de lo propiamente académico” (Franzé, 2002: 143).

Así, desde un análisis en el que introduce que en la escuela se desarrollan una serie de comportamientos y actitudes que marcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, todo aquel que se salga de la norma no escrita, como es el caso de los “chicos difíciles”, se resume en la “falta de hábitos escolares” (Franzé, 2002: 184). Los alumnos que traen esos hábitos de casa se encuentran dentro de los códigos escolares y se los define como amables y educados, frente a aquellos otros que no los han adquirido y no logran adaptarse a la dinámica escolar y se los construye como desafiantes, difíciles, en riesgo... Esto significa que las estrategias llevadas a cabo por lo chicos son “a un tiempo, de contestación a las condiciones de ese contexto, de exploración y negociación de su límite y de reapropiación práctica de sus valores y exigencias” (Franzé, 2002: 227).

Franzé se va a preocupar por el “choque cultural” que se produce en la escuela y analizará éste a través de la relación con la lengua y el lenguaje, y de la imagen que proyectan las instituciones parapedagógicas y el propio centro escolar. Así, la común visión de que son niños que se encuentran en “riesgo social y educativo” y a las condiciones sociales de desventaja frente al éxito escolar se suman en el caso de los niños de origen inmigrante a: el desconocimiento de la lengua de acogida y el riesgo de pérdida de la lengua de origen; el riesgo de que las relaciones entre los niños y su “entorno se debiliten” y se alude, también, al riesgo de un desarrollo socio-afectivo inarmónico (Franzé, 2002: 272). De esta manera, en el caso del alumnado de origen inmigrante, se los describe como “indefinidos”, tanto en el plano lingüístico como en el social, es decir, no conocen perfectamente ninguna de las dos lenguas, la de origen y la de acogida, y no pueden identificarse además ni con los valores de origen ni con los valores de acogida (Franzé, 2002: 273). Una situación que la autora califica de paradoja debido a lo siguiente:

“Por una parte, resulta curiosos que mientras el sistema educativo se propone la eliminación de las desigualdades (de género, de clase, étnicas), el discurso de la diferencia cultural actúa reconstruyendo a los niños extranjeros como una categoría identificable en la estructura del colegio por sus diferencias “etno-culturales”. No menos curioso que el hecho de que al tiempo que se proclama el valor de la diversidad cultural en tanto elemento de enriquecimiento social y educativo para la sociedad de acogida, para los niños de origen inmigrante esa experiencia sería, sin embargo, fuente de conflicto social y de sufrimiento psíquico. Por último, resulta difícil pensar que enseñar “una cultura” sea posible. A menos que se la conciba como un conjunto patrimonial de manifestaciones y productos, sean “cultos” o de raíz “popular” (literatura, arte, cocina, canciones, juegos, vestidos, adornos corporales, etc.). En suma una reconstrucción cultural, por fuerza, tipificada y abstraída de las experiencias que les dan sentido en la vida ordinaria. Una cultura que se presenta a los niños como “propia” y poco tiene que ver con las experiencias, la realidad vivida, donde caben también las recreaciones de los códigos de “origen.” (Franzé, 2002: 286).

Por lo tanto, la ruptura con el lenguaje del alumnado y su encaminamiento a la creación de unas condiciones generales de producción de buenos resultados, nos alerta Franzé, no son accesibles a todos por igual, además de que el desconcierto y

extrañamiento respecto a la escuela, con independencia del origen, es la clave. Así nos introduce las palabras de una chica de Tánger, Naima, que cuando llegó a la escuela al cuarto curso a penas conocía la lengua de uso escolar y unos años más tarde, en octavo curso, le relata las dificultades que había tenido, es decir, “lo que sabía no valía” (Franzé, 2002: 288). Este no saber se sitúa más allá del desconocimiento de la lengua, y guarda relación con el no reconocimiento por parte de la institución educativa de otras habilidades que, por diferentes, no deberían situarse en su exclusión, como sucede en realidad. Estos procedimientos “refuerzan la distancia existente entre el mundo personal y el escolar, separando a un tiempo el universo afectivo y local (familiar, personal) de lo formal y abstracto” (Franzé, 2002: 317) y funcionando como agente inculcador y legitimador de las formas legitimadas del saber y del saber hacer (Ídem).

Esta investigación, en definitiva, nos enseña cuáles son los códigos culturales necesarios para alcanzar el éxito escolar y, por otro lado, nos explica cómo, más allá de cualquier tipo de componente étnico, el extrañamiento que sufren muchos alumnos en la escuela, al no conocer dichos códigos, se tiende a etnificar para dar una respuesta a los desiguales rendimientos académicos. Esta etnografía nos refuerza la hipótesis ya definida de que la institución académica lleva a cabo una selección arbitraria de cuáles son las habilidades necesarias para el éxito escolar. Unas habilidades que la misma institución escolar no hace explícita, pero que se muestran visibles en aquello que se ha venido en llamar “cultura escolar” y a la que se ha hecho referencia más arriba.

Esta etnografía nos sirve de guía para tratar de desarrollar cómo dicha cultura escolar se encuentra lejos del alumnado con procedencia rural en el IES de Melide y de qué manera es interpretada y reconstruida por este alumnado, es decir, cómo se apropia o rechaza dicha cultura escolar, en qué términos, cómo se manifiestan las hipotéticas oposiciones y qué mensajes se proyectan desde la institución académica.

Otra investigación llegada del grupo de investigación Elima, Ballestín (2004), también se centra en una ciudad de la provincia de Barcelona, Mataró. El objetivo general que guía esta investigación consiste en “*desentrellar les construccions identitàries i els mecanismes de (re) producció social (de canvi i de resistència), que actuen en els nous escenaris escolars configurats per la presència dels infants d’origen immigrant estranger a l’escola primària*” (Ballestín, 2004: 6). Para ello la autora va a centrarse en la influencia que ejercen las experiencias escolares sobre las construcciones identitarias de los infantes y cómo los estilos de enseñanza y aprendizaje, las representaciones docentes y las dinámicas relacionales desplegadas en un entorno

escolar concreto modelan las identidades de los niños y niñas de origen inmigrante. El entorno concreto va a ser un grupo de alumnado de origen inmigrante en un colegio que va denominar Icaria, en el que todos los estudiantes matriculados de origen inmigrante van a componer su muestra: veintiocho de procedencia marroquí, cuatro de procedencia gambiana y uno de América Latina.

Para llevar a cabo dicha investigación se va a servir de cuatro conceptos de contrastación empírica: experiencias escolares, estilos de enseñanza/aprendizaje, dinámicas relacionales y, finalmente, vinculación escolar. Este último concepto, vinculación escolar, le va a servir para establecer los distintos modelos de vinculación/desvinculación del alumnado de origen inmigrante de los aprendizajes y del entorno escolar⁸. Estos modelos van a dar como resultado una heterogeneidad de posicionamientos: A) Experiencias y dinámicas de vinculación a los aprendizajes y al entorno escolar; B) Experiencias y dinámicas de vinculación a los aprendizajes y desvinculación del entorno escolar; C) Experiencias y dinámicas de desvinculación de los aprendizajes y vinculación con el entorno escolar; y D) Experiencias y dinámicas de desvinculación de los aprendizajes y del entorno escolar.

Los cuatro modelos van a contrastar la actividad escolar, no obligatoria, que se lleva a cabo en el Centre d'Accollida per Africans Sant Pau de Mataró, con la conclusión de que las relaciones entre infantes y adultos en este espacio tiene muy poco que ver con las desarrolladas en la formalidad de la escuela obligatoria, a pesar de que existen ciertos elementos de convergencia.

Más allá de experiencias concretas, la investigación le ha servido para mostrar que los niños están lejos de ser sujetos pasivos en los procesos de enculturación y socialización, sino que son agentes activos que contribuyen a la creación de cultura y de la reproducción social, y que el ámbito escolar es un entorno privilegiado en el que se pueden observar y analizar dichos procesos, los cuales, junto con las prácticas, ocurren en el espacio escolar e influyen directamente en la atribución de referentes identitarios y en la construcción de diferentes identidades sociales a través de la modelación de identidades académicas (Ballestín, 2004: 212). Por lo tanto, entre los procesos que van a generar que dichas identidades se moldeen de una u otra manera, Ballestín establece los siguientes: experiencias de vinculación y desvinculación escolar; dinámicas relacionales

⁸ El concepto de vinculación escolar, aclara Ballestín, siguiendo a Davidson (1996), va más allá y no debe confundirse con la concepción de éxito escolar, sino que guarda relación con actitudes y expectativas, más que con resultados académicos de éxito.

con el profesorado y el alumnado autóctono; representaciones del profesorado y prácticas docentes; autoimagen del propio centro escolar y su condicionamiento de las prácticas relacionales; e influencia de las dinámicas comunitarias que se encuentran presentes en el territorio (Ballestín: 2004: 234).

En esta investigación tenemos que destacar, por un lado, cómo relaciona lo que sucede fuera del centro escolar, punto de partida para establecer de qué manera se desarrolla lo que sucede dentro de éste y, por otro lado, cómo la heterogeneidad es una de las premisas recurrentes allí donde aparece un grupo humano al que, en demasiadas ocasiones, se le asocia homogeneidad.

Esta etnografía nos lleva a tener muy en cuenta la variabilidad que podemos encontrarnos en el medio rural, ya que, al igual que los grupos de inmigrantes, ha sido homogeneizado en demasiadas ocasiones. En este sentido, las propias dinámicas escolares, influidas claramente por el contexto social de relaciones, nos confirman que dentro y fuera son dos ámbitos que se encuentran profundamente imbricados. Por último, otro de los aspectos que nos sugiere la etnografía de Ballestín, para tener en cuenta, es el que tiene que ver con la perspectiva de que el marco escolar es un campo de acción en el que es posible la reconstrucción, el moldeado de las dinámicas identitarias, en la medida en que las escuelas participan en configurar unas relaciones de poder a través de las cuales se forjan los significados con los que el alumnado construye sus identificaciones. Este poder, en función de cómo se maneje, va a construir significados relevantes en la conceptualización de los comportamientos expresados por el alumnado.

2.2.2. Investigaciones sobre alumnado de clase obrera

La población *no pertinente* clásica en las instituciones educativas de Occidente y a la que más atención se le ha prestado etnográficamente es la procedente de la clase obrera. Son muchas las etnografías que podemos encontrar sobre este tipo de alumnado, que tienen como uno de los principales puntos de partida la realizada por Paul Willis (1988 [1977]) y a la que hemos hecho, y continuaremos más adelante, múltiples referencias. Etnografías como la de Everhart (1983) sobre alumnos de clase obrera que rinden académicamente y que, sin embargo, también rechazan la propia cultura escolar como “los colegas” de Willis, o la de Brown (1987) que va más allá de la de Willis y Everhart al centrarse en los distintos tipos de actitudes del alumnado de clase obrera que podemos encontrar. A estas etnografías volveremos más adelante puesto que ahora nos

haremos eco del trabajo traído desde la Sociología de la Educación en España por Rafael Feito y financiado por el CIDE a finales de los años ochenta. Un trabajo que podemos considerar de los pioneros en el estado español pues lleva a cabo una etnografía escolar. Aun viéndose limitado en el tiempo de trabajo de campo, no llegando a un año, este trabajo deja abiertos una multitud de temas que nos llevan a pensar en las posibilidades y necesidades de investigación etnográfica en el estado español. Es por esto por lo que hemos decidido centrarnos en la etnografía de Feito y en las múltiples aportaciones que su trabajo deja entre interrogantes.

Con el sugerente título de *Nacidos para perder*, Feito trata de explicar las causas que llevan “a un preocupante número de alumnos a abandonar la escuela sin concluir – en ocasiones ni tan siquiera empezar- la enseñanza secundaria” (Feito: 1990: 1). Las variables centrales van a ser la clase social y el género y el trabajo de campo etnográfico se desarrolla en dos institutos, que debido al cambio de ley ya no existen en su denominación, uno de formación profesional (FP) y otro de bachillerato (BUP). El centro de su investigación lo van establecer una serie de alumnos denominados “anti-escuela”, según la ya clásica investigación de Willis (1988), es decir, unos alumnos que se oponen explícitamente a la escuela y al profesorado y, así, deja fuera a los que rechazan la escuela de una manera “instrumentalista”, a los que abandonan porque se insertan en el mercado de trabajo a través de un negocio familiar y a los adultos que vuelven a la escuela y tienen que abandonarla por sus compromisos familiares o laborales.

Para llevar a cabo la investigación, Feito seleccionó un grupo de alumnos que constituyesen un grupo de iguales y que, además, el número de asignaturas suspensas fuese alto. Por otro lado, para adentrarse en el mundo de las alumnas contó con una colaboradora, Blanca Valtierra, que llevó a cabo la investigación con dos grupos de alumnas de los cuales uno, más que ser consideradas “anti-escuela” por el número de suspensos, las definió en términos de adaptación, ya que su origen de las clases medias y medias-altas les permitían negociar, debido al capital cultural de sus familias, en pie de igualdad con el profesorado.

Es así como llevaron a cabo el trabajo etnográfico y establecieron diferencias entre el alumnado que se encontraba en la formación profesional y aquél que estaba en el bachillerato: los primeros “plantean abierta y públicamente la inutilidad de la mayor parte del currículo” y, en cambio, los de “2º de BUP terminan por convencerse de la “utilidad” del currículo” (Ibíd.: 15). Esta situación guarda relación con las propias

actitudes de los padres de las clases altas y bajas, ya que los primeros establecen un trato con el profesorado de igual a igual y los segundos conciben al profesorado como una persona educada que se encuentra lejos de su mundo.

Por otro lado, las preguntas que se muestran clave en la investigación son las siguientes: “¿Cómo es posible –a pesar de que el grueso del fracaso escolar se concentra en los chicos y chicas de la clases obrera- que el conjunto de la sociedad considere la escuela como mecanismo legítimo de asignación social?” (Ibíd.: 19) y “¿Cómo es posible que la propia clase obrera acepte la legitimidad de la escuela?” (Ídem). Estas cuestiones lo va a acercar al concepto gramsciano de hegemonía y, así, a las distintas concepciones del profesorado en lo que tiene que ver con la enseñanza para el alumnado de clase obrera, que más que enseñanza del currículum se centra en el control de la conducta de este alumnado, y del alumnado de clase media, cuyo objetivo es que entiendan lo que aprenden.

Por lo tanto, nos explica que el primer elemento que constituye el grupo anti-escuela es la oposición a la autoridad y a aquellos que la aceptan, y es, en este sentido, que el intercambio de obediencia por credenciales se queda fuera de este tipo de alumnado, al no ver la necesidad instrumental y simbólica para su vida cotidiana.

Esto le lleva a terminar la etnografía y a plantear la reflexión de cómo puede la escuela transformar el panorama “desolador” que ha presentado. Desarrolla esta reflexión en la segunda parte de la obra; en una parte ampliada de su investigación inicial expone el debate entre el profesorado con la reforma educativa, que lo lleva a realizar un análisis “consagrado a la esperanza” sobre un proyecto llevado a cabo en la ciudad de Nueva York para combatir el fracaso escolar.

En esta etnografía escolar Feito nos explica a qué se deben las conductas y actitudes anti-escuela de este alumnado y ejemplifica la distancia y el rechazo del mensaje que trata de transmitir la institución educativa en el plano de una igualdad educativa. De todas maneras, en el trabajo de Feito no podemos dejar de citar que se echa de menos una mayor conexión con el contexto en el que se desarrolla la investigación. Es decir, se cita el enclave de los centros, dos centros de formación profesional de la periferia de Madrid y un centro de bachillerato entre el Madrid acomodado centro y el Madrid centro semiperiférico, pero no se establecen relaciones entre el alumnado seleccionado y las propias condiciones sociales en las que viven de manera cotidiana. A pesar de que se hace un repaso general de la situación de la clase obrera y de las clases medias, no existe ningún tipo de conexión entre las condiciones

de vida del alumnado y su situación en la institución escolar. Esta crítica, más allá de situarse en la no idoneidad del trabajo de Feito, trata de exponer la necesidad de establecer cómo la realidad sociocultural del alumnado influye, de alguna manera, en la realidad escolar. Esto se debe, fundamentalmente, al tiempo dedicado al trabajo de campo, desde diciembre del año 1987 a junio del año 1988, dado que fue un trabajo financiado para un año y que, en buena medida, ha llevado a que no se pudiera realizar dicha tarea de investigación. De todas maneras, las aportaciones del trabajo de Feito son innumerables por una serie de razones: primero, por ser uno de los trabajos pioneros en el estado español y, segundo, porque nos introduce en una serie de temas que tienen que ver con el desarrollo diario de un grupo de jóvenes, cuyo rechazo de la escuela aparece perfectamente expuesto, así como muestra cuáles son las condiciones que los llevan a sus conductas y actitudes. Estas conductas y actitudes las podemos encontrar en diversos contextos escolares y nos plantean la necesidad, primero, de establecer si existen en uno de nuestros espacios de investigación, el IES de Melide, y, segundo, de establecer quién desarrolla tales actitudes, qué grado de relevancia tienen en el instituto de educación secundaria de Melide, cómo se perciben en el propio centro y en el grupo doméstico... Estas preguntas son el vínculo de unión entre el trabajo de Feito y el nuestro y nos sirven para plantear, además, por qué, en caso de existir, se generan dichas actitudes y comportamientos, de qué manera podemos considerarlos como una expresión de resistencia a la cultura escolar, y cómo, por otro lado, en caso de no haber tales conductas y actitudes de manera explícitas, se crean y generan otras formas de resistencia.

Otro de los aspectos que tenemos que resaltar son las propias condiciones de investigación que nos relata en la obra, que lo han llevado a tomar decisiones que se encontraban, en cierta manera, condicionadas por el propio tiempo de la investigación y, también, por los propios responsables de la dirección de las instituciones educativas en las que investiga y, en mi opinión, resuelve unas veces de manera acertada y otras veces no tanto pero que nos sirven a los jóvenes investigadores que nos iniciamos en la etnografía como aspectos a tener muy en cuenta. Me estoy centrando principalmente en lo que tiene que ver con el acceso a los distintos escenarios de investigación que vienen representados por la propia institución y por los grupos de iguales. Temas principales a los que tiene que enfrentarse todo investigador y que pocas veces se dejan entrever en las etnografías.

2.2.3. Estudios sobre alumnado gitano

Uno de los colectivos que podemos calificar de *no pertinente* históricamente en las instituciones educativas, sobre todo en el caso español, es el gitano. Esta población ha causado fuertes debates allí donde ha sido escolarizada y, en demasiadas ocasiones, sus características culturales han sido una de las causas principales, o motivos aludidos, de sus bajos rendimientos académicos; se los ha acusado de ser culpables de su propia situación, sin reconocer otras variables implicadas, como expondremos de la mano de dos etnografías.

Entre las pocas etnografías escolares de las que podemos hacernos eco sobre gitanos en España, la de José Eugenio Abajo (1997) es de especial relevancia por su doble condición de etnógrafo y psicopedagogo. Esta etnografía está localizada en Aranda de Duero, y tiene como uno de sus objetivos principales su aplicación a la práctica. El marco metodológico del autor se centra en la escuela y fuera de ésta, por lo que las unidades de análisis se localizan en el grupo doméstico, con sesenta y nueve familias de las ciento sesenta y siete que componen la población gitana de Aranda de Duero, los colegios y la propia localidad, “en cuanto escenario social en el que se desarrolla la vida cotidiana y la interacción entre los distintos grupos y personas que las componen” (Abajo, 1997: 32-33).

El punto de partida del estudio se basan en lo cuantitativo, que compara los cursos escolares 1984-85 y 1992-93, lo que le permite concluir que tanto el grado de instrucción como de escolarización ha mejorado sustancialmente en el periodo de esos nueve años. A pesar de la situación de mejora el autor nos informa de que los niños gitanos continúan con un rendimiento escolar por debajo del resto del conjunto de niños. Por lo tanto, ante esta constatación, Abajo va a desentrañar los factores que inciden en el bajo estatus escolar y en la falta de continuidad en el sistema educativo de este alumnado.

Por un lado, va a explicar cómo las raíces de esta situación se generan en un contexto de competencia social y escolar: en la doble red de centros, privados y públicos, que ha llevado a que en los últimos años el 43% de la población de Aranda, no gitana, pase a escolarizarse en centros privados en los que no hay gitanos debido a la alimentación de una serie de estereotipos que generan exclusión y guetización de los gitanos, tanto en las agrupaciones de viviendas como en los colegios.

Estos estereotipos encuentran su ropaje en: A) Plano socio-cultural-Omnipresencia social; B) Plano socio-cognitivo- socialización en el prejuicio; C) Plano

socio-económico- justificación de la exclusión que provoca la competencia; D) Plano socio-histórico; E) Plano socio afectivo; F) Asociación de lo socio-económico y lo socio-afectivo; y G) “El gitano”, fruto de nuestros miedos (Abajo, 1997: 152-168). Estos mecanismos definen y perpetúan el estereotipo y lo llevan a analizar, en los cursos escolares 1991-96, la imagen de cuatrocientos cincuenta adolescentes payos entre los catorce y los veinte años. Esta situación encuentra su base en el contexto social y en la imagen que se proyecta del niño gitano. Para los padres, los niños gitanos suponen los compañeros menos deseables de instituto, lo que lleva a que trasladen a sus hijos a un colegio privado; por otro lado, indica el a priori y el prejuicio que existe de que los niños gitanos no saben, ni tienen interés, ni responden a las normas escolares, ni van a seguir estudiando, y cuando no es así se considera una excepción.

Una vez que traza cómo se construye el estereotipo y en que se basa, Abajo va delimitar el campo de la escolarización de los niños gitanos y a qué se deben sus rendimientos académicos. Para ello va a fijarse en la situación del maestro, retomando el tema de las expectativas proyectadas por el profesorado, los estereotipos que la sociedad mayoritaria vierte sobre los gitanos y las influencias de las familias gitanas que, al igual que la sociedad mayoritaria, también tiene construido un discurso estereotipado. De esta manera, trata de romper con las explicaciones deterministas basadas en la incompatibilidad cultural y destaca los “mensajes cruzados de desconfianza y desvalorización mutua entre uno y otro grupo” (Abajo: 1997: 316). Esta situación ambivalente lo lleva a analizar las situaciones en las que se transmiten mensajes doble vinculares y la dificultad de que estos chicos logren éxitos escolares. El doble vínculo se construye cuando una misma persona genera y envía simultáneamente dos mensajes distintos y contradictorios. En su análisis, por lo tanto, va a introducir los mensajes doble vinculares llegados de la institución escolar y los llegados desde la propia comunidad. Es decir, la institución escolar los anima a acudir a ella pero en ella no se los valora ni se espera de ellos que puedan hacerlo bien; la comunidad ve necesario ir a la escuela y aprender a leer y a escribir, pero se transmite, al mismo tiempo, reticencia y desvalorización sobre los compañeros y profesorado porque forman parte del grupo mayoritario.

Por lo tanto, Abajo va a enumerar tres factores claves en la construcción del éxito escolar:

- a) “*El contexto urbanístico y escolar*: la segregación constituye una constatación y pronóstico de fracaso y exclusión, el gueto resulta descorazonador y no contribuye a labrarse expectativas de inserción.”
- b) “que el *mensaje familiar y de su medio social* (sus vecinos compañeros gitanos) con respecto a la escuela sea más claro y unívoco.”
- c) “que el *mensaje escolar*⁹ con respecto a la aceptación del niño gitano y a sus posibilidades de progreso académico sea más inequívoco.” (Abajo, 1997: 406).

Estos distintos procesos llevan a Abajo a esclarecer los cambios producidos en la sociedad gitana en los últimos años, al igual que en el resto de la sociedad de la que no son un elemento a parte, y a los debates que se están dando en el interior de su seno, sobre todo a la situación de la mujer. Esto está generando procesos de cambio y de incertidumbre ante las nuevas condiciones sociales y entre ellos cabe destacar que cada vez un número mayor de gitanos llega más lejos en el sistema educativo, a pesar de que tenga que soportar una serie de estereotipos, miradas de desconfianza y tener que demostrar constantemente que es un igual más; por otro lado, dentro de la propia comunidad el propio recelo de muchos jóvenes hacia la escolarización y las presiones que ejercen sobre aquellos más pequeños para que no sigan en la institución escolar tiene, todavía, mucho que decir, principalmente en el caso de la mujer. A ella se le tiene asociado un rol muy diferenciado respecto al hombre y no acaba de pasar, en principio, por la educación reglada. De todas maneras, Abajo, lejos de dibujar un panorama desolador, introduce un mensaje en el que los pequeños cambios que se están generando provocarán un mayor incremento.

En definitiva, la etnografía de Abajo nos sitúa en una posición que huye de las explicaciones centradas únicamente en la culpabilidad de los gitanos y en la incompatibilidad de su cultura y, por otro lado, en la determinación de las propias condiciones de escolarización de los niños y niñas gitanos.

Las aportaciones que podemos encontrar para nuestro trabajo se centran, principalmente, en que la imagen que Abajo proyecta de los gitanos es de heterogeneidad, pluralidad y, sobre todo, diversidad en su interior, lo que lo lleva a rechazar a cualquier tipo de rasgo esencialista que se les pueda suponer. Una imagen que también tendremos que tener en cuenta para el rural, ya que en demasiadas ocasiones, y fruto de la situación social de los habitantes del rural, se tienden a

⁹ En esta cita de Abajo se ha introducido la cursiva porque así es como aparece en el original.

generalizar una serie de situaciones que niegan los cambios acaecidos en los últimos años.

Por otro lado, una de las mayores aportaciones del estudio de Abajo se encuentra en tener en cuenta, por un lado, que lo que ocurre en el ámbito escolar es una derivación del social y, por otro lado, cómo las situaciones de doble vínculo pueden generar situaciones en las que el propio alumnado no sabe cómo actuar ante los distintos mensajes ambivalentes con los que se encuentra en los distintos espacios y tiempos en los que interacciona.

Otra etnografía sobre población gitana nos llega de la mano de Mariano Fernández Enguita (1999). En esta etnografía el autor plantea el conflicto abierto entre la cultura gitana y la sociedad mayoritaria, la paya.

En el libro hay dos partes diferenciadas: por un lado, en los primeros seis capítulos el autor presenta los cambios ocurridos en Occidente en los últimos años y cómo los gitanos no se adaptaron a ellos. El autor se refiere en el estudio a la relación entre la escuela y el empleo, la nueva construcción de la infancia como protección y el papel de la escuela para sacarlos del mundo del trabajo, la construcción del estado nación y su burocracia interna, las nuevas concepciones de familia, la situación de la mujer... Una serie de características, entre otras, que va analizando una por una para tratar de mostrar cómo estos cambios para los gitanos han sido totalmente diferentes y no han participado de ellos. Por otro lado, de los capítulos siete al diez se va a dedicar a construir cuáles son los problemas derivados de la irrupción de los gitanos en las aulas. Estos problemas son fruto, según el autor, de las propias características de los gitanos y del desencuentro con los payos; explica que los gitanos utilizan el aula únicamente para lograr unos fines necesarios para su vida: leer, escribir y contar, es decir, las tres viejas reglas que les permitirán acceder al carné de conducir.

Este análisis lleva a Enguita a introducir que su propia situación económica y sus expectativas se centran en conseguir lo mínimo para perpetuar su modo de vida, al margen de credenciales que le permitan unas mayores oportunidades laborales, ya que éstas supondrían el alejamiento del grupo. De esta manera, el conflicto que plantea entre culturas genera recelo mutuo y lleva a la autoexclusión del alumnado gitano de las aulas porque no ve la necesidad de adquirir una mayor preparación académica para sus vidas. Este enfrentamiento lleva incluso a que los propios adultos gitanos actúen de controladores de las posibles desviaciones, es decir, que alguno trate de continuar en la vía de la educación institucional.

Enguita ubica esta etnografía en ocho centros escolares madrileños. Llama la atención que en ella no aparezca ninguna relación con el medio en el que tal etnografía se realiza, ni con la propia población sobre la que realiza la etnografía. Es decir, nos muestra una situación del alumnado gitano de manera totalmente uniforme y homogénea, en la que podríamos resaltar que se da una cierta visión esencialista de la cultura gitana. A pesar de que en las primeras páginas del libro se refiere a que “no voy a hablar de un gitano medio, modal ni típico, aunque sí tal vez tópico, sino de un modelo *extremo*¹⁰” (Fernández Enguita, 1999: 11), a lo largo de todo el libro aparecen una serie de características que incluye para todos los gitanos de manera general. Esta versión en clave culturalista extrema lo lleva a no referirse, en ningún momento, salvo en la penúltima página del libro (Fernández Enguita, 1999: 197) y con dos citas de sus informantes, a la variabilidad y heterogeneidad grupal. Habla de cambios a nivel global en la sociedad que no ve reflejados en los gitanos. Esto no deja de sorprendernos en tanto en cuanto ubica su trabajo de campo en ocho centros escolares a los que acuden decenas de alumnos y alumnas gitanos (Fernández Enguita, 1999: 8).

La imagen de la etnografía de Enguita nos lleva a preguntarnos, después de haber introducido la de Abajo más arriba, cómo a pesar de referirse a una población que puede presentar características en común los resultados parecen ser tan diferentes. Es decir, para Enguita el bajo rendimiento escolar de los gitanos que termina en fracaso escolar y abandono se debe a la especificidad cultural gitana y, en cambio, Abajo lo sitúa fuera del choque cultural y lo basa en “mensajes cruzados de desconfianza y desvalorización mutua entre uno y otro grupo. Y en cuanto a mensajes ambiguos en el interior del propio grupo” (Abajo, 1997: 316-3). Así, los propios resultados de Enguita se contraponen, también, con un reciente estudio realizado en cinco comunidades autónomas sobre trayectorias de éxito escolar del alumnado gitano. En la primera parte de este estudio se introducen una serie de “supuestos falsos y retóricas habituales sobre población gitana, escolarización y continuidad educativa” (Carrasco y Abajo, 2005: 24) que llevan a poner en tela de juicio muchas de las afirmaciones de Enguita. Aunque no los vamos a desarrollar, sí creemos importante citar estos supuestos: pensar que ya se ha trabajado profusamente por la escolarización de la infancia gitana y que todo fracasa; considerar a la población gitana como homogénea y radicalmente distinta de la población mayoritaria; mantener un concepto erróneo de cultura como supuesto factor

¹⁰ En cursiva en el original.

de fracaso escolar; confundir el conocimiento sobre una cultura como producto temporal y espacial con el conocimiento de las personas y la relación interpersonal; considerar que una buena relación con los padres gitanos conlleva automáticamente una transformación de sus ideas sobre la educación escolar; y vaticinar que la ‘presencia’ de ‘la’ cultura gitana en las aulas generará un cambio sustancial en la escolarización del alumnado gitano (Carrasco y Abajo, 2005: 24-30).

A pesar de las críticas expuestas, de la etnografía de Enguita podemos extraer, como mayores aportaciones, cómo desde la institución escolar se generan una serie de preconceptos y estereotipos sobre el propio alumnado y que, de alguna manera, van a determinar su posición estructural en el centro escolar y, por otro lado, cómo se construye al alumnado gitano como una población *no pertinente* en la institución educativa por sus características. Una situación que tendremos que tener en cuenta para el alumnado procedente del medio rural en la Terra de Melide.

2.3. Aportaciones de los estudios con población *no pertinente* en las instituciones educativas

Como resultado de las etnografías expuestas y del diálogo y aportaciones que se generan con la investigación que se está planteando, vamos a establecer una serie de premisas que resumen las aportaciones etnográficas presentadas. Por un lado, tenemos que subrayar que una parte de los autores se encuadran dentro de un marco teórico dominado por la diferencia cultural entre el grupo doméstico y la cultura escolar como la causante, ante el desconocimiento de dicha cultura escolar, del bajo rendimiento escolar. Por otro lado, se destaca también que las instituciones educativas, como instituciones especializadas en la transmisión cultural y en la diferenciación social de la desigualdad, generan una exclusión de todos aquellos que no se introduzcan dentro de su forma de llevar a cabo el hecho educativo, más allá de grupos étnicos, clases sociales... Es decir, una selección sesgada de la realidad que, indudablemente, se vuelve contra los grupos no hegemónicos, a pesar de los posibles cambios individuales que puedan desarrollarse. Por último, se establece el vínculo entre los sucesos que ocurren en el interior mismo de las instituciones educativas y los que ocurren fuera de ésta, los que, indudablemente, afectan de una u otra manera a lo que ocurre dentro de las instituciones educativas y a su manera de interpretar la realidad. Por lo tanto, más allá de la diferencia cultural se destaca, en otro orden, la generación de fenómenos que guardan relación con la propia posición económica, mensajes doble-vinculares llegados

desde el grupo doméstico, la institución educativa y el grupo de iguales, así como la propia estructura de oportunidades económicas en el entorno.

De esta serie de características que resumen las etnografías en las que hemos centrado nuestra mirada, se pueden deducir una serie de hipótesis que se encuentran explícita e implícitamente en las aportaciones etnográficas presentadas:

Hipótesis sobre la arbitrariedad cultural

- La institución escolar, en tanto que institución especializada en la transmisión cultural, hace una selección sesgada de los contenidos y, por lo tanto, genera una arbitrariedad cultural que una parte del alumnado y los grupos domésticos desconocen (Fernández Enguita, 1999; Franzé, 2002).
- Las supuestas diferencias culturales por parte de cierto alumnado, como los hijos de emigrantes o los gitanos, por ejemplo, tienden a que se etnicen sus comportamientos, sus acciones y, por lo tanto, los resultados que se esperan de ellos (Abajo, 1997; Bhatti, 1999; Franzé, 2002; Pàmies, 2002; Ballestín, 2004).

Hipótesis sobre la representación que se hace del alumnado y las bajas expectativas que se proyectan hacia ellos

- Las representaciones que el profesorado hace de la procedencia sociocultural de los estudiantes tienen mucho que ver en las expectativas hacia el alumnado (Abajo, 1997; Fernández Enguita, 1999; Bhatti, 1999; Pàmies, 2002; Ballestín, 2004).
- Las propias condiciones de existencia del alumnado y de sus grupos domésticos y la interpretación que se hace de éstas por parte de la institución educativa generan una imagen que se encuentra más allá de lo idónea para alcanzar los objetivos académicos (Abajo, 1997; Franzé, 2002; Pàmies, 2002; Ballestín, 2004).

Hipótesis derivadas del desconocimiento de la cultura escolar y procesos de oposición y generación de estrategias alternativas

- El desconocimiento de las claves de la cultura escolar lleva al rechazo de ésta, por lo que se generan estrategias alternativas (Feito, 1990; Pàmies, 2002).
- Las propias conductas y actitudes de oposición de una parte del alumnado a lo que tiene que ver con la cultura escolar son una respuesta a la propia

selección sesgada que se realiza desde la institución educativa (Feito, 1990; Bhatti, 2002; Franzé, 2002).

- El proceso de reproducción de la desigualdad al que sirve la escuela, como una de las instituciones especializadas en nuestra sociedad, se sitúa en oposición y conflicto, y se genera, además, una situación en la que los cambios individuales le sirven en su legitimidad del orden social desigual (Feito, 1990; Abajo, 1997; Franzé, 2002; Pàmies, 2002).

Hipótesis sobre la relación entre los ámbitos sociocultural y educativo

- Los distintos procesos generados en el ámbito sociocultural, lejos de estar ausentes en el interior de las instituciones escolares, se ven reflejados en ellas y generan una situación de partida que no es la misma para todos los que a ellas llegan y que, por lo tanto, pasan a crear una desigualdad de condiciones de acceso (Iturra, 1990b; Abajo, 1997; Bhatti, 1999; Franzé, 2002).
- Los mensajes doble-vinculares llegados desde la propia institución académica, el grupo doméstico y los grupos de iguales crean una situación que se llega a vivir como ambivalente por parte del alumnado (Abajo, 1997; Bhatti, 1999; Pàmies, 2002; Ballestín, 2004).

Como hemos visto a lo largo de todas las aportaciones analizadas y en las hipótesis que se derivan de las mismas, aparecen una serie de conceptos que nos ilustran y explican por qué se produce el fracaso de los grupos que hemos denominado *no pertinentes* en la institución escolar: reproducción social, cultura escolar, arbitrariedad cultural, capital cultural, distancia y discontinuidad cultural, resistencia, oposición, conflicto, cultura antiescolar, choque cultural, dinámicas relacionales, vinculación y desvinculación escolar, etnificación y mensajes y situaciones doble-vinculares.

Por lo tanto, según las hipótesis y conceptos derivados de estos estudios y etnografías, nos encontramos en el momento de establecer de qué manera nos ayudan a explicar, al menos hipotéticamente, el bajo rendimiento académico del alumnado con procedencia rural en el IES de Melide. Para ello vamos a introducir, en el siguiente capítulo, otra serie de aportaciones etnográficas que han tenido como objeto de estudio la educación y el medio rural.

3. El estudio del alumnado con procedencia rural: perspectiva teórica y metodología de investigación

“O desenraizar e o expulsar incesante da população rural do seu próprio chão não concita atenções. A coisa parece passar despercebida, ou ser tomada como natural, inevitável, ou mesmo como algo que a modernidade reclama: não se sabe, desde sempre, que há gente a mais na agricultura? Não se sabe, faz tempo, que nos campos e montes só há e só pode haver atraso?” (Portela, 2003: 3-4).

3. El estudio del alumnado con procedencia rural: perspectiva teórica y metodología de investigación

3.1. El alumnado con procedencia rural como población *no pertinente*

Referirnos al alumnado de procedencia rural en las instituciones educativas como una de las poblaciones *no pertinentes* es situarnos en una perspectiva que cuenta, en principio, con un escaso apoyo empírico, debido fundamentalmente a las pocas aportaciones etnográficas con las que contamos. Referirnos al alumnado de procedencia rural que accede a su escolarización en el medio urbano es hacerlo a menos aún. Por lo tanto, vamos a presentar y considerar tres investigaciones que se enclavan en el medio rural y tienen como uno de sus objetos de estudio los rendimientos escolares.

Desde el país vecino, Portugal, nos ha llegado, principalmente, el trabajo de Raúl Iturra, con una obra amplísima y que, en relación a la etnografía escolar, podemos sintetizar en dos obras de principios de los años noventa: una primera de carácter teórico, *Fugirás à escola para trabalhar a terra: ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar* (1990a), que será el punto de partida para introducirnos en la segunda, *A construção social do insucesso escolar* (1990b), de carácter etnográfico. Dos obras, por lo tanto, que son complementarias una de la otra y en la que Iturra nos expone las relaciones entre el contexto escolar y el contexto sociocultural.

Localizadas en la aldea de Vila Ruvia, un grupo de investigadores dirigidos por Iturra se encargan de establecer cómo las personas adultas de una aldea forman a sus sucesores, con la siguiente hipótesis de partida:

“a escola não ensina tudo aquilo que uma pessoa precisa saber para reproduzir-se ao longo da vida, conhecimento este que é substituído por outro recolhido através da interação com os parentes, os vizinhos, os amigos, o ritual e a catequese (...). É também parte da nossa hipótese de que parece haver um cálculo político para que a criança, filha de iletrados, ou se adapte absolutamente ao saber da burguesia que triunfou na Revolução Francesa, ou acabe por não aprender, desista, e passe a ser mão-de-obra que produz privadamente nesta época pós liberal, para um mercado também privado, sem que o Estado tenha que investir muito neles.” (Iturra, 1990b:23).

Esta hipótesis de partida se ha desarrollado según los distintos ámbitos de investigación de cada uno de los investigadores y sus correspondientes hipótesis complementarias. Nos interesa el trabajo de Iturra por su relación con el mundo escolar,

ya que él va a encargarse del ritual, la vida doméstica y la escuela y su hipótesis complementaria y específica se centra en lo siguiente:

“a aprendizagem escolar se vê dificultada pelo confronto de uma razão que parte de uma memória baseada na acção e que é interpretada à luz do ensino religioso, mas ao mesmo tempo, estrategicamente manipulada para os objectivos que cada um sabe deve atingir.” (Ídem).

Iturra va a analizar la desconexión que existe entre los dos contextos clave en su análisis, el escolar y el sociocultural y, por lo tanto, el divorcio entre la enseñanza y el aprendizaje, es decir, entre lo que la escuela debe enseñar, ya que es su función, y el conocimiento cultural que en un principio no rechaza, pero que tampoco se preocupa por investigar y conocer y que termina desechándolo por considerarlo inferior al propio saber escolar. De esta manera, Iturra va a trazar una historia de la aldea que repartirá en lo que el llama “las tres aldeas”. Una historia que traza desde el siglo XIX, cuando muy pocos eran propietarios de las tierras y que va a considerar como los de la primera aldea junto a los jornaleros; la segunda aldea viene representada por aquellos que consiguieron las tierras, es decir, pequeños propietarios que se hicieron con las tierras ante la disolución de señoríos, ventas y, sobre todo, por la individualización de la propiedad; y la tercera aldea aparece representada por los niños. La tercera aldea es la descendiente de jornaleros y campesinos que nunca supieron leer ni escribir y, así, la escuela obliga a los más jóvenes a un entrenamiento en conocimientos que están apartados de sus experiencias del día a día. De esta manera, realiza un análisis en perspectiva histórica en el que expone que entre los componentes de la primera aldea la obligación de estudiar no existía (salvo los casos del farmacéutico y de un abogado hijos de propietarios), ya que los conocimientos necesarios son los de trabajar la tierra y para eso todas las personas de la aldea están bien preparadas. El proceso histórico de reforma liberal, aclara, se creó para que más allá del trabajo surja una memoria histórica que trascienda los límites locales y, de esta manera, el acceso a lugares de trabajo dominados por la clase burguesa. Esto le lleva a concluir que la lucha de la segunda aldea y de la tercera venga a ser la de la incorporación en el saber que substrahe personas al trabajo rural.

Ante este proceso se puede explicar el cambio social y la contradicción que la propia organización burguesa de la sociedad coloca ante el trabajo campesino. Por un lado se crea el comercio de los bienes agrícolas y, por el otro, se procura crear un ciudadano que puede circular por el mundo nacional e internacional y es esta

contradicción en la que se centra para exponer que la escuela no enseña todo aquello que es necesario para el trabajo. En este sentido, el recorrido realizado por Iturra de los últimos cien años le ha servido para exponer cómo las distintas generaciones y su vinculación con la tierra han variado de manera notable. De los de la primera aldea han surgido los que en la segunda aldea se hicieron propietarios y en la tercera aldea se han hecho letrados.

Otro de los aspectos que analiza Iturra es la lógica campesina. Una lógica que basa en los distintos ciclos por los que pasa un individuo: primero el ciclo de la vida individual, ya que nace sin ningún tipo de conocimiento y debe ser educado por parte de quien lo cría: parientes, grupo doméstico, vecinos...; el segundo se centra, una vez que ya ha sido enculturado y ha aprendido los rudimentos elementales de los grupos con los que interacciona, en la preparación de los jóvenes para una u otra actividad, conociendo los límites y condiciones de la materia sobre la cual se trabaja, sea la tierra, comercio u oficio. Estos ciclos guardan relación con la lógica campesina en la que la prueba de cualquier argumento se realiza con hechos y no con argumentaciones hipotéticas y, así, nos situamos en el tercer ciclo, el que nos expresa la racionalidad campesina como algo en movimiento, cambiante y que se puede ver en las categorías clasificatorias expuestas más arriba, es decir, en el cambio de la aldea de los señores y jornaleros donde la jerarquía venía expresada por la propiedad y clientela a los pequeños propietarios que pasaron a ser individuos considerados iguales unos a otros en el modelo estatal. Este modelo viene representado por el valor universal que el estado usa, la moneda, y por las relaciones sociales que pasan a activarse. Es así como surge la necesidad de saber escribir, leer y contar para litigar con el comercio. Nos situamos, por lo tanto, ante el cambio fundamental que viene desarrollado por nuevas desigualdades.

Ante este cambio, uno de los conceptos centrales que acuña Iturra es el de “mente cultural”. Una mente cultural que trata de entender entre el campesinado y cómo se crea a través de los ciclos de desarrollo del propio grupo doméstico y del desarrollo de la estructura a la que la aldea está unida. De esta manera centra el estudio en el seguimiento de cuarenta niños entre seis y catorce años, sus parientes y sus padres, para tratar de reconocer qué saben y dónde han conseguido ese saber y de qué manera son activos y protagonistas en su aprendizaje. Este proceso plantea más allá del simple aprendizaje y expone para el caso de los emigrantes rurales, donde la desconexión entre lo aprendido y el trabajo que hay que desempeñar no guarda relación. Esta desconexión también se reconoce en la escuela, cuyo ciclo se encuentra desfasado pues, a pesar de

permanecer durante años en la escuela, el trabajo rural se sigue transmitiendo a través de la memoria, es decir, sociedades que no tienen escritura y si la tienen no la usan para consignar su conocimiento. El proceso establece también una desconexión entre la escuela y la mente cultural campesina, ya que éstos entienden porque creen y, aclara, este entender porque creen se debe a que tal creencia no procura pruebas, sino que se trabaja como se vio hacer a sus ancestros, cambiando la tecnología y el resto entregándose a las fuerzas de la naturaleza que no se pueden controlar. El traslado de la creencia del padre al profesor ha llevado a una parte de los hijos del rural a retirarse del trabajo agrícola.

El retiro del trabajo agrícola no ha afectado a todos por igual, ya que los hijos de los grandes propietarios pudieron llevar a cabo una educación elitista y así entrenarse en la disciplina que confiere tal actividad; se retiraron de la vida rural y se cultivaron únicamente en la lógica deductiva de la escuela. Este proceso afecta también a una parte de los hijos de propietarios medianos, que se encuentran ante la disyuntiva de conseguir la propiedad y vivir de la tierra o entrar en el mundo académico, lo que lleva a introducir una hipótesis en el caso de los grandes y medios propietarios:

“há uma familiaridade com a prática de uma racionalidade que entende a vida social estrutural, e uma familiaridade como o cálculo dedutivo pela prática de gestão.” (Ibíd: 82).

De esta manera, nos situamos ya en cuáles son las causas explicativas de por qué los hijos de los pequeños campesinos no logran acceder al mismo éxito escolar que los otros dos grupos. Por un lado, porque la comunicación de los padres con los hijos se centra en el trabajo productivo, ya que éstos no conocen los asuntos escolares y cuando hablan de ello con sus hijos preguntan sobre qué aprendieron en la escuela, porque desconocen que el aprendizaje escolar es un ciclo acumulativo del saber, que lo que se oyó guarda relación con otras explicaciones. Los padres quieren una respuesta que sus hijos no pueden ofrecerles y los lleva a la creencia de que sus hijos no se preocupan por el saber escolar y que sus hijos no valen para los estudios o son poco inteligentes. Por otro lado, la incomprensión del estudiante se trata desde la escuela como un problema psicológico y como un desajuste en su hogar familiar y, lejos de ver al alumnado como resultante de un conjunto de relaciones sociales que en su conjunto podrían aportar muchas cosas a la escuela, son definidos como inconscientes que no quieren estudiar. Por lo tanto, la experiencia con la que llega el alumnado a la escuela es negada y, como consecuencia, el estudiante se queda mudo y sin saber qué comunicar, ya que el

desconocimiento de la realidad escolar los lleva a no entender el raciocinio que es presentado por el profesor. Este proceso acaba por la función básica de la escuela: la reproducción de la sociedad, que se genera porque la escuela no quiere explicitar cuáles son las técnicas para aprender a saber y, en consecuencia, los alumnos no llegan a conocer que la vida social es un conjunto de hechos que tiene constreñimientos, normas manipulables y opiniones de los otros que nacen de un contexto. Y, finalmente, las propias expectativas del profesorado los llevan a esperar lo que va a ser cada uno de los estudiantes, augurando el futuro de cada niño antes de que éste empiece.

Por lo tanto, la lógica a la que corresponde cada uno de los hijos en la estructura social es bien diferente: el hijo del pequeño campesino, sin otra opción, a medida que crece lo hace ganando dinero y su proximidad al mundo de la economía va desactivando su dedicación a los estudios; el hijo del pequeño propietario se encuentra, como ya hemos expuesto más arriba, en la disyuntiva de conseguir la propiedad y vivir de la tierra o entrar en el mundo académico; y el hijo del gran propietario que manipula poder político sólo puede estudiar porque no sabe “cavar”.

El trabajo realizado por Iturra me lleva a establecer un gran número de conexiones con el que en esta tesis doctoral se está presentando. Primero, porque se localiza espacialmente en un área rural y, segundo, porque nos expone un rural que, lejos de ser uniforme y homogéneo, es heterogéneo socialmente. Iturra da cuenta de la estructura social en el medio rural y cómo se ha realizado el cambio del saber oral al que todos accedían en la primera aldea, a un saber escrito al que ya no tienen acceso todos en las mismas condiciones, ya que se deriva de su propia situación en la estructura económica. No obstante, en el trabajo de Iturra se echa de menos una mayor exposición de qué ocurre dentro de los muros escolares. A pesar de que Iturra expone y analiza de manera ejemplar, a mi modo de ver, la gran desconexión existente entre el mundo campesino y la institución académica, la estructura social en la que se inserta y el reconocimiento de los niños como activos en su aprendizaje, deja vacío de contenido cómo el propio aprendizaje escolar y la interacción en el ámbito escolar generan oposiciones y resistencias a todo lo que tiene que ver con lo escolar. Aunque sí introduce que se genera, no explica cómo se desarrolla y de qué manera el alumnado participa activamente en esta generación. Por otro lado, la estructura social de la aldea aparece bien analizada, pero echamos también de menos cómo se inserta en el municipio de Vila de Nelas, de qué manera aparece considerado el rural y los saberes rurales y, por lo tanto, qué papel juegan los campesinos en la estructura social que va

más allá de los límites de la aldea, cuál es su consideración en cuanto que campesinos, de qué manera se orienta a los niños al trabajo agrario o a marcharse. Unas preguntas que se echan de menos no porque el trabajo de Iturra las deje vacías de contenido, sino que dialogan con la investigación que se está planteando y que son de especial interés para conocer los porqués del abandono de la actividad rural de muchos jóvenes, abandono, en un primer momento, de la escuela, tal y como Iturra lo concibe en su obra de carácter teórico, *Fugirás à escola para trabalhar a terra*. Es decir, irás a la escuela para abandonar el duro trabajo agrícola y, ante lo expuesto sobre la etnografía de Iturra, volverás a trabajar la tierra porque ésta no es capaz de proporcionarte alternativas (Iturra, 1990a).

En estrecha relación con el trabajo de Iturra, y muy influenciado por éste, se encuentra la etnografía escolar realizada por Vieira (1998¹) y localizada también en el medio rural portugués. Basándose en una muestra de trece alumnos de entre diez y once años con el fin de exponer, su objeto de estudio, a qué es debido el bajo rendimiento escolar del alumnado del rural, que acaba en fracaso. Sus explicaciones las va a llevar al terreno de la discontinuidad entre lo que enseña la escuela y lo que enseña el hogar, y a enunciar su hipótesis según estas dos partes en conflicto:

“A hipótese fundamental é que o chamado insucesso escolar é produto do desencontro entre uma educação únicam homogénea, sem alternativas, e uma divisão do trabalho social heterogénea e com opções, desde que se saiba acumular riqueza. Talvez que dos dois, o único que queira aprender seja o professor, para poder desempenhar a sua vida profissional e ganhar assim o seu salário. O estudante, esse é mandado aprender pela lei e pelos seus pais, um conjunto de saberes que estão em desacordo como o objectivo central do ideal da nossa sociedade: a criação de uma riqueza feita a partir de um trabalho para o qual se esteja habilitado e para o qual se tenha aprendido uma certa diligência. Estas habilidades e diligências, são aprendidas no processo de vida quotidiano ao qual é acrescido o saber escolar, e do qual o estudante foge mal pode ganhar os seus tostões.” (Vieira, 1998: 14).

El autor va a poner a prueba esta hipótesis a través del análisis del currículum escolar y del trabajo de campo dentro y fuera del centro escolar. A Vieira le interesa saber cuáles son los conocimientos con los que llega el alumnado a la escuela y cómo se

¹ La publicación original data del año 1992.

encuentran éstos fuera de lo que tiene que ver con el conocimiento escolar, es decir, se ignoran los conocimientos con los que llega este alumnado, su “mente cultural”² y, de esta manera, este alumnado choca con las propias metodologías y contenidos escolares. Esto lleva al propio alumno, ante el rechazo de la institución de su saber cultural, a sentir que no tiene capacidades para poder desarrollar la actividad académica; una situación que llega también al grupo doméstico y a pensar que sus hijos nacen sin esta capacidad porque ellos tampoco la tuvieron (Vieira, 1998: 123).

Por lo tanto, nos encontramos con la separación de Iturra entre trabajo manual e intelectual y saber oral y escrito; el primero no entra en el centro escolar y por lo tanto el alumnado del rural no puede acceder al segundo, por lo que Vieira se hace eco del trabajo de Iturra: dejarás la escuela para volver a la tierra.

De esta manera, todo el trabajo de Vieira parte de que la causa fundamental del fracaso escolar del alumnado procedente del medio rural es el desencuentro de estilos cognitivos, entre el que tiene este alumnado y el que es reproducido en la escuela por su descontextualización, lo que se traduce en una desigualdad de oportunidades (Vieira, 1998: 133-134).

El trabajo de Vieira se muestra clave con el desarrollado en esta investigación en tanto en cuanto se centra en el medio rural y, además, cabe subrayar, entre las aportaciones más sugerentes, la exposición que realiza sobre el proceso de descontextualización del aprendizaje y, por lo tanto, de discontinuidad entre lo que aprenden los chicos y las chicas en su grupo doméstico y comunidad y lo que se transmite en la escuela. Así, el trabajo de Vieira es fundamental para encuadrar la investigación en la Terra de Melide y generar la necesidad de plantear de qué manera la institución educativa puede dar cuenta de un conocimiento sesgado que no logra introducir a todos por igual, ya que la distancia entre dicho conocimiento y el de una parte del alumnado entraría en conflicto y generaría, ante las distintas situaciones de partida, desigualdad de posicionamientos en el espacio escolar.

Por otro lado, se echa de menos una mayor articulación entre el espacio rural en el que se encuadra Vieira y el espacio urbano del que dista pocos kilómetros, y que se encarna en la ciudad de Leiria. Es decir, de qué manera se articula el medio rural con el medio urbano, cuáles son sus legitimidades, cómo se percibe al medio rural y de qué modo la distinción en las prácticas que, a mi modo de ver, tan bien analiza Vieira, pasan

² Concepto acuñado por Iturra y que recoge Vieira en sus explicaciones.

más allá de la institución académica y se encuentran reflejadas en la sociedad más amplia y de todo el distrito de Leiria. Un aspecto que deja sin desarrollar Vieira, pero que no resta, para nada, el gran trabajo realizado y la claridad con la que expone su etnografía y cómo nos muestra el proceso de discontinuidad.

Ante las claras relaciones entre los trabajos de Iturra y Vieira y su estrecha relación con el que se está planteando, y una vez que se ha expuesto lo que se echa de menos, tenemos que hacer referencia, como hecho más destacable, a que ninguno de los dos presta demasiada atención a los procesos de oposición y resistencia llevados a cabo por el alumnado del rural. Se citan según el proceso de descontextualización entre la escuela y la propia procedencia sociocultural de este alumnado, pero no acaba de desarrollarse cómo el propio alumnado reconstruye y quizás genere sus propias condiciones de existencia. Es decir, aparece imbricado en los dos trabajos que el medio rural es un espacio en el que viven gentes que carecen de legitimidad porque no han incorporado la lógica del saber escolar y las prácticas de distinción burguesas, pero no se acaba de desarrollar cómo los propios protagonistas, el alumnado, se insertan o rechazan esta lógica y de qué manera influye en sus vidas el paso por la escuela.

Unas preocupaciones de las que habla muy tímidamente Vieira (1999) en una segunda etnografía, pero que no desarrolla porque esta vez su objeto de estudio va más allá del tema de los rendimientos escolares, para centrarse en cómo aparecen en la escena escolar diferentes tipos de profesorado. Esta segunda etnografía enfoca el cambio de ley educativa llevada a cabo por el gobierno portugués en los años noventa y, así, el objeto de estudio inicial es conocer las representaciones sociales que los profesores, padres y alumnos elaboran del cambio educativo. Esta situación, después de prestar atención a aquel alumnado con dificultades de aprendizaje, lo va a llevar a interesarse por estudiar las historias de vida de algunos profesores, pero no en el profesorado en general, sino que después de identificar los distintos tipos de profesores el centro de su investigación lo van a establecer nueve profesores de tres escuelas del distrito de Leiria, en Portugal, que están muy abiertos al cambio y a su necesidad, tienen actitudes próximas al respecto a la diferencia, a la empatía profesor/alumno, solidaridad con los actores implicados en el proceso educativo, interés por la relación escuela/familia, escuela/comunidad, creatividad, espíritu crítico y actitudes interculturales. Estas actitudes guardan mayor relación, según Vieira, con la propia historia de vida y no como resultado de la formación escolar de este profesorado. Así, nos aclara que su intención no es únicamente conocer quién les enseñó su forma de

actuar, sino cómo han sido capaces de poder captar el contexto y cómo han llevado a cabo un aprendizaje de la sensibilidad que les permite entrar en el mundo del otro, bien sea este alumno, padre, madre u otros y pasar a ser para ellos un agente intercultural (Vieira: 1990: 25).

Por lo tanto, una investigación que no se centró en la reconstrucción de la historia de vida, sino que su contexto de investigación recorrió aulas, recreos, tiempos de ocio, reuniones con el profesorado y con los padres..., es decir, un estudio comparativo entre varios docentes y entre la cultura de tres escuelas, dos de la periferia de la ciudad y una de dentro. Esta etnografía escolar le ha permitido acceder al objeto de su estudio e ir construyendo sus hipótesis que, como ya he dicho antes, se centran más en el recorrido biográfico del profesorado en cuanto personas en su socialización y formación global que en la formación académica que confiere el grado de profesionalización. Así, su hipótesis global es la siguiente:

“os paradigmas que estão na base dos diferentes perfis de professor e práticas pedagógicas, dos posicionamentos vários face ao envolvimento escola/família, ritmos de aprendizagem, pedagogias diferenciadas, etc., são pouco mutáveis a partir de determinada altura da vida de uma pessoa, essencialmente quando já se é adulto e nos guiamos por um habitus (Bourdieu, 1972) muito enraizado psico e socioculturalmente.” (Ibíd: 21).

De esta manera, y de nuevo siguiendo a Iturra, trata de establecer cuál es la mente cultural de este profesorado y cómo es construida por todas las experiencias de la vida social, por las experiencias que se han llevado a cabo, por lo adultos con los que se interaccionó, por las opciones tomadas a lo largo de la propia biografía y por la educación en general y por la participación en un colectivo que tiene hábitos y juicios elaborados.

Esta etnografía escolar sobre la cultura profesional del profesorado se muestra relevante entre el objeto de este capítulo porque en las tres escuelas en las que investigó Vieira un número muy considerable de alumnado procede del medio rural y aparecen una serie de representaciones sobre las familias de este alumnado por parte del profesorado. Primeramente, la ausencia de estos padres en su acercamiento al centro se explica por la incapacidad de éstos para desempeñar su papel de padres en relación con lo que se les demanda desde los centros escolares y, además, se los construye como personas sin expectativas sobre el papel de la escuela en la educación de sus hijos. Estas familias pasan a ser consideradas como un *“handicap para o sucesso escolar dos*

filhos” (Ibíd: 195). Vieira, si bien no continúa analizando esta situación porque no es su objeto de estudio, la deja apuntada para exponer cómo se manipulan los conceptos de privación cultural y cultura de la pobreza que habían estado tan de moda a finales de los años sesenta. Es aquí donde encontramos el interés de esta segunda etnografía de Vieira y cómo el alumnado con procedencia del medio rural que llega a escuelas enclavadas en el medio urbano de la ciudad de Leiria se encuentra lejos de que se lo tenga en cuenta. Sin embargo, una vez más, se echa de menos una mayor profundización en las relaciones sociales y representaciones entre los habitantes urbanos de la ciudad de Leiria y los habitantes de los espacios rurales que rodean la ciudad con el fin de que nos ayudase a comprender cómo el contexto de relaciones y representaciones socioculturales entra, de alguna manera, en la escuela y en las representaciones del profesorado. Una problemática que aunque no es su objeto de estudio deja perfectamente apuntada, aunque no desarrollada, en su etnografía.

Por otro lado, y también en un contexto rural, el francés, tenemos que hacernos eco de la etnografía llevada a cabo por Deborah Reed-Danahay, más concretamente en la región de Auvergne y en la *commune* de Laviaille. Esta etnografía se desarrolla a principios de los años ochenta en una comunidad muy castigada por la emigración a la ciudad de sus habitantes en las décadas de los cincuenta y sesenta y que, contrariamente a lo que sucede en el resto del rural francés, en los años setenta su pérdida poblacional comienza a ser mucho más lenta; además, en los años noventa gana población. Es esta una hecho anómalo, distinto de las dinámicas demográficas de la mayor parte de los países europeos, donde el éxodo rural continúa siendo una realidad. La autora sitúa esta situación en las estrategias de socialización adoptadas por las familias y en el ambivalente sentimiento de, por un lado, resistir y oponerse a la escuela y, por otro lado, en el no rechazo explícito a ésta y obtener su máximo aprovechamiento de ella. El concepto de resistencia se presenta como clave, ya que nos encontramos en un contexto teórico claramente influenciado por las teorías de la reproducción que, de la mano de Bourdieu, lleva a las familias del rural a perpetuar su situación de bajo estatus a través del sistema educativo y, además, según Bourdieu, las estrategias familiares, producto de su *habitus*, los llevan al abandono de las granjas y a su deseo de extinción. Este panorama, si bien es exclusivo de otras zonas rurales, en el caso de Laviaille, como expone Reed-Danahay, no se desarrolla, tal y como irá mostrando.

El medio rural francés sufre en los años sesenta una fuerte transformación con la especialización de las explotaciones en la producción de leche, debido a la entrada en

una economía de mercado y el consiguiente cierre de muchas explotaciones al no poder competir por su tamaño. Este proceso llega hasta los años setenta y, a partir de aquí, se estanca y da lugar a una reconstrucción de la identidad campesina y a su nueva posición como granjeros en una sociedad cada vez más urbana.

De esta manera, la razón que llevó a la autora a realizar la investigación fue que las investigaciones se estaban trasladando al ámbito urbano y a la llegada de los emigrantes y ella, ante la persistencia de la vida rural, quería entender los procesos globales de poder, resistencia y hegemonía y, así, investigar las influencias de las familias en la escolarización de sus hijos, en un contexto de dominación de la cultura francesa, ya que tanto las políticas educativas como el currículum se marcan a nivel nacional y, por lo tanto, de qué manera la población local responde y se amolda al estado francés y cómo entran en juego tres identidades no excluyentes: ser Lavallois, ser Auvergnat y ser Francés.

Por lo tanto, influida por la teoría crítica en educación, su contemplación de la escuela como un aparato que sirve al control y construcción del estado nacional la lleva a establecer de qué manera las familias intervienen, informalmente, en la escolarización de sus hijos y, así, su objetivo es claro:

“desmantelar la extendida asunción, sostenida hasta bastante reciente en Francia, que, como Regine Sirona lo formula “el impacto de la supercentralización del sistema educativo presupone una gran homogenización en las situaciones locales (1988:26).” (Reed-Danahay, 1996: 23).

Un objetivo que llevará a la autora a centrarse en cómo la escuela en Lavialle se ve fuertemente influenciada por las estrategias educativas de las familias campesinas y por los modelos de resistencia que los propios alumnos crean en las aulas y, de esta manera, cómo se refuerza la identidad local.

Así, en su análisis de las formas de resistencia llevadas a cabo por los habitantes de Lavialle hay una estrecha relación con el proceso de formación de la identidad cultural, formada en oposición a los foráneos y a la cultura dominante, y a una identidad social que guarda mayor relación con el parentesco, es decir:

“El concepto de ser Lavallois, incluyendo los derechos y deberes de participación en la vida social, es el vínculo primario de pertenencia a una familia con tierra en Lavialle, más que la simple residencia dentro de sus fronteras.” (Reed-Danahay, 1996: 42-43).

La autora define estas formas de resistencia como “pasivas”, pues no llevan directamente a la confrontación sino que generan verdaderas estrategias de insumisión a la escuela. Por lo tanto, la negociación de la identidad cultural a través de ser de dentro o de fuera de la comunidad se basa en la familia, la casa, el municipio, la región y la nación, que se ven solapadas a través de la edad, el género y la ocupación.

Esta situación se encuentra, además, en relación con la identidad regional Auvergnat, la cual, lejos de ser estática, se produce, reproduce y cambia en función de los contextos en los que se emplee. Por un lado, nos encontramos con el estereotipo de poblador rural como inculto y salvaje que se genera desde fuera y, por otro lado, como astuto, noble e ingenioso generado desde dentro. Para los propios Lavaiallois este hecho se ve superado por su fuente principal de identidad, el grupo de parentesco y la propia comunidad representada por la pequeña aldea, que puede variar de treinta a sesenta residentes. Esta pequeña comunidad se muestra clave, como ya he dicho más arriba, en su relación con las categorías de ser de dentro y de fuera y es así como explica que el profesor, a pesar de vivir en Lavialle y ser descendiente de la región, fuese considerado de fuera al representar al poder estatal, a una cultura de clase media que no es reconocida en ellos mismos y a no participar de sus relaciones. Este proceso que representa la defensa del “nosotros” frente al “ellos” se encuentra conectado con la noción de “*debrouiller*”, es decir, la habilidad de sacar partido de una situación con foráneos, pero nunca con los propios vecinos, lo que representaría una ofensa.

Recurriendo a este concepto de “*debrouiller*” es como la autora destaca la resistencia pasiva que se desarrolla como una postura grupal y defensiva frente al mundo exterior a la comunidad. Por lo tanto, también alcanza a las relaciones llevadas a cabo en la escuela y que se encuentran mediatizadas por las historias negativas sobre la escolarización que tuvieron los padres y que trasladan a los hijos. Estas historias generan una socialización entre los más pequeños de temor a la escuela y al maestro. Sin embargo, el rechazo a la escuela no es a ella misma, ya que las estrategias educativas de las familias se basan en que sus hijos tengan una educación básica que les sirva para mejorar y hacer más efectivas sus granjas y, al mismo tiempo, resistir a aquellos aspectos que puedan hacer mella en su cultura local, sus significados y sus valores (Reed-Danahay: 1996: 115). Es así como entenderemos los bajos resultados académicos de los chicos y los altos de las chicas; es decir, las estrategias difieren según el género y lleva a que los resultados de éstas se encuentren entre los mejores de toda la región de Auvergne. Este hecho guarda estrecha relación con las estrategias familiares,

en las cuales las familias alientan a las chicas a hacerlo bien en la escuela por dos razones: tener conocimientos de contabilidad, por ejemplo, es algo muy bien considerado para ser la esposa de un granjero; y, por otro lado, las chicas antes de casarse trabajan fuera de la granja; no así los chicos. Dos razones que, además, guardan estrecha relación con la concepción de masculinidad y feminidad que la autora se ha encontrado en Laviolle. La masculinidad se asocia a la conducta subversiva, a la virilidad... y el rechazo de la escuela se debe a que entra en conflicto con las propias definiciones culturales de masculinidad, algo que no afecta a la feminidad, ya que la escuela no choca con sus roles de género.

Por otro lado, la autora va a contraponer la teoría de Bourdieu, que dice que una vez que los niveles educativos de las chicas rurales suben se llega al declive del campesinado, ya que las chicas no se quieren casar con granjeros. Esta situación cambia a finales de los años setenta en Laviolle, al aparecer una renovación por el interés de las granjas por parte de los jóvenes, y debido a que las chicas pueden pasar a heredar la tierra y, lo que sitúa como eje central, a que la educación formal de las chicas es una estrategia para dar un mayor soporte a las granjas con sus conocimientos de contabilidad, secretariado... más que para diluir las granjas (Reed-Danahay: 1996: 152), es decir, más que ser el poder hegemónico de las clases dominantes el que define las estrategias familiares, es la adaptación a las circunstancias cambiantes.

Aunque el grueso de la investigación de la autora se centra en cómo se planifica la resistencia por parte de la comunidad y en los grupos domésticos, también estudia en el propio centro educativo cuáles son los procesos que en él se desarrollan. El primero guarda relación con la propia percepción del profesorado, que tiene que ver con la representación que hacen de los padres del alumnado como “retrasados” culturalmente hablando, muy tradicionales y cerrados y, por otro lado, con la crítica que realizan del modo de vida rural. Esta representación se ve imbricada con la propia situación en el aula, en las que los niños aprenden a superar la “violencia simbólica” (Bourdieu y Passeron) a través de estrategias activas de solidaridad en los grupos de pares y de estrategias pasivas de resistencia al profesorado (Reed-Danahay, 1996: 184), tales como no hacer las tareas que se les encomiendan, murmurar en vez de hablar claro, y mostrarse tímidos y dubitativos. Es decir, el alumnado en la escuela se encuentra con que tiene que aprender a actuar de una manera en la comunidad y otra en la escuela. De ahí su resistencia, ya que se opone al código lingüístico escolar, a los códigos de clase media y a la individualidad que define la escuela. Esto llevaba al alumnado a encontrar

soporte en el grupo de iguales y a la plena cooperación, tal y como ven entre los vecinos de su comunidad.

Por lo tanto, nos encontramos con una etnografía en la que la autora expone de manera ejemplar cómo las estrategias educativas llevadas a cabo por las familias se encuentran al servicio de la comunidad y de la propia reproducción de las unidades domésticas y cómo han sido capaces de resistir a los aspectos de la cultura dominante francesa que amenazaba su existencia. Estas estrategias adoptan una forma de resistencia pasiva en la escuela por parte de los chicos, principalmente, y muestran cómo el género es una variable clave para entender los procesos educativos generados. Como la misma autora plantea, es un caso único y no representativo del rural francés, cuya identidad como granjeros se define en oposición a los refinados, que son identificados como urbanos. Para ello, la autora lo contrasta con otras dos etnografías sobre el rural francés y su variación regional en el rol y significado de la escolarización.

Primero examina la etnografía de McDonald (1989) sobre la Bretaña, en la *commune* de Plouneour. McDonald expone cómo los habitantes rurales de este municipio han aceptado el nacionalismo francés y los ideales republicanos, y los militantes bretones se oponen a la identidad francesa para que se les reconozca una identidad regional. Para Reed-Danahay contrasta con Auvergnat, donde no se clama por ninguna identidad regional y, además, el éxodo rural en la Bretaña tiene que ver con su propia identidad de género en contraposición a la de Laviaille. Por otro lado, el problema de la escolarización en la Bretaña guarda relación con el rechazo de la institución académica de la lengua propia de la Bretaña y de su cultura.

La segunda etnografía viene de la mano de Sanda Jo Spiegel (1978), en Villay, una comunidad agrícola en Touraine. Nos explica que en Villay no hay una fuerte identidad regional como en el caso de la Bretaña y que, aun siendo la identidad cultural compartida, se muestran ambivalentes y pasivos en las actitudes hacia la escolarización y el profesorado, debido principalmente a la exclusión que la institución académica hace de la comunidad, forma en la que el rechazo al centralismo del sistema educativo se hace explícito.

De esta manera, la autora concluye que el sistema educativo francés se manifiesta de manera muy diferente en función de los contextos locales, a pesar de su supuesta naturaleza homogénea.

Por lo tanto, encontramos en el trabajo de Reed-Danahay una serie de sorpresas que no hemos visto en ningún otro. Por un lado, cómo se genera la reproducción de las

granjas a través de la escuela y de qué manera se sirven de la escuela para asegurar a las chicas una nueva posición en el espacio sociocultural. Por otro lado, cómo las mismas estrategias familiares se sitúan en la creación y recreación de un nuevo rural en la región.

Entre las grandes aportaciones de la autora tenemos que resaltar, primero, cómo relaciona las estrategias de resistencia llevadas a cabo por el alumnado en el aula y su clara conexión con el proceso de socialización comunitario y, segundo, cómo estas estrategias de resistencia que, en un principio, no rechazan a la institución escolar en sí misma, valorando lo que puede suponer para su propia actividad económica, se generan una vez que la escuela rechaza los procesos locales. Por lo tanto, los tres conceptos claves que usa, persistencia, resistencia y coexistencia, nos parecen de especial relevancia en nuestro trabajo. El primero le sirve para explicar cómo una comunidad campesina ha continuado como viable a pesar de los cambios en la economía francesa cuando otras aldeas eran abandonadas. El segundo para entender cómo se mantuvo ante la cultura dominante francesa que amenazaba su existencia. Y el tercero le sirve para exponer la compatibilidad de múltiples identidades y, por lo tanto, la persistencia y coexistencia de su identidad a través de la resistencia.

Más allá de las múltiples aportaciones, también tenemos que destacar que en la etnografía de Reed-Danahay se echa de menos que no introduzca cómo se realiza el tránsito de la escuela primaria a la escuela secundaria, ya que se establece un cambio de centro educativo, al tener que trasladarse a la ciudad de Clermot-Ferrand y permanecer en ella durante toda la semana. Es decir, la autora expresa que una buena parte de la resistencia a la educación se debe a la identidad como granjeros en oposición a la de refinados, asociados como urbanos, pero no nos explica cómo influye esta situación entre los jóvenes que salen de los límites de la *commune* de Lavialle y acceden al espacio urbano de Clermot-Ferrand, los procesos que se generan en esta ciudad y cómo pueden moldear a la propia identidad campesina. Aunque sí hace referencia a cómo los estudios de las chicas les van a servir para tener un mayor papel en las granjas, no expone de qué manera, qué papel juega la individualidad en la secundaria al no tener el vínculo de protección del grupo de iguales ni del grupo doméstico y de qué modo se reconstruye la identidad campesina al contar con más estudios uno de los miembros del grupo doméstico y, de la misma manera, qué papel juega la identidad de género y cómo se reconstruye. Por otro lado, la autora presenta un rural homogéneo en la región, lo que la lleva a no establecer la estructura social dentro de la propia *commune* de Lavialle y

dentro, también, de los propios campesinos. Este aspecto la lleva a obviar de qué manera esta estructura social juega en los procesos generados en la propia escuela.

Nos encontramos, por lo tanto, con tres etnografías sobre los medios rurales francés y portugués que nos sirven para tratar de establecer una panorámica de cuáles pueden ser las causas del bajo rendimiento académico del alumnado procedente del medio rural. Por un lado, los procesos de discontinuidad enunciados por Iturra y Vieira y, por otro lado, los procesos de resistencia que son generados, debido a esta discontinuidad, y enunciados por Reed-Danahay. Iturra y Viera no separan estos rendimientos académicos en función del género; por el contrario, Reed-Danahay va a distinguir los rendimientos entre chicos y chicas y su relación con las propias necesidades de su identidad como campesinos.

De todas maneras, ninguna de las tres etnografías expuestas se centra en la población del medio rural en el ámbito urbano como es la que se está planteando, y menos en un contexto escolar en el que se junta población escolar procedente de los medios urbano y rural. Aunque Vieira deja apuntados una serie de aspectos, como se ha expuesto más arriba, finalmente no acaba de desarrollarlos. Por ello se ha mantenido el diálogo continuo con las tres investigaciones sobre cuál es la percepción en el ámbito urbano del medio rural, qué nuevas dinámicas se establecen al pasar de la escuela primaria a la escuela secundaria que se localiza en el urbano... Este diálogo se presenta como necesario y versa sobre el contexto específico de investigación en el que nos centramos.

La relación de estas aportaciones etnográficas sobre alumnado del medio rural con las hipótesis y conceptos derivados de las aportaciones etnográficas expuestas más arriba nos llevan a concluir que nos encontramos con un marco hipotético y conceptual que puede ayudarnos a entender qué procesos se pueden generar en la Terra de Melide y, así, a crear un diseño metodológico de investigación. Antes de entrar en el desarrollo metodológico de la investigación, se va a explicar desde qué paradigmas vamos a interpretar las condiciones de escolarización del alumnado con procedencia rural y cómo podemos entender la variabilidad de los resultados académicos.

3.2. Escolarización y estratificación social: modelos interpretativos

Antes de introducir el diseño metodológico de investigación tenemos que exponer que los hallazgos de las etnografías en las que hemos puesto nuestra atención se relacionan con los dos grandes paradigmas teóricos a los que constantemente hemos

hecho referencia de manera explícita e implícita, como son las teorías de la reproducción y las teorías de la resistencia. Más arriba y como interpretación de los resultados académicos hemos establecido conexiones con las teorías de la reproducción a modo general pero, al ser una de las premisas recurrentes que hay una serie de alumnado *no pertinente* en la institución educativa, nos vemos en la necesidad de acercarnos, por un lado, a modelos de interpretación que nos expliquen la variabilidad de los resultados académicos y, por otro lado, necesitamos un enfoque que nos permita ir más allá de las teorías de la reproducción y nos acerque a lo que ocurre en el interior mismo de las instituciones educativas, los procesos que se desarrollan y cómo la reproducción no se genera de manera lineal y determinista, es decir, un enfoque que, teniendo como punto de partida los procesos de reproducción, establezca una mirada de lo que ocurre dentro de la institución educativa a través de la oposición, conflicto y, finalmente, resistencia.

3.2.1. Reproducción y resistencia en contexto escolar

Tal como hemos expuesto en las aportaciones etnográficas, los procesos que se generan en el interior de las instituciones educativas se sitúan lejos de la linealidad y del determinismo con el que interpretan los fenómenos educativos las teorías de la reproducción más clásicas. Por lo tanto, teniendo como punto de partida las aportaciones etnográficas tenemos que apuntar, también, la necesidad de escapar de las versiones más deterministas de las teorías de la reproducción y generar un enfoque más dinámico que trate de recoger las aportaciones de las teorías de la reproducción pero que muestre, también, lo que sucede en la institución educativa y cómo se desarrolla el proceso de reproducción. En la institución educativa aparecen movimientos de resistencia al poder establecido, que van desde la creación de culturas contra-escolares, profesorado que actúa de manera diferente a los cánones establecidos, hasta la construcción de las relaciones de género que entran en conflicto... Se lleva a cabo una reproducción social y cultural en contradicción y el poder no se ejerce como si fuese algo que no se puede transformar.

De todas maneras, antes de pasar a exponer las aportaciones en las que nos estamos centrando, tenemos que subrayar una serie de críticas que se han lanzado contra las teorías de la reproducción. Estas críticas, de todas maneras, no dejan en vacío las grandes contribuciones en el momento y, más que desecharlas, se está reformulando su marco teórico con nuevas investigaciones e interpretaciones. Las críticas que se han

vertido contra las teorías de la reproducción se centran, sobre todo, en el análisis determinista y unidireccional que realizan de la institución escolar, al no tener en cuenta una serie de aspectos: al individuo, como actor social, y al cambio, fundamentalmente. Por otra parte, el análisis estructural que realizan les impide contemplar la “posibilidad” como una alternativa. En este sentido, Apple se refiere a dos tradiciones en el concepto de determinismo:

“una en “la idea de que el pensamiento y la cultura están determinados por la estructura económica y social” (Apple, 1986: 14), y otra más flexible que “habla de la determinación como un complejo nexo de relaciones que, en su momento final, están económicamente enraizadas, las cuales ejercen presiones y ponen límites a la práctica cultural, incluyendo a la escuela. En este sentido, la esfera cultural no es un “mero reflejo” de las prácticas económicas. En lugar de eso la influencia, el “reflejo” o determinación, está muy mediatizada por formas de la acción humana. Está mediatizada por las actividades, contradicciones y relaciones específicas que se dan entre hombres y mujeres reales como nosotros; en sus vidas cotidianas dentro de las instituciones que organizan esas vidas.” (Ibíd: 15).

Por lo tanto, las críticas a las teorías de la reproducción se pueden resumir como sigue:

- Estas teorías se centraban, principalmente, en un tipo de análisis que trataba de mostrar los efectos de la escolarización sobre la estructura social. Su campo de estudio se **limitaba a la dualidad escuela-sociedad**, por lo que obviaban “otras realidades educativas no escolares, desde la familia a los medios de comunicación de masas” (Flecha y Giroux, 1992: 101). En ningún momento tuvieron en cuenta el grupo de pares y las relaciones que ahí se daban, que el profesorado también es miembro de una comunidad...
- Los principales teóricos de la reproducción **en ningún momento entran dentro de la institución educativa**, ni del aula. No se centran en qué sucede en ella, en qué tipo de relaciones se dan... Para resumir, no dan cuenta del ambiente escolar y, siguiendo a Everhart (1993), que midió el tiempo que en un instituto de secundaria se dedicaba a tareas que no tenían que ver con las instrucción:

“el 45% de la vida diaria se pasaba en tareas que no pertenecen a la instrucción académica: ir y venir de una aula a otra, comer, dar avisos,

pasar materiales, recoger trabajos, esperar a que la clase acabe la tarea encomendada, etc. Así, en un típico día de seis horas y media de escuela, los estudiantes quedaban liberados de instrucción académica que requiriera su atención inmediata durante dos o tres horas por día.” (Everhart, 1993: 360).

Estos aspectos no parecen diferir mucho de nuestros institutos y, así, las teorías de la reproducción no explican qué hacen los estudiantes durante su estancia en la escuela. Durante una gran parte del tiempo que permanecen en la institución educativa los estudiantes no mantienen relación con el profesorado ni están en las aulas. Por lo tanto, al realizar un análisis sin sujeto/s social/es, derivado de su fondo estructuralista, responden a la afirmación de Althusser (1975) de que lo único que se aprende en la escuela es la reproducción de la fuerza de trabajo, pero como nos muestra Willis (1988) con su investigación etnográfica la reproducción de la fuerza de trabajo puede generarse en otros ámbitos y, como señala Everhart (1993) al medir los tiempos de educación no formal, en la escuela se aprende algo más o, al menos, hay tiempo para ello.

- Las teorías de la reproducción **no prestan atención al cambio** y, como resaltan Giroux y Flecha, no muestran “La mayor participación de las mujeres, la intervención de la comunidad en la gestión, el aumento de violencia en las escuelas secundarias, la apertura curricular, la presencia de las diversas comunidades étnicas, etc., no son consideradas como temas de estudio en sí, sino sólo como nuevas formas de la misma reproducción” (Giroux y Flecha, 1992: 105). En la institución educativa sí están ocurriendo cambios que llevarán a nuevas relaciones y no de manera automática según la reproducción.
- En relación a la anterior y siguiendo a Apple, “la reproducción cultural y económica no es lo único que sucede en nuestras instituciones educativas” (Apple, 1986: 7). En ellas también hay conflictos y oposiciones, es decir, resistencia a esta reproducción. Así, **no percibe las contradicciones** que se reflejan en la institución educativa, ni los conflictos, ni las luchas por intereses, ni los movimientos de resistencia..., ya que no los ven como posibles **perturbadores** de la armonía escolar ni como **potenciadores de cambios**.

- Las teorías de la reproducción **solamente ven las clases como un lugar desde donde se actúa**. Si citamos de nuevo a Apple, “tenemos que abandonar la noción de que la clase es el único lugar desde donde los agentes humanos actúan (aún apreciando el poder de las relaciones de clase). Esto se hace evidente si abordamos cuestiones como la formación racial o la política de género, tanto en los hombres como en las mujeres.” (Apple, 1996a: 209).

Partiendo de las críticas y aportaciones a las teorías de la reproducción se crea un modelo que tiene como punto de partida a éstas, pero que subraya otro tipo de relaciones, las de resistencia. También se crea un tipo de análisis que versa sobre las complejas interacciones entre los factores económicos, sociales, culturales y lingüísticos que conforman el proceso de reproducción; una interacción que no es ni lineal ni gradual, sino que está continuamente fluctuando. Por lo tanto, vamos a exponer algunos rasgos clave de las teorías de la resistencia, según aportaciones de distintos autores, para terminar con una serie de aportaciones que nos permitan interpretar a qué puede ser debida la variabilidad de los resultados académicos.

Los teóricos de la resistencia ven a la escuela desde una perspectiva dialéctica, como lucha, como oposición que da cuenta de la forma y del ejercicio del poder, como de la forma y del ejercicio de la resistencia. Parten del supuesto implícito de que en todo lugar en el que se ejerce poder tiene que llevarse a cabo una resistencia a éste. Este supuesto implícito los lleva a mirar a la institución como un espacio no determinado por ningún tipo de fuerzas y en constante construcción y, en consecuencia, la reproducción cultural puede generarse en contradicción y se deja abierta la posibilidad de su transformación. Al representar al sujeto como el motor de esta relación, se establece el porqué de esta visión dialéctica:

“El razonamiento dialéctico empleado por la teoría crítica de la educación trata de iluminar los procesos sociales y educativos, primero mostrando cómo los simples dualismos limitan nuestra comprensión; segundo, mostrando cómo las oposiciones planteadas en estos dualismos nos llevan a la contradicción; tercero, mostrando cómo estas ideas o posturas dualistamente opuestas interactúan, y cuarto, mostrando cómo los procesos dinámicos de interacción entre las ideas o posturas opuestas constituyen los patrones y las consecuencias de la acción e interacción que observamos en los escenarios sociales y educativos que esperamos comprender y mejorar.” (Kemmis, 1988: 85).

Esta perspectiva permite, al menos, plantear que la función reproductora de la escuela puede redirigirse, transformarse, dialogarse. Como sujetos sociales, que creamos nuestra propia historia, podemos conformar otra diferente y no reproducir la que tenemos, hecho que nos lleva a contemplar a las escuelas como lugares “de lucha y de posibilidad” (Giroux, 1990: 17). El mismo Paulo Freire se refiere a Giroux sobre su concepción de la historia como posibilidad: “significa que mañana no es algo que necesariamente va a suceder, ni es una simple repetición del día de hoy con una cara superficialmente maquillada para que pueda continuar siendo lo mismo” (Freire, 1990: 30).

Al referirnos a la teoría o modelo de la resistencia, tenemos que fijarnos en una serie de autores que van mostrar lo que ocurre en las escuelas, sobre todo a la luz de Willis (1988)³ con su concepto de **producción cultural**:

“... los procesos de creación de significado, los conocimientos alternativos, la actividad, creatividad y promesa social de los grupos subordinados, pero considerados ahora en una relación más interna y dialéctica con las estructuras de una sociedad capitalista y patriarcal.” (Willis, 1986: 8).

Interpretando a Willis, Bonal nos introduce más concretamente en este concepto:

“... un conjunto de prácticas materiales y simbólicas elaboradas colectivamente por individuos que comparten las mismas condiciones de existencia.” (Bonal, 1998: 143).

Willis nos ilustra cómo “los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera”. Va a poner de manifiesto cómo se lleva a cabo la reproducción sociocultural, pero la diferencia, respecto a las teorías de la reproducción, va a trasladarse de lo macro a lo micro. Desarrolla cómo la institución educativa, más que ser un lugar de instrucción, orden, etc., es un lugar de conflicto en el que distintos grupos tratan de legitimar sus prácticas, y uno que tiene el poder legítimo se impone como cultura escolar, mientras otros se oponen a ella. Así, los que oponen constantemente resistencia a las prácticas de la institución educativa crean una cultura contraescolar. El autor defiende que es en esta cultura contraescolar “donde se comunica a los individuos y a los grupos los temas obreros (...) y donde los chicos de la clase obrera desarrollan creativamente, transforman y finalmente reproducen en su propia praxis las

³ Tenemos que destacar, nuevamente, que el original data del año 1977.

características de la cultura general de la sociedad, de una forma que les lleva directamente a determinados tipos de trabajo.” (Willis, 1988: 13).

Hasta aquí podría decirse que es una obra de carácter determinista, pero la gran diferencia se encuentra en el concepto producción cultural, la producción que realizan estos chicos, una producción en oposición y alternativa a la cultura escolar que, a pesar de que se reproduzca al conseguir los mismos empleos de trabajo manual que sus padres, es un gran avance al oponerse a la cultura escolar y a la liberación que supone entrar en el mundo del trabajo. Como el mismo Willis nos dice:

“Los agentes sociales no son soportes pasivos de la ideología, sino que son apropiadores activos que reproducen las estructuras existentes a través de la lucha, de la contestación y de una penetración parcial de aquellas estructuras.” (Ibíd: 205).

En este sentido, habrá que prestar atención en el IES de Melide a los grupos de alumnado, las oposiciones que generan, las pautas culturales por las que se rigen, cómo actúan, qué enfrentamientos se dan entre los distintos grupos de edad, sexo y procedencia social, así como los significados alternativos que se crean.

Partiendo de la obra de Willis, Apple y Giroux toman la idea de resistencia. El primero se centra en el **currículum** y en las relaciones de poder; el segundo lo hace en los **movimientos** que aparecen en la institución educativa, tratando de dar al profesorado la categoría de intelectual como proponía Gramsci. Tanto uno como otro hacen referencia al concepto de hegemonía de Gramsci: “hegemonía se refiere a un proceso en el que los grupos dominantes en la sociedad se unen para formar un bloque y mantener el liderazgo sobre los grupos dominados” (Apple, 1996b: 39), pero se matiza que esta alianza sólo aparece en algunas esferas de la sociedad y no en todas, y la cultura dominante está constantemente luchando con “las culturas emergentes y residuales” (Ibíd: 40).

Por lo tanto, se va a mirar a la institución educativa como lugar de oposición, de conflicto. Apple va a destapar cómo la escuela cumple con la función ideológica del mantenimiento del orden social desigual, es decir, el orden económico por sí sólo no crea significados, se desarrolla a través del conocimiento socialmente legítimo. Esta perspectiva se encuadra en la misma lógica que las teorías de la reproducción, pero el autor la ampliará al introducirnos en lo siguiente:

“La noción de reproducción puede llevarnos a suponer que no existe (y quizás puede existir) una resistencia significativa a ese poder. No es así. La

lucha continúa por los derechos democráticos y económicos llevada a cabo por los trabajadores, los pobres, las mujeres, los negros, los nativos americanos, latinos y otros sirve de poderoso recordatorio de la posibilidad y de la realidad de una acción concreta (...). Una gran parte de ella no recibe información alguna en los medios de comunicación y no se incluye en el 'conocimiento legitimado' que encontramos en la escuela." (Apple, 1986: 209).

Por lo tanto, a partir del concepto de producción cultural de Willis, Apple nos introduce en una concepción dinámica del concepto de cultura, en el que subrayará ésta como experiencia vivida. Verá las escuelas como lugares donde, en vez de imponerse una ideología y una cultura, ésta se reproduce. En este sentido, Apple expone, con gran énfasis, que no debemos olvidarnos de los logros de los grupos de resistencia (Apple, 1996b) a través del trabajo antihegemónico, con las reformas en la escolarización y el mayor acceso; es decir, además de reproducción hay cambios que se han logrado y que no deberían modificarse, sino mantenerse y defenderse.

Por otro lado, Giroux nos expone lo valioso de la teoría de la resistencia al esclarecer cómo "los grupos subordinados experimentan el fracaso educativo" (Giroux, 1983: 117) y, partiendo también del concepto de producción cultural de Willis, aclara que el poder no se ejerce exclusivamente como un modo de dominación, sino además como un acto de resistencia que lleva inherente la noción de "esperanza" (Ibíd: 108), mediante una contemplación de la "historia como posibilidad" (Freire refiriéndose a Giroux, 1990: 30) al dotar a los agentes sociales:

"de la capacidad de trascender la ubicación histórica que les tiene asignada su cultura heredada (...) los individuos son al mismo tiempo productores y productos de la historia." (Giroux, 1990: 17).

Por lo tanto, Giroux destaca la gran contribución de los teóricos radicales para desmentir que el conocimiento escolar no es un conocimiento neutro, sino una representación particular de la cultura dominante, el conocimiento legítimo que se transmite. Es una reproducción que reestructura al proponer una mirada de la institución educativa como lugar de "instrucción y de cultura" (Ibíd: 46) y debemos contemplarla como espacio en el que aparecen representadas las mismas culturas contradictorias que en el ámbito social.

Esta mirada de la institución educativa nos puede dar lugar a entender la lógica de la reproducción en el interior mismo de las escuelas, cómo se manifiesta y qué incidencias tiene en la posterior reproducción social. Por un lado, nos ayudan en el

análisis de la lógica que influye en la reproducción; por otro, nos introducen en la producción alternativa a la cultura escolar, para que el mañana no siga siendo lo mismo que el ayer, dentro y fuera de la escuela.

Una vez que hemos desarrollado la óptica desde la que nos situamos aparece la necesidad de ofrecer una explicación de por qué se llevan a cabo dichas oposiciones, conflictos y resistencias. Explicación que si bien hemos ido introduciendo, en el caso de Apple y Giroux, no contiene un fondo etnográfico que nos revele cuándo emerge, en qué condiciones, por qué razones, qué variabilidad presenta y cuál es la intensidad de dicho fenómeno. A esta intensidad nos vamos a acercar desde un tipo de explicaciones que han surgido en los años setenta para tratar de refutar, al igual que las teorías de la reproducción, las teorías que explicaban que los hijos de las minorías no tenían éxito en la escuela debido a algún tipo de déficit genético o porque se encontraban privados culturalmente en el ambiente en el que se desarrollaban.

3.2.2. Continuidad-discontinuidad y experiencias comunitarias

La necesidad de acercarnos a otros contextos en los que se llevan a cabo procesos similares a la minorización de un grupo y a las oposiciones que se desarrollan en el marco escolar se muestra clave para entender, hipotéticamente, a qué se deben tales oposiciones y resistencias. Vamos a desarrollar estas explicaciones siguiendo dos modelos interpretativos de por qué se generan las resistencias de ciertos estudiantes en el ámbito escolar, a qué se debe su bajo rendimiento académico y cómo podemos interpretar la variabilidad del fenómeno.

Las explicaciones e hipótesis alternativas a la teoría de la privación cultural se centraron, inicialmente, en que existían diferencias culturales, de comunicación y de relaciones de poder entre el grupo dominante y las minorías, y que éstas podían ser la causa de las dificultades en el ajuste social y realización académica; por lo tanto, no se trataba de privación ni de falta de estimulación, sino que procedían de culturas diferentes pero tan viables como la hegemónica. De esta manera se estableció la siguiente hipótesis alternativa: las dificultades eran probablemente debidas a discontinuidades culturales o conflictos culturales (Burger, 1968; Philips, 1972, 1983; citado en Ogbu, 1987). Una hipótesis que Ogbu (1974) no contempló en su investigación llevada a cabo en California con población negra y, como el mismo autor cita, su contribución en este momento fue la siguiente:

“yo noté la importancia de las experiencias comunitarias de las minorías en la estructura de oportunidades en la post-escolarización y como los miembros de la comunidad de la minoría percibían las tristes oportunidades de futuro, percepciones influenciadas por los responsables de la escolarización.” (Ogbu, 1987: 313).

Dos modelos explicativos que vamos a ir exponiendo y que nos ayudarán, un poco más, a interpretar el fenómeno del bajo rendimiento académico del alumnado procedente del medio rural en la Terra de Melide.

La teoría de las continuidades-discontinuidades subraya que los resultados académicos de las minorías se deben a diferencias culturales entre el grupo de procedencia y la cultura escolar, que también provocan los conflictos, oposiciones y resistencias que se desarrollan en las aulas. Según Erickson, la sociolingüística orientó a los antropólogos para identificar el hecho “de la diferencia cultural en estilo comunicativo entre el profesorado y sus estudiantes” (Erickson, 1987: 336) y así se desarrollaron diferentes estudios que trataron de documentar que “los problemas desarrollados en las aulas se deben a diferencias culturales entre la casa y la escuela” (Boggs, 1985; Dumont, 1972; Erickson and Mohatt, 1982; Philips, 1972; citado en D’Amato, 1993).

A esta explicación se acerca Delpit (1995) al argumentar que hay una ruptura entre el proceso de socialización familiar-comunitario y el llevado a cabo desde la escuela y, como desencadenante, los mismos principios de poder por los que se rige la sociedad se trasladan a las relaciones desarrolladas en la escuela. Así, los hijos de las minorías no conocen esta cultura del poder y viven en un sistema cultural diferente al que se promulga en la escuela y, como ésta no tiene en cuenta el de este alumnado, los condena al fracaso. Delpit va construyendo esta explicación a través de un proceso de transformación personal que le ayudó a interpretar el fenómeno del bajo rendimiento académico de la minoría negra en Estados Unidos. En una primera fase como maestra creía que todo se reducía a cuestiones de metodología pedagógica y, ella misma, mediante su experiencia, desarrolló en sus aulas los métodos pedagógicos más vanguardistas, sin encontrar los resultados que pretendía. Por lo tanto, para desarrollar su hipótesis se va a desplazar a distintos escenarios etnográficos, como Alaska y Papua Nueva Guinea. El primer escenario le permitió darse cuenta de que todo se encuentra conectado y ver la necesidad de que esta conexión se traslade al sistema educativo. La contextualización de la enseñanza la propone como una de las claves para reorganizar el

sistema educativo, permitiéndole el segundo escenario llevar a cabo una investigación en Papua Nueva Guinea para refutar su hipótesis, es decir, si no existe la ruptura entre el contexto sociofamiliar y el educativo los hijos de las minorías aumentarán su rendimiento escolar. En Papua Nueva Guinea Delpit realiza el seguimiento de un programa educativo que tiene muy en cuenta el contexto, lo que le sirve para exponer que es necesario que se mire más allá de las guías curriculares para dar respuesta y buscar soluciones y, para finalizar, “la gente del tercer mundo, gente de color negra, no necesita renunciar a su cultura y lengua para tener éxito en el mundo occidental” (Delpit, 1995:89).

En un sentido parejo al de Delpit, la procedencia de culturas diferentes a la hegemónica lleva a realizar a Moll & Diaz un análisis microetnográfico para detallar las dinámicas de interacción en distintas situaciones educativas, basándose en lo que Erickson (1982) ha venido en llamar “entornos inmediatos de aprendizaje” (citado en Moll & Diaz, 1987: 301) y, por lo tanto, centrándose en que los contextos de instrucción se encuentran constituidos socialmente por adultos y niños. Este tipo de trabajo microetnográfico los lleva a concluir que éxito y fracaso están estrechamente relacionados con la organización social de la escolarización, de la experiencia misma, y que no se necesita ningún tipo de cultura especial para conseguir el éxito escolar. Nos encontramos con un tipo de investigación que se desarrolla según una premisa surgida de la psicología y llevada a la pedagogía para desarrollar el plano didáctico en las aulas, como es la concepción de zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1988) y lo que se ha venido en conocer como contextualización de la enseñanza.

Una premisa que está inmersa en el plano pedagógico de la LOGSE y que aquí tendremos que poner de manifiesto cómo se está desarrollando, es decir, de qué manera se está llevando a cabo la contextualización del currículum, de la institución educativa y de la enseñanza para establecer **por qué en las condiciones hipotéticas de la comprensividad no se desarrolla un cambio de resultados académicos en el alumnado con procedencia rural en la Terra de Melide.**

En la misma perspectiva se sitúa Tharp (1989) al señalar que el proceso de enseñanza no es compatible con la cultura natal de los estudiantes. Para ello nos traslada a los ejemplos de las aulas hawaianas y de los indios navajo, exponiendo que lo más necesario es encontrar compatibilidad entre lo que traen los niños y lo que se les ofrece

en la escuela. Basa esta compatibilidad en dos categorías que deberían marcar una buena dosis de invariabilidad: desarrollo del lenguaje e instrucción contextualizada.

En definitiva, nos encontramos con una explicación que es constante en este tipo de autores, en los que el rendimiento escolar de las minorías es achacado a una incompatibilidad cultural entre la cultura familiar-comunitaria y la desarrollada en las instituciones educativas. Los autores desarrollan este tipo de explicaciones con investigaciones dentro de los muros escolares. No obstante, la necesidad de salir del aula para conocer qué procesos sociales se desarrollan y cómo éstos se trasladan al interior mismo de las instituciones académicas no aparece desarrollado en su total envergadura, así como no se expone una variabilidad de los distintos rendimientos académicos para las distintas minorías. Por esto vamos a exponer un segundo tipo de explicaciones que irán más allá del aula, y que nos proporcionarán un marco explicativo e interpretativo del rendimiento académico de las distintas minorías.

El segundo tipo de explicaciones que nos guiarán para continuar acercándonos a lo que, hipotéticamente, puede desarrollar el alumnado procedente del medio rural proceden de la pregunta que lanza Ogbu (1987): ¿por qué algunas minorías con diferencias culturales logran cruzar las barreras culturales y de oportunidades y sí tienen éxito en la escuela? Ogbu va a responder a qué se debe la variabilidad de los rendimientos académicos y por qué difiere en las distintas minorías. En su modelo, Ogbu se basa en las diferentes formas de adaptación a la escuela para minorías inmigrantes y no inmigrantes⁴, que generan también respuestas adaptativas que representan aspectos diferentes.

Los supuestos de partida de Ogbu se centran en que las minorías inmigrantes están caracterizadas por diferencias culturales primarias en relación con el grupo dominante, que existen antes de que las dos poblaciones mantengan contacto. El marco de referencia es clave en los inmigrantes, ya que cuentan con el marco de partida y el de llegada para comparar. Asimismo, representan el marco de acogida como proveedor de

⁴ Ogbu en su modelo explicativo va a diferenciar distintas minorías que agrupará en dos tipos: por un lado, las minorías inmigrantes o voluntarias que nos dice que “son gentes que llegaron más o menos voluntariamente a los Estados Unidos porque creían que los llevaría a una mayor y mejor situación económica, a mejores oportunidades globales, y a una mayor libertad política” (Ogbu, 1987: 321); por otro lado hace referencia a minorías voluntarias o de casta que son las que se encuentran originalmente en Estados Unidos o han llegado a través de la esclavitud, conquista y colonización. Para llegar a esta conceptualización teórica se basó en la incorporación a la sociedad por parte de una y otra minoría, es decir, unos han sido incorporados voluntariamente como son los inmigrantes, y otros involuntariamente como son los no-inmigrantes.

mayores oportunidades económicas. La respuesta ante las diferencias culturales y lingüísticas no será de confrontación: la identidad social ya se tenía establecida en el país de origen y no se construye en oposición al grupo mayoritario en el país de recepción e interpretan las barreras en la sociedad de acogida como problemas que hay que superar con el paso del tiempo a través del trabajo duro y la educación, en la que no cuentan con una experiencia previa de fracaso escolar (Ogbu, 1987, 1991).

Por otro lado, los no-inmigrantes son caracterizados por diferencias culturales secundarias, que se desarrollan después de que las dos poblaciones mantengan un contacto continuo, es decir, “una respuesta a la situación de contacto, especialmente en una situación que involucra dominación de un grupo por el otro” (Ogbu, 1987: 322). Las barreras sociales, económicas y políticas se interpretan de manera diferente al no contar con un país con el que compararse, y las diferencias culturales se establecen en oposición al grupo mayoritario al no verlos como legítimos en su desarrollo. En su propia investigación con población negra en California (Ogbu, 1974), Ogbu hace referencia a la controversia entre el deseo de los padres de que sus hijos tengan una buena educación académica para el acceso a mejores empleos y el bajo rendimiento académico de este alumnado, que basará en “la incorporación involuntaria a la sociedad americana, con el consiguiente tratamiento subordinado y discriminatorio de los negros y las respuestas adaptativas a su estatus de casta” (Ogbu, 1991: 259) y, por otro lado, “las fuerzas culturales y estructurales producen en la escolarización de los negros su bajo rendimiento académico” (Ibíd: 260).

Múltiples investigaciones han puesto a prueba, en distintos contextos, la construcción teórica de Ogbu, conocida como “aproximación a nivel múltiple” o “ecológico cultural (1993)⁵, aportando apoyo empírico a su propuesta y matizando sus aspectos menos consistentes. Contextos tan diversos como los grupos llegados a Estados Unidos procedentes de Centro América (Suarez-Orozco, 1987), con un éxito académico muy considerable y que el autor, desde el marco de Ogbu, basa en la adaptación que tienen a la escolarización y la fuerte motivación a la que están sometidos para que sus padres estén orgullosos de ellos. Así, Suarez-Orozco identifica cómo el proyecto migratorio está cargado de esperanzas, de la representación de mayores oportunidades que en sus países de origen. De esta manera, el autor se pregunta en qué se basan las creencias para llevar a cabo dichas oportunidades y su conclusión es clara:

⁵ Téngase en cuenta que el original data del año 1981.

“La creencia en la educación como una llave que funciona para la movilidad de status en el país anfitrión fue a menudo construida en oposición al sistema concebido de movilidad de status en el país de origen.” (Suarez-Orozco, 1987: 291).

Nos encontramos, por lo tanto, con que el marco de referencia para comparar se muestra clave, junto a la creencia de que la educación y el trabajo duro en las instituciones escolares son la llave para la movilidad social en el país al que llegan.

Desde esta posición, Matute-Bianchi (1991) nos explica también las diferencias de éxito escolar entre los mexicano-americanos (minoría involuntaria) y los mexicanos inmigrantes (minoría voluntaria). Ambos grupos perciben su posición económica en los Estados Unidos como una posición de subordinación y de minoría estigmatizada, pero manifiestan interpretaciones y respuestas distintas a su situación de explotación y, por lo tanto, utilizan estrategias distintas para llevar a cabo la movilidad social. Los inmigrantes mexicanos han visto en las credenciales escolares una clara estrategia para mejorar su estado de subordinación y acceder así a mejores empleos y a empleos de mayor estatus. Por otro lado, los descendientes de mexicano-americanos no creen en el mensaje escolar y dirigen sus estrategias a otros ámbitos, actuando de manera predominante la distinción étnica como herramienta de resistencia al sistema de explotación. Por lo tanto, las percepciones de uno y otro grupo ante el éxito y el fracaso escolar son percibidas y vividas de manera diferenciada, también, por la comunidad a la que pertenecen y, por consiguiente, los modelos y estrategias que se definen desde el marco comunitario para llegar al éxito adulto se desarrollan de manera diferenciada y percibiendo el valor de la escolarización para conseguir esta meta de manera contrapuesta.

La propuesta de Ogbu se ha desarrollado y puesto a prueba en distintos países y, como hace notar Carrasco (2002a: 4): “Todos los investigadores que publican en inglés y que trabajan en cuestiones de inmigración y educación se refieren en algún sentido al modelo que se propone en ellas, para proporcionar más apoyo empírico a sus propuestas de interpretación y a su modelo o bien para destacar algunas limitaciones no descubiertas anteriormente”. Es así como dedica un número especial en el año 1997 la revista *Anthropology & Education Quarterly* a la revisión del marco de Ogbu, en la que todos los autores coinciden en la necesidad de su revisión con más investigaciones y destacan la necesidad de corregir, modificar y adecuar a cada contexto la tipología

mostrada. Un modelo que, en el caso europeo, se ha analizado, en el año al que nos referimos en esta revista, en el volumen veintiocho, número tres, desde el punto de vista de las minorías inmigrantes (Van Zanten en Francia, Eldering en Holanda y Gillborn en el Reino Unido). Este análisis ha puesto de manifiesto las limitaciones del modelo de Ogbu cuando se aplican a otro tipo de minorías inmigrantes como las que proceden de antiguas colonias de los países a los que ahora llegan. De esta manera se planteó la necesidad de reestructurar el modelo y continuar su desarrollo con posteriores investigaciones. Además, como señala Gibson (1997) en la introducción de la citada revista, las investigaciones se han desarrollado en la comparación del rendimiento académico de los estudiantes minoritarios y los hijos del grupo dominante, más que en la variabilidad existente entre los distintos grupos minoritarios y, según estos y otros estudios, Gibson, colaboradora de Ogbu, desarrolla en el artículo final de este número de la revista las limitaciones del modelo de Ogbu y la necesidad de mayores investigaciones que tengan en cuenta, a modo de resumen, a los inmigrantes con una historia de contacto previa con el país receptor y, sobre todo, el género: “El modelo de Ogbu no relata suficientemente el papel que juegan los roles de género en la identidad de los estudiantes, la experiencia escolar, y la realización académica” (Gibson, 1997: 442), y la variabilidad en las distintas generaciones, es decir, destaca que han aparecido evidencias empíricas de que el comportamiento educativo de las minorías voluntarias no es el mismo en la primera que en la segunda generación de inmigrantes.

En definitiva, la definición de minoría involuntaria para los habitantes del medio rural en la Terra de Melide nos sirve como constructo teórico para explorar las condiciones de existencia, la situación en el centro escolar y la incorporación a la sociedad *vilega* por parte del alumnado del medio rural. Por lo tanto, una minoría involuntaria que, como hemos expuesto en el capítulo uno, y teniendo en cuenta lo presentado a nivel teórico y empírico hasta el momento, la situación de minoría tenemos que matizarla según lo siguiente. Por un lado, los contextos y las realidades son cambiantes y específicas y las situaciones de minorización también. Por otro lado, en el contexto de la Terra de Melide no existe ningún distintivo de corte fenotípico que pueda llevar a la identificación de alguien como rural y las estrategias que se llevan a cabo para la movilidad social pasan, en buena parte, por el abandono de las actividades relacionadas con el campesinado y la partida hacia la emigración o hacia los espacios urbanos. Es así como plantearemos que dejar los trabajos propios del rural (ganadería y

agricultura) y dedicarse al trabajo asalariado, trasladarse al urbano y llevar a cabo el proyecto migratorio supone una estrategia de resistencia que supera todas las imágenes peyorativas con las que se viven en la aldea. Por lo tanto, algo crucial a tener en cuenta es el modelo adaptativo que genera el alumnado con procedencia rural, que parece situarse fuera de la institución escolar, como lo demuestran sus resultados académicos. Es así como nos haremos partícipes de la conclusión de Murtagh (1988) de que las actividades no académicas son más importantes que los trabajos escolares, y tienen un mayor impacto en las vidas de los jóvenes. Si retomamos, nuevamente, la propuesta de Ogbu llegaremos a la conclusión de que un aspecto muy a tener en cuenta en la propia investigación es lo que el propio Ogbu designa como etnoecología de la escolarización:

“La etnoecología de la escolarización se refiere a la epistemología que tiene la gente sobre la escolarización y que influye en su participación en los acontecimientos en la escuela y en su interpretación de ellos. Sin embargo, el estudio de la etnoecología de la escolarización también insiste en un estudio de la escuela, de las fuerzas sociales e históricas que influyen en las percepciones, en el conocimiento de y en las respuestas a las escolarización en un grupo dado.” (Ogbu, 1993: 163).

Prestar atención a la etnoecología de la escolarización se muestra clave para desarrollar las conexiones que se establecen entre el marco comunitario y la institución escolar, esto es, de qué manera se desarrollan los discursos sobre la escolarización y las oportunidades que la institución escolar puede desempeñar en la transición a la vida adulta. Así, desentrañar las **distintas etnoecologías de la escolarización que se desarrollan en los distintos grupos** (por procedencia rural o urbana, clase social, género) pueden ofrecernos una visión de conjunto de las distintas estrategias que se llevan a cabo para la posterior transición a la vida adulta y a la reproducción de la desigualdad que se genera en la institución escolar. En los casos de Suarez-Orozco y Matute-Bianchi el conocimiento de las distintas etnoecologías de la escolarización de los grupos en los que investigaron les ha servido para conocer cuáles son las percepciones y valores que otorgan a la institución escolar y a las credenciales académicas y, de la misma manera, desentrañarlas en los distintos grupos que encontramos en la Terra de Melide puede ser un factor muy a tener en cuenta para descubrir por qué se generan determinadas acciones.

3.3. Metodología y diseño técnico de la investigación

“Efectivamente, cada um de nós observa e reflecte sobre os comportamentos e atitudes dos outros, bem como de si próprio. Esta capacidade reflexiva permite podermos ser objecto de nós próprios e observadores dos comportamentos de outrém. Nesta esteira, passamos do distanciamento físico sujeito/objecto, proposto pela antropología clássica, ao distanciamento intelectual que permite fazer etnografia do vizinho do lado, ou da relação escola família da instituição onde estudam os nossos filhos.” (Vieira, 2003: 11).

- **Hipótesis**

Partiendo de la conceptualización del alumnado procedente del medio rural como una “minoría involuntaria” en el IES de Melide y en el desarrollo teórico que hemos expuesto desde el capítulo anterior, podremos explicar cómo el proceso de minorización llevado a cabo socialmente se traslada a la institución académica y cómo se realiza la incorporación a la sociedad por parte del alumnado rural. Es así como nos encontramos ya en situación de desarrollar hipótesis que nos permitan profundizar en las causas del bajo rendimiento académico del alumnado procedente del medio rural.

Estas hipótesis, además, cuentan con un fondo etnográfico previo realizado en el trabajo de investigación de máster y continúa mediante esta ampliación de la investigación. En el trabajo previo se había comprobado lo siguiente:

- “La llegada de todo el alumnado procedente de la comarca sin una selección previa ha desencadenado la añoranza del sistema anterior que ya no existe y, por consiguiente, la esencialización del alumnado procedente del medio rural según el propio individuo y a una deficiencia cultural establecida en el grupo familiar y en el entorno social.
- Se reconstruye al alumnado procedente del medio rural según los resultados académicos, estableciendo las causas en el ambiente familiar y en un déficit de socialización.
- El proceso de minorización social del alumnado procedente del medio rural se reproduce a través del ámbito escolar, ya que en ningún momento se considera al alumnado del medio rural como procedente de una cultura alternativa y legítima que hay que transmitir. El ámbito escolar ejerce como lugar de legitimación de una estructura social desigual, que alienta y ayuda a

reproducir. Es decir, se realiza una construcción de la diversidad en función de los resultados académicos y de unas características del alumnado que o bien se les asocian como innatas o se les achacan a un déficit de socialización.” (Prado, 2002a: 159).

Las conclusiones expuestas en el trabajo previo habían dado lugar a una serie de hipótesis que, no siendo exhaustivas, nos sirvieron para iniciar la investigación etnográfica dentro y fuera del centro educativo. Estas hipótesis se fundamentaban en dos dinámicas: por un lado, un proceso de cambio de ley educativa que ha posibilitado la presencia del alumnado procedente del medio rural en la educación secundaria y, por otro lado, el bajo rendimiento académico del alumnado procedente del rural, es decir, reproducción en cuanto a la selección que se hace desde la institución educativa. Desde el nuevo contexto LOGSE nos hemos aproximado teóricamente a qué factores pueden estar influyendo en el bajo rendimiento académico del alumnado procedente del medio rural, aportando, para ello, evidencias empíricas de otros contextos similares en cuanto a la minorización de un grupo y a rendimientos académicos similares. Por lo tanto, como resultado emergen una serie de hipótesis explicativas que se clasifican en cuatro tipos: hipótesis en cuanto a la **representación social que se hace del rural** y que tiene su continuación en la institución escolar; hipótesis en el propio seno de la institución educativa y su **rol reproductivo**; hipótesis propiamente pedagógicas que guardan relación con el **proceso de enseñanza-aprendizaje** y, por último, hipótesis sobre los **procesos de resistencia**.

- En nuestras sociedades, el éxito social y económico se basa en estar provisto de una buena educación académica, es decir, en poseer credenciales (Fernández Enguita, 1998) cuya justificación es la selección para acceder a un tipo u otro de empleo. Las instituciones educativas sirven a este modelo social reproduciéndolo, por lo que el alumnado con procedencia rural en el IES de Melide se encuentra con barreras en relación con las oportunidades vía educación formal. Su bajo rendimiento académico podemos explicarlo en función de:
 - Se los construye socialmente como seres humanos con carencias, por lo que dentro de la institución educativa se les niega prestigio cultural e intelectual.

- Se los representa como procedentes de una cultura deficitaria debido a su socialización y, por lo tanto, las expectativas hacia ellos por parte de los “técnicos y ejecutores” (Giroux, 1990) son menores.
- Por otro lado, la institución educativa no es un espacio neutral como pueda aparentarlo en su imagen y, más que reducir las desigualdades sociales, tiende a reproducirlas (Bourdieu y Passeron, 1977) en función de una arbitrariedad cultural, lo que nos lleva a un segundo tipo de explicaciones en el bajo rendimiento académico del alumnado procedente del rural:
 - El discurso oficial, en cuanto a las oportunidades educativas de que todos gozan de las mismas posibilidades, no coincide con la práctica pedagógica real.
 - Se selecciona al alumnado en función del “texto privilegiante” (Bernstein, 1990) y del “capital cultural legítimo” (Bourdieu y Passeron, 1977) en los que el alumnado procedente del medio rural no tiene cabida.
 - El universo cultural del alumnado procedente del rural no aparece representado desde la institución educativa.
- El tercer tipo de hipótesis explicativas guardan relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las aulas, por lo que el bajo rendimiento académico del alumnado procedente del rural en el IES de Melide puede deberse a que:
 - No hay una “contextualización” (Delpit, 1995) del currículum, de la propia institución educativa ni de la enseñanza.
 - No hay una enseñanza basada en el contexto, y el proceso de enseñanza no es compatible con la cultura natal de los estudiantes (Deyhle, 1983; Jordan, 1985; Jordan and Tharp, 1979; Wogt, Jordan and Tharp, 1987; citado en Tharp, 1989) procedentes del rural.
- Partiendo de estas hipótesis iniciales y después de la exploración etnográfica se desarrollaron, en otro orden de explicaciones, hipótesis complementarias que guardan relación con el proceso de resistencia, para explicar hipotéticamente qué respuestas adaptativas y estrategias de supervivencia genera el alumnado procedente del medio rural en la Terra de Melide.

- El alumnado procedente del medio rural genera prácticas de resistencia en oposición a la institución educativa, al negarles su universo cultural.
- Crea significados alternativos, una producción cultural que se opone a la cultura escolar hegemónica, y genera una cultura contraescolar.
- El alumnado del medio rural crea una cultura contraescolar en oposición y resistencia y, ante la ausencia de oportunidades educativas y reducidas oportunidades económicas en su medio, genera, como estrategia de supervivencia y resistencia, el recurso de la emigración.

El primer bloque de hipótesis ha guiado el trabajo de campo etnográfico de manera general y nos han servido, en un primer momento, para adentrarnos en la institución educativa y llevar a cabo una exploración de todo en lo que ella sucede. Una exploración que ha permitido ampliar las hipótesis al proceso de resistencia y a ir bajando los niveles, de lo general a lo particular. Así, partiendo de lo general y adentrándonos en lo particular se ha creado una muestra representativa del alumnado matriculado en el IES de Melide, atendiendo a los tres factores expuestos desde el principio de este capítulo: procedencia rural/urbana, clase social y género. Estos tres factores han permitido crear una tipología, como veremos más adelante y, unidos a los resultados académicos, han desarrollado los puntos sobre los que nos centraremos. Por lo tanto, no es aquí el lugar en el que nos pararemos a desarrollar de qué manera se ha construido la tipología del alumnado, la necesidad de realizar una muestra representativa y cómo hemos partido del todo para centrarnos en lo específico. Este marco hipotético lo recuperaremos en el capítulo cuatro, en el que expondremos la necesidad de realizar la muestra, en el que se pasará de estas hipótesis generales a hipótesis específicas y en el que desarrollaremos las dinámicas que podemos encontrarnos en la Terra de Melide.

Por lo tanto, partiendo de estas hipótesis generales pasaremos a desarrollar ahora el diseño técnico con el que nos hemos enfrentado a la investigación, centrándonos en los imponderables del trabajo de campo, las unidades de análisis, las unidades de observación empírica y las técnicas de recogida de información y su pertinencia.

- **Trabajo de campo y observación participante en un contexto de minorización de lo rural**

El trabajo de campo y la observación participante parecen ir de la mano cuando nos centramos en una estrategia de investigación basada en la etnografía escolar. Es así como se muestra más que necesario, una vez que se ha expuesto el punto de partida basado en los resultados académicos y las aportaciones teóricas en las que nos hemos centrado, un enfoque cualitativo. Este enfoque ha partido de datos cuantitativos para explicar y argumentar la necesidad del fenómeno que se va a estudiar: el bajo rendimiento académico del alumnado procedente del medio rural. Este fenómeno se ha convertido en objeto de estudio y necesita para su explicación de un contexto más amplio que no se reduzca, simplemente, al aula, el grupo doméstico o el grupo de pares, es decir, un enfoque que se encuadra en la línea planteada por Ogbu, aproximación a nivel múltiple, y en el viejo planteamiento holístico de la Antropología.

“La aproximación que sugerimos puede llamarse ecológico-cultural. Cuatro supuestos subyacen a esta aproximación. El primero es que la educación formal está conectada con otros rasgos de la sociedad, especialmente con la economía corporativa y con la estructura de oportunidades económicas, de una forma tan importante que afecta a los comportamientos en la escuela. (...) El segundo es que la naturaleza de esta conexión tiene una historia que en alguna medida influye en los procesos actuales de escolarización. El tercero es que las conductas de los participantes están influidas por sus modelos de la realidad social. Dados estos tres supuestos, el cuarto se sigue en consecuencia: una adecuada etnografía escolar no puede reducirse a estudiar acontecimientos en la escuela, el aula, la casa o el lugar de juegos. También debe estudiar las fuerzas sociales e históricas relevantes.” (Ogbu, 1993: 159).

Por otro lado, para desarrollar el trabajo de campo hay que prestar atención a una serie de procesos que emergen cuando uno accede al terreno y en el que aparecen, también, una serie de particularidades que generan el propio desarrollo del trabajo de campo. Una serie de imponderables que, si bien se sitúan lejos del control del investigador inicialmente, habrá que ir reconstruyendo y negociando y, seguramente, algunos de ellos nunca serán resueltos.

Estos imponderables tienen que ver con la propia ubicación del investigador en el terreno, bien como profesor, bien como investigador, bien como nativo e hijo de alguien, bien como universitario, bien como actor social, bien como hombre con una

edad determinada... Estos roles tendrán un peso específico y habrá que negociar su pertinencia para acceder y transitar por distintos espacios, con el objetivo último de pasar lo más desapercibido posible.

Entre los roles jugados, hay una serie de ellos que me han preocupado desde el primer momento y otros han tenido un peso específico con el transcurso de la investigación. Al igual que uno construye su objeto de estudio y a las personas con las que interacciona, uno también pasa a ser construido por los “otros” con los que pretende interaccionar para poder recoger aquellos datos necesarios para dar soporte empírico a las hipótesis.

Uno de los principales imponderables que me han preocupado desde el principio es el que tiene que ver con la/s propia/s posición/es en el/los escenario/s. Si partimos de que en el trabajo de campo etnográfico uno se utiliza a sí mismo como instrumento de investigación, y en esta especificidad los informantes en múltiples ocasiones son amigos, relaciones establecidas desde hace muchos años, familiares, o personas de las que ya tenía referencias, tanto positivas como negativas, estereotipadas, así como el surgimiento de nuevas relaciones con personas con las que nunca había pensado mantener un vínculo... la posibilidad de llevar a cabo la investigación en “casa” se complica.

El trabajo de campo como dialéctica entre la reflexión y la inmediatez (Rabinow, 1992) nos lleva a que al realizarlo en la comunidad a la cual uno pertenece la reflexión sobre las rutinas, estereotipos... tiene que ser constante, y formar parte de la vida del investigador. En mi caso cuento con la ventaja, de partida, de tener superadas las barreras lingüísticas, y de familiarización..., pero que lo más cercano pase a ser lo “otro” se convierte en tarea ardua. Esto me ha llevado a que no trate de descubrir, en un principio, en mi mismo ámbito nuevos aspectos sino de llevar a cabo una mirada con “ojos nuevos”, tal y como expone Pereiro (2005), tratando de investigar con sorpresa, imaginación, recreando continuamente el contexto, descubriéndose a uno mismo y en su relación constante con los que ahora pasan a ser “otros”. Así, la crítica interior es un requisito a tener en cuenta, junto a una buena dosis de autoconciencia para que la labor de investigación no me absorba y dé muchos aspectos por entendidos.

Por otro lado, la investigación como antropólogo nativo nos lleva a poner de manifiesto la diversidad interna que mientras somos actores del contexto no suponemos en demasiadas ocasiones, además de que lo cotidiano puede ocultar aspectos

insospechables al tratarse de familiar, así como generar grandes sorpresas que nos deben llevar, inevitablemente, a estar continuamente reflexionando, criticando y autocriticándose, ya que el mismo hecho de vivir a pocos metros de distancia no lleva implícito que se comparta lo mismo ni que se pertenezca a la misma sociedad. El pertenecer a distintas clases sociales, no compartir experiencias... puede generar realidades estereotipadas que necesitan del distanciamiento y del extrañamiento como nos exponen Velasco y otros (1993).

Estas sorpresas están llenas de peculiaridades y obviarlas, en muchas ocasiones, no ha sido sencillo. Por un lado, nos encontramos con que al hablar con un informante con el que anteriormente ya teníamos una relación surge muchas veces el “como tú ya sabes” o “como ya conoces”, aspectos que nunca se les plantearía a un antropólogo foráneo, aunque sí otros distintos con los que tendría que negociar, por lo que aparece el problema de que al ser miembro de la comunidad no puedes decir que no, ya que la sensación de hacer el ridículo como vecino es demasiada y las posibilidades de recoger información se ven también limitadas generándose un doble ridículo: el de vecino y también el de antropólogo, como nos hace reflexionar Vilar (1997). Por otro lado, se introduce el tema de la toma de decisiones. Muchas veces el llevar a cabo conversaciones con informantes que pueden ser amigos, familiares, y separar entre el rol de investigador y el de amigo, novio... es tarea ardua y, a veces, imposible. Dejar de opinar para escuchar, cuando los que están a tu lado esperan que opines porque siempre lo has hecho, supone enmarcarse en nuevas relaciones que generan tensión e incredibilidad por muchos silencios.

Así he logrado entender, una vez que llego al instituto, que mi estatus se construye dependiendo del lugar en el que me sitúe y de las personas con las que interactúe. Para el profesorado, en un primer momento, soy una persona llegada de la universidad que les va a proporcionar “soluciones mágicas” que les sirvan para paliar el fracaso escolar que sufre buena parte de sus alumnos, que les va a hacer entender a qué se deben los malos resultados académicos y las distintas conductas que presentan y que, además, va a requerir de sus servicios para organizar entrevistas a las que el 90% accedió de manera muy cómoda y con la necesidad de comunicar muchas cosas. Una primera construcción que se contrapone a la del investigador que va a entrar en un área privada, el aula, y que, además de observar al alumnado, también va a observar al profesorado, sus prácticas. Una segunda construcción que se descompone en varias,

dependiendo del grado de interacción y confianza alcanzado, y en la que sobresale, por un lado, la de confidente al que se le va a contar todo lo que sucede diariamente en el aula, los problemas que genera el alumnado, los padres... y, por otro lado, la de aquél que está continuamente requiriendo e interrumpiendo la propia situación de normalidad que debería ser el aula y que, sin embargo, pasa a revestirse de excepcionalidad por el simple hecho de estar, que siempre está preguntando, que transita por los mismos espacios... y que, seguramente, se sitúa en distintos grados de pasar desapercibido.

Para el alumnado, en un primer momento soy el que pasa las “encuestas”, en palabras de ellos, para verme seguidamente como un profesor más, posiblemente en prácticas o algo por el estilo, y, finalmente, con aquéllos con los que interacciono diariamente pasar a representar casi un “colega”. Digo un colega, porque para muchos de ellos, en aras de ganarme su confianza y tener acceso, así, a sus vidas, me convertí en una persona que es igual que ellos pero con algunos años más. Me llamaron, en muchas ocasiones, para ir a tomar algo, para ir a cenar, para hablar de chicas, de profesores, de los padres, de sus problemas cotidianos... Esta confianza en algunas ocasiones me ha llevado a situaciones de conflicto con ellos mismos y, también, conmigo mismo. Mi situación de no ser adolescente me ha llevado a introducirme en demasiadas ocasiones en distintos espacios y tiempos en los que creo que no debería estar. De todas maneras, este estrecho grado de confianza con algunos me ha servido para romper las barreras con otros y a pasar a representar una persona en la que confiar, que está de su lado, que no los engaña, que los ayuda...

Esta confianza con los chicos me ha servido, sobre todo, para introducirme en el mundo de las chicas, es decir, el acceso a la interacción con las chicas y ganarme la confianza de muchas de ellas ha sido la tarea que más me ha costado. Qué hace un chico de veintitantos años en medio y hablando con chicas de quince, dieciséis y diecisiete años, qué quiere, qué desea, hasta qué punto es legítimo que se siente con tres o cuatro chicas en un bar y las invite a tomar algo. ¿Cómo responde a esta situación el entorno? Sin lugar a dudas, el hacerme colega de un buen número de chicos me ha ayudado a interaccionar con las chicas y hablar con ellas de los mismos temas que con los chicos, pero con una particularidad que, creo, nunca he logrado: para algunos chicos pasé a representar un colega, para las chicas nunca he dejado de ser “el de las encuestas”, “el profe” o “el profe guay que no pone notas pero que siempre te deja quedar bien”. Mi sexo ha condicionado, desde el principio, mi propia relación en el centro educativo y en los espacios de ocio. Y junto a mi sexo se encuentra, como he expuesto más arriba, que

soy nativo de la Terra de Melide, lo que me ha condicionado a mí mismo y a las personas que me rodean, como en muchas ocasiones, paseando con mi pareja por la *vila*, alguien nos saluda y Xulia me dice: “*Debe ser por ti, que son rapazas do instituto*”. O salir un sábado por la noche y pararme a hablar con alumnas del instituto, que dejan de ser adolescentes para transformarse en mujeres, y sentir como muchos me miran y chismorrean.

Distintas situaciones a las que me he tenido que enfrentar en repetidas ocasiones y que muchas veces me han dejado en entredicho; por ejemplo, hablé varias veces con una chica del rural de por qué no se queda con la explotación ganadera que tiene en casa y decirme que su madre no la deja, que estoy “loca”, que eso no da para vivir. Días después me encontré con esta chica y su madre en la calle y nos paramos a hablar, aludiéndole esta chica, de manera muy directa, a su madre: “*Explícalle por que non me deixas quedar coas vacas*” (Diario: 20/06/03). Viví este momento, en un principio, con mucha tensión pero, afortunadamente, la madre lo resolvió con un discurso muy sabio y no me hizo ningún tipo de alusión a que estaba creando en su hija falsas expectativas.

En ocasiones la propia tarea de investigación me llevó a hablar y plantear temas candentes que han creado tensión, malestar y ganas de no hablar de ellos por parte del alumnado, el profesorado o los propios padres y madres del alumnado. Estos temas se irán introduciendo en el propio desarrollo etnográfico y les prestaremos especial atención. Temas como las posibilidades de futuro y mi siempre recurrente pregunta de por qué no quedarse en casa con la explotación, de la que obtuve, en el 90% de las veces, la misma respuesta: “*Eso non é futuro*”. Esta pregunta en muchas ocasiones ha sido causa de extrañeza para quién la escuchaba, ya que no se podía entender cómo alguien va a querer quedarse con “las vacas”, sobre todo cuando esas vacas son quince, veinte o treinta, hay que ordeñarlas todos los días, por lo que no hay vacaciones, días libres... He aprendido a hacer esta pregunta de otra manera, según el contexto cultural, como expone Fetterman (1993: 48), no de manera tan directa, principalmente en el caso de las chicas, ya que a nadie se le plantea que una mujer vaya a representar el rol que, aunque minoritario, se le tiene establecido al hombre. Con esta pregunta trataba de establecer qué posibilidades representaba para el alumnado la oportunidad de contar con una explotación agrícola-ganadera en el grupo doméstico y las posibilidades de continuación y, desde mi propia situación de, a pesar de nativo, desconocedor de buena parte del contexto, generó en muchas ocasiones tensión y malestar. Es así cómo se plantea el trabajo de campo, desde las preguntas inocentes de los primeros meses en el

terreno, a las preguntas basadas en la propia realidad que se va conociendo, descubriendo y construyendo.

Por otro lado, esta misma posibilidad que para unos era extraña, para otros entraba dentro de sus opciones, aunque contaban con pasar antes por una inversión en títulos educativos, bien de veterinario, perito agrícola... o en otra cosa que los llevarían a abandonar, definitivamente, el mundo agrícola-ganadero; un segundo punto de vista que no se reduce ya a las veinticinco vacas, sino que se sitúa en las cincuenta, sesenta y, en algún caso, cerca de las cien.

Esta serie de imponderables dan muestra de mi situación ambivalente dependiendo de los contextos en los que estaba situado y han llevado, en diversas ocasiones, a momentos de tensión. Por ejemplo: “qué hace un chico como tú en un sitio como éste”. Una pregunta rescatada de la ya clásica canción del grupo de música Burning y que puede resumir perfectamente mi caso al transitar por un rural al que no pertenecía en términos de que era un universitario y que, además, procedía del medio *vilego*. Un transitar en el que me ha ayudado, en gran parte, mi situación en el instituto y que me ha abierto las puertas a muchos grupos domésticos, pero que, por otro lado, ha resultado que los mismos padres y madres del alumnado me considerasen un profesor que estaba interesado en las vidas de sus hijos, al que continuamente se le hacían preguntas sobre cómo podrían sus hijos estudiar más, qué hacía falta para que se encaminasen al éxito educativo... Esta posición en el terreno vino marcada por mi propia situación y construcción en el espacio escolar y si bien ha provocado que muchos espacios rurales me estuviesen vedados, me ha servido para adentrarme en otros que, de otra manera, habrían sido inaccesibles. La construcción que hacían de mí como profesor interesado en sus vidas y, por lo tanto, de persona de prestigio me ha impedido tener acceso a partes del grupo doméstico, como por ejemplo las cuadras. En muchas ocasiones, ante una entrevista programada, o una visita a un grupo doméstico con la excusa de comunicarle algo a algún alumno he tenido que esperar en la cocina con la abuela o la madre mientras el alumno y su padre acababan de ordeñar. Esta situación, si bien me ha alejado de una parte de los espacios me ha servido para conocer el trabajo femenino, y tener un contacto con muchas madres de estos alumnos que, de otra manera, habría sido de gran dificultad.

Obviar estas experiencias no ha sido sencillo. La negociación y reconstrucción del contexto ha sido uno de los aspectos básicos para tratar de alcanzar la distancia

suficiente y poder así acercarme a la Terra de Melide de la que soy nativo, con ojos nuevos y veremos si en algún tipo de acercamiento en su justa medida.

- **Unidades de análisis**

El trabajo de campo se ha centrado en diversos espacios y tiempos por los que se ha transitado. Éstos vienen precedidos por la necesidad de planteamiento del dentro y fuera de la institución educativa. Así, la primera unidad de análisis viene representada por el propio IES de Melide, sus actores, sus aulas, sus espacios formales y no formales, y sus tiempos dedicados a la propia tarea educativa y sus tiempos dedicados al ocio... Esta unidad se encuentra desarrollada por los ámbitos de observación empírica seleccionados en el centro. La segunda unidad de análisis se centra en todo lo que tiene que ver con fuera del centro, desde los propios grupos domésticos, experiencias del alumnado..., es decir, una segunda unidad de análisis que se desarrolla mediante los ámbitos empíricos de observación seleccionados fuera del centro educativo.

Estas dos unidades de análisis nos permiten establecer qué ocurre dentro de la institución académica y desarrollar los procesos que ocurren en ella y que tienen fuera su propia construcción. Es decir, el dentro y fuera del centro escolar es algo recurrente en esta investigación y que se basa en estas sugerentes palabras:

“Aunque el aula sea ”el escenario de la batalla” (Roberts 1971), la causa de la batalla puede estar en otro lugar.” (Ogbu, 1993: 157).

La investigación, como muchas otras, bien podría establecerse, únicamente, en los espacios y tiempos del centro educativo, pero sin lugar a dudas nos quedaríamos sin contextualizar en su justa medida la complejidad del fenómeno sobre el que investigamos y las relaciones entre el contexto escolar y el contexto sociocultural que rodea a éste. El trabajar el **dentro/fuera** de la institución se muestra clave, porque hoy más que nunca, en la **sociedad de la información** en la que vivimos y en el proceso de cambio a todos los niveles debidos al empuje de las nuevas tecnologías, **la educación no se agota en la educación institucionalizada** (Varela, 1999), sino que se dan **escenarios múltiples**. Es decir, la escuela no es una institución aislada por la razón de que a ella llegan seres humanos, seres socio-culturales que son hijos de un contexto, de una tradición..., y al mismo tiempo su educación se encuentra conectada con otros rasgos de la sociedad, como nos expone Ogbu (1993), que bien pueden ser la **estructura de oportunidades** económicas, la propia naturaleza de la **historia de escolarización** que de alguna manera influye en los procesos actuales, que las

conductas de los actores sociales tienen que ver con sus modelos de realidad social y las **fuerzas históricas y sociales** relevantes en este contexto.

- **Unidades de observación empírica**

El desarrollo de las unidades de análisis planteadas necesita de unas unidades de observación empírica que le den sustento. Estas unidades de observación, como se ha planteado más arriba, se van a basar en el dentro y fuera de la institución académica. Así, tanto dentro como fuera del centro se tenían planteadas una serie de unidades de observación empírica que se han visto ampliadas por las propias interacciones no previstas y que, sin lugar a dudas, forman parte de la propia manera de enfrentarse a la investigación, es decir, la propia tarea de investigación etnográfica y la observación participante tienen que partir, irremediablemente, de la flexibilización en el diseño y su reconstrucción constante. Así, más que tratarse de una investigación rígida, se trata de un estudio que se encuentra constantemente basculando entre el propio diseño y las nuevas interacciones no previstas que se vuelven pertinentes. Esta flexibilización no entraña ausencia de diseño y selección, sino que se debe a la necesidad de tener los ojos abiertos a cualquier nueva situación que se sitúe dentro del campo de lo necesario, más si se adopta una estrategia basada en la observación participante.

- **Ámbitos empíricos seleccionados en el centro**

- Observaciones en las aulas: la necesidad de acudir a las aulas para observar distintos aspectos del proceso educativo:
 - La formación de los trabajos en grupo: cómo se forman los grupos y a qué responde su composición, quién los dinamiza...
 - La dinámica interpersonal y las actitudes ante los requisitos académicos, las manifestaciones en oposición al profesorado y las oposiciones entre el alumnado del rural y el que hemos denominado “urbano”.
 - Actividades ante los requisitos de edad y sexo.
- Observaciones de las reuniones del profesorado en su ámbito formal (claustros, departamentos, evaluaciones, con el departamento de orientación...), y en el informal (sala del profesorado, cafetería, pasillo...): las observaciones en estos ámbitos junto a las realizadas en las aulas nos darán una visión de conjunto de cuál es la cultura legítima y a cuál se excluye, y, por lo tanto, qué tipo de arbitrariedad cultural se desarrolla.

- Observaciones de los grupos informales pero sistemáticos de alumnado (grupo de iguales) en ocasiones de trabajo en grupo y de ocio: se muestran clave para desarrollar algún tipo de tipología de grupos de iguales que se forman en las aulas y en los recreos, así como las conductas e interacciones entre los distintos grupos en los espacios de educación formal y no formal.
- Observaciones de las entrevistas entre el profesorado y las familias, entre los docentes y el equipo de orientación: este punto, al igual que el de las reuniones en su ámbito formal, es clave para conocer la arbitrariedad cultural, ya que una vez registrada la existente entre el profesorado y su traslado a las aulas, es necesario conocer cómo se transmite a las familias.

Ámbitos empíricos seleccionados fuera del centro.

- Observación y registro de las actividades relacionadas con los deberes: quiénes los ayudan, cuánto tiempo le dedican.
- Modelos familiares con los que se encuentra el alumnado del medio rural por edad y sexo y cómo influyen en el desarrollo de la actividad escolar: padres, hermanos, primos y vecinos con o sin estudios.
- Observación en los lugares de ocio a los que asiste el alumnado escolarizado en el instituto: adónde acuden en su tiempo de ocio, cómo lo disfrutan, con quién, qué significado tiene la *vila* como sector servicios, de ocio.
- Observación de las relaciones que se crean fuera del centro, subrayando las mantenidas dentro del grupo de iguales: registrar si se mantienen los grupos de iguales fuera del centro y sus continuidades, cómo se crean, a qué y a quién se oponen, que relaciones mantienen con otros grupos.
- Observaciones en el entorno más inmediato del alumnado procedente del medio rural, como puede ser la aldea en la que viven: registrar qué hacen cotidianamente, qué relaciones mantienen en sus grupos domésticos, con sus vecinos.
- Observación participante en distintas tareas que se lleven a cabo en su entorno diario: en caso de tener explotación, registrar si ayudan a trabajar en ésta, qué tareas realizan, qué expectativas generan...
- Observaciones en el entorno más inmediato cuando están presentes los emigrantes y entrevistas a éstos: registro de situaciones en las que estén

presentes los emigrantes, qué expectativas de éxito social y económico proyectan, que representación realizan del rural...

- Observación de las distintas relaciones que se dan entre los sexos y cómo se construye el género, qué expectativas académicas, sociales y económicas se proyectan para uno y otro sexo...
- Registro y observación del proceso de oposición que se realiza entre los habitantes del urbano y del rural, cómo influye la *vila* como espacio *rurbano*, qué significado tiene ésta para los pobladores urbanos y rurales, qué grupos se oponen a la caracterización que se realiza desde la *vila* hacia el rural...
- Observaciones en espacios temporales como fiestas, reuniones, organización de actividades...

Toda esta serie de ámbitos empíricos de observación y observación participante se intercalaron con entrevistas a profesores, alumnos, padres y madres, miembros de la comunidad...; con la recopilación documental de las distintas actividades; y con el seguimiento de una serie de alumnos según una tipología de los grupos de iguales. Estos aspectos se irán desarrollando y exponiendo más adelante con el fin de que se pueda tener una visión de cómo se ha ido desarrollando la investigación y de qué manera está presente la flexibilidad inherente a todo proyecto teórico en ciencias sociales y, de manera más concreta, en antropología, al realizarse, en este caso, mediante un desarrollo etnográfico.

- **Técnicas de recogida de información**

La **etnografía**, como el método fundamental de investigación de la antropología social y cultural, lleva implícita una serie de supuestos, que pueden resumirse en uno, el **extrañamiento**, para no reducir los fenómenos sociales a naturales. Según este supuesto de partida se ha construido un diseño de investigación que poco tiene que ver con la rigidez, con las suposiciones y, como expone Wilcox (1993), en cuanto a las normas antropológicas, se necesita convertir en extraño lo familiar y, por lo tanto, tener los ojos abiertos a todo aquello que permite ir generando el propio proceso de investigación y la “mirada antropológica”:

“**Primera**⁶, intentar dejar a un lado las propias preconcepciones o estereotipos sobre lo que está ocurriendo y explorar el ámbito tal y como los participantes lo ven y lo construyen. **Segunda**, intentar convertir en extraño lo

⁶ La negrita es mía.

que es familiar, darse cuenta de que tanto el investigador como los participantes dan muchas cosas por supuestas, de que eso que parece común es sin embargo extraordinario y cuestionarse por qué existe o se lleva a cabo de esa forma, o por qué no es de otra manera (Erickson 1973, Spindler y Spindler 1982). **Tercera**, asumir que para comprender por qué las cosas ocurren así, se deben observar las relaciones existentes entre el ámbito y su contexto, por ejemplo entre el aula y la escuela como un todo, incluyendo la comunidad, la comunidad a la que pertenece el profesor, la economía, etc. Siempre se debe realizar un juicio sobre el contexto relevante y se debe explorar el carácter de este contexto hasta donde los recursos lo permitan. **Cuarta**, utilizar el conocimiento que uno tenga de la teoría social para guiar e informar las propias observaciones.” (Wilcox, 1993:96).

La etnografía, además y como hemos expuesto más arriba, se encuentra matizada en función de las propias características del investigador, ya que en el trabajo de campo uno se utiliza a sí mismo como instrumento de investigación y dichas características se vuelven, en unas ocasiones, contra él y, en otras, a favor. Unas características que pueden jugar un papel decisivo para tratar de lidiar en diversas circunstancias espaciales y temporales, y que van a permitir el acceso a unos espacios y se va a ver restringido a otros.

Partiendo de estas dos reflexiones se ha optado por una serie de técnicas de recogida de información que nos han parecido las más aptas para llevar a cabo el trabajo de campo etnográfico, por lo que a continuación se exponen las técnicas utilizadas y su pertinencia en la investigación.

- **La observación participante** ha sido la técnica de referencia, el alma máter en la investigación. Los espacios por los que se ha transcurrido, las observaciones detalladas que se han realizado y las participaciones en distintos contextos me llevan a considerar esta técnica como el punto de partida de las siguientes. Su potencial es innumerable porque, a modo de resumen, permite que el investigador pase en muchas ocasiones desapercibido, que no se tenga conciencia entre los actores de que se está realizando la investigación, sino que solamente se está participando en un acontecimiento. Por lo tanto, permite insertarse, implicarse y observar las situaciones sociales que se estudian.

- La observación participante necesita de un control de todo lo realizado, es decir, al utilizarse uno a sí mismo como instrumento de investigación es primordial idear algo en lo que podamos tener sistematizado todas las observaciones que vamos realizando. La manera de hacerlo es mediante el **diario de campo**, en el que se van registrando todos los hechos percibidos después de un día de observación y participación y, por otro lado pero de igual importancia, el registro de todo aquello que tiene que ver con problemas personales relacionados con la propia investigación, tales como miedos, ansias, frustraciones, infortunios, alegrías...
- La **entrevista**: tanto en su aspecto formal como informal ha servido para obtener información verbal de uno o varios sujetos. Por lo tanto, se ha basculado entre entrevistas estandarizadas programadas, entrevistas estandarizadas no programadas y entrevistas no estandarizadas⁷; se han usado las tres porque dependiendo del momento una u otra han sido pertinentes, es decir, la entrevista estandarizada programada nos ha servido para dar apoyo a los aspectos formales, la estandarizada no programada ha servido para conversar con informantes que han preferido una relación de carácter informal, y la entrevista no estandarizada me ha servido para recoger datos de sujetos que no estaban previstos en la investigación; este es un aspecto fundamental en la investigación en ciencias sociales, ya que muchas de las situaciones de investigación que se pueden presentar como claves en el devenir investigativo guardan relación con contextos e informantes imprevistos. Así, durante la primera fase de la investigación el uso principal de la entrevista estuvo dominado principalmente por la entrevista estandarizada y, en menor medida, por la estandarizada no programada; en cambio, en la segunda fase de la investigación la entrevista estandarizada no programada y la no estandarizada han sido a las que más se ha recurrido.
- **Grupos focales** o de discusión: a pesar de que pueden estar integradas dentro de la categoría más amplia de entrevistas grupales, aquí vamos a considerarla como una técnica perfectamente autónoma. Los grupos de

⁷ Se ha utilizado esta tipología de las entrevistas según el trabajo de Denzin (1970; citado en Valles (1997:187).

discusión se han desarrollado de manera formal (no natural) con el profesorado y de manera informal (natural) con el alumnado.

- Revisión de **documentos**: esta técnica ha aportado datos desde el ámbito de lo formal e institucional y, al mismo tiempo, ha generado otros que no se tienen en cuenta en el quehacer institucional. Estos datos han partido de documentos institucionales y se han reconstruido en función de las propias necesidades de la investigación, por ejemplo, para recoger datos de las notas del alumnado y cruzarlos con el sexo y medio de procedencia del alumnado y establecer así el rendimiento académico del alumnado en cuanto a grupos con unas características similares. Por otro lado, ayudándonos de un **cuestionario** y de los propios datos proporcionados por el IES de Melide se ha generado una base de datos de todo el alumnado desde el año 1993. Lógicamente, los datos del cuestionario se han extraído a partir del año 2000. En la base de datos se ha incluido lo siguiente:

- Municipio de residencia, sexo y procedencia rural o urbana.
- Alumnado presente en el IES de Melide.
- Recorrido de escolarización de cada alumno en particular: promociones por ley y no promoción de curso y con cuántas asignaturas.
- Se ha registrado el número de abandonos atendiendo a las categorías del sexo, medio de procedencia, clase social y recorrido de escolarización.

Todos estos datos se han cruzado con la categoría laboral de los padres, para establecer la clase social del alumnado. Se ha confeccionado un cuestionario sencillo con el objetivo de recoger la siguiente información: número de personas que viven en el grupo doméstico, empleo de los padres, estudios de todos los componentes del grupo doméstico, y sólo para los que tienen explotación: tamaño de ésta, quién trabaja en ella cotidianamente y que miembros de la familia ayudan... De esta manera, la clase social se menciona según su sentido económico, pero se reconstruye en el sociocultural y en la propia construcción de ésta por parte de los sujetos.

- **El propio seguimiento** que se ha realizado a un grupo de setenta alumnos y alumnas, al que nos referiremos específicamente en el capítulo cuatro, y que

se plantea aquí como una técnica de recogida de información específica por su complejidad de articulación y concreción.

Las técnicas de recogida de datos a las que he ido haciendo referencia, a pesar de que funcionan de forma autónoma en la exposición, hay que contemplarlas en su conjunto en esta investigación. Es obligado **diferenciar entre lo que se dice que se hace y lo que realmente se hace**. Por este motivo, es de vital importancia la relación entre los discursos y las observaciones de situaciones concretas para ir triangulando y validando, en el transcurso de la investigación, todo lo registrado.

Por último, como se ha expuesto más arriba, recuperaremos más adelante tanto el marco hipotético como este diseño técnico con el objeto de mostrar cómo se ha construido la muestra del alumnado, qué parámetros la han guiado, cuántas y a quién se han realizado las entrevistas y cómo se ha planificado el seguimiento del alumnado.

IIª Parte
Dinámicas sociales y educativas de la juventud escolarizada
en la educación secundaria en Melide

“Este efecto de *allocation* y el efecto de asignación de estatus que el primero implica contribuyen, sin duda, en gran parte, a hacer que la institución escolar llegue a imponer unas prácticas culturales que ella no inculca y que ni siquiera exige expresamente, pero que forman parte de los *atributos estatutariamente ligados* a las posiciones que asigna, a las titulaciones que confiere y a las posiciones sociales a las que estas titulaciones dan acceso.” (Bourdieu, 1988:23).

4. Diversidad en el I.E.S. de Melide

“A escola é un debate que non se fai (alzando la voz para afirmar), creo que se resume así: a educación e a escola é un debate que non se fai.” (Diario: 12/12/00)

4. Diversidad en el IES de Melide

4.1. La LOGSE como propiciadora del cambio endógeno

Los cambios estructurales generados a raíz de la entrada en vigor de la LOGSE han influido de manera muy específica en el contexto educativo de la Terra de Melide. La obligada escolarización de todo el alumnado hasta los dieciséis años y la promoción por ley son los aspectos que más han repercutido en el IES de Melide.

Estos dos cambios están afectando muy considerablemente a la armonía escolar¹, ya que el desencadenante de que haya entrado todo el alumnado de la comarca sin una selección previa ha llevado a que:

‘Antes tenías dos o tres que alborotaban y podías controlarlos, pero ahora son cinco o seis y no hay manera de sacar la clase hacia delante’ (Conversación con un grupo de profesores en la cafetería. Diario: 08/03/02).

‘Hoxe tes rapaces na clase que pasaron con seis e sete e que están en cuarto, o que antes era segundo de BUP, e este sistema non lles está facendo ningún ben, xa que se aburren, dan a lata.’ (Diario: 13/12/00).²

‘Pasan por imperativo legal e non fan nada (...). Dincho abertamente, para que se van a esforzar se pasan igual.’ (Diario: 19/03/03).

El profesorado, generalizando, no ha visto este cambio como el más idóneo para llevar a cabo las necesidades que el sistema educativo debe cumplir. Las palabras tantas veces repetidas de que la LOGSE es el fracaso más rotundo, que no vale como ley, que ha fracasado en otros países y aún así la quieren aplicar, que retener al alumnado hasta los dieciséis años es perjudicial para ellos mismos, que perjudica a los que mejor van... Todas estas palabras, enunciadas desde la crítica más superficial, sin ponerla a prueba, nos anuncian la añoranza de una situación de tranquilidad, y el malestar docente anunciado por Esteve (1987) como característica de las nuevas circunstancias es una de las situaciones que mejor lo definen.

Un malestar que se ve envuelto de una clara frustración, ya que la añoranza de que tiempos pasados fueron mejores genera la inoperancia de las nuevas posibilidades brindadas por la LOGSE.

¹ Nos referimos a armonía escolar tal y como se entiende desde la institución educativa: proceso de enseñanza-aprendizaje que no sufre ningún tipo de alteraciones.

² Las alusiones al sistema educativo anterior son constantes, siempre se compara la situación actual con la anterior.

En la Terra de Melide y más concretamente en el IES de Melide, lejos de centrarnos en las nuevas posibilidades que se podrían desarrollar en el último de los tres niveles de concreción curricular, tenemos que referirnos a las que se dan en el terreno del acceso. Este acceso se encuentra estrechamente relacionado con la necesidad acuciante, en nuestra sociedad, de conseguir credenciales que establecen el vínculo con el mundo laboral, lo que nos traslada a la necesidad de que todo el alumnado pueda y deba conseguir, al menos, una credencial mínima que viene marcada por el graduado en educación secundaria. De esta manera se amplía la edad obligatoria de los catorce a los dieciséis años y la permanencia en la institución educativa, con el objetivo de que todos puedan conseguir los requisitos mínimos establecidos para desarrollar un empleo y adquieran, también, la llamada “cultura general”.

Estos requisitos mínimos eran negados para buena parte de la población en la anterior ley educativa, tal y como nos pone de manifiesto el estudio llevado a cabo por el CIDE (1992).

Por lo tanto, el acceso para aquellos grupos que con la anterior ley de educación se quedaban fuera ha traído las auténticas oportunidades y, como consecuencia, en el caso particular de la Terra de Melide una duplicación del número de alumnos frente a la situación anterior si tenemos en cuenta, en un principio, la dualidad rural/urbano.

La cantidad de alumnado que llegaba de uno y otro medio con anterioridad a la entrada en vigor de la LOGSE en la educación secundaria, curso escolar 1996-97, es muy significativo en el caso del alumnado con procedencia rural como hemos visto en el capítulo dos. Es decir, el cambio de la optatividad, en la entrada a la educación secundaria, a la obligatoriedad nos da cuenta del volumen de alumnos que con la anterior ley educativa no accedían y, además, las restricciones en número de los últimos años se deben a la baja natalidad y no a la consecuencia de la selección anterior.

Unos cambios que, como hemos expuesto más arriba, han generado en el profesorado una situación de malestar y frustración, lo que ha llevado a que las nuevas propuestas se hayan callado y no se hayan desarrollado. De esta manera, dando voz al profesorado, podemos acercarnos a cuáles son las quejas y reproches que se le hacen a la nueva ley educativa:

“Teñen pouca esixencia, non hai que saber unhas cousas mínimas, non teñen vocabulario, uns conceptos mínimos que lles valgan para o ano (...). O sistema falla, fai augas.” (20/12/00).

“No hay tanta preocupación como antes, la LOGSE está creando escuelas unitarias dentro de los institutos (...). Tienen derecho a recibir una educación que yo no puedo ofrecer (...). Hay una frustración de los rapaces porque no tienen que esforzarse para hacer las cosas.” (13/12/00).

“Unha das grandes barbaridades da LOXSE é o da promoción automática, iso acabarán sacandoo. Os rapaces que repetiron terceiro saben que van pasar igual, entonces eu para que vou vir a clase aquí a traballar a facer nada, séntome aquí, repito curso e non pasa nada e en cuarto. Eso da promoción automática é sacarlle ó alumno todo tipo de motivación, de chegar a unha meta. Non ten unha meta á que chegar porque sabe que á meta vai a chegar como quen chega polo río abaixo, para adiante. Eso é unha burrada total, absoluta, para min é a peor burrada que fixo a LOXSE (...). Na teoría a LOXSE ten cousas boas, pero na práctica fracasa totalmente.” (05/12/00).

“A igualdade de oportunidades é unha utopía. O sistema educativo actual non motiva a ningún neno e os propios profesores non sabemos o que temos que facer.” (19/12/02).

“Non dispós de medios para adaptar o currículo, cada ano cambias de centro e non coñeces o grupo, o que quizás faría falta é unha maior estabilidade. Ao millor co tempo, se tes destino definitivo axuda para levar o grupo (...). Entre os rapaces hai desmotivación porque saben que van promocionar igual, moitos chegan sen base, o que leva á frustración por parte dos rapaces (...). Mira, os rapaces non maduran, non teñen coñecementos e están desmotivados.” (4/12/00).

“No se engancha a los que pasan por ley. Habría que reformular la ley, no puede ser que pasen a tercero por privilegios.” (18/12/00).

“A LOXSE o que trouxo é que nas aulas poidas atoparte con tres niveis: no primeiro hainos malos e moi malos, é aquí onde hai o fracaso, é un nivel baixo, un fracaso de preparación; o segundo é un nivel ben e o terceiro de sobresainte.” (28/11/00).

“Hoxe en día é moi difícil conectar co alumnado, xa que iste non entende o límite, non saben usa-la confianza. É moi difícil compartir cousas coa maioría, xa que son prepotentes, pensan que todo o saben, e infantís.” (27/11/00).

“Eu estou en contra da LOXSE porque é moi difícil recuperar algún. A lei está para contentar aos pais (...) como todos chegan a cuarto da ESO, non poden andar dicindo uns a outros: o meu fillo aproba e o teu suspende (...). Se houbera medios si, pero a igualdade co actual sistema non. É contraproducente que estean ata os dezaseis anos.” (18/12/00).

“O nivel é peor que antes. Teñen unha mentalidade infantil porque están máis protexidos, non teñen que loitar por nada. Hai moita inmadurez e faltan expectativas (...). Moitos alumnos que están demotivados contaxian e os perxudicados son aqueles que queren pero non poden (...). Igual para todos non pode ser.” (14/12/00).

En este discurso rápidamente podemos observar una desmotivación, un anhelo de tiempos pasados y, más que centrarse en las nuevas oportunidades creadas, una reflexión que se expresa, inclusive, en lo perjudicial que supone este sistema para el propio alumnado, tanto para los que muestran interés y buenas notas como para aquellos que se encuentran a disgusto; asimismo, la obligatoriedad no se ve como una buena solución.

“Hai moitos nenos que non queren estar aquí, estamos falando en moitos cursos do cincuenta por cento dos nenos e dos pais que non queren que o rapaz, sobre todo no ámbito rural, son rapaces que traballan moito e que axudan na casa e non lle ven unha saída ao estudio e teñen problemas: primeiro de adaptación cos demais, cos que queren traballar, cos profesores, problemas de comportamento i de orden, e a parte contra eses rapaces non se pode facer nada porque os mesmos pais están de acordo. Non lle ven sentido aos estudos, é dicir, eles teñen pensado que os seus fillos traballen con eles ou ben teñen pensado que traballen noutro sitio e non ven porque teñen que estar aquí ata os dezaseis anos e eso é o peor.” (05/12/00).

“Este sistema a moitos nenos estalles facendo moito mal. Moitos podían estar aprendendo un oficio ou traballando (...). Están aquí interrumpindo, incordiando.” (28/11/00).

“Relaxáronse os costumes e cada vez faise máis insoportable (...). En BUP había máis interese, tiñas tres ou catro que non querían pero podíase traballar (...). Tes moitos rapaces que che din ‘profe eu estou aquí porque me obrigan’, e son máis agresivos, insultóns.” (20/12/00).

Por lo tanto, debido a las dificultades que constantemente muestra este alumnado con su comportamiento, que está a disgusto, a las dificultades de desarrollar una clase con múltiples niveles en el aula..., se piensa que lo mejor sería que no llegasen o, al menos, que no lo hicieran en las condiciones actuales para desempeñar con normalidad el hecho educativo. Es decir, no hay selección anterior y, lejos de pensar en las nuevas oportunidades, se construyen las dificultades y la necesidad de poner trabas y cortes para que el pretendido “nivel” suba, para que en el aula no se encuentre alumnado que no deja desarrollar la clase con normalidad.

Esta percepción es bien distinta en los grupos domésticos del alumnado, si atendemos, en un principio, a aquellos grupos que en la anterior ley educativa veían mermada su llegada al antiguo instituto de BUP, es decir, el alumnado con procedencia rural y de clase trabajadora.

La entrada a los doce años a la educación secundaria y, como consecuencia, el acceso a la *vila* ha transformado las expectativas educativas en los grupos domésticos y, por lo tanto, se han desarrollado expectativas, también, de movilidad social. Salvo dos excepciones que se centran en que todavía son muy pequeños para ir al instituto y juntarse con alumnado de mayor edad, en los grupos domésticos del rural con los que mantuve contacto los discursos sobre el traslado al instituto siguen todos una misma línea:

‘Cando foi para o instituto non che ía moi contento. Pouco a pouco foise acostumbrando e agora ten moitos amigos.’ (Diario: 24/03/03).

‘Van coñecer a outros rapaces, a outros profesores.’ (Diario: 28/03/03).

‘No instituto hai máis xente, máis rapaces, máis profesores. Aprendes a facer vida con todos.’ (Diario: 13/03/03).

‘Cando iba ir para Melide eu pensaba que era tan pequeno... (...). Os rapaces pronto se che adaptan e fan amigos (...). En Melide hai máis cousas, van ver máis sitios.’ (Diario: 23/05/03).

‘Aquí en Visantoña non hai moitas cousas. Estar no pueblo sempre che axuda (...) Fas outros amigos.’ (Diario: 2/10/03).

‘De aquí da parroquia iban ó instituto dous ou tres (...). Agora vanche todos e eso sempre axuda (...). Donde hai máis xente vas ver as cousas doutra maneira.’ (Diario: 4/11/03).

Estos discursos exponen las nuevas posibilidades de relación y recursos que ha traído consigo el acceso al instituto. También realzan las oportunidades que genera la

nueva configuración del sistema educativo, a través de los programas de inmersión profesional y de diversificación curricular:

‘Hai máis posibilidades (...) (...). Os que non queren estudar poden aprender un oficio no PIP e sacar o graduado.’ (Diario: 10/03/03).

‘A rapaza está neso do PDC. Din que é un pouco máis fácil para que os rapaces quiten o graduado (...). Antes non había nada deso, moitos rapaces de por aquí marchaban do colexio e poñíanse a traballar sen o graduado, sen nada.’ (18/03/03).

‘O meu fillo vaiche pa eso da madeira³, para carpinteiro. Vai aprender un oficio.’ (22/09/03).

Estos discursos exponen las nuevas posibilidades, oportunidades y expectativas creadas a través de la educación obligatoria. Podemos observar cómo también se hace mención del cambio realizado en el sistema educativo que, con anterioridad, introducía al alumnado que no conseguía acabar la antigua EGB en el mercado de trabajo sin una formación previa y que ahora oferta nuevas posibilidades de formación que son muy bien valoradas por las familias. Es así cómo el paso por el instituto ha traído consigo la necesidad de seguir estudiando, de conseguir una credencial, cuanto más alta mejor, para acceder con una preparación educativa y, por lo tanto, institucional y formal al mercado de trabajo. De esta manera, en muchos grupos domésticos se verbalizan unas esperanzas que han nacido fruto de unas expectativas y unas oportunidades que sus padres o hermanos mayores no tuvieron:

‘Estou estudiando mecánica en Lalín.’⁴ (Diario: 5/11/03).

‘Vou marchar para A Coruña facer un ciclo de calderería.’ (Diario: 27/12/03).

‘Cando saque o graduado vou estudar electricidade. Seica non hai que estudar moito e que é todo práctico.’ (Diario: 04/01/04).

Este conjunto de discursos, diferentes a los del profesorado, nos llevan a establecer una panorámica de las nuevas expectativas que pasan, en un principio, por la consecución del graduado escolar, con la esperanza de que los chicos y las chicas

³ Hace referencia al ciclo formativo de grado medio de Instalación y fabricación de muebles a medida, llamado, para reducir, “*Madeira*”.

⁴ Conversación con un alumno que dejó el instituto en cuarto de la ESO, obtuvo el graduado a través del PDC y en la actualidad se encuentra estudiando un ciclo formativo. Un alumno que en repetidas ocasiones me había manifestado que iba a abandonar el instituto para trabajar, pero para el la llegada al PDC supuso nuevas oportunidades para obtener el título de graduado escolar y continuar en un ciclo formativo.

puedan alcanzar lo que sus padres y vecinos no pudieron. El acceso ha generado expectativas de mayores oportunidades y dejado la incursión en el mundo del trabajo para los adultos, aunque como veremos más adelante, los discursos no se corresponden con las prácticas de manera lineal.

Por otro lado, esta nueva configuración del cambio que ha supuesto la LOGSE ha generado la visibilización de una mayor diversidad y su reconstrucción en el IES de Melide, según el número de alumnado que ha entrado de manera obligatoria y en función de lo que están suponiendo en las aulas. Al ser la diversidad una de las características principales de la nueva ley, la Xunta de Galicia, con competencias en materia educativa, construye un documento sobre cómo atender a la diversidad, que establecerá el punto de referencia para el profesorado en su desconcertante tarea de cómo llevarla a cabo.

- **Medidas de atención a la diversidad de la XUGA. Revisión crítica**

Con la nueva ley de educación, el vocablo diversidad es uno de sus postulados constituyentes. La comunidad autónoma gallega, con competencias exclusivas en educación, construye un documento sobre cómo atender a la diversidad, dónde centrar el peso y sobre qué tipo de medidas: medidas organizativas que finalmente se dividen en organizativas y curriculares, ya que “toda medida organizativa implica una decisión en el currículum” (XUGA, 1999: 7)⁵.

Nos encontramos delante de un documento cuyo punto de partida se hace explícito desde su primera frase: “Todo proceso educativo implica aprendizaje y, en el contexto escolar, éste se realiza como un proceso individual que se da en un marco social: el centro educativo y el grupo-aula” (Ibíd: 5). La pretensión del documento es proporcionar una serie de medidas que nos garanticen que la diversidad se atiende de manera adecuada. De esta manera, los supuestos implícitos en los que se apoya para llenar de contenido su pretensión son:

- Un paradigma psicologista que aparece como relevante y necesario debido a los cambios fisiológicos y psicológicos del alumnado de educación secundaria, por lo que hay que “ofrecer respuestas educativas adaptadas a las diferencias individuales de su alumnado, dentro de un currículum común, de una organización escolar adaptada” (Ibíd: 7).

⁵ Las citas que hacen referencia al documento de la Xunta de Galicia están todas traducidas al castellano, ya que el original se encuentra en gallego.

- La introducción de un paradigma social que no acaba de desarrollar, ya que solamente lo introduce en la primera página del documento al hacer referencia a que cada persona construye su aprendizaje en función de sus características personales y de “factores de tipo social (género, contorno familiar, etc.).” (Ibíd: 5).
- En relación con el último supuesto expuesto, se encuentra la necesidad de desarrollo de estas medidas. Si la construcción de los aprendizajes se debe a factores de tipo individual y social, “todo esto significa que el hecho educativo es algo profundamente ligado a la diversidad de los seres humanos” (Ibíd: 5).

Sobre estos ejes se basa el documento, pero lo que más nos llama a la atención es que la palabra diversidad aparezca impregnando todo el documento y en ningún momento surja una definición de ésta. Es decir, no hay respuesta al qué se entiende por diversidad y las medidas se encaminan, exclusivamente, a:

“las necesidades educativas de ciertos alumnos y alumnas demandan actuaciones extraordinarias tanto de carácter curricular como organizativo.”
(Ibíd: 5)

Por lo tanto, según lo que dice podremos realizar una interpretación de lo que no dice. Por un lado, no hay una definición explícita de diversidad y, por otro, se restringe a aquel alumnado que requiere necesidades educativas, pero ¿cuáles son éstas?, y su respuesta es clara: “extraordinarias”. En este sentido, más que medidas de atención a la diversidad parece que nos encontremos delante de un documento que niegue la propia diversidad, que únicamente aparece algunas veces, cuando se dan malos resultados, es intermitente y depende del propio alumno.

De todas maneras, este es un primer punto de aproximación al documento. A medida que vayamos desarrollando el análisis iremos exponiendo nuevos aspectos que nos refuercen en esta idea inicial.

Incoherencias

Comenzaremos con un párrafo de la introducción del documento, a nuestro modo de ver, esclarecedor de una parte importante de qué es lo que subyace. El punto de partida se centra en que el fin último de la enseñanza comprensiva es:

“... procurarle al alumnado contextos de aprendizaje que favorezcan al máximo la socialización y el proceso individual de adquisición de los

conocimientos necesarios para desarrollarse y participar en la sociedad.” (Ibíd: 5).

En este párrafo aparecen aspectos **contradictorios** y **ocultos** en relación con el resto del documento. Por un lado, habla de “procurarle al alumnado contextos de aprendizaje” y más arriba, como ya hemos citado, alude a que éstos se realizan dentro del “centro educativo y el grupo-aula”, pero, en último término, en el grupo-aula, ya que todas las medidas, tanto organizativas como curriculares, se reducen al grupo-aula. Aparece una reducción de los contextos de aprendizaje dentro de la institución educativa, por lo que se **obvia e ignora** que dentro de la institución educativa no aparezcan más contextos de aprendizaje: como los tiempos de ocio, los grupos de iguales, las relaciones con el profesorado en los tiempos de ocio, las relaciones entre el alumnado fuera del aula... Se obvia e ignora, por lo tanto, toda la educación no formal realizada dentro de los espacios y tiempos de los centros escolares, así como la educación informal.

Por otro lado, el párrafo también nos remite a favorecer “al máximo la socialización y el proceso individual de adquisición de los conocimientos necesarios para desarrollarse y participar en la sociedad”, pero ¿qué tipo de conocimientos son los que hacen falta para conseguirlo? y ¿en qué tipo de sociedad?, a no ser que solamente exista una, lo que supondría no reconocer la propia diversidad social.

Con esto último nos está informando de algo clave a nuestro modo de ver, en lo que se refiere a las propias medidas de atención a la diversidad y en la comprensión de lo que sucede en toda institución escolar. La arbitrariedad cultural que en ella se expone, a pesar de que no nos dice de qué tipo de arbitrariedad se trata, nos hace referencia a que hay una, que como han expuesto distintas investigaciones en diferentes ámbitos, y que hemos introducido en el capítulo anterior, no se contempla aquí como uno de los aspectos que puede estar generando la diversidad de rendimientos. El silencio es uno de los aspectos básicos de este documento y, por lo tanto, se ignora que se seleccionen unos contenidos curriculares y no aparezcan otros, así como dicha arbitrariedad pueda estar excluyendo a cierto alumnado en beneficio de otros.

Partiendo de lo expuesto, se nos muestran otro tipo de incoherencias que tendrán mucho que ver con el reconocimiento de la diversidad, como son las medidas individuales de adaptación del currículum:

“Las necesidades educativas, con carácter permanente o transitorio, pueden ser debidas a diversas razones de índole educativa, social o cultural, a cualquiera discapacidad o a cualidades excepcionales.” (Ibíd: 15).

Esta afirmación nos lleva a criticar con mayor énfasis el concepto de diversidad oculto en el documento. Si las necesidades educativas pueden ser debidas a razones de índole social o cultural, nos encontramos con la primera manifestación explícita de que la diversidad social o cultural no se tiene en cuenta, lo que llevaría a la gran contradicción en todo el documento, afectando inclusive a algunos de sus supuestos básicos, como es “la contextualización del currículum establecido en el proyecto curricular” (Ibíd: 8). Si no tenemos en cuenta la diversidad socio-cultural, cómo contextualizamos el currículum; a no ser que también entendamos contextualización en relación al ritmo de aprendizaje que presenta el alumnado, pero tampoco se dice.

Por lo tanto, si reconocemos que las necesidades educativas pueden deberse a problemas de tipo cultural, ya se está poniendo de manifiesto que en la institución educativa existe una arbitrariedad cultural que no necesita de medidas. En esta misma línea el documento se contradice con la propia ley de la que deriva, ya que la LOGSE hace referencia a tres niveles de concreción, lo que nos permite adaptar y construir parte del currículum en función del contexto sociocultural. La fundamentación se encuentra en la psicología del aprendizaje vygoskyana, ya que el alumnado aprende más satisfactoriamente si se le relacionan los contenidos con su contexto más inmediato, aspecto que obvia el presente documento en la práctica cotidiana del proceso de enseñanza-aprendizaje, al referirse a él como medidas curriculares de atención a la diversidad y no como aspectos que ya estarían utilizándose en el quehacer diario. Nos estamos refiriendo a lo que se propone como refuerzo educativo, en el que la opción metodológica es “secuencia y organización de contenidos, secuencia y tipos de actividades, formas e instrumentos de evaluación, agrupamientos en el aula” (Ibíd: 15). Estas especificaciones suponen que es lo que ocurre con total normalidad en las aulas y lo que subraya la LOGSE para garantizar una enseñanza comprensiva y no selectiva; en cambio, en este documento es la base de una de sus medidas, y va más lejos al decir:

“Tener recibida esta medida de atención a la diversidad que no afecta significativamente al currículum es requisito indispensable para poder acceder a un Programa de Diversificación Curricular.” (Ibíd: 15).

Conclusión

Para cerrar el análisis sobre las medidas de atención a la diversidad que ha construido la comunidad autónoma gallega, voy a desarrollar una única conclusión que se basará en la siguiente tesis: el documento **niega** la propia diversidad para la que propone las medidas, así como cierra y **simplifica** su conceptualización.

Nos encontramos delante de un documento que niega la diversidad que existe en un aula y en todo centro educativo, así como la propia diversidad cultural que constituye toda sociedad. ¿Por qué esta afirmación?, porque solamente se hace referencia al tema de la diversidad proponiendo medidas para aquel alumnado que no puede conseguir los objetivos académicos y la base, para ello, es la calificación académica. Nos encontramos, así, con una simplificación en su contenido. En este marco, el concepto de diversidad tiene asociada una **representación** negativa y **estigmatizadora**, ya que en ningún momento aparece citada la diversidad que constituye el grupo-aula como enriquecedora desde un punto de vista social y cultural. A pesar de que se hace explícito que la construcción del aprendizaje se debe a características de tipo social como el género, contorno familiar..., estas características son negativas para el propio alumno que se encuentra en la institución educativa. Es decir, lo traslada a una mala construcción de sus aprendizajes y a dar por supuesto que tienen una **carencia** y **necesidad**, lo que lleva asociado que tenga que cambiarlos. Por lo tanto, la interpretación se dirige, por un lado, hacia el concepto de **cultura** que subyace a estas medidas de atención a la diversidad. Dicho concepto no se relaciona con la diversidad cultural como base constitutiva de la sociedad para la cual se ha diseñado, con formas de vida diferentes que construyen los distintos grupos, sino que se hace todo lo contrario: se está jerarquizando la diversidad cultural con grupos con características culturales diferentes. Con relación a esto último y, por otro lado, tengo que volver a recordar que, en la institución educativa, existe una **arbitrariedad** que estas medidas no tienen en cuenta o, al menos, no la hacen explícita, a no ser que se dé por supuesto que tiene que ser así, es decir, que se **naturalice** la organización escolar según la **selección** de un determinado grupo.

Para finalizar, tengo que centrarme en que es un documento que, en su propio título, es contradictorio ya que, si partimos de la diversidad como normalidad, ¿cómo podemos pretender atenderla?, a no ser que sea un paso previo derivado de la anterior ley y como mecanismo de discriminación positiva y de reciclaje del profesorado;

aspecto que, en el hipotético caso de ser así, tampoco se dice. Por lo tanto, más que ayudar al profesorado, lo traslada a una mayor confusión, ya que son muchas las medidas que se contemplan, pero no se establece cómo realizarlas. Es decir, no se menciona el fin práctico que el profesorado demanda, lo que lleva a una frustración entre el profesorado, tal y como se expuso más arriba. En definitiva, unas medidas que tienen como punto de partida un paradigma psicosocial que, contradictoriamente, abandonan al contemplar la diversidad como la demanda de actuaciones extraordinarias y, finalmente, como algo anómalo, no “normal”.

4.2. Construcción de la diversidad en el IES de Melide: cómo se fabrican los resultados académicos

Como hemos expuesto más arriba, la atención a la diversidad como característica principal que guía la nueva ley de educación se fundamenta en la reivindicación de una escuela con talante “igualitario y comprensivo” (MEC, 1989: 44). Una fe de intenciones que no va más allá de la teoría y por ello su carácter reivindicativo.

Diversos autores han puesto de relieve que la diversidad social se disuelve al entrar en toda institución educativa. El afán de crear un alumno universal y de homogenizar con el objetivo de neutralizar la desigualdad social ha actuado como máxima, objetivo que ha generado una negación de la misma (Carabaña, 1983; Varela, 1999; Lerena, 1976). Esta homogenización se establece según un currículum que no es neutral, sino arbitrario (Varela, 1999; Torres, 1991; Apple, 1979; Giroux, 1993) porque siempre es la selección de alguien. Dicha arbitrariedad pone de manifiesto que las oportunidades son para unos pocos y el resto debería tratar de incorporarse. En este sentido son pertinentes las elocuentes palabras de Lerena que, enunciadas hace más de veinte años, son de actualidad a pesar del tiempo transcurrido y el reciente cambio de ley educativa:

“Sin embargo, y aunque la sociedad constituye un mosaico de grupos, de clases, de intereses, de culturas, en lo fundamental todo esto se estrellaría en el muro de la escuela, como en el muro de la Iglesia. Habría desde luego distintas facilidades de acceso, tanto en una como en la otra, pero una vez franqueadas las puertas, y salvo corruptelas, aquéllas harían pasar por su aro, único y específico, a todos sin distinción ninguna. Dentro del sistema de enseñanza, como dentro de

la Iglesia, no habría ya diversidad de grupos, de intereses, de culturas, sino que aquéllas serían un corrosivo de todos éstos, ya que se regirían por principios universalistas, en suma, por una lógica propia y distinta. No se piensa que esa lógica y ese sistema de reglas de juego específico (el cultural, el religioso) bien pueden ser una traducción, más o menos opaca, del sistema de reglas de juego dominante en esa sociedad concreta. Lejos de eso, se piensa que éstas y otras instituciones son instancias colocadas más allá, por encima de estos grupos, intereses, culturas. Por ejemplo, el Estado sería el representante, no de la voluntad o del interés de éstos o aquéllos, sino de la voluntad y el interés general. Paralelamente, el sistema de enseñanza sería el depositario y administrador de la cultura, no de éstos o aquéllos grupos, sino de la cultura universal.” (Lerena, 1976: 47).

A pesar de que la diversidad social queda diluida al traspasar la verja que da acceso a las instituciones educativas y ejerce como un muro de separación⁶, no podemos negar que la palabra diversidad esté ausente del discurso que se realza dentro de la propia institución. Todo lo contrario, la diversidad como constructo se redefine y conceptualiza. En el caso particular que nos ocupa, el IES de Melide, se hace mención a ella de manera directa o indirecta, pasando a suponer el aspecto que constituye y establece las relaciones formales y académicas en el propio centro.



En el IES de Melide la diversidad se reconstruye según la determinación de una serie de categorías psicológicas que guardan relación con las actitudes, aptitudes y comportamientos que se asocian a un desarrollo natural. Se deshumaniza al alumnado en relación con algo que parece ser más fuerte que la procedencia y socialización fuera de la institución escolar, jugando en términos de inclusión/exclusión.

La concretización de la diversidad se manifiesta en una categoría simbólica que emerge con la fuerza de la legitimidad institucional. Nos estamos refiriendo, indudablemente, a la “calificación” o “nota” que se cuantifica mediante un número y, unida a las categorías psicológicas más arriba enunciadas, desarrollan las opiniones que pueda merecer el alumnado y fundamenta la relación con las familias de procedencia de este. Al restringirse a la calificación, el alumno deja de ser un individuo, un alumno, hijo de alguien, que pertenece a un grupo, que vive en..., y pasa a transformarse en un número, una nota. En definitiva, una calificación que nos referenciará cuál es su lugar dentro de la institución, asociándosele el comportamiento, la conducta, la relación con los demás, en la propia aula... La diversidad se reconfigura en función de la calificación y la conducta pero, en último término, es la calificación la que marcará dicha diversidad, tal y como se refleja en las reuniones de evaluación, cuando se espera la visita de una “madre”⁷ o cuando se reúnen distintos profesores en la cafetería y hacen comentarios sobre un alumno o alumna. Nos encontramos, en definitiva, con una construcción de la diversidad basada en los resultados académicos.

La nota determina la conceptualización que pueda tenerse del alumnado pero, si sólo hacemos referencia a ésta, obviamos aspectos como qué grupos son los más perjudicados en esta conceptualización, es decir, rural/urbano, clase social. Si en función de estas categorías analizamos los resultados académicos del curso académico 2002-03 para los cursos de segundo y tercero de la ESO, nos encontramos con aspectos que se evaden por parte de la propia institución, o que son tan evidentes que no hay necesidad de replantearse. Todo se centra en el propio alumnado y su medio social.

⁶ La frase utilizada es el título de un libro de Teresa San Román (1996), y la he escogido porque creo que resume magníficamente lo que suponen los muros reales que podemos encontrar en la mayoría de colegios o institutos. Por este motivo se introduce la foto de la verja del IES de Melide.

⁷ Pongo madre entre comillas para resaltar que realmente es ésta la que acude la mayoría de las veces al instituto para hablar con el profesorado.

Tabla 24: Resultados académicos de segundo y tercero de la ESO en el curso 2002-03

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|---------------------|------------------------------|--------|----|------------|----|-------|----|------------|----|
| | | Sexo | | 3 o + de 3 | | Sexo | | 3 o + de 3 | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | 4 | 13 | | | | 3 | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 18 | 10 | 5 | | 3 | 7 | 1 | |
| Clases trabajadoras | Empleado | 37 | 31 | 17 | 14 | 14 | 15 | 11 | 7 |
| | Empleado con explotación | | | | | 16 | 21 | 10 | 7 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | 2 | 2 | 1 | 1 | 19 | 17 | 14 | 8 |
| | Subtotal | 61 | 56 | 23 | 15 | 52 | 63 | 36 | 22 |
| | TOTAL | 117 | | 38 | | 115 | | 58 | |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 24 aparece el alumnado que suspende tres o más de tres asignaturas, y no sólo los que no promocionan. Pensamos que introducir esta manera de presentar los resultados responde fielmente a lo que ocurre en el centro educativo, es decir, si con el alumnado que promociona por ley se llevase a cabo algún tipo de medida para paliar la situación en la que promociona de curso, la lectura sería otra, pero como esto no es lo que sucede en el IES de Melide, lo más adecuado es exponer el número de alumnos que suspende más de tres asignaturas (criterios de promoción del centro), promocione o no.

Si nos fijamos en el total del alumnado, de los doscientos treinta y dos matriculados van a suspender tres o más de tres asignaturas el 41%. Pero si hacemos la misma lectura atendiendo al medio de procedencia observamos que de los ciento diecisiete alumnos matriculados con procedencia urbana van a suspender tres o más de tres asignaturas el 32% (38 de 117) y de los ciento quince matriculados del rural van a suspender el 50% (58 de 115). Unos porcentajes que comienzan a ser significativos y que vamos a cruzar con la clase social para establecer un segundo tipo de análisis: de los cincuenta y ocho alumnos matriculados en las clases medias (25% del total) van a suspender tres o más de tres asignaturas el 10%; en las clases trabajadoras nos encontramos con ciento setenta y cuatro matriculados (75% del total), de los que van a suspender tres o más de tres asignaturas noventa alumnos (52%). De las clases trabajadoras, setenta y dos alumnos proceden del medio urbano, y suspenden tres o más de tres asignaturas treinta y tres (46%) y de las clases trabajadoras con procedencia rural, ciento dos alumnos, van a suspender tres o más de tres asignaturas cincuenta y siete (56%). Estos porcentajes nos muestran que el medio de procedencia influye en los resultados académicos del alumnado y si cruzamos el medio de procedencia con la clase social parece tener un mayor significado.

Por otro lado, una tercera variable a tener en cuenta es el sexo, ya que de los ciento trece chicos matriculados, van a suspender tres o más de tres asignaturas

cincuenta y nueve (52%) y de las ciento diecinueve chicas matriculadas van a suspender tres o más de tres asignaturas treinta y ocho (32%). Si volvemos a cruzar los porcentajes con la clase social, podemos observar que ninguna chica de las clases medias va a suspender, frente a seis chicos que sí lo harán. En cambio, en las clases trabajadoras los porcentajes se sitúan en un 60% en el caso de los chicos (53 de 88) y en un 43% en el caso de las chicas (37 de 86). Si a este análisis le juntamos la procedencia rural o urbana, observamos que de los treinta y nueve chicos con procedencia de las clases trabajadoras del urbano suspenden tres o más de tres asignaturas el 46% y de las treinta y tres chicas con la misma procedencia el 45%. En el alumnado del rural procedente de las clases trabajadoras podemos observar que de los cuarenta y nueve chicos matriculados van a suspender tres o más de tres asignaturas el 71% (35 de 49) y de las cincuenta y tres chicas con la misma procedencia van a suspender el 41% (22 de 53).

Estos resultados, en definitiva, sitúan el bajo rendimiento académico en una mayor proporción en los chicos procedentes del rural de las clases trabajadoras, ya que nos encontramos con un 71% de chicos con esta procedencia social que van a suspender tres o más de tres asignaturas y, por otro lado, en los chicos del urbano y en las chicas del rural y del urbano los porcentajes tienden a igualarse en torno a la media del 44%.

De todas maneras, la interpretación de estos resultados en relación a la variable sexo tenemos que leerla en el alumnado procedente del rural si tenemos en cuenta lo que sucede fuera de la institución escolar, ampliando, por lo tanto, las hipótesis expuestas de manera general a la variable sexo. Es decir, la educación formal de las mujeres es un requisito si quieren acceder a un empleo, tal y como argumentaron diversos informantes:

‘O home aínda se defende máis, pero a muller teno máis difícil.’ (Diario: 02/12/02).⁸

‘Un home traballa en calquera cousa, pero unha muller...’ (Diario: 14/12/02).

‘Se tes contactos, a un fillo emprégalo en calquera cousa: policía local, protección civil, apaga lumes... A unha filla como non teña estudos, aínda que teñas contactos, non tes onde metela.’ (Diario: 20/09/02).

⁸ Conversación con un hombre del rural que es padre de cuatro hombres y cinco mujeres, de los cuales ningún hijo llegó al antiguo BUP y las tres hijas más pequeñas tienen una carrera universitaria: magisterio, graduado social y empresariales.

Esta interpretación, que nos traslada al género como construcción social del sexo puede ayudarnos a entender la estratificación sexual en el mundo laboral. Las expectativas proyectadas de manera diferenciada para una hija o un hijo es algo muy a tener en cuenta tal y como podemos ver en la siguiente reflexión que me hizo llegar un padre de un chico del urbano de clase trabajadora⁹:

‘Si o rapaz me di que deixa de estudar e ven comigo para a obra aínda levo unha alegría. Ganaría un sueldo que lle permite vivir (...). A rapaza non pode deixar de estudar, en que vai traballar. Se non está ben formada non ten un traballo que lle permita ganar para vivir. Eu ben vexo as mulleres de aquí de Melide que traballan na costura ou no supermercado. Ganan un sueldiño que unido ó do marido axuda moito, pero se tiveran que vivir elas solas dalles para pagar un piso e non lles queda máis; teñen que seguir na casa cos pais hasta que casen.’ (Diario: 28/08/03).

Una reflexión que exponemos aquí a modo de introducción y que ampliaremos más adelante cuando tratemos este tema de manera específica en los distintos grupos de iguales.

Por lo tanto, y como se ha indicado más arriba, los resultados académicos son la base del hecho educativo, por lo que nos encontramos con una construcción de la diversidad que tiene su concreción empírica en dos tipos de construcciones diferentes en cuanto a la forma de realizarla. Por un lado, la construcción del “buen” o “mal” alumno y, por otro lado, la de las “buenas” o “malas” madres.

- **Construcción del “buen” o “mal” alumno**

Referirnos a buen o mal alumno es centrarnos, inicialmente, en las notas que consigue, a lo que se le une el comportamiento, la actitud y la aptitud ante los requisitos académicos, en el aula y en los espacios del centro. Tres indicadores que generarán la relación con las “madres” del alumnado y las propias reflexiones del profesorado en la reunión de evaluación.

Los dos momentos explícitos y formalizados en los que se puede apreciar cómo la nota fundamenta la diversidad dentro de la institución educativa son los que vienen representados por la visita de una “madre” y por las reuniones de evaluación. Son

⁹ Un grupo doméstico compuesto por un hijo y una hija, los dos en la universidad.

espacios temporales que ya están establecidos: el primero, por la fuerza de la costumbre, ya que siempre se ha hecho así, y, el segundo, porque está formalizado.

Cuando el tutor va a recibir la visita de una “madre” es avisado con uno o dos días de antelación, tiempo suficiente para que pueda recoger información sobre el alumno de cada profesor que le imparte clase y después trasladársela a la madre. Así, comienza el ritual de ir buscando a cada profesor para preguntarle “cómo le va a...”, ritual que tiene sus puntos de encuentro en la cafetería, en los pasillos, en la sala del profesorado, etc. Se trata de espacios informales que se transforman durante unos minutos en formales, para volver a ser informales justo cuando se acaba la conversación sobre el alumnado. Son espacios de encuentro, de tránsito, en los que pasar las horas libres, de ocio... Actúan, también, como lugares de socialización entre el profesorado y en los que se construye la propia cultura docente. Es decir, el profesorado más joven aprende el lenguaje cultural sobre cómo actuar, qué decir, cómo interpretar, etc. En definitiva, una lógica propia y distinta que se basa en el fin educativo práctico y en la superación de las asignaturas por parte del alumnado, pero que revela, entre el colectivo del profesorado, una parte de la arbitrariedad cultural que se expone desde la institución educativa.

Al ser la calificación la que establece la relación, el discurso suele homogenizarse salvo en aquellos casos de extrema gravedad que habría que contar con los dedos de una mano y en la que un alumno de comportamiento calificado como “malo” obtiene buenas notas. El discurso suele coincidir si la nota es superior al seis, por lo que ya no se hacen más comentarios, al darse por supuesto que este alumno no tiene problemas. Estos problemas solamente se relacionan con la superación de la asignatura y, en algún caso aislado, con el comportamiento de un alumno que tenga buenas notas. Es decir, se relacionan con el fin educativo, pero implícitamente lleva asociado toda una serie de aptitudes de lo que es ser un buen alumno. Esto nos lleva a situaciones como las que expusieron los tutores en las entrevistas:

Tutora: “*Si vai vir un pai falo con tódolos profesores para comunicarllo, buenooo..., preguntolles como van, se comportan ben.*” (4/12/00).

Tutora: “Yo nunca convoqué a los profesores del grupo. Lo único, lo típico, va a venir la madre de una niña pues mira qué me puedes decir de tal, más o menos, si va bien, si va mal, eso...” (14/12/00).

Tutor: ‘Mañana tengo padres, cómo le va a...’.

Profesor: (coge su bloc de notas) ‘tuvo Tuvo un ocho en el primer examen y un siete con cinco en el segundo.’

Tutor: ‘¡No tiene problemas!’

Profesor: ‘¡Ninguno!’

(Situación observada en la cafetería del centro. Diario: 20/02/02).

Pero cuando la nota es inferior al seis, los comentarios son de otro tipo, a pesar de que la calificación, el número, siempre es la base de la respuesta:

Tutor: ‘Me vuelve a venir la madre de (...), qué tal...’.

Profesor: (coge su bloc de notas) ‘Solo fixemos un examen e ten un tres.’

Tutor: ‘¿El comportamiento?’

Profesor: ‘*Segue sen facer nada, moitas veces está nas nubes. Non hai quen terme con el.*’

(Situación observada en la cafetería del centro. Diario: 22/02/02).

Tutora: ‘*Vaime vir a nai de..., ¿como vai na túa asignatura?*’

Profesora: ‘*Espera un momentinho (coge su bloc de notas). Como na primeira avaliación, ten un tres no exame.*’

Tutora: ‘*¿E de comportamento?*’

Profesora: ‘*Non cambiou nadiña, segue falando moito, non trae os exercicios...*’ (Situación observada en la sala del profesorado. Diario: 19/02/03).

Nos encontramos con dos situaciones que vienen marcadas por el número, es decir, si el alumno obtuvo una buena nota las referencias al comportamiento casi nunca se hacen, pero si la nota no ha sido buena es lo primero que entra en escena. En estrecha relación a la visita de una madre nos encontramos con las reuniones de evaluación, ya que giran, también, alrededor de la calificación. Un espacio que está estipulado y formalizado a través del calendario escolar.

- **La reunión de evaluación**

Las reuniones de evaluación como espacio temporalizado y formalizado en las que todo el profesorado que imparte docencia en una misma aula se junta se transforman en un lugar de trámite, de pesadez y rapidez en cuanto al cómo hacerlo, ya que es acabar una reunión y comenzar otra. Continuamente se habla sobre lo mismo y se desea que termine lo antes posible. Pero es también el lugar privilegiado de observación

en el que se realiza la construcción y “fabricación”¹⁰ (Perrenoud, 1990) del “buen” o “mal” alumno. Es decir, en todo proceso educativo es clave el trabajo en equipo pero, debido a la incompatibilidad de horarios del profesorado, el trabajo en equipo se realiza de manera informal, y queda restringido a las reuniones de evaluación como espacio reservado para conversar y programar medidas en común para atender al alumnado, tal y como me habían dicho los tutores en las entrevistas:

Tutor: *“Si, si, sobre todo o que se di, reunións, reunións as regulares non hai... Máis a nivel informal buscándoo... Si teño un problema con algún alumno, ao millor dun pai que vai a vir. Bueno si hai algún problema de comportamento, ou de outro tipo que sempre os hai. Logo as decisións co profesor dependen máis de necesidades puntuales que dunha cousa organizada.”* (05/12/00).

Tutor: *“Mantemos as rigurosas, as da avaliación. Que hai un problema mui gordo, unha situación que requira un alumno unha atención mui específica entón se teñen dado reunións, na miña titoría non tiven pero teño constancia que en outras titorías si, con algún rapaz con deficiencias físicas e psíquicas. Concretamente sei que se reuniron nunha clase que dou eu, en..., a titora reuníunos porque había problemas de comportamento, entón xuntámonos as dúas veces para ver como poderíamos facer, intercambiar experiencias, a ti estos como che rinden como van na túa clase, estos catro que son máis problemáticos que teñen como os tes sentados, como..., entón ese intercambio de información ás veces axuda. Non sempre chegamos a un acordo, por exemplo á hora de sentalos é moi difícil coincidir, hai quen os ten por orden de lista, hai quen os separa, pero polo menos escoitas, e ves que os rapaces non reaccionan igual, están mui influídos pola persona que teñen diante, e entón é un mundo, un rapaz que vai moi ben nunha materia en outra vai mal, pero bueno son cousas que todo axudan, pero basicamente na miña titoría de momento van a se-las*

¹⁰ Con la metáfora de “fabricación” Perrenoud se refiere a “un juego complejo cuyas reglas no están definidas en su totalidad, que se extiende a lo largo de un curso escolar y en el que la evaluación queda restringida a un momento. La idea de fabricación subraya los aspectos aleatorios, sesgados, arbitrarios, los factores interpersonales e institucionales que gravitan sobre la “medida” en pedagogía. Esta metáfora pretende también llamar la atención sobre el hecho de que las organizaciones tienen el poder de construir una representación de la realidad e imponerla a sus miembros y usuarios como la definición legítima de la realidad. En ningún momento aparece el juicio de la escuela como un punto de vista entre otros muchos posibles acerca del alumno. En el campo abarcado por las normas de excelencia, fundando sobre esta evaluación decisiones inapelables. El poder de la organización escolar, que evidentemente se deriva del sistema político, consiste en hacer de un niño que se equivoca en las restas, que no concuerda el verbo con el sujeto o no domina el pretérito simple, un “mal alumno” (Perrenoud, 1990: 18).

avaliacións, entón aí si, aí recolles información de tódolos alumnos e mentras estás condicionado polas visitas dos pais. A min se me avisa un pai, ou me avisan os rapaces que vai a vir un pai, que me avisen con uns días de antelación, e eu aproveito esos días para falar cos profesores e recollo información de se hai exámenes feitos, se hai problemas de atitude.” (28/11/00).

En los años en que fui alumno del instituto asistí como representante de mi aula a las reuniones de evaluación en tercero de BUP y COU y lo observado en la actualidad no dista de lo vivido hace años. Mis inquietudes, fruto de mi primera formación en Maestro Especialista en Educación Primaria, se centraban en que todo había cambiado. La LOGSE había puesto el peso en la evaluación como lugar privilegiado para compartir, establecer y, si fuese el caso, programar medidas sobre un alumno o aula específica. Pero la realidad me trasladó años atrás a que nada había cambiado, ya que continúa siendo una lectura de notas, y la posibilidad de cambio se ve diluida. El rendimiento académico se determina por un problema de inoperancia, de una falta de diálogo diario, se traslada a un debate marcado por las opiniones particulares sobre cuál puede ser la naturaleza del propio alumnado y la búsqueda de las causas de las malas notas en distintos ámbitos.

A las reuniones de evaluación a las que asistí siguieron todas el mismo desarrollo, variando en el tiempo en el que se estuvo reunido, de cuarenta minutos la mínima a setenta la máxima, pero sin diferir en los contenidos.

En las reuniones de evaluación, la primera persona en tomar la palabra es la tutora o tutor, en la que suele introducir un pequeño resumen general de cómo es el aula:

‘É unha clase que non ten moitos problemas de comportamento. As notas, en xeral, son moi boas, sacando dous ou tres casos.’ (Diario: 18/03/03).

‘Como xa sabedes todos, é unha clase difícil. Houbo problemas graves de disciplina que se foron solucionando e hai rapaces que o están a pasar bastante mal por causa doutros.’ (18/03/03).

‘Desde que marcharon certos elementos¹¹ a clase millorou e non destacaría demasiados problemas de comportamento.’ (Diario: 18/03/03).

‘No hay muchos problemas, aunque el grupito de... no paran de hablar.’ (Diario: 19/03/03).

¹¹ Esta evaluación es en el curso de cuarto de la ESO en la que antes del mes de marzo ya habían abandonado el instituto tres alumnos que manifestaban una oposición constante en el aula.

A partir de esta introducción de los tutores la reunión de evaluación continúa como una lectura de notas en la que, bien se para en algún alumno por sus problemas disciplinarios, bien para hacer referencia a que no hay nada que hacer, o bien para manifestar lo maravillosos que son algunos alumnos. De esta manera, se pueden generalizar en todas las evaluaciones tres grupos en referencia a la lectura de notas y a las opiniones sobre las causas de los buenos o malos resultados académicos. Una lectura de notas que vamos a interpretar en función de los resultados del alumnado presente en tercero de la ESO:

Tabla 25: Notas del alumnado matriculado en tercero de la ESO en el curso escolar 2002-03

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|---------------------|------------------------------|--------|----|------------|----|-------|----|------------|----|
| | | Sexo | | 3 o + de 3 | | Sexo | | 3 o + de 3 | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | 3 | 8 | | | | 2 | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 8 | 4 | 1 | | 2 | 3 | 1 | |
| Clases trabajadoras | Empleado | 13 | 16 | 8 | 10 | 5 | 8 | 4 | 4 |
| | Empleado con explotación | | | | | 10 | 10 | 7 | 5 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | 2 | 1 | 1 | | 9 | 8 | 7 | 6 |
| | Subtotal | 26 | 29 | 10 | 10 | 26 | 31 | 19 | 15 |
| | TOTAL | 55 | | 20 | | 57 | | 34 | |

Fuente: Elaboración propia

1. Aquel alumnado que aprueba todo o suspende como máximo una asignatura, y del que nadie duda de sus capacidades, de su capacidad de trabajo. Los comentarios suelen ser breves y rápidos y en todos ellos se destaca lo encantadores que suelen ser: *“Sen problema, moi ben”, “Moi ben”, “Moi ben. Muy buena” “Supertrabajador. Encantador. Muy callado. Es un hombre serio. Ten máis coñecementos cos compañeiros. Parece que le moito”, “Moi traballador”, “Moi ben. É un bonachón. Traballa e estudia. Necesita traballar máis. Es muy majo”*. Un alumnado que presenta las siguientes características en la primera evaluación si atendemos a la clase social y al medio de procedencia:

Tabla 26: Alumnado que suspende menos de dos asignaturas en la primera evaluación en tercero de la ESO en el curso escolar 2002-03

| | Empleo | Alumnado que suspende menos de dos asignaturas | | | |
|---------------------|------------------------------|--|----|---------------|----|
| | | Urbano | | Rural | |
| | | 1ª Evaluación | | 1ª Evaluación | |
| | | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | 3 | 7 | | 2 |
| | Pequeño empresario autónomo | 4 | 3 | 1 | 2 |
| Clases trabajadoras | Empleado | 5 | 5 | | 4 |
| | Empleado con explotación | | | 1 | 5 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Subtotal | | 13 | 16 | 3 | 14 |
| TOTAL | | 29 | | 17 | |

Fuente: Elaboración propia

Si comparamos con la tabla anterior, podemos observar que en la primera evaluación el número de alumnado del urbano que superaría el curso sería el 48% en los chicos y el 55% en las chicas; en cambio, en el rural, superaría el curso el 11.5% de los chicos y el 45% de las chicas.

Una situación que poco va a variar en la segunda evaluación, cuando aparece un incremento de un alumno del urbano y de otro del rural, y se reduce en una las chicas del urbano.

Tabla 27: Alumnado que suspende menos de dos asignaturas en la segunda evaluación en tercero de la ESO en el curso escolar 2002-03

| | Empleo | Alumnado que suspende menos de dos asignaturas | | | |
|---------------------|------------------------------|--|----|---------------|----|
| | | Urbano | | Rural | |
| | | 2ª Evaluación | | 2ª Evaluación | |
| | | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | 3 | 7 | | 2 |
| | Pequeño empresario autónomo | 6 | 3 | 1 | 2 |
| Clases trabajadoras | Empleado | 4 | 4 | 1 | 4 |
| | Empleado con explotación | | | 1 | 5 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Subtotal | | 14 | 15 | 4 | 14 |
| TOTAL | | 29 | | 18 | |

Fuente: Elaboración propia

En cambio, en la tercera evaluación los cambios se sitúan ya en el terreno de lo definitivo ya que desde la primera evaluación, el incremento del número de alumnado del urbano es el siguiente: se aumenta en los chicos un 13%, pasando a suponer, ahora, un 61% de chicos del urbano los que superaron el curso; en el caso de las chicas se aumenta un 14%, y pasan a ser un 65% las chicas del urbano que superaron el curso. Unos porcentajes que en el caso del alumnado procedente del rural no va a ser tan significativo, si bien en el caso de los chicos parece serlo al doblarse el número desde la

primera evaluación, no va a suponerlo en el total: los chicos superan el doble en número desde la primera evaluación, pero en el total de alumnos con procedencia rural el porcentaje de aprobados continúa siendo muy bajo, un 27%; las chicas, con un incremento de sólo el 7%, van a suponer en el total de chicas con procedencia rural que superaron el curso, el 52%.

Tabla 28: Alumnado que suspende menos de dos asignaturas en la tercera evaluación en tercero de la ESO en el curso escolar 2002-03

| | Empleo | Alumnado que suspende menos de dos asignaturas | | | |
|---------------------|------------------------------|--|----|---------------|----|
| | | Urbano | | Rural | |
| | | 3ª Evaluación | | 3ª Evaluación | |
| | | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | 3 | 8 | | 2 |
| | Pequeño empresario autónomo | 7 | 4 | 1 | 3 |
| Clases trabajadoras | Empleado | 5 | 6 | 1 | 4 |
| | Empleado con explotación | | | 3 | 5 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | 1 | 1 | 2 | 2 |
| | Subtotal | 16 | 19 | 7 | 16 |
| | TOTAL | 35 | | 23 | |

Fuente: Elaboración propia

2. Aquel alumnado que suspende entre tres y cinco asignaturas y en el que aparece una doble vertiente: por un lado, aquel alumnado que quiere y no puede: “Es de los suspensos salvables”, “*Esta rapaza si que merece a pena*”, “*Non da máis*”, “*Cústalle tanto*”, “*Estudia moitisimas horas que non se lle ven*”, “*Memorizar ben, pero de razonar nada*”, “*Son estes nenos sen capacidade que memorizan e memorizan*”, “*É un suplicio leerlle as cousas*”, “*É moi inquieto, debería saber esperar*”, “*É un neno grande, moi infantil*”, “*Polo menos esfórzase*”, “*Vai tirar pa diante porque é moi traballador*”; y, por otro lado, aquel alumnado que hace lo mínimo para ir aprobando algunas asignaturas y, por lo tanto, las valoraciones varían dependiendo del profesor que las efectúe: “*Podería dar moito máis*”, “*É moi distraído, a min faime mui pouquiño*”, “*Fai o mínimo para sacar o cinco*”, “*Connigo non fai nada*”, “*Nunca trae os deberes e non sei como fai que sempre me aproba*”, “*Anda moi raspadiño*”, “*Traballar aínda traballa, moito menos do que debería*”. “También puede, se descuidó”. “No hace nada. Lo arregla queriendo dar una imagen de interés”. “Los padres están muy pendientes”, “En clase no hace nada, no atiende”, “Es un niño recuperable si se pone a estudiar”.

Un alumnado con las siguientes características según la clase social y el medio de procedencia:

Tabla 29: Alumnado que suspende entre tres y cinco asignaturas en la primera evauación en tercero de la ESO en el curso escolar 2002-03

| | Empleo | Alumnado que suspende menos de dos asignaturas | | | |
|---------------------|------------------------------|--|---|---------------|---|
| | | Urbano | | Rural | |
| | | 1ª Evaluación | | 1ª Evaluación | |
| | | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | | 1 | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 3 | | | 1 |
| Clases trabajadoras | Empleado | 2 | 2 | 2 | |
| | Empleado con explotación | | | 1 | 2 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | 2 | 2 |
| Subtotal | | 5 | 3 | 5 | 5 |
| TOTAL | | 8 | | 10 | |

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar, el número de alumnado no es muy abultado; se sitúa, como dice el profesorado, en los suspensos salvables. Pero para ser de los suspensos salvables es un alumnado que supone un porcentaje muy pequeño en el total de tercero de la ESO, es decir, dieciocho alumnos que representan tan sólo un 16% de los ciento doce matriculados.

En la segunda evaluación el número se va a ver incrementado en cinco alumnos en total, con el traslado de cuatro de los que suspenden más de cinco asignaturas a este grupo y uno de los que suspendían menos de dos asignaturas en la primera evaluación.

Tabla 30: Alumnado que suspende entre tres y cinco asignaturas en la segunda evauación en tercero de la ESO en el curso escolar 2002-03

| | Empleo | Alumnado que suspende menos de dos asignaturas | | | |
|---------------------|------------------------------|--|---|---------------|---|
| | | Urbano | | Rural | |
| | | 2ª Evaluación | | 2ª Evaluación | |
| | | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | | 1 | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 2 | | 1 | 1 |
| Clases trabajadoras | Empleado | 3 | 4 | 1 | |
| | Empleado con explotación | | | 2 | 3 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | 2 | 3 |
| Subtotal | | 5 | 5 | 6 | 7 |
| TOTAL | | 10 | | 13 | |

Fuente: Elaboración propia

Así llegamos a la tercera evaluación, en la que el número de alumnado se redujo en términos generales en tan sólo un alumno. Pero si hacemos referencia a cuántos de los que en la primera evaluación se situaban en este grupo y se trasladaron al de menos de dos suspensas, tenemos un número más que considerable, diez alumnos han pasado a formar parte del grupo de los que suspenden menos de tres asignaturas y los que

llegaron a este grupo son los procedentes del alumnado que suspendía más de cinco asignaturas en la primera evaluación.

Tabla 31: Alumnado que suspende entre tres y cinco asignaturas en la tercera evaluación en tercero de la ESO en el curso escolar 2002-03

| | Empleo | Alumnado que suspende menos de dos asignaturas | | | |
|---------------------|------------------------------|--|---|---------------|---|
| | | Urbano | | Rural | |
| | | 3ª Evaluación | | 3ª Evaluación | |
| | | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | | | 1 | |
| Clases trabajadoras | Empleado | 1 | 5 | 1 | |
| | Empleado con explotación | | | | 4 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | 2 | 4 |
| | Subtotal | 1 | 5 | 4 | 8 |
| | TOTAL | 6 | | 12 | |

Fuente: Elaboración propia

3. Aquel alumnado que suspende más de cinco asignaturas y que, al igual que el segundo grupo, podemos generalizar dos vertientes: por un lado, aquel alumnado que está en el aula pero que no hace nada, no molesta y que en la reunión de evaluación no se suele hablar mucho de ellos: “Nada”, “Nada”, “*Falei con ela e díxome que non facía nada. Recoñece que non está facendo e nada máis. Traballa na casa pero... Moi boiña*”, “Pasa de todo”; y, por otro lado, aquel alumnado que hace todo lo contrario, molesta, incordia: “*Copiou. Non fai nada. Fai pouco. Ten capacidade pero é moi vago. Sempre falando*”, “*Non hai de que comentar. É un pouco maleducado*”, “*Non fai nada. Non trae o libro. De comportamento máis tranquilo*”, “*É o último en sentarse sempre. É un rapaz mui nervioso, sempre está dun lado para outro*”. Un alumnado que presenta las siguientes características si atendemos a la clase social y al medio de procedencia:

Tabla 32: Alumnado que suspende más de cinco asignaturas en la primera evaluación en tercero de la ESO en el curso escolar 2002-03

| | Empleo | Alumnado que suspende menos de dos asignaturas | | | |
|---------------------|------------------------------|--|----|---------------|----|
| | | Urbano | | Rural | |
| | | 1ª Evaluación | | 1ª Evaluación | |
| | | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 1 | 1 | 1 | |
| Clases trabajadoras | Empleado | 6 | 9 | 3 | 4 |
| | Empleado con explotación | | | 8 | 3 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | 1 | | 6 | 5 |
| | Subtotal | 8 | 10 | 18 | 12 |
| | TOTAL | 18 | | 30 | |

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar en la tabla, el número de alumnado que se encuentra en esta situación es muy abultado si comparamos con los totales por procedencia y sexo: ocho alumnos del urbano que suponen el 31% y diez chicas que alcanzan el 34%; dieciocho alumnos del rural que suponen el 69% y doce chicas, el 39%.

Estos resultados varían en la segunda evaluación; se reducen en los alumnos del urbano y del rural y en las alumnas del rural en dos miembros y tan sólo uno en las chicas del urbano.

Tabla 33: Alumnado que suspende más de cinco asignaturas en la segunda evaluación en tercero de la ESO en el curso escolar 2002-03

| | Empleo | Alumnado que suspende menos de dos asignaturas | | | |
|---------------------|------------------------------|--|---|---------------|----|
| | | Urbano | | Rural | |
| | | 2ª Evaluación | | 2ª Evaluación | |
| | | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | | 1 | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | 6 | 8 | 3 | 4 |
| | Empleado con explotación | | | 7 | 2 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | 1 | | 6 | 4 |
| | Subtotal | 7 | 9 | 16 | 10 |
| | TOTAL | 16 | | 26 | |

Fuente: Elaboración propia

Nos encontramos con una reducción de catorce alumnos en total desde la primera evaluación. Catorce de los que solamente dos de ellos, una chica y un chico de las clases medias del urbano, van a lograr situarse en el grupo de alumnado que supera el curso, el que suspende menos de dos asignaturas, y el resto pasa a introducirse en el grupo de alumnado que tiene entre tres y cinco asignaturas suspensas.

Tabla 34: Alumnado que suspende más de cinco asignaturas en la tercera evaluación en tercero de la ESO en el curso escolar 2002-03

| | Empleo | Alumnado que suspende menos de dos asignaturas | | | |
|---------------------|------------------------------|--|---|---------------|---|
| | | Urbano | | Rural | |
| | | 3ª Evaluación | | 3ª Evaluación | |
| | | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 1 | | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | 7 | 5 | 3 | 4 |
| | Empleado con explotación | | | 7 | 1 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | 1 | | 5 | 2 |
| | Subtotal | 9 | 5 | 15 | 7 |
| | TOTAL | 14 | | 22 | |

Fuente: Elaboración propia

De todas maneras, como podemos observar en la tabla, el alumnado que suspende más de cinco asignaturas en la evaluación final se sitúa en un porcentaje muy elevado, ya que supone un 32% del total matriculado. Por otro lado, si leemos los resultados por sexo y procedencia nos encontramos con lo siguiente: los chicos del urbano son el 35%, del total de matriculados en esta categoría; en las chicas del urbano el porcentaje se reduce al 17%; en los chicos del rural nos encontramos con el porcentaje más alto, el 58%; y en las chicas del rural vuelve a reducirse respecto al de los chicos, el 23%. Unos porcentajes muy altos en los que hay que citar, nuevamente, que nos llama a la atención el 58% de los chicos del rural.

Mediante el análisis realizado de los resultados de las evaluaciones y de cómo se llevan a cabo las reuniones de evaluación tenemos que destacar, primero, que las reuniones de evaluación no dejan de ser más que un lugar en el que se leen las notas y, aunque los profesores se detienen un poco más en los alumnos que suelen tener ciertos problemas de comportamiento, dejan de tener su verdadero significado de reunión y lugar privilegiado para la exposición de medidas a llevar a cabo en la evaluación siguiente con el alumnado, tal y como me había destacado el profesorado tutor. De esta manera, como las notas y los comportamientos que no se consideran legítimos realizar en el centro académico son lo único que importan, no se tiene en cuenta, o ya se da por supuesto, que el alumnado que presenta las peores notas procede del medio rural y de las clases trabajadoras del urbano. Una situación que se ha ilustrado con la exposición de los resultados académicos a través de las tres evaluaciones y que expondremos, de manera específica, más adelante, para relacionar el medio de procedencia con la clase social y el género.

Por lo tanto, las reuniones de evaluación, como lugar privilegiado en el que se junta todo el profesorado que imparte docencia en una misma aula con el objetivo de conversar sobre los problemas que genera el alumnado durante el curso, sobre las medidas a llevar a cabo en conjunto, sobre las programaciones que se modifican en función del alumnado..., se convierten en todo lo contrario: suponen el fracaso total en cuanto a la búsqueda de esfuerzos comunes y, más que referirse a medidas concretas, que en ningún caso van más allá de aunar criterios para sentar al alumnado de cierta manera, separar a dos que son muy habladores..., se convierten en un tiempo programado institucionalmente que sirve, fundamentalmente, para determinar qué alumnado va a superar el curso y qué alumnado lo tiene más difícil. Es decir, todo queda a expensas de lo que el alumnado vaya a realizar, cuánto estudie, cómo se comporte y se

obvia la forma de conseguir que los resultados académicos se inviertan. Estas reuniones de evaluación están lejos de cumplir su verdadera función y algunos profesores destacaron:

Profesora: *'Eu estou pensando seriamente en non asistir, pasarlle a un compañeiro un folio coas notas e cas lea por min.'* (19/12/00).

Profesora: *'Non valen para nada. Son sangrantes, o que queremos é rematar axiña para podernos marchar.'* (Diario: 20/12/02).

Profesor: *'Tódolos anos é o mesmo, leense as notas, corríxense as que están mal e pouco máis.'* (Reconstrucción diario: 17/12/02).

Profesora: *'Non entendo para que hai as avaliacións. Chegaría ca avaliación final, porque sempre hai algún caso no que temos que decidir si pasa un alumno e conta como o fixo con todos, a madurez que lle vemos.'* (Reconstrucción diario: 18/12/02).

Al no cumplir la reunión de evaluación su verdadera función nos encontramos con que la nota determina el concepto que pueda tenerse de un alumno y, en el caso de que sea un buen alumno, que apruebe todas o casi todas, nunca se hace referencia a problemas de comportamiento, o a la familia. Es decir, si el comportamiento no se sale de los parámetros de la normalidad¹² se disculpa o no se menciona porque la calificación está por encima de la conducta. En cambio, cuando se trata de un alumno que suspende más de dos asignaturas se buscan explicaciones que, casi siempre, tienen como causa de los resultados académicos el comportamiento y la familia. Es así como a partir de los resultados de las notas y de los comportamientos en el aula emergen categorías psicológicas como la inteligencia, capacidades y aptitudes, así como su marco cultural de referencia cuyo primer lugar de responsabilidad se traslada a la familia.

Pero, las opiniones no son las mismas si el alumnado presenta unos comportamientos u otros. Aquel alumno que suspende más de dos asignaturas y tiene un comportamiento cualificado como bueno en el aula se supone que tiene la suficiente inteligencia para superar el curso y, por lo tanto, al final de éste, en la evaluación final, siempre *"bótaselle unha mao"* (Diario: 09/06/03). En cambio, a aquel alumno que suspende las mismas asignaturas pero presenta unos comportamientos que no son representados como los más adecuados se lo considera inteligente y maduro y no supera

¹² Cuando me refiero a que no se sale de los parámetros de la normalidad serían situaciones como el hablar mucho en el aula, levantarse, reírse de otro compañero...

el curso porque no quiere, porque no estudia. Esta situación se mide en función de las características sociales que presenta el alumnado y se expondrá más adelante.

Por lo tanto, se construye una estigmatización en relación con supuestas carencias de tipo intelectual, con la propia socialización del niño y con sus características sociales y el contexto local en el que se encuentra.

En estrecha relación y ligado a la construcción del buen o mal alumno se construye, paralelamente, la de las “buenas” o “malas” “madres”.

- **“Buenas” o “malas” madres**

La relación de las madres con la institución educativa se enmarca dentro de la formalidad, de la institucionalización de una relación que, por sí misma, ronda la imposibilidad. Se pretende que la arbitrariedad escolar sea un *continuum* entre la propia institución y el hogar. Cuando esta arbitrariedad se desarrolla, al hacer las familias lo que la institución espera de ellas, los problemas no existen. Son buenas madres porque se preocupan por sus hijos, los ayudan, los tienen bien educados, se relacionan con la escuela y, se destaca, que las madres que acuden al instituto para hablar con el profesorado de sus hijos, bajo la figura del tutor, son por lo general:

Tutor: *“De vinteseis catro... Eu observo que as familias que visitan ao titor son as familias que non necesitarían facer esas visitas.”* (28/11/00).

Tutora: *“Cinco pais só.”* (1/03/02).

Tutor: *“Poucos pais... Todos de Melide.”*¹³ (29/11/00).

Tutor: *“Un 95% son pais de fillos que non terían porque vir.”*
(11/12/00).

Tutora: *“Cinco madres.”* (12/12/00).

Tutor: *“Por facilidade preocupáanse máis os da vila, ademáis de que inflúe a preparación.”* (28/11/00).

Tutora: *“Tamén teño que dicir que cae en horario laboral, ás once e cuarto que é unha hora... Soamente viñeron oito persoas, oito nais... Eran de Melide, do casco.”* (06/12/00).

Tutor: *“Na primeira titoría apareceron poucos pais, xa que eso é para os de primeiro que non coñecen o centro.”* (28/11/00).

¹³ Con Melide se refieren al medio urbano de la Terra de Melide.

Pero también aparecen tutores que destacan una mayor afluencia:

Tutora: “Un 70% de padres al principio, a lo largo del curso no demasiados... Vinieron padres que no hacía falta.” (18/12/00).

Tutora: “*Once de vintecinco. Sempre os pais dos millores alumnos.*” (14/12/00).

Tutor: “*Os pais que asistiron ao principio de curso foron un 85%, pero foi un caso excepcional... Continúan vindo un 45% máis ou menos, dos cales un 95% son pais de fillos que non terían porque vir... Os últimos quince días non recibo pais porque só veñen preguntar polas notas e pedi-lo aprobado e en toda a avaliación non se preocuparon.*” (11/12/00).

Las madres que acuden al instituto son las que no harían falta que lo hiciesen, porque sus hijos obtienen buenos resultados académicos y se comportan como se espera que lo hagan. Pero el problema se plantea cuando el tutor solicita que acuda alguna madre cuyo hijo ha suspendido muchas, o tiene un comportamiento caracterizado como “malo”, por lo que vuelve a determinarse en función de la socialización o ambiente familiar.

‘... Es un consentido (...). Con esos padres no me extraña su comportamiento.’ (Diario: 21/03/01).

Los malos resultados aparecen esencializados según el individuo, el grupo familiar y el entorno social. Se reconstruye la socialización familiar en función de unos parámetros escolares que marcan una distancia imposible de salvar para muchas familias. Se genera una desigualdad dentro de la propia institución educativa con base social. Se homogeniza en función de lo que tendrían que ser los padres para que así fuesen los alumnos, actuando como máxima el viejo refrán **de tal palo tal astilla**.

Nos encontramos con dos formas de entender la realidad escolar: una en el profesorado y en las madres de aquel alumnado que obtiene buenas notas y que acude al centro y, otra, que no concuerda con la escolar, en las madres que no acuden al centro a no ser que así se las requiera por problemas de comportamiento de sus hijos. Se trata de dos tipos de alumnado que tienen mucho que ver con lo que Bernstein ha venido a llamar “texto privilegiante” (Bernstein, 1990). Es decir, aquellos que lo han adquirido en sus familias y sus prácticas culturales están acordes con lo que se privilegia en la institución educativa es el alumnado que no tiene problemas, cuyas notas son conformes a lo que se requiere, que se consideran buenos alumnos y que hacen lo que se espera de

ellos. Frente a éstos se encuentran aquellos cuyas prácticas culturales no guardan relación con la institución, cuyo resultado, al no ser capaz de asimilarlos y su fracaso como institución al no tener otra forma de atenderlos, genera la respuesta con base en el comportamiento y la conducta que se considera inaceptable.

De esta manera, a través de la exposición expuesta sobre las reuniones de evaluación, la construcción que se realiza del “buen” o “mal” alumno y de las “buenas” o “malas madres”, tenemos una panorámica trazada de cómo se fabrican los malos resultados académicos.

La nota no sólo establece la relación y opinión que se pueda tener del alumnado, sino que también genera respuestas para fundamentar a qué factores se debe la consecución de unos u otros resultados. Las explicaciones apuntan al ambiente familiar unido a un déficit de socialización como causas determinantes de los malos resultados en general.

“É que eso ten unha consecuencia, é que nesas familias hai unha dinámica que seguramente está favorecendo que o rapaz vai ben. E, ademais, non é unha dinámica de..., senón que é unha dinámica de facer un seguimento do traballo, de valorar ese traballo (...) Porque claro, aí estamos xa falando de máis cousas, da comunicación por exemplo nas familias. Un pai que lle pregunta a un fillo, normalmente á hora do xantar, ¿que fixeches hoxe no centro?, está mostrando interés e ademais lle está dicindo que eso é importante, e si esa comunicación se corta, queiras que non, pois o rapaz, é unha dinámica porque queiras que non o rapaz ten 15 anos, e si é unha dinámica que se repitiu nos 10 últimos anos... Se os rapaces aos 6 anos ve que non lle preocupa chega un momento que pasa (...).Resumindo, ¿que rapaces vexo eu que avanzan?. Hai rapaces que teñen capacidades, pero esos son menos, un que ten capacidades vai a saír adiante sempre. Vamos a ver, saen adiante aqueles que desde o seu entorno familiar lle están reclamando frutos, resultados.” (28/11/00).

“A clave do éxito escolar é un ambiente¹⁴ agradable.” (4/12/00).

“Por un lado, los veo demasiado protegidos y, por otro lado, tienen demasiada libertad. Una cosa que choca es que ves no les puede pasar nada, pobrecitos y no se qué, a ver si van a tener algún trauma..., y no puedes poner un cero ni poner un MD... Y eso no causa ningún trauma. Pero, por otro lado, lo

¹⁴ Con ambiente agradable esta profesora se está refiriendo al ambiente familiar.

tienen todo, aunque se porten fatal, puessss no pasa nada porque suspendan todas, vamos a darle cosas. (...) Tienen manga ancha para hacer lo que quieran para salir de copas, que me parece muy bien. Por otro lado no tienen ninguna responsabilidad, se les da todo hecho, y después están muy acostumbrados a que toda la información les llega por la vista, después cuando tienen que pensar les cuesta... No tienen capacidad de imaginación y después dicen: jo, es que hay que pensar y eso es muy complicado. Cuando tienen que pensar qué hacen, hay los dos tipos de alumnos: aquel que se esfuerza y piensa, y la gran mayoría pasa olímpicamente de pensar y prefiere llevar un cero que pensar. (...) Como están acostumbrados a que sus padres piensen por ellos, si hacen algo ya se encargará papá o mamá de arreglar todas las cosas... Quizás la culpa también es del sistema educativo, porque como todo el mundo deja de pensar, incluso los libros los ves que vienen así con colorines y no sé qué, para que justo se vayan a centrar a eso y no tengan que leer todo, son niños que no están acostumbrados a leer y cuando tienen que leer buf, mira es que tenemos que leer tantos libros. (...) Es que el problema es eso, es que estos niños si vieran en su casa que a lo mejor le pusiesen un poquito sólo de disciplina y no se lo diesen todo tan hecho no habría estos problemas de comportamiento.” (12/12/00).

“Hai pouco esforzo por unha falta de motivación, porqueee non hai unha recompensa. Por exemplo hoxe dous rapaces, un esforzouse moito e outro non e o que non se esforzou pode montar unha empresa e gañar máis cartos (...) Xa que estudar é duro, para que se vai estudar se non hai recompensa.” (28/11/00).

“Hai que acostumbralo a facer o seu traballo. É que na Primaria téndese a facer menos deberes (...) Están atontados por tanto ordenador, televisión e vídeo consolas (...) Na maioría dos nenos hai un abandono afectivo o que os leva a un mal comportamento..., e buscan o protagonismo. Moitos compórtanse aquí dunha maneira e fóra doutra, síntense fortes cando están cos seus amigos, envalentónanse.” (27/11/00).

“Alberto¹⁵ o primo de..., non se sinte apoiado polos pais (...). No seu grupo de amigos ninguén vai ben. (...). Mostran o que non son. (...). Ríense dun que leva sobresaliente. Os fillos están protexidos polos pais ante o mestre (...).

¹⁵ El profesor me dio el nombre de un alumno y en la transcripción se ha puesto uno inventado para que no se pierda el hilo.

Nótase moito o nivel da casa, se hai unha falla de motivación na casa, na escola non se da feito nada. Un bo ambiente familiar é clave (...). Cando saen de aquí e non atopan a ningúnen na casa, xa que os leva a tirarse á rúa. Moitas veces pregúntome como distribúen o tempo libre, estudio e moitos dinme que estudian a víspera do exame (...). Faltan hábitos de estudio e moitos fan que estudian. Din que están estudiando ca tele encendida, escoitando música.” (18/12/00).

Este discurso general, referente a las posibilidades de obtener unos u otros resultados, se centra en el alumnado y en las determinaciones con las que se encuentra en su marco social y cultural de referencia. Pero, cuando se les pregunta por qué piensan, específicamente, que el alumnado del rural obtiene peores resultados académicos, un reducido número de profesorado cree que tales resultados no son reales debido al supuesto cambio que se ha experimentado en los últimos años en el medio rural, ya que la entrada en una era de mercado nos ha llevado a:

“hoxe o rural non é como antes.”

“a maquinaria liberou o traballo.”

“os pais do rural son xóvenes e teñen expectativas para o seus fillos”.

“hoxe os nenos do rural teñen acceso a todo igual cos da cidade.”

(04/12/00).

“o rural cambiou (...) agora os nenos xa non teñen que traballar na casa.” (22/02/02).

“a separación do rural e do urbano ten menos transcendencia que fai uns anos (...) hoxe no rural xa saben que o fillo ten que formarse para seguir coa explotación.” (28/11/02).

“creo que no medio rural, a Dios gracias, mellorouse moito.”

“de feito creo que nese sentido (...) pola situación aquí desta bisbarra e tal, eu creo que eso que se millorou moito, digamos que hoxe calquera rapaz do medio rural posiblemente teña un poder adquisitivo ehh...” (27/11/00).

Algunos profesores hacen referencia a esta situación porque aparece alumnado del rural en los cursos del bachillerato que presenta muy buenas notas, siempre hay alguno que “destaca” y un profesor me anima con sus reflexiones:

‘Eu observo que os poucos rapaces do rural que chegan ó bacherelato son os que mellor preparados van.’ (Diario: 19/03/03).

Este profesor es muy consciente de que pocos alumnos del rural llegan al bachillerato, pero los que lo hacen presentan todo lo que la institución espera de cualquier alumno. Vamos a profundizar a continuación en estos alumnos para que nos demos cuenta de cuántos llegan al curso previo de acceso a la universidad, que aparece como la vía de éxito. Trazaremos la exposición en función de las entradas a la educación secundaria y de cuántos llegan a segundo de bachillerato de uno y otro medio. Para ello vamos a centrarnos en el alumnado que entró en el instituto en la promoción 1996-97 y 1997-98, que nos va a remitir a los siguientes cursos de segundo de bachillerato: 2001-02 y 2002-03. Como hemos expuesto en el capítulo tres, no tenemos datos por clase social para los cursos 1996-97 y 1997-98, por lo que nos fijaremos en la cantidad de entradas y los que no llegaron a segundo de bachillerato.

La cantidad de alumnado matriculado en los dos cursos fue el siguiente:

Tabla 35: Alumnado entrado en el instituto en los cursos 1996-97 y 1997-98

| | Hombres | Mujeres | TOTAL |
|--------|---------|---------|-------|
| Urbano | 67 | 58 | 125 |
| Rural | 123 | 98 | 221 |
| TOTAL | 190 | 156 | 346 |

Fuente: Elaboración propia

Trescientos cuarenta y seis alumnos entraron en el instituto en primero de la ESO durante los dos primeros años de situación LOGSE y, de éstos, llegaron a segundo de bachillerato los siguientes:

Tabla 36: Alumnado que llega a segundo de bachillerato, entrado en el instituto en los cursos 1996-97 y 1997-98

| | Empleo | Urbano | | Rural | |
|---------------------|------------------------------|--------|----|-------|----|
| | | H | M | H | M |
| Clases Medias | Profesional liberal | 4 | 7 | 5 | 4 |
| | Pequeño empresario autónomo | 10 | 8 | 5 | 5 |
| Clases Trabajadoras | Empleado | 6 | 15 | 1 | 2 |
| | Empleado con explotación | | | 6 | 9 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | 7 | 12 |
| | SUBTOTAL | 20 | 30 | 24 | 32 |
| | TOTAL | 50 | | 56 | |

Fuente: Elaboración propia

Ciento seis alumnos llegaron a segundo de bachillerato, el 31% de los que empezaron el primer curso. Vamos a leer este dato en función de la clase social, el medio de procedencia y el género. Para interpretar esta tabla nos vamos a basar en las entradas en primero de ESO en los años en los que tenemos datos por clase social, con la intención de poder establecer comparaciones, ya que, como hemos expuesto en el capítulo tres, para los cursos 1996-97 y 1997-98 no contamos con estos datos. Como

hemos visto en el capítulo dos, la entrada en el centro escolar en primero de la ESO, en cuanto a la clase social, suponía sobre un 85% para las clases trabajadoras frente a un 15% para las clases medias. Una situación reconstruida en el bachillerato, en el que las clases medias, con un 45% (48), van a ser los más privilegiados en esta situación. En cambio, las clases trabajadoras descienden considerablemente su presencia. Por otro lado, el alumnado procedente del medio rural suponía en estos dos cursos el 64%, y desciende al 53% y, si lo analizamos por clase social, cuando en otros cursos el alumnado de las clases medias del medio rural no llega, ningún año, al 10%, pasa a representar en segundo de bachillerato el 34%. De todas maneras, la cantidad de pérdidas de alumnado no son iguales para uno y otro medio: del alumnado procedente del urbano logra llegar a segundo de bachillerato el 40% (50 de 125); y del alumnado procedente del rural, llega el 25% (56 de 221). Por lo tanto, el mayor número de pérdidas corresponde al alumnado procedente del rural, con un 75% y ciento sesenta y cinco alumnos; de todas maneras, el alumnado procedente del medio urbano también supone un porcentaje muy significativo, ya que no logra llegar a segundo de bachillerato el 60%, setenta y cinco alumnos. De esta manera, podemos concluir que a medida que se sube en los cursos escolares, el alumnado procedente de las clases medias es el que más tiende a subir en detrimento de las clases trabajadoras, y el del medio rural es el que mayor número de pérdidas sufre.

Ante esta situación, desde la propia institución educativa emerge un discurso centrado en la desigualdad que sufre el alumnado del medio rural y su bajo rendimiento académico se asocia a tres puntos:

- A una deficiencia cultural establecida en el ambiente familiar:

“non contan con medios culturais.” (12/12/00).

“Os do poble teñen un certo nivel cultural, é que os nenos do pobo están máis despertos porque asisten a máis actividades (...). Na vila hai un maior acceso e que se nota falando con eles (...). Na aldea hai dous tipos de pais: pais que non saben e que teñen interese, que se preocupan aínda que o nivel cultural non lles sirva para ensinalles nada. Outros pais que non entenden máis, sen ningunha aspiración; a maioría pensan: total van quedar gardando nas vacas.” (27/11/00).

“Los niños, tanto los padres como los niños, los padres no sé los niños del rural así hablando digamos que son más brutos pero más sanos, es decir, que

pueden en un momento enfadarse y mandarte a las mil y una y gritan mogollón y a los cinco minutos, a los diez aunque los expulses o cualquier historia te lo perdonan, mientras que el del urbano no te lo perdona, te lo guarda y es que además está es que mi papá es y, mi papá trabaja en tal sitio y, claro, normalmente su papá trabaja en... Siempre se escuda en mi papá es y entonces su papá viene y te pone verde aún por encima. El de ciudad está como más resentido. En cambio el del rural no está tan, aquí aún hay más vida familiar, mientras que en el urbano hay más familias desintegradas, más familias con problemas. Yo conociendo a los dos me quedo con el rural. (...) El niño de Melide va a clases particulares, entonces va a tener un nivel, si le quedan lagunas pues va a tener un apoyo. Las lagunas que va a tener aquí que yo no pueda, que yo y mis compañeros no le podamos atender pues va a clases de matemáticas o de cualquier otra asignatura. Mientras que el niño del rural no va a ir a ninguna clase de apoyo, no va a tener ningún apoyo, a lo mejor sus padres tampoco tienen los estudios necesarios pues para... quizás sea eso. (...) Ves niños¹⁶ que son del rural pero que en su casa ven bien que tu estudies, sí, que ayudes en casa pero..., primero estudias y una vez que acabas y no tienes nada más que hacer pues ayudas un poco. El niño este por ejemplo que es el mejor de mi tutoría es del rural, y es un niño de diez, pero por qué, porque supongo que en su casa pues fomentarán el estudio, pues que ayuden me parece muy bien que ayuden, que es lógico, pero si en casa lo único que hacen es te mandamos a clase porque es obligatorio y por la tarde trabajas aquí como un negro. El ambiente familiar es fundamental, si hay ambiente de estudio en tu casa, o que favorezcan el ambiente de estudio entonces el niño suele ser buen estudiante, hombre los hay que son vagos por naturaleza, o que les cuesta más o así, pero si en tu casa no hay ambiente de estudio, por mucho que seas del rural o que seas del urbano no vas a ser buen estudiante. (...) Y después también depende que tipo sea de ganadero, el que es un gran ganadero te va a decir mira que esto es como una empresa y las empresas tienes que llevarlas con una contabilidad, conseguir la cuota láctea y eso, porque saben que es una empresa y cuanto más preparado estés sabes que más beneficios vas a tener. Claro, después hay ganaderos que tienen cuatro o cinco vacas pues claro aquí es donde estos niños que se pasan

¹⁶.- Esto se subraya como excepciones por parte de la tutora, no como normalidad.

toda la tarde trabajando lo que les espera es que la explotación va a desaparecer y ni están preparados para un trabajo ni para llevar una explotación, porque ahora la explotación tiene que serrer. No están preparados ni académicamente ni personalmente y van a ser siempre personas fracasadas y siempre van a estar muy resentidos, contra ellos mismos y a lo mejor también contra sus padres.” (12/12/00).

“a sociedade rural é moi tradicionalista.” (11/12/00).

“na casa non lles fomentan o interés pola cultura, iso si que se lles nota.” (28/11/00).

“falta de preparación (refiriéndose a los padres).” (27/11/00).

“Hai un engano e moitos atrancos. A nivel individual os do rural teñen máis léxico, pero, pode ser que teñan máis carencias, como vivencias máis pobres, menos relación cos pais, poucos medios, teñen como actitudes máis brutas no entorno familiar. Ademais, non sei, hai unha infravaloración de todo o que viven, non se presta atención ao ben dos pequenos. Ata os dezaseis anos é demasiado tempo, habería que abrírlle portas.” (20/12/00).

- La desigualdad debida a la doble jornada de trabajo que tiene el alumnado procedente del rural:

“teñen que traballar.” (14/12/00; 18/12/00; 19/12/00).

“van coas vacas.” (12/12/00).

“A algún nótaselles que traballan moitísimo.” (Diario: 28/02/03).

“Como te miran, como falan, daste conta que son rapaces que traballan.” (Diario: 17/03/03).

- La desigualdad debida a las características personales, a un discurso evolucionista centrado en el individuo, ya que los del rural:

“A mi me gustan más estos niños, porque son más nobles, no tienen tanta picardía como los del pueblo (...) tienen buen corazón.” (13/12/00).

“Eu teño unha sensibilidade hacia os do rural (...) teñen carencias de moitas cousas.” (22/02/02).

Este discurso, ubicado en la desigualdad que sufre el alumnado procedente del medio rural debido a una deficiencia cultural, a que tienen que trabajar y a sus

características individuales es similar al que hemos expuesto en el capítulo dos, en la construcción que se hace de los habitantes del rural. Se trata de un discurso que nos indica, por un lado, que la institución educativa no es un lugar alejado del marco sociocultural en el que se inscribe. Por otro lado, es incoherente en cuanto a su puesta en práctica, ya que se verbaliza una desigualdad, pero no hay una acción encaminada a la puesta en práctica en el aula, a no ser que se piense que ésta es la asimilación del alumnado para que así puedan liberarse de sus ataduras sociales y culturales. Lo que no se tiene en cuenta es la distancia cultural entre el grupo doméstico y la institución escolar; no se programa en función del contexto a pesar de ser una de las prioridades de la LOGSE en su plano didáctico. Se trata de un discurso que finalmente se encuadra en el mayoritario y hegemónico, que viene representado por la universalidad de los valores de la escuela y de sus prácticas.

En definitiva, nos encontramos con dos culturas que chocan, que no se entienden. Por un lado, la representada por la familiar y comunitaria que quiere entrar en la cultura escolar, que quiere introducirse y, por otro lado, la cultura escolar que excluye a la primera mediante un mensaje universal. Es decir, esta última trata de proyectarse como la única “Cultura”, la que sirve para todos, en la que pueden entrar todos, proyectando carencia y déficit cultural si se rompe con el orden que establece. Es una cultura escolar hegemónica que excluye a la cultura popular al no reconocerla dentro del ámbito de la “Cultura”. Por lo tanto, más que culturas tenemos que referirnos a distintas relaciones de poder dentro de un mismo ámbito, y que vienen marcadas por la representación que desde el poder que otorga pertenecer a una institución del estado se proyecta desde la institución educativa hacia a todos aquellos que no entren en los requisitos que la mayor parte de las veces se encuentran dentro del currículum oculto. Por lo tanto, se esencializa, de nuevo, al alumnado procedente del medio rural por las relaciones entre individuos y grupos, pasándose a una generalización que guarda relación con la ausencia de “Cultura”. Por otro lado, los cambios particulares que se llevan a cabo, de alumnado que logra superar el curso, bien no se los representa como procedentes de este medio, porque en muchas ocasiones ellos mismos tratan de esconder su origen, o se buscan todo tipo de explicaciones a los cambios individuales: inteligencia por encima de la media, presión desde el grupo doméstico, padres emprendedores... Una serie de aspectos que veremos ampliados en el siguiente capítulo.

4.3. Dinámicas socioeducativas del alumnado presente en tercero de la ESO: alumnado seleccionado para realizar el seguimiento

En el trabajo de investigación de máster habíamos introducido las primeras observaciones realizadas en las aulas. En aquel momento, en el que se estaba alerta sobre todo lo que podía ocurrir en el instituto, la necesidad de acudir a las aulas se llevó a cabo para conocer el proceso de contextualización del aprendizaje, cómo se generaban las expectativas hacia el alumnado y de qué manera se llevaban a cabo prácticas de oposición y conflicto por parte de éste, qué alumnado las desarrollaba y de qué manera.

Las primeras observaciones en las aulas nos pusieron de manifiesto una serie de interrogantes que hasta ese momento estaban en nuestra mente, pero que no habíamos comenzado a desarrollar de manera sistemática. Interrogantes que se basaban en lo siguiente: ¿Qué tipo de alumnado es el que lleva a cabo los malos comportamientos? ¿A qué se asocian estos malos comportamientos? ¿De qué manera influye la procedencia rural o urbana y que papel juega la clase social? ¿Qué pautas de comportamiento se pueden diferenciar si atendemos al sexo y cuál es la representación que se tiene de las construcciones de género? ¿Cómo se construyen las expectativas hacia el alumnado y de qué manera influyen la procedencia y la clase social? ¿A qué se deben los resultados académicos tan dispares y cómo se desarrollan en el aula? ¿De qué manera los grupos formados en las aulas continúan en los recreos y fuera de los espacios de la institución escolar?

Unas preguntas que comenzaron a hacerse cada vez más acuciantes de contestar y, después de las primeras observaciones en el aula, que conllevaron hipótesis complementarias a las primeras, como hemos expuesto en el capítulo tres. Es decir, en las primeras observaciones en las aulas habían aparecido indicios en los que se pudieron identificar atisbos de resistencia y se planteaba la necesidad de continuar la investigación para profundizar en los mecanismos de la reproducción y de las resistencias. La atención prestada a las teorías de la resistencia y las distintas aportaciones teóricas que hemos expuesto en el capítulo tres han generado la posterior ampliación de la investigación. De esta manera se construyeron hipótesis que, lejos de invalidar a las primeras, han servido de complementarias y, por lo tanto, nos han llevado a un proceso de investigación en el que pasamos de lo general a lo particular.

El proceso de investigación llevado a cabo se centró, en un principio, en una muestra con alumnado tanto rural como urbano que suspendía muchas asignaturas. La intención de esta elección se centraba únicamente en tratar de esclarecer a qué eran

debidos sus malos resultados académicos. Después de realizar observaciones de manera sistemática en el aula, entre los meses de noviembre de 2001 y marzo de 2002, otros aspectos comenzaron a ponerse de relieve: no se podía establecer cómo se construían los malos resultados académicos y comportamientos sin analizar, de la misma manera, cómo los buenos resultados académicos y comportamientos eran construidos, es decir, para acercarnos al fracaso escolar se ha de estudiar también la normalidad del éxito, ya que como afirma McDermott (1989) uno y otro se complementan, se interrelacionan; además, en las primeras observaciones en las aulas, no todo el alumnado del medio rural con unas notas muy malas (suspender más de cinco asignaturas) presentaba unos comportamientos en el aula que pudiésemos cualificar de oposición visible, y variaban dependiendo del profesor que estuviera en el aula. Como consecuencia, después de las observaciones realizadas en los recreos en el centro y de pequeñas aproximaciones al espacio representado por la *vila*, se construyó una tipología de los grupos de iguales identificados en la institución educativa y su continuidad en el único lugar en el que podían juntarse: los distintos espacios de la *vila*. De esta manera se llevó a cabo la construcción de una tipología de los grupos de iguales identificados en la institución educativa y de qué manera estos grupos mantenían una continuidad fuera de la institución.

- **Grupos de iguales y seguimiento del alumnado**

Los dos hechos empíricos enunciados establecieron el punto de partida para dar comienzo en el curso escolar 2002-03 un nuevo proceso de investigación que tuvo como punto de partida una muestra en la que aparecía alumnado con buenos y malos resultados académicos. La muestra se construyó según tres factores: clase social, medio de procedencia y sexo. Este proceso de investigación se tuvo que interrumpir por los hechos acaecidos, como se puso de manifiesto en el comienzo del capítulo uno, el veintiséis de diciembre del año 2002. La pérdida de todo el material teórico y empírico nos llevó a detener la investigación durante un mes y medio y a tener que volver a reconstruir la base de datos que se había generado hasta esta fecha.

Pasado el incidente mencionado y volviendo a emprender la investigación según lo último expuesto, se tomó una muestra del siguiente alumnado con el objetivo de realizar un seguimiento sistemático.

Tabla 37: Alumnado al que se le ha realizado el seguimiento, curso escolar 2002-03

| | Empleo | Alumnado del urbano | | Alumnado del rural | |
|---------------------|------------------------------|---------------------|--------|--------------------|--------|
| | | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna |
| Clases medias | Profesional liberal | 6 | 8 | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 3 | 2 | 1 | |
| Clases trabajadoras | Empleado | 3 | 3 | 5 | 1 |
| | Empleado con explotación | | | 9 | 10 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | 1 | | 11 | 7 |
| | Total | 13 | 13 | 26 | 18 |
| | TOTAL | 26 | | 44 | |

Fuente: Elaboración propia

Estos setenta alumnos y alumnas proceden de las cinco categorías profesionales más representativas en la Terra de Melide. De esta manera, no se tuvo en cuenta únicamente al alumnado que presentaba el más bajo rendimiento académico, sino también a aquel cuyo rendimiento era el considerado mejor en el instituto. Esta decisión se justifica porque aunque se puso el peso en aquel alumnado que presentaba un bajo rendimiento académico también aparece la necesidad de justificar cómo se construye el éxito académico y, por otro lado, cómo se crean relaciones y se llevan a cabo interacciones que hasta hace pocos años eran imposibles porque no tenían el vínculo que ha generado el encuentro obligatorio en la institución educativa.

Estos setenta alumnos se basaron en una tipología previa realizada de los grupos de iguales identificados en el instituto y en su continuidad en el ámbito espacial de la *vila*. Por lo tanto, la institución escolar sirvió de primer escenario de observación y los tiempos de ocio en la *vila* generaron la construcción de los grupos de iguales. Veremos más adelante a estos grupos, que van a responder a los nombres genéricos de urbano, aldea y mixto, con el objetivo de generalizar los grupos que podemos encontrarnos en el instituto y fuera de éste. No son cerrados, sino que la variabilidad, flexibilidad y contacto con otros grupos es constante, se mantiene en unos casos, y se disuelven y se crean nuevos grupos en otros.

Grupos de iguales

Las observaciones en el centro académico, en sus espacios y tiempos de educación formal (las aulas) y de ocio (los recreos), nos llevaron a establecer la construcción de los distintos grupos de iguales que pueden generalizarse en el IES de Melide y su continuidad fuera de la institución educativa. El sexo nos indica la formación de grupos únicamente de chicos o de chicas, ya que en las observaciones no se distinguieron grupos formados por los dos sexos, a no ser en los cursos de bachillerato. Por lo tanto, los grupos siguen las mismas pautas en la constitución que

hacen los alumnos y las alumnas. Esta dinámica guarda relación con las siguientes categorías que basculan entre el medio de procedencia, la lengua, la edad y la clase social. Vamos a denominar los grupos formados de la siguiente manera: urbano, aldea y mixto, ya que hemos encontrado algunos compuestos íntegramente por alumnado del medio urbano, otros íntegramente por alumnado del medio rural y grupos con alumnado de los dos medios. Además, el nombre de los grupos también responde a la propia procedencia del alumnado, es decir, el alumnado denominado urbano procede de grupos domésticos en los que el empleo de sus padres se encuadra en dicho espacio; el alumnado denominado aldea procede de grupos domésticos de campesinos; y el denominado mixto procede de grupos domésticos en los que hay una pluriactividad, por un lado uno de los miembros del grupo doméstico se encuadra el empleo en el medio urbano y, además, cuenta con una pequeña explotación agraria.

Urbano

Tienden a juntarse a razón, principalmente, del vínculo que mantienen socialmente, con una procedencia de las clases medias representadas por profesionales liberales y pequeños empresarios. El vínculo, establecido fuera del centro, se mantiene dentro, y encontramos grupos formados por distintos cursos académicos. El idioma que utilizan para relacionarse es el castellano, constatando además que cuando aparece un nuevo miembro que antes hablaba gallego, al relacionarse con ellos o ellas cambia a castellano. Este grupo es el que presenta las mejores notas, los mejores comportamientos y no se pone nunca en tela de juicio sus capacidades. En este grupo siempre aparece alguno del rural que mantiene todo su sistema de relaciones en el urbano, principalmente hijos de campesinos que hicieron una gran suma de dinero a través de la explotación de la leche e hijos de pequeños empresarios de la construcción que mantienen todo su sistema de relaciones en el espacio urbano. Son habitantes del rural que, en el caso de los campesinos, están consiguiendo que sus hijos se unan a la elite urbana y hay grandes esperanzas puestas en la consecución de capital cultural a través de ellos, ya que el económico y social ya está presente.

Aldea

El municipio de procedencia puede coincidir o no. El grupo se crea por la relación establecida en el aula, que mantiene aunque en los siguientes cursos se cambien, o uno no promocione de curso...; lo más habitual es encontrarse grupos formados por ciclos educativos y que no suelen mantener una edad homogénea. El

idioma que usan todos ellos para relacionarse es el gallego. La clase social suele coincidir, identificando incluso grupos formados íntegramente por alumnos y alumnas cuyos padres tienen una pequeña explotación ganadera. La relación fuera del centro escolar apenas existe durante la semana, ya que cada uno monta en el autobús y se va a su casa, que puede distanciar de la de su compañero del instituto en unos cuantos kilómetros. Así, nos encontramos con que el sábado noche, los de mayor edad tienden a verse y a juntarse en la *vila*, pasando ésta a ser el espacio donde comparten el tiempo de ocio y donde tienen la posibilidad de afirmarse como grupo si no tenemos en cuenta el tiempo pasado en la institución educativa. Las notas de este alumnado suelen ser las peores del instituto, caracterizadas por el gran número de suspensos.

Mixto

Los municipios de referencia suelen ser dispersos. Por un lado, nos encontramos con que estos grupos están formados por alumnado del medio urbano y por alumnado procedente del medio rural de los tres municipios, actuando como nexo de unión entre este alumnado el pasado rural de los que viven en el urbano, es decir, sus padres se trasladaron a vivir al urbano como fruto de la estructura laboral, pero su contacto con el rural es constante, y acuden principalmente los fines de semana a visitar a sus parientes. La clase social se sitúa en la de trabajadores por cuenta ajena en el ámbito espacial de la *vila* y los procedentes del rural cuentan con una pequeña explotación agraria. El idioma varía según el género; si bien actúa como enlace entre los hombres, ya que todos hablan en gallego, entre las mujeres podemos observar una mayor variabilidad, ya que las chicas del urbano hablan, generalmente en castellano y, las del rural, en el aula suelen hacerlo en gallego pero cuando se juntan con sus compañeras del urbano muchas cambian al castellano. Las notas también difieren en cuanto al género, ya que las chicas presentan un mayor rendimiento que los chicos.

Según esta tipología se seleccionaron los grupos observados y se construyó la muestra atendiendo, en un principio, a los grupos organizados por alumnado mayoritariamente de procedencia urbana o rural. Once grupos que vamos a ir exponiendo uno por uno para que se pueda entender su composición en cuanto a la procedencia, los resultados académicos, el sexo, la clase social y el destino en el curso académico siguiente y, un último grupo, compuesto por cuatro alumnas y tres alumnos del rural, ya que es el único grupo identificado de chicos y chicas que además obtienen unos resultados académicos aceptables. La elección de este último grupo se fundamenta

en que, desde el principio de la investigación, me llamó fuertemente la atención que se mantuviesen juntos y, además, fuese un grupo con unos fuertes lazos dentro del centro escolar, que se mantenían fuera del centro excepto el sábado por la noche, como expondremos más adelante.

Por otro lado, el seguimiento del alumnado se llevó a cabo teniendo en cuenta lo que sucedía dentro y fuera de los muros de la institución escolar. La técnica estrella utilizada ha sido la observación participante, con el fin de poder transitar por una serie de ámbitos empíricos, que se exponen de manera resumida, ya que son los mismos que aparecen expuestos en el capítulo tres: observaciones en las aulas; entrevistas a padres y madres; observaciones en los grupos domésticos; conversaciones periódicas con el profesorado y grupo de discusión, así como otra información recogida en otros espacios y tiempos en el centro escolar: recreos, reuniones de evaluación, etc.; observación participante en espacios y tiempos de ocio: bares, pubs, bancos, fiestas, incluyendo cuando estaban presentes los emigrantes...; entrevistas grupales con el alumnado...

La tipología de los grupos de iguales fue el punto de inicio para seleccionar los grupos observados y se construyó la muestra, en un principio, según los grupos que eran organizados por alumnado, mayoritariamente, con procedencia urbana o rural. A continuación se pasó a seleccionar a los grupos según los resultados académicos, el sexo y la clase social. En definitiva, once grupos en los que se da cuenta de dinámicas distintas y cada uno mostrará una serie de peculiaridades, así como las interrelaciones que mantienen. Por lo tanto, vamos a realizar la separación de la exposición para entender cómo se construyen los rendimientos académicos según qué sucede dentro y fuera del centro escolar.

De los setenta alumnos seleccionados diecinueve estaban en cursos distintos a tercero de la ESO, aspecto por el que se decidió centrar el grueso de las observaciones en las aulas de este curso. De las sesenta y una sesiones a las que acudí al aula entre los meses de febrero y mayo del año 2003, diez de ellas se situaron en cuarto de la ESO, seis en segundo de la ESO y cuarenta y cinco en tercero de la ESO. De esta manera, se muestra necesario explicar cómo estaban compuestas las cinco aulas de tercero de la ESO, qué alumnado del seleccionado se encontraba en cada aula y cuál fue la dinámica particular que nos encontramos en cada una de ellas: número de alumnos, número de repetidores y número de alumnado que llegó a este curso académico después del paso por ley, resultados académicos en el presente curso, posicionamiento del alumnado

seleccionado, representación del profesorado de cada una de las aulas y dinámicas particulares de cada aula. En esta exposición del alumnado seleccionado de cada una de las aulas de tercero de la ESO comenzaremos ya a conocer distintos aspectos sobre los procesos educativos y sociales que nos hemos encontrado en cada una de estas cinco aulas. Se ha optado por presentar de esta manera la selección realizada del alumnado con el objeto de llevar a cabo una introducción de distintos temas que se irán desarrollando en los grupos de iguales que expondremos más adelante. Una vez expuestas las dinámicas de cada aula de tercero de la ESO, en la que estaba la mayoría del alumnado seleccionado, se va a pasar a explicar cómo se llevó a cabo el seguimiento, qué y a quién se tuvo en cuenta para generar la información.

Como se expuso en el subcapítulo metodológico encuadrado en el final del capítulo tres, los ámbitos empíricos diseñados se basaron en la dualidad dentro y fuera del centro escolar. Allí dejamos expuesto en qué nos íbamos a centrar, por lo que no vamos a volverlos a repetir todos en su conjunto, pero sí haremos mención de cuáles han sido los más trabajados empíricamente para realizar el seguimiento del alumnado:

En el centro escolar el seguimiento se realizó según los siguientes puntos:

- Documentos institucionales como las actas de la evaluación.
- Observación y observación participante en las aulas.
- Presencia en las reuniones de evaluación.
- Entrevistas a nueve profesores de tercero de la ESO, a cuatro de cuarto de la ESO y a tres del primer ciclo de la ESO.
- Grupos de discusión con cinco profesores.
- Observación y participación en las distintas actividades del centro.
- Conversaciones informales con otros profesores, bedeles y personal de la administración educativa.

Por otro lado, el seguimiento de este alumnado también se realizó fuera del centro escolar, en tiempos formales como el recreo y en los tiempos y espacios que nada tienen que ver con el centro académico:

- Observación y participación en los recreos del centro, dentro del propio patio del centro y fuera de éste en los espacios *vilegos*.
- Observación y participación en espacios y tiempos de ocio: bares, cafeterías, pubs, bancos en el parque, fiestas, cenas, polideportivo...
- Entrevistas a emigrantes de distintas generaciones:

- Veintitrés emigrantes que lo han hecho en los últimos diez años.
- Quince emigrantes que lo han hecho en los años sesenta y setenta.
- Investigación en cincuenta y dos de los setenta grupos domésticos:
 - Diecisiete padres y veintiuna madres de alumnos del rural.
 - Diez padres y quince madres de alumnas del rural.
 - Ocho padres y siete madres de alumnos del urbano.
 - Siete padres y siete madres de alumnas del urbano.
- Conversaciones informales con distintos actores, derivadas de la propia situación de investigación.

Reestructuración de hipótesis

Por otro lado, en el capítulo tres anunciábamos la necesidad de realizar una muestra representativa y cómo el marco hipotético general lo íbamos a recuperar aquí para desarrollar hipótesis específicas sobre el mismo seguimiento al alumnado. Por lo tanto, según el propio proceso de investigación se vuelve necesario también desarrollar hipótesis que nos expliquen cómo se construye el éxito escolar.

Por lo tanto, éxito y fracaso, más que ser dos procesos contrapuestos, se vuelven como las dos caras de la misma moneda que se encuentran perfectamente imbricadas una en la otra, con unos resultados diferenciados, pero con procesos que se desarrollan conjuntamente. Así, vamos a desarrollar hipótesis específicas sobre cómo se construye el éxito escolar y, por otro lado, partiendo de las hipótesis generales expuestas en el capítulo tres vamos a generar hipótesis específicas sobre el bajo rendimiento académico del alumnado.

Como hemos expuesto en las distintas reconstrucciones realizadas de los resultados académicos, el éxito académico se encuentra fuertemente asociado al alumnado procedente de las clases medias. Unas clases medias que, como habíamos especificado en el capítulo dos, hemos tenido problemas para reconstruir en el medio rural y, sobre todo, en los grupos domésticos ubicados en “agricultores, ganaderos o ambas”, es decir, campesinos. Ahora, con el propio seguimiento del alumnado hemos podido resolver esta problemática y acercarnos a aquel alumnado, que lejos de situarse en una posición de pequeños campesinos, están en la de grandes empresarios por el volumen de cabezas de ganado en producción. De esta manera, vamos a comenzar desarrollando las hipótesis sobre cómo se construye el éxito escolar.

Como hemos visto en el desarrollo teórico expuesto en los capítulos dos y tres, la ausencia de éxito escolar de distintos grupos se debe a procesos entre los que podemos citar la distancia entre el grupo doméstico y la cultura escolar de ciertos grupos, generándose, así, una arbitrariedad cultural de la que no todos participan y que desencadena una resistencia para una parte de aquellos que no participan de la cultura escolar. Por otro lado, las propias representaciones en cuanto al origen es otro de los procesos apuntados, y junto al primero genera entre este tipo de alumnado una respuesta adaptativa y estrategias alternativas ante esta selección sesgada. Estos procesos, por lo tanto, generan todo lo contrario entre el alumnado procedente de las clases medias, que participa del capital cultural que se muestra como legítimo y que, así, conoce las claves de la cultura escolar, los posicionamientos ante ésta y que lleva a cabo una continuidad entre la cultura aprehendida en el grupo doméstico y la cultura escolar. Esta participación de la cultura escolar no se lleva a cabo en todos los grupos de las clases medias y, sin embargo, provoca los mismos resultados académicos que tienden al éxito escolar. Nos encontramos así con dos grupos con procedencia de las clases medias: por un lado aquellos que proceden de profesionales liberales, muy ligados a la cultura escolar, ya que en estos grupos domésticos hay una o más de una persona que cuenta con un título universitario; por otro lado, hay grupos con capital económico y con ausencia de capital cultural, que solucionan la adquisición de éste a través de todo tipo de estrategias y presiones hacia todo lo que tiene que ver con la cultura escolar y el significado de los títulos académicos. Se representa, siempre, en positivo la adquisición de esta cultura escolar. Además, para este segundo grupo procedente de las clases medias, la procedencia rural/urbana deja de ser significativa, ya que para los que viven en el rural éste ejerce como lugar de residencia o de medio para insertarse en el mercado económico y el urbano pasa a ser el ámbito espacial en el cual se insertan plenamente o hacen por insertarse. La diferencia de género, si bien es importante, se vuelve difusa por las estrategias familiares llevadas a cabo ante los dos géneros y tanto chicos como chicas participan de lo mismo, pero con una diferencia que se encuadra dentro de lo significativo: mientras en los chicos se permite alguna desviación, en las chicas esta posibilidad está cerrada. Por lo tanto, a partir de esta introducción vamos a centrarnos en las hipótesis específicas para este alumnado:

- Las buenas notas del alumnado de las clases medias se ven alentadas por la representación positiva del profesorado.

- La cultura escolar que se genera desde la institución educativa se encuadra en una selección arbitraria con la que el alumnado de las clases medias está en estrecha relación y cuando no es así, es decir, en aquellos grupos domésticos procedentes de las clases medias donde no existe capital cultural, se llevan a cabo toda una serie de estrategias socializadoras para poder paliar esta ausencia de capital cultural y hacer suya la cultura escolar.
- La conducta y actitudes que se consideran las más aceptables por parte de aquellos que ostentan el poder legítimo dentro de la institución educativa, el profesorado, llevan a unas mayores probabilidades de éxito. Unas conductas y actitudes que el alumnado con procedencia de las clases medias desarrolla y que, además, no se espera que pueda ser de otra manera.
- Hay una ausencia de mensajes doble-vinculares para el alumnado que consiga el éxito académico y todos los que le llegan tienen como objetivo la valoración de la institución escolar y de los títulos académicos. Es decir, la linealidad en los mensajes desde los grupos domésticos, grupos de iguales e institución académica gira en la misma dirección.
- Desde los grupos de iguales de los que participa el alumnado procedente de las clases medias todo lo que tiene que ver con lo escolar está muy presente; los mismos grupos de iguales actúan como grupos de socialización ante los resultados académicos y ejercen de control de las desviaciones que se puedan generar por alguno de sus miembros.

Por otro lado, el bajo o mediocre rendimiento académico del alumnado procedente del medio rural podemos traducirlo ahora en bajo rendimiento académico del alumnado procedente de las clases trabajadoras del medio urbano y del medio rural. Un bajo rendimiento académico que, como hemos ido viendo, se acentúa en el alumnado procedente del medio rural, sobre todo en los chicos. Por lo tanto, vamos a desarrollar las hipótesis sobre el bajo rendimiento académico de este alumnado prestando atención a la procedencia rural/urbana, a la clase social y al género, es decir, comenzaremos exponiendo hipótesis generales para los dos sexos y para todos los que se encuadran en las clases trabajadoras, para, a continuación, desarrollar hipótesis específicas sobre el alumnado procedente de grupos domésticos de campesinos y, finalmente, terminar con hipótesis específicas en cuanto al género.

- El alumnado procedente de las clases trabajadoras obtiene un bajo rendimiento académico debido a que desconoce la cultura escolar. La ausencia del capital cultural que se privilegia en sus grupos domésticos y la selección que realiza la institución académica en cuanto que institución especializada en la transmisión de la desigualdad generan sus resultados académicos.
- Los modelos sociales con los que se encuentra este alumnado se encuadran fuera de las instituciones académicas y de todo lo que tiene que ver con el trabajo intelectual como opuesto al manual. Es decir, son personas que han tenido un bajo rendimiento en la institución académica.
- La propia vida social de este alumnado genera unas expectativas contrarias a las que puede ofrecerle la institución educativa.
- Los mensajes llegados desde los grupos de iguales y las propias condiciones de existencia de este alumnado transmiten unos modelos de éxito social que nada tienen que ver con los presentados desde la institución académica y que los llevan a un bajo rendimiento académico.
- El alumnado procedente de las clases trabajadoras del medio rural realiza prácticas de resistencia en oposición a la institución educativa que les niega su universo cultural.
- Unas prácticas de resistencia que, ante la ausencia de oportunidades educativas y económicas, reducidas en su medio, conllevan como estrategia de supervivencia y resistencia el recurso de la emigración.
- La oferta educativa de la institución escolar como medio para situarse de manera más favorable en el mercado de trabajo no aparece como la vía apropiada, y se presenta el trabajo asalariado como el modelo social de éxito.
- Estos modelos sociales de éxito se encuentran estrechamente relacionados con lo que el alumnado del medio rural procedente de las clases trabajadoras persigue y que los lleva a rechazar la vía educativa como vía de éxito social.

Estas hipótesis generales para las clases trabajadoras en general vamos a ampliarlas para aquel alumnado con procedencia del rural y, más específicamente, de grupos domésticos de campesinos.

- El alumnado que proviene de grupos domésticos de campesinos se representa con carencias culturales e intelectuales y las expectativas hacia ellos, por parte del profesorado, son menores.
- La procedencia de grupos domésticos de campesinos los posiciona, inicialmente, de manera desfavorable por el proceso de minorización que se lleva a cabo socialmente y del que la institución académica participa.

Por último, los resultados académicos aparecen diferenciados en cuanto al género y la posición de hombres y mujeres en la sociedad. Mientras los hombres se asocian a mayores oportunidades laborales y los títulos académicos no se plantean como una auténtica necesidad, en las mujeres ocurre todo lo contrario, ya que la representación de éstas en el mercado de trabajo es de menores oportunidades, a lo que se une su debilidad para realizar determinados trabajos asociados a lo masculino. Por ello, las chicas se pasan, y se les permite pasar, mayor tiempo en la institución educativa, hasta conseguir algún tipo de título académico. Por lo tanto, podemos especificar aquí dos procesos diferenciados: uno, que se encuadra en el éxito de algunas chicas con procedencia de las clases trabajadoras, en el sentido expuesto más arriba para los grupos de las clases medias procedentes de pequeños empresarios sin capital cultural y, otro, en el bajo rendimiento académico de otra parte de estas chicas que se plantea hipotéticamente según lo siguiente:

- Todos los esfuerzos realizados por las alumnas procedentes de los grupos domésticos de campesinos son rechazados por la institución educativa, que las ve, únicamente, como deficitarias intelectualmente. Una situación que lleva a estas chicas a finalmente rechazar lo académico como una vía de éxito.
- Las respuestas adaptativas generadas en oposición y conflicto a la cultura escolar por parte del resto de chicas procedentes de las clases trabajadoras se representan desde la institución escolar como conductas y actitudes que no son propias de ellas en cuanto parte del alumnado ni en cuanto a su género, por lo que las sanciones son mayores.

Este grupo de hipótesis nos han servido para llevar a cabo el seguimiento del alumnado; entre ellas no podemos olvidar las hipótesis generales expuestas en el capítulo tres. Si bien vamos a tratar de acercarnos a cómo se construyen los distintos rendimientos académicos, como procesos que se encuentran en relación, todo ello nos

servirá para acercarnos a cómo se genera, a qué se debe y cómo podemos explicar nuestro objeto de investigación: el bajo rendimiento académico del alumnado procedente del medio rural de la Terra de Melide en el instituto de educación secundaria de Melide. Es necesario volver a recordar a esta altura de la redacción que la decisión de llevar a cabo el seguimiento del alumnado con un rendimiento académico alto, además del alumnado con un rendimiento académico mediocre o bajo, ha ocurrido por la propia dinámica de la investigación, en la que dos de las premisas en todo proyecto en ciencias sociales, flexibilidad y reconstrucción constante, se tienen aquí muy presentes.

- **Dinámicas socioeducativas en las aulas de tercero de la ESO y selección del alumnado**

Como hemos expuesto más arriba, vamos a realizar una presentación de las aulas de tercero de la ESO, ya que en ellas se encontraba ubicado el 73% del alumnado al que le hemos realizado el seguimiento.

8ºL

Este grupo está compuesto por veintiséis alumnos y va a acabar el curso con veintitrés, ya que abandonarán una chica y un chico del urbano y un chico del rural.

Tabla 38: Alumnado matriculado en 8ºL en el curso escolar 2002-03

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|---------------------|------------------------------|--------|---|------------|---|-------|---|------------|---|
| | | Sexo | | 3 o + de 3 | | Sexo | | 3 o + de 3 | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | | 2 | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 4 | 1 | 1 | | | 1 | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | 4 | 3 | 3 | 3 | | 3 | | 2 |
| | Empleado con explotación | | | | | 1 | 2 | 1 | 2 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | 1 | | 1 | | 3 | 1 | 3 | |
| | Subtotal | 9 | 6 | 5 | 3 | 4 | 7 | 4 | 4 |
| | TOTAL | 15 | | 8 | | 11 | | 8 | |

Fuente: Elaboración propia

En el grupo tenemos que destacar que se juntan nueve repetidores y cinco alumnos que llegan a este curso académico por la promoción por ley. De esta manera, nos encontramos con que el 60% del alumnado llega a este curso en una situación de riesgo académico, es decir, un alumnado susceptible de abandono. Además, ninguno de los nueve repetidores va a superar el presente curso académico por lo que promocionarán por ley. Por otro lado, los cinco alumnos que llegan a tercero por ley van a repetir. Un aula, por lo tanto, en la que no se tiene en cuenta la situación particular del alumnado y no se pone ningún tipo de medidas para que el riesgo académico pueda

paliarse. Todo lo contrario, el alumnado que promociona por ley llega a cuarto de la ESO y la medida para los de tercero es la no promoción. Una medida, el repetir, que nos recuerda, en demasía, a la anterior ley de educación, ya que era la única existente. Ante esto, una chica del urbano, situada en la categoría de empleado, abandona el instituto para trabajar, lo mismo que hace un chico situado en la categoría de agricultor y, también, un chico del urbano situado en la de pequeño empresario pero a diferencia de los otros dos este chico se va a un colegio privado fuera de la Terra de Melide y con fama de fuerte control sobre el alumnado, con el fin de:

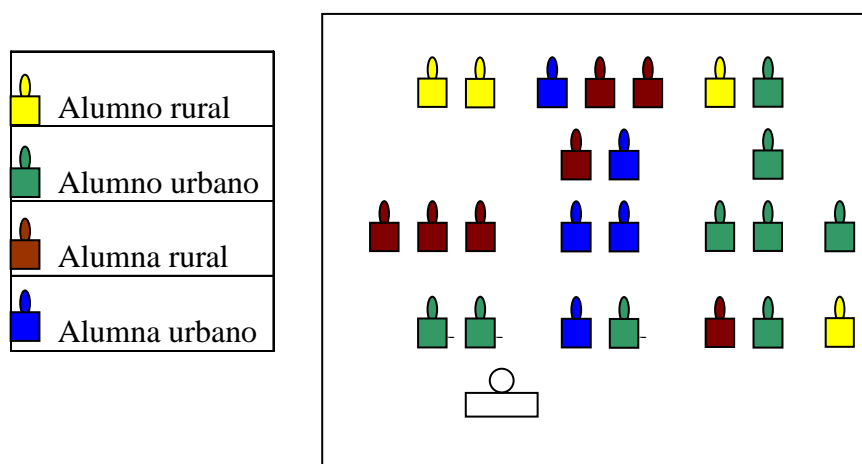
Madre de este chico: *'Se chega a seguir no instituto non vai facer nada, nin saca-lo graduado (...). Alí téñenno controlado, obríganno a estudar...'* (Diario: 3/05/03).¹⁷

Como podemos observar en la tabla el grueso de suspensos se sitúa en el alumnado procedente del medio rural, ya que, de los once matriculados, ocho (72%) suspende más de tres asignaturas y el alumnado procedente del medio urbano, catorce¹⁸ matriculados, ocho suspenden (57%) más de tres asignaturas. De todas maneras, vamos a realizar la lectura de los datos en función del alumnado que llega a este curso sin promoción por ley. De los diez alumnos que llegan a 8ºL, siete del urbano y tres del rural, van a repetir dos chicos del urbano y dos chicas del rural. Una situación que nos traslada a que, de los veinticinco matriculados, únicamente el 28% del alumnado (7) superaron el curso por sus propios méritos. Esto lleva a que el 72% del alumnado se encuentre en situación de riesgo académico. Ante estos resultados, las medidas institucionales que se toman son las siguientes: dos alumnos del urbano que van a repetir los ubican en el PDC y a los alumnos que pasan por ley se le ofrece la oportunidad de que continúen a través del Programa de Inmersión Profesional (PIP), y sólo acepta una chica.

En esta aula podemos diferenciar claramente dos grupos: los del rural y los del urbano. Una simplificación que si la cruzamos con su posición en el aula parece bien clara:

¹⁷ Un alumno al que le quedaron diez asignaturas en la primera evaluación y que logra aprobar todas menos dos en el colegio privado, las justas para promocionar.

¹⁸ Para estos porcentajes no se tiene en cuenta al alumno que se marcha al colegio privado y supera el curso; en cambio, sí tenemos en cuenta al alumno y a la alumna que abandonan porque lo hacen después de la segunda evaluación y con muchas asignaturas suspensas.



Un aula, según el profesorado, bastante tranquila, aunque con una serie de chicos y chicas a los que hay que estar continuamente llamando la atención: un grupo de cuatro chicos del urbano de las clases trabajadoras que se sientan delante de todo y al que el profesorado está continuamente diciéndoles que dejen de hablar, que se callen, lo mismo que ocurre con el chico del rural, también de la clase trabajadora, que se sitúa a la derecha de todo. Los tres van a clases particulares, siempre participan en todo lo que pregunta el profesorado en el aula, pero también están continuamente generando chistes sobre las distintas situaciones que ocurren. Un grupo que genera sus propias respuestas y que trata, continuamente, de “vacilar” al profesorado.

Miguel: *‘Profesora, hoxe trouxen os exercicios feitos (Enseñándole la libreta a la profesora).’*

Profesora: *‘Mui ben Miguel, haber si fas así tódolos días.’*

(Risas en toda la clase)

Miguel: *‘De que ostia vos reides’.*

Profesora: *‘Miguel, ponte tranquilo’* (Diario: 6/03/03).

Por otro lado, se sitúan tres chicas en la parte central del aula atrás de todo, dos chicas del rural y una del urbano. Tres chicas a las que el profesorado también llama continuamente la atención para que atiendan, ya que se pasan hablando casi toda la hora. Estas tres chicas, dos de ellas van a clases particulares, también responden a las ofensivas del profesorado pero la diferencia con los chicos es que no alteran el funcionamiento normal del aula con chistes, temas que no guardan relación con lo que explica el profesorado... Las tres chicas están peor consideradas en el aula que los chicos:

Profesor: *‘É unha contestona. Ten un carácter mui malo, ninguén lle pode decir nada que non ten pelos na lingua.’* (Diario: 17/02/03).

Una situación que la tutora piensa que se debe a:

Tutora: *‘Laura ten á súa nai enferma e ten que facer todo o da casa; Lucía padece moito de saúde; os pais de Mari están emigrados e está vivindo cos abós.’* (Diario: 10/03/03).

Están peor consideradas que los chicos porque es algo que no se espera de ellas, es decir, no se representa en los mismos términos a los chicos que a las chicas ya que, debido a su sexo, se espera de ellas que atiendan, que no contesten, que se esfuercen y, después, ya veremos si aprueban.

Por último, tenemos al resto del alumnado, donde los que sacan buenas notas y aprueban todo rara vez llevan a cabo algún tipo de manifestación en oposición al profesorado. El silencio es lo que predomina entre ellos, la atención en el aula a todo lo que dice el profesorado. Cuando hay algún tipo de debate casi nunca participan porque éste se encuentra monopolizado por los chicos de delante del todo con peor comportamiento, y el profesorado tiene que hacerlos participar. Por otro lado, los que no sacan muy buenas notas ni hay que llamarles la atención ni interrumpen son chicos y chicas del rural que están siempre en silencio, pero con una clara diferencia entre los sexos. A los chicos, tres del rural hijos de agricultores y uno del urbano hijo de agricultores también, nadie les dice nada, dos ya no traen ningún tipo de libro y los otros dos algunas veces cogen apuntes y, otras, se dedican a mirar el horizonte:

“É a cuarta vez que veño a esta aula e todo segue igual. Carlos continúa coa mirada perdida, unha veces de cara a ventá e outras cara a baixo. Tense que aburrir moitísimo, está aí por estar, ninguén lle fai caso. A veces Begoña dille que atenda, que copie os apuntes do encerado, pero el está noutro sitio.” (Diario: 19/02/03).

“Francisco e Pepe coma sempre, falando entre eles, ca súa libreta debaixo da mesa e nada máis (...). Hoxe a profesora díxolles se facían o favor de falar un pouco máis baixo.” (Diario: 24/02/03).

‘Verónica, María e Dolores están moi atentas no aula, copiando tódolos apuntes, pero nunca, nunca falan, coma sempre.’ (Diario: 06/03/03).

‘Hoxe Sabela (profesora) preguntoulle a María e esta púxose mui colorada e non supo que contestar. Foi unha sorpresa que lle preguntase, xa que é a primeira vez que alguén lle di algo.’ (Diario: 26/02/03).

Los dos alumnos, Francisco y Pepe, como tendremos ocasión de ver más adelante, no traen libros, únicamente una libreta y un bolígrafo. Están en el aula por estar y el profesorado ha optado por dejarlos para que pase el curso hasta que se marchen.

En cambio, las tres chicas del rural que se ubican en la columna de la izquierda, Dolores, Verónica y María, representan todo lo contrario, siempre muy atentas en el aula, copiando todo lo que dice el profesorado... Apenas dicen una palabra, ni hablan entre ellas, a no ser algo relacionado con algún ejercicio. Las tres chicas se sitúan, una en la categoría de campesinos (promociona por sus propios méritos) y dos en la de empleados con explotación (repite una y otra promociona por ley).

Por lo tanto, en este grupo se ha seleccionado a tres alumnos y a cinco alumnas para realizar el seguimiento. Ocho estudiantes con notas muy dispares y de distintas categorías sociales que quedan de la siguiente manera:

Tabla 39: Alumnado seleccionado de 8ºL

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|---------------------|------------------------------|--------|---|------------|---|-------|---|------------|---|
| | | Sexo | | 3 o + de 3 | | Sexo | | 3 o + de 3 | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | | 1 | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | | 1 | | | | | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | | 1 | | 1 | | | | |
| | Empleado con explotación | | | | | | 2 | | 2 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | 1 | | 1 | | 2 | | 2 | |
| | Subtotal | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | TOTAL | 4 | | 2 | | 4 | | 4 | |

Fuente: Elaboración propia

8ºM





Este grupo comenzó el curso con veintiséis alumnos, pero después de dos semanas de clase ya se había quedado tal como está; abandonó un chico del rural hijo de campesinos para irse a la escuela taller del ayuntamiento de Melide y otro chico, llegado de la emigración transoceánica, porque sus padres se trasladaron a vivir a otro lugar. Un aula, por lo tanto, compuesta por veinticuatro alumnos, de los cuales, cinco son repetidores y ninguno llegó por ley, es decir, que está compuesta por diecinueve alumnos que llegan a tercero de la ESO por sus propios méritos. Al igual que en el grupo anterior, los cinco alumnos que se encuentran repitiendo van a promocionar al curso siguiente por ley y, de los diecinueve alumnos llegados de segundo de la ESO van a repetir únicamente dos alumnas, una del rural y otra del urbano.

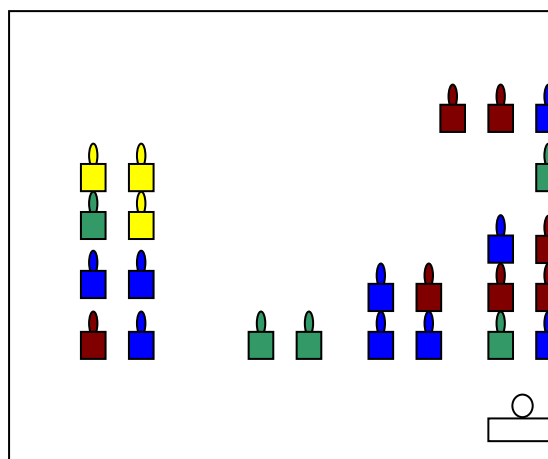
Tabla 40: Alumnado matriculado en 8ºM en el curso escolar 2002-03

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|---------------------|------------------------------|--------|---|------------|---|-------|---|------------|---|
| | | Sexo | | 3 o + de 3 | | Sexo | | 3 o + de 3 | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | | 4 | | | | 2 | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 2 | | | | 1 | | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | 3 | 4 | 2 | 2 | | 2 | | 1 |
| | Empleado con explotación | | | | | 1 | 1 | | |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | 1 | | | 1 | 2 | | 2 |
| | Subtotal | 5 | 9 | 2 | 2 | 3 | 7 | | 3 |
| | TOTAL | 14 | | 4 | | 10 | | 3 | |

Fuente: Elaboración propia

En este grupo el 37.5% del alumnado se sitúa en las clases medias, y promocionan todos por su propios medios. En cambio, en las clases trabajadoras ocurre algo distinto, el 47% va a suspender tres o más de tres asignaturas. Los alumnos con buenos resultados académicos y procedentes de las clases medias se sientan juntos en las dos filas del principio. Es decir, de los catorce alumnos ahí ubicados, únicamente una chica va a suspender más de tres asignaturas, y de los diez sentados en el resto del aula van a suspender más de tres asignaturas siete.

| | |
|---|---------------|
|  | Alumno rural |
|  | Alumno urbano |
|  | Alumna rural |
|  | Alumna urbano |



Un aula en la que el alumnado se sienta como quiere y, por lo tanto, la estrecha relación con las notas y la clase social llama, en un principio, la atención, al situarse, como ya hemos dicho, en las dos primeras filas el alumnado que mejores notas obtiene. El profesorado destaca que “Da gusto entrar” (Diario: 10/02/03) porque una buena parte del alumnado hace todo lo que el profesor requiere que se haga, no se llevan a cabo malos comportamientos y se puede desenvolver la dinámica impuesta por el profesor con normalidad. El aula está monopolizada por tres de las cuatro chicas del urbano con muy buenas notas, y por tres chicos del urbano que también obtienen muy buenas notas, todos ellos sentados en la primera fila. En el resto del alumnado, el silencio ante los

requisitos académicos es la tónica dominante. Apenas se oponen al profesorado y cuando los de las clases medias del urbano hablan o no atienden se les da un toque de atención pero, como los resultados académicos son muy buenos, se les pasa por alto y no se genera ningún tipo de conflicto. En cambio, al grupo de la margen derecha del final, que suspenden más de tres asignaturas, se les dice que atiendan cuando el tono de sus voces es demasiado alto, se deja que hablen entre sí y permiten también que el alumno del urbano que está delante de ellas se dé la vuelta para hablar.

Por otro lado, nos encontramos con un aula en el que apenas se mantienen relaciones entre el alumnado que obtiene muy buenas notas y el que suspende más de tres asignaturas, ya que las tres chicas sentadas juntas en la margen derecha del aula y el chico que está delante de ellas, todos con más de tres asignaturas suspendidas, no se cruzan una palabra con el alumnado de las dos primeras filas. Esta situación se extiende, también, a las clases sociales y a las procedencias rural o urbana aquí representadas. Las cuatro chicas hijas de profesionales liberales se relacionan entre sí y con otra chica procedente de las clases trabajadoras que obtiene las mismas notas que ellas, con los dos chicos hijos de pequeños empresarios y con un chico de las clases trabajadoras que también obtiene las mismas notas que ellos. Este hecho se traslada también a las chicas con procedencia rural, puesto que las dos de la margen derecha del rural, una hija de profesionales liberales y otra de empleados, mantienen relaciones con las dos chicas que tienen a su lado. Por lo tanto, ante la carencia de relaciones como grupo, las representaciones que unos y otros realizan son claramente divergentes y entran en conflicto, a pesar de que no se lleven a cabo interacciones ni en el aula, ni en otros espacios del instituto, ni fuera del centro.

De esta manera, la selección del alumnado de esta aula quedó de la siguiente manera:

Tabla 41: Alumnado seleccionado de 8ºM

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|---------------------|------------------------------|--------|---|------------|---|-------|---|------------|---|
| | | Sexo | | 3 o + de 3 | | Sexo | | 3 o + de 3 | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | | | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | | 4 | | | 1 | | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | | | | | | 1 | | |
| | Empleado con explotación | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | 1 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | | | 1 | 2 | | |
| | Subtotal | 1 | 5 | | 1 | 3 | 4 | | 2 |
| | TOTAL | 6 | | 1 | | 7 | | 3 | |

Fuente: Elaboración propia

Cuatro alumnos y nueve alumnas que se sitúan en la órbita, seis de ellos, de la superación del curso sin ningún tipo de problemas y con muy buenas notas. También dos chicos del rural, pero no en la misma situación que los otros. Mientras las cuatro chicas hijas de profesionales liberales, la chica situada en empleado con explotación y el chico del rural situado en pequeño empresario no tienen ningún tipo de problema a lo largo de todo el curso, el resto que supera el curso lo hace en la última evaluación, ya que arrastraron más de tres suspensas en la primera y segunda evaluación. En esta selección el alumnado con buenos resultados académicos forma parte de grupos que se extienden más allá de esta aula y con otros alumnos con los mismos resultados, lo mismo que ocurre con el alumnado que suspende más de tres asignaturas, sobre todo dos de las tres chicas que situamos en el final del aula, en la margen derecha:

8ºN

Un grupo compuesto por veintiséis alumnos, de los cuales ocho son repetidores y el resto llega a este curso por sus propios méritos. De los ocho alumnos que están repitiendo todos vuelven, nuevamente, a suspender más de tres asignaturas, por lo que, ante la promoción por ley, tres van a dirigirse al PIP junto a una chica de las que tendría que repetir.

Tabla 42: Alumnado matriculado en 8ºN en el curso escolar 2002-03

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|---------------------|------------------------------|--------|---|------------|---|-------|----|------------|---|
| | | Sexo | | 3 o + de 3 | | Sexo | | 3 o + de 3 | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | 1 | 1 | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | | 1 | | | 1 | 2 | 1 | |
| Clases trabajadoras | Empleado | 2 | 6 | 1 | 3 | | 2 | | 1 |
| | Empleado con explotación | | | | | 2 | 5 | 2 | 1 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | | | 1 | 3 | 1 | 2 |
| | Subtotal | 3 | 8 | 1 | 3 | 4 | 12 | 4 | 4 |
| | TOTAL | 11 | | 4 | | 16 | | 8 | |

Fuente: Elaboración propia

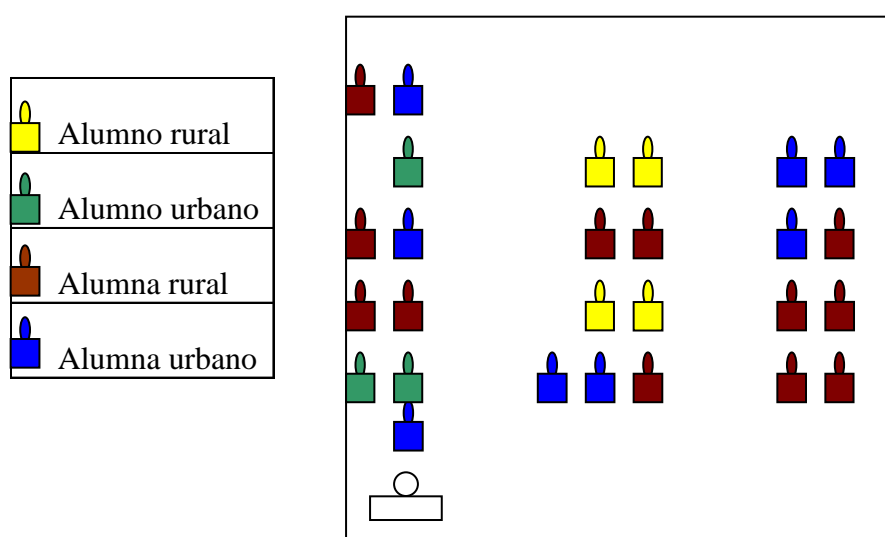
Como podemos observar en la tabla 42, el grueso del alumnado que suspende tres o más de tres asignaturas se sitúa en el procedente del rural y del urbano de las clases trabajadoras; además, van a suspender más chicas que chicos. De todas maneras, en el total del aula podemos observar que van a suspender tres o más de tres asignaturas doce de veintiséis alumnos, lo que nos sitúa en el 46%. Si realizamos el análisis por medios de procedencia, observamos que en el urbano van a suspender más de tres asignaturas el 36% y en el rural el 50%.

Un aula que el profesorado cualifica en un doble sentido: por un lado, se trata de un aula en el que hay estudiantes “maravillosos” y, por otro lado, refiriéndose a las

chicas, en que hay un grupo de alumnas con las que resulta imposible dar la clase, ya que hablan mucho y si se les dice algo contestan al profesorado. Es el grupo de alumnas que aparecen sentadas en la columna de la derecha a partir de la segunda fila. Seis alumnas de las que tres de ellas, una de cada fila, van a superar el curso por sus propios méritos y las otras tres suspenden más de tres asignaturas. Seis alumnas de las que, sobre todo las cuatro últimas, el profesorado opina que:

Profesora: *'Non calan un minuto. Están seguido a elo.'* (Diario: 17/03/03).

Profesor: *'Sempre están falando, non te deixan levar a clase con normalidad.'* (Diario: 22/03/03).



Estas alumnas son representadas como maleducadas, ya que ante las llamadas de atención del profesorado ponen malas caras, realizan jestos... A estas cuatro alumnas se les unen dos alumnos del rural, Lois y Suso, ubicados en la última fila de la columna del medio, y un alumno que se encuentra totalmente solo, Miguel. Por otro lado, también hay que hacer hincapié en dos alumnas, una del rural y otra del urbano, que se sitúan atrás de todo en la fila de la izquierda y que no hacen absolutamente nada. Se pasan toda la hora hablando en voz tan baja que a penas se las escucha y escribiendo poesías. Son admiradas por las chicas a las que nos hemos referido de la columna de la derecha y como me las calificó una de estas chicas, *"Son as desastrosas, nós tamén somos como elas"* (Diario: 19/03/03). Un adjetivo que hace referencia a que son dos chicas que no hacen nada en el aula, que no atienden al profesor, no tienen en cuenta su autoridad y si se ven atacadas por el profesorado tienen una serie de armas dialécticas para emplear. Veremos este aspecto más adelante en los grupos de iguales, ya que aunque las chicas

de la columna de la derecha no tienen mucho contacto con las dos chicas de atrás de todo de la columna de la izquierda las admiran y quieren parecerse a ellas en cuanto a cómo visten, la madurez sexual que presentan, ya que las dos tienen novio, y en cómo se desenvuelven.

En esta aula se vuelve a destacar el conflicto abierto entre el alumnado con buenas y malas notas y, sobre todo, entre un grupo de chicas que obtienen muy buenas notas y otro grupo cuyas notas son muy malas. Las representaciones que unas y otras hacen divergen claramente como veremos más adelante. Lo mismo ocurre con los chicos; los dos del urbano de la columna de la izquierda apenas mantienen relaciones con el resto de chicos de esta aula; restringen sus interacciones a las tres alumnas que tienen en la misma fila en la columna de al lado, es decir, dos chicos y tres chicas que obtienen, junto a las dos primeras chicas de la tercera columna, las mejores notas del aula. Por lo tanto el alumnado seleccionado en esta aula fue el siguiente:

Tabla 43: Alumnado seleccionado de 8ºN

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|---------------------|------------------------------|--------|---|------------|---|-------|---|------------|---|
| | | Sexo | | 3 o + de 3 | | Sexo | | 3 o + de 3 | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | 1 | 1 | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | | | | | | | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | |
| | Empleado con explotación | | | | | | 3 | 2 | 1 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | | | 1 | 2 | 1 | 2 |
| | Subtotal | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 5 | 3 | 3 |
| | TOTAL | 4 | | 2 | | 7 | | 6 | |

Fuente: Elaboración propia

Estos once alumnos basculan entre las buenas notas de los dos que se sitúan en profesionales liberales y las dos chicas situadas en empleado con explotación; el resto ha suspendido tres o más de tres asignaturas. En cuanto a la actitud en el aula volvemos a encontrarnos aspectos diferentes en cuanto al sexo. De los cuatro chicos seleccionados, tres traen la libreta y de vez en cuando los libros. Se los puede observar en el aula haciendo que atienden a las explicaciones del profesorado y copiando de vez en cuando apuntes y, por otro lado, el del urbano, lleva únicamente una libreta y casi nunca atiende. En cambio, las chicas traen todo el material, están continuamente cogiendo apuntes de lo que dice el profesor y, tan pronto acaban, se ponen a hablar entre ellas sin atender. Una situación que, si obviamos a las dos chicas que se dedican a escribir poesía, tal y como expusimos más arriba, nos muestra una gran diferencia entre las oposiciones que llevan a cabo los chicos y las chicas, es decir, los chicos no hacen

prácticamente nada y las chicas, a pesar de que contestan al profesor, tienen las libretas llenas de apuntes.

8ºO

Esta aula está compuesta por trece¹⁹ alumnos aunque desde el segundo mes de curso va a contar con doce porque un alumno abandona el instituto y se va a la escuela taller del Ayuntamiento de Melide; hay dos repetidores y ningún alumno que promocionase por ley. Esta aula, aunque la mayoría de miembros no pertenece a las clases medias, obtiene en su conjunto las mejores notas del instituto, ya que a final de curso únicamente cuatro alumnos suspenden más de tres asignaturas: los dos que ya se encontraban repitiendo, una alumna ubicada en empleado con explotación y un alumno ubicado en la categoría de agricultor.

Tabla 44: Alumnado matriculado en 8ºO en el curso escolar 2002-03

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|---------------------|------------------------------|--------|---|------------|---|-------|---|------------|---|
| | | Sexo | | 3 o + de 3 | | Sexo | | 3 o + de 3 | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | 1 | | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | | 1 | | | | | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | 3 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | |
| | Empleado con explotación | | | | | 1 | 1 | | 1 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | 1 | | | | 1 | | 1 | |
| | Subtotal | 5 | 2 | 1 | | 3 | 2 | 2 | 1 |
| | TOTAL | 7 | | 1 | | 5 | | 3 | |

Fuente: Elaboración propia

El aula, de todas maneras, se encuentra a expensas del alumno repetidor del rural. Un alumno con un fuerte carácter, que hace muchos chistes y que realiza preguntas y participa con mucho sentido. El profesorado no entiende por qué este alumno saca ceros en todos los exámenes menos en dos de las asignaturas consideradas más duras por el alumnado en tercero de la ESO: Física y Química y Biología. En palabras del propio alumno:

Javi: *‘Para que me vou esforzar perdendo o tempo no exame se vou promocionar igua.l’*

Investigador: *‘¿E logo por que estás tan atento no aula e participas?’*

Javi: *‘A min gústame estar nesta clase, chea de chapóns e demostrarlle a máis de un que non é tan listo como lle parece.’*

Investigador: *‘Pero sacando ceros non demostras nada.’*

¹⁹ En la tabla solamente aparecen doce alumnos porque no tenemos en cuenta al alumno que se fue después de dos meses de curso.

Javi: *'Eu demóstrollo tódolos días. Cando o profesor pregunta algo eu son o primeiro en sabelo e contestalo.'*





Investigador: *'¿E como é que aprobas Física e Bioloxía?'*

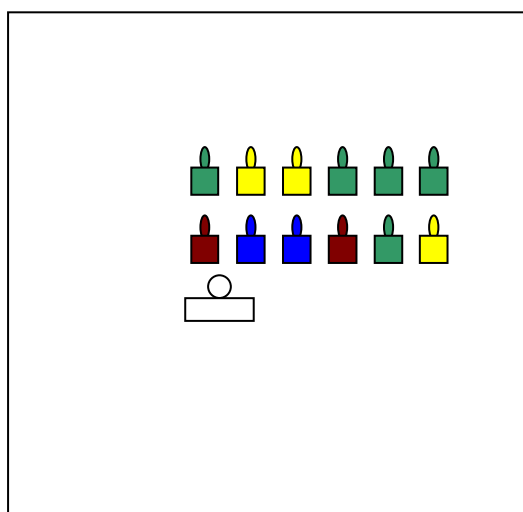
Javi: *'Os profesores caenme ben, o de Bioloxía é colega meu...'* (Diario: 11/03/03).

Estas son las razones aludidas por este chico que, con siete suspensas en la evaluación final, aprueba dos asignaturas porque tiene cierto grado de responsabilidad hacia los dos profesores; a uno de ellos lo considera un amigo.

Un aula en la que el profesorado disfruta, ya que la gran mayoría está atenta a lo que dice el profesorado, participa y hace lo que le demanda éste y, por lo tanto, hay una ausencia total de confrontaciones que no van más allá de mandar callar a algún alumno. Esta aula ante esta situación se construye como de las mejores e, inclusive, el profesorado deja que los alumnos se sienten en dos filas, algo que bien podríamos calificar de insólito, ya que en ningún aula de todo el instituto se da esta situación.

Profesora: *'Da gusto entrar nesta aula, teñen un nivelazo.'* (Diario: 06/03/03).

| | |
|---|---------------|
|  | Alumno rural |
|  | Alumno urbano |
|  | Alumna rural |
|  | Alumna urbano |



Este alumno, que no está dentro de la selección del alumnado, me hizo replantearme bastantes aspectos cuando acudí al aula. Aspectos como los que él mismo destacó, es decir, su deseo se centra en demostrarle a los otros alumnos que él no es tan “tonto” como muchos creen y, además, que tiene valor para dejar exámenes de asignaturas que podría aprobar en blanco, tal y como una profesora me destacó:

Profesora: *'Deixame sempre o exame en branco. Pregúntaslle porque o fai e diche que porque lle da a gana. En cambio, na clase é un dos que máis*

sabe, sempre está atento e algunhas veces téñolle que dicir que non conteste el para que os demais compañeiros poidan participar.' (18/03/03).

Junto a este alumno del rural se sitúan otros dos, que sí he seleccionado, que están continuamente hablando entre ellos. Dos alumnos, Xurxo y Óscar, que en la primera evaluación suspendieron seis y cinco asignaturas, respectivamente, tres y cuatro en la segunda; sólo uno de ellos logró promocionar de curso. Estos dos alumnos, como veremos más adelante, mantienen unos fuertes vínculos en los grupos en los que se ubican, y aunque están juntos en el aula, fuera de ésta apenas mantienen ningún tipo de relación. Así, el alumnado seleccionado queda de la siguiente manera:

Tabla 45: Alumnado seleccionado en 8ºO

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|---------------------|------------------------------|--------|---|------------|---|-------|---|------------|---|
| | | Sexo | | 3 o + de 3 | | Sexo | | 3 o + de 3 | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | 1 | 1 | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | | | | | | | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | | | | | | | | |
| | Empleado con explotación | | | | | 1 | | | |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | | | 1 | | 1 | |
| | Subtotal | 1 | 1 | | | 2 | | 1 | |
| | TOTAL | 2 | | | | 2 | | 1 | |

Fuente: Elaboración propia

8ºP

Un grupo compuesto por veinticuatro²⁰ alumnos, de los cuales siete son repetidores y otros cuatro llegaron a través de la promoción por ley. De estos siete alumnos, que el curso pasado suspendieron más de tres asignaturas, únicamente uno de los que está repitiendo va a conseguir promocionar de curso por sus propios méritos, los otros seis promocionarán por ley y los cuatro alumnos que llegaron mediante la promoción por ley repetirán curso. Esta situación, al igual que hemos vistos en las otras aulas, nos indica que no se toman medidas específicas para este alumnado. Las medidas previstas en la LOGSE y en el documento elaborado por la Xunta de Galicia para atender de manera empírica la diversidad en esta aula y al mismo alumnado no se ponen en marcha.

²⁰ En este grupo también se encuentra un alumno con ACI, al que no se va a tener en cuenta para llevar a cabo los análisis.

Tabla 46: Alumnado matriculado en 8ºP en el curso escolar 2002-03

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|---------------------|------------------------------|--------|---|------------|---|-------|---|------------|---|
| | | Sexo | | 3 o + de 3 | | Sexo | | 3 o + de 3 | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | 1 | 1 | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 3 | 1 | | | | | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | 1 | 2 | 1 | 2 | 4 | | 3 | |
| | Empleado con explotación | | | | | 5 | 1 | 4 | 1 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | | | 3 | 2 | 2 | 2 |
| | Subtotal | 5 | 4 | 1 | 2 | 12 | 3 | 9 | 3 |
| | TOTAL | 9 | | 3 | | 15 | | 12 | |

Fuente: Elaboración propia

Nos encontramos, por lo tanto, en un aula en la que el 54% del alumnado tiene una historia previa de muchas asignaturas suspensas y, si analizamos los resultados académicos en el presente curso, todo parece empeorar. Como ya hemos citado, de los siete que se encontraban repitiendo y de los cuatro que llegaron por ley, diez de ellos vuelven a suspender más de tres asignaturas, a los que se les unen otros cinco alumnos, es decir, de los trece alumnos que llegaron a este curso por sus propios méritos, el 38% no va a promocionar al curso siguiente. Si hacemos el análisis centrándonos en el total del aula, de los veinticuatro matriculados, el 62.5% suspende más de tres asignaturas y si, además, lo hacemos por medios de procedencia nos encontramos con lo siguiente: de los nueve matriculados de procedencia urbana, suspenden más de tres asignaturas el 33%; de los quince matriculados de procedencia rural suspenden más de tres asignaturas el 80%. Por otro lado, tal y como podemos observar en la tabla, ninguno de los seis alumnos que se sitúan en las clases medias, que representan el 25% del aula, va a suspender más de tres asignaturas.

Esta aula es la peor considerada de los cinco cursos de tercero de la ESO. El profesorado no se encuentra a gusto en esta aula debido a las continuas interrupciones, el levantarse sin permiso, contestar al profesorado..., lo que lleva a que sea un aula considerada de la siguiente manera:

Profesora: *'Sales de 8ºM, que son tan bueníños, e vas a 8ºP e amárgasache a mañá'* (Diario: 12/03/03).





Investigador: *'¿E logo? Tan túzaros son?'*

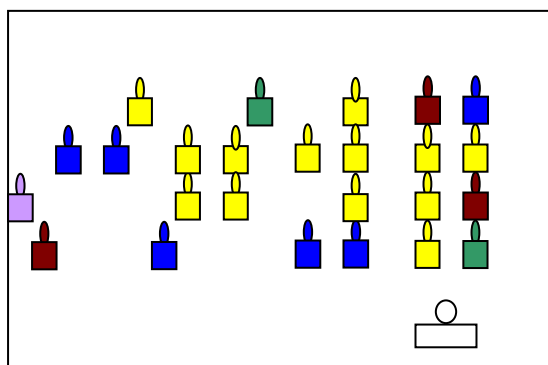
Profesora: *'Peor que eso. Non hai quen poida con eles, da igual que os mandes a xunto o director, que os botes da clase que non das feito nada con eles.'* (Diario: 12/03/03).

Profesora: 'Cada vez que teño que entrar en 8ºP pónseme un nudo na garganta. Teño que estar todo o tempo seria, controlando todo porque senón é un desbaraxuste.' (Diario: 20/03/03).

Una situación que ha llevado a un grupo de tres profesoras a, más que impartir conocimientos, impartir disciplina, es decir, ante las continuas muestras de confrontación de un grupo de alumnado con el profesorado y la representación que hacen de ellos como "incontrolables" se van a redefinir los objetivos institucionales, los que se suelen denominar como parte del "currículum oculto" y que en este momento van a pasar, también, a situarse en el campo de lo explícito. Ante esta situación y, al igual que hemos visto más arriba, se opta por encaminar a este alumnado a los PIP, al que acceden un chico del urbano y otro del rural.

En el aula el alumnado ocupa los espacios de la siguiente manera²¹:

| | |
|---|---------------|
|  | Alumno rural |
|  | Alumno urbano |
|  | Alumna rural |
|  | Alumna urbano |



Como podemos observar en el dibujo del aula, en la parte de arriba hay dos alumnos separados, ya que el profesorado después de la reunión de la primera evaluación optó, como medida, por ponerlos solos. También solas, pero por distintos motivos, se encuentran las dos chicas de la fila de abajo de todo, una chica del rural de clase media que no mantiene ningún tipo de relaciones en esta aula, a no ser con los dos chicos que tiene a su lado, que son también de las clases medias del urbano. Lo mismo ocurre con un chico de la segunda fila del rural, que se sienta solo porque le sacaron de su lado al chico del rural que está dos filas más arriba que él. Esta decisión se tomó con el objetivo de que el primer chico no fuese molestado por el segundo.

De esta manera, la selección del alumnado de esta aula queda de la siguiente manera:

²¹ En esta aula, el color morado corresponde a un chico que no se ha tenido en cuenta porque cuenta con una Adaptación Curricular Individualizada (ACI).

Tabla 47: Alumnado seleccionado en 8ºP

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|---------------------|------------------------------|--------|---|------------|---|-------|---|------------|---|
| | | Sexo | | 3 o + de 3 | | Sexo | | 3 o + de 3 | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | | | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | | 1 | | | | | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | 1 | | 1 | | 3 | | 2 | |
| | Empleado con explotación | | | | | 4 | 1 | 3 | 1 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | | | 2 | 1 | 2 | 1 |
| | Subtotal | 1 | 1 | 1 | | 9 | 2 | 7 | 2 |
| | TOTAL | 2 | | 1 | | 11 | | 9 | |

Fuente: Elaboración propia

Trece alumnos, de los cuales diez van a suspender más de tres asignaturas y con una confrontación en el aula que bascula en distintos grados de oposición. Por un lado, nos encontramos con que el chico del urbano situado en la categoría de empleado y otro del rural de la misma categoría junto a dos chicos situados en la categoría de empleados con explotación llevan a cabo las oposiciones más explícitas y ruidosas. Estos cuatro chicos apenas hacen nada en el aula; o hablan entre ellos o están continuamente interrumpiendo al profesorado. El profesorado los obliga a participar en dos asignaturas y ellos hacen chistes de todo cuanto dice el profesorado o, en otras ocasiones, permanecen serios. Estas situaciones llevan al profesorado a la disyuntiva de no saber cómo va a actuar cada chico en cada momento. Por otro lado, nos encontramos con otros tres chicos, uno hijo de empleado con explotación y dos de campesinos que están en el aula sin hacer nada, es decir, llevan todos los días el material, hacen que cogen apuntes y atienden pero por mis observaciones deduzco que están pasando el tiempo: dibujando, hablando, copiando... Un tipo de oposición que se sitúa en el silencio y salvo uno de ellos, que responde al profesorado en caso de verse amenazado, los tres en su conjunto se sitúan en el más auténtico silencio.

En el caso de las tres chicas seleccionadas, salvo la del urbano que aprueba todo, nos encontramos con dos que van a manifestar una actitud diferente en cuanto a los requisitos académicos. Por un lado, una de las chicas hija de campesinos reproduce la actitud de los chicos y no trae ningún tipo de material al aula, salvo una libreta, y se mantiene en silencio. Se sienta con otra del urbano de clase trabajadora y hace lo mismo que ella. Estas dos chicas suponen una excepción, ya que son las únicas chicas identificadas en cuanto a los requisitos académicos que se sitúan en la más auténtica oposición al no llevar a clase ningún tipo de material y como ellas argumentan:

Nuria: *'Eu vou ir ó Pip de camarero.'*

María: *'Eu ó de peluquería.'* (Diario: 12/03/03).

Se enfrentan usando el más auténtico silencio. Estas dos chicas, de diecisiete años, no mantienen ningún tipo de relación con el resto del alumnado del aula y, únicamente, cuando algún profesor las manda participar ellas no contestan o sucede lo siguiente:

Profesora: *'Le ti Rebeca.'*

Rebeca: *'Non teño libro'*

Profesora: *'Queres que cho deixe alguén'*

Rebeca: *¡Non!*

Profesora: *'¿E ti Nuria, tes libro?'*

María: *'Eu tampouco'*

Profesora: *'E claro, tampouco queres que cho deixe ninguén (...). Vós coma sempre, non traedes nada (Con claro signo de enfado por parte de la profesora).'* (Diario: 12/03/03).

Este hecho nos lleva a la siguiente reflexión: en el caso de los chicos, cuando no traen material, ni atienden, pero tampoco interrumpen en el aula se les acepta su actitud porque se les supone chicos maduros que lo que quieren es trabajar y están en el instituto obligados. En cambio, en el caso de las chicas no se acepta que esta actitud se pueda desarrollar en el aula, se da por supuesto que las chicas tienen que atender y, cuando ocurre algo de este tipo, se las define como chicas conflictivas, con una actitud poco apta para ir por “buen camino”.

Profesora-tutora: *'Nuria e Rebeca son dúas rapazas que non teñen pais. Estou cansada de chamar á casa e que ninguén me colla o teléfono (...). Seus pais despreocúpanse de todo e así saen as fillas (...). Non lles podes decir nada que che poñen mala cara.'* (Diario: 20/03/03).

Profesora: *'Eu xa as din por imposibles, non fan nada, deixan os exámenes en branco.'* (13/03/03).

Las dos chicas tienen muy claro lo que quieren, es decir, el aula no es su lugar en el instituto y, como veremos más adelante, sus ansias por entrar en el mercado de trabajo chocan con las de sus grupos domésticos que quieren que continúen estudiando, lo que las lleva a encaminarse al PIP.

Por último, la chica seleccionada ubicada en empleados con explotación está en el aula siempre en silencio, sentada al lado de un chico, también hijo de empleado con explotación, seleccionado y que va a superar el curso, el único repetidor de todo tercero

de la ESO que promociona por sus propios méritos. Esta chica, que trae los ejercicios siempre hechos nunca habla, ni participa, ni dice nada, y pasa totalmente desapercibida.

Análisis de tercero de la ESO

Se muestra necesario realizar el análisis del curso, al completo, de tercero de la ESO, ya que, de los ciento nueve matriculados en este curso académico, el 47% ha sido seleccionado para realizar el seguimiento. Por lo tanto, vamos a interpretar este curso académico prestando atención a los resultados académicos, la procedencia rural o urbana, la procedencia por clase social y el sexo.

Tabla 48: Resultados académicos del alumnado matriculado en tercero de la ESO en el curso escolar 2002-03

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|---------------------|------------------------------|--------|----|------------|----|-------|----|------------|----|
| | | Sexo | | 3 o + de 3 | | Sexo | | 3 o + de 3 | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | 3 | 8 | | | | 2 | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 9 | 4 | 1 | | 2 | 3 | 1 | |
| Clases trabajadoras | Empleado | 13 | 16 | 8 | 10 | 5 | 8 | 4 | 4 |
| | Empleado con explotación | | | | | 10 | 10 | 7 | 5 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | 2 | 1 | 1 | | 9 | 8 | 7 | 6 |
| | Subtotal | 27 | 29 | 10 | 10 | 26 | 31 | 19 | 15 |
| | TOTAL | 56 | | 20 | | 57 | | 34 | |

Fuente: Elaboración propia

De los ciento trece matriculados²² el 48% va a suspender más de tres asignaturas. Estos resultados que se muestran muy distintos según la procedencia rural o urbana del alumnado. De los cincuenta y seis matriculados del urbano suspenden tres o más de tres asignaturas el 36% y de los cincuenta y siete del rural, el 60%. Unos porcentajes que se van a incrementar si realizamos el análisis por procedencia de clase social.

Del total de matriculados, treinta y uno proceden de las clases medias (27%) y ochenta y dos de las clases trabajadoras (73%). De los treinta y uno de las clases medias solamente van a suspender tres o más de tres asignaturas el 6%, y de las clases trabajadoras el 63%. Si hacemos el análisis por medios de procedencia tiende a igualarse. Es decir, de los treinta y dos alumnos con procedencia urbana de las clases trabajadoras suspenden tres o más de tres asignaturas el 59% y de los cincuenta del medio rural el 66%.

²² En esta tabla a diferencia de la de más arriba sobre el mismo curso se incluye a un chico más del urbano en la categoría de pequeño empresario. Esto se debe a que este chico tendría que estar en tercero en el presente curso pero se fue a un centro privado en A Coruña, y volvió al año siguiente para finalizar cuarto de la ESO en el IES de Melide.

El último análisis lo haremos en función de la variable sexo. Nos encontramos con que el 53% del alumnado matriculado son chicas (60) y el 47% chicos (53). Del total de las chicas va a suspender tres o más de tres asignaturas el 42% y del total de los chicos el 55%. Unos porcentajes que cruzados con la variable procedencia rural o urbana quedan de la siguiente manera: de los veintisiete chicos con procedencia urbana el 37% va a suspender más de tres asignaturas y de las veintinueve chicas el 34%; de los veintiséis chicos con procedencia rural el 73% va a suspender tres o más de tres asignaturas y de las treinta y una chicas el porcentaje se sitúa en el 48%. Por otro lado, referirnos a la clase social nos lleva, nuevamente, a situarnos en las clases trabajadoras, ya que ninguna chica de las clases medias suspende y, únicamente, dos chicos lo hacen. En cambio, en las clases trabajadoras, de los quince chicos del urbano el 66% se sitúa en tres o más de tres asignaturas y en las chicas, en el 58%; en los veinticuatro chicos del rural de clase trabajadora el porcentaje sube al 75%, y disminuye al 58% en las chicas.

Nos encontramos, por lo tanto, con una panorámica general de la situación académica en el curso de tercero de la ESO, año escolar 2002-03. Esta imagen nos lleva a atrevernos a lanzar el perfil que tiene el alumnado que se encuentra en situación de riesgo académico: un chico del rural que procede de las clases trabajadoras, ya que el 75% del alumnado con esta procedencia va a suspender tres o más de tres asignaturas. Es necesario matizar este perfil porque los datos así presentados pueden llevarnos a un claro reduccionismo si no los ubicamos en su contexto. Éste viene determinado por la situación de partida del alumnado, es decir, no todos llegaron a tercero de la ESO en las mismas condiciones, aunque una vez allí son tratados por igual, a no ser aquel alumnado que pueda tener programada algún tipo de diversificación curricular y que aquí ya no se está teniendo en cuenta. Nos encontramos con alumnado que ha llegado por sus propios méritos, alumnado que ha llegado gracias a la promoción por ley y alumnado que se encuentra repitiendo en el curso actual. Además, vamos a diferenciar en los que llegaron por sus propios méritos entre aquellos que pertenecen a una u otra generación, es decir, entre los que entraron en el instituto el mismo año y aquellos que lo hicieron con anterioridad. Esta manera de enfrentarnos al análisis nos dará más información sobre la heterogeneidad presente en este curso académico.

Tabla 49: Resultados del alumnado llegado por sus propios méritos a tercero de la ESO en el curso 2003-04 y que entró en el instituto en el curso 2000-01

| | TODO ESO | URBANO | | | | RURAL | | | |
|---------------------|------------------------------|--------|----|--------------|---|-------|----|--------------|---|
| | | SEXO | | 3 o más de 3 | | SEXO | | 3 o más de 3 | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases Medias | Profesional liberal | 3 | 8 | | | | 2 | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 8 | 4 | | | 1 | 3 | | |
| Clases Trabajadoras | Empleado | 6 | 9 | 1 | 2 | 1 | 4 | | |
| | Empleado con explotación | | | | | 2 | 8 | | 3 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | 1 | 1 | | | 3 | 4 | 2 | 2 |
| | Subtotal | 18 | 22 | 1 | 2 | 7 | 21 | 2 | 5 |
| | TOTAL | 40 | | 3 | | 28 | | 7 | |

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar en la tabla, de los sesenta y ocho alumnos que llegaron a tercero de la ESO, únicamente el 15% va a repetir. Unos resultados que se sitúan en el terreno de los buenos resultados académicos pero que leídos de esta manera se vuelven engañosos, ya que observamos una estructura social compuesta por un 43% de alumnado que se ubica en las clases medias y el 57% en las clases trabajadoras, algo alejado de la realidad social de la Terra de Melide. Estos porcentajes continuarán igualándose, ya que ningún alumno de las clases medias va a repetir en este curso académico, y sí lo van a hacer diez de las clases trabajadoras, lo que lleva a que en el siguiente curso académico nos encontremos con cincuenta y ocho alumnos así repartidos: el 50% procede de las clases medias y el 50% de las clases trabajadoras. Es decir, a medida que subimos en la estructura académica, las clases sociales medias, minoritarias socialmente, tienden a igualarse a las trabajadoras, mayoritarias socialmente. Esta primera lectura es engañosa, por lo tanto, si no tenemos en cuenta qué alumnado entrado el mismo año que estos no ha accedido a tercero de la ESO. Es decir, nos vamos a situar en el curso escolar 2000-01 y a realizar el recorrido de este alumnado hasta el curso escolar 2002-03 para identificar cuántos se han quedado en el camino.

En el curso escolar 2000-01 entran en el instituto noventa y siete alumnos y todos van a promocionar a segundo de la ESO porque en el primer curso no se puede repetir. Una decisión que, como hemos expuesto más arriba, el profesorado no ve “con buenos ojos”, aunque tampoco ejecuta ninguna de las medidas expuestas por la ley para el alumnado que promociona en un situación de riesgo académico. De todas maneras, vamos a centrarnos en qué tipo de alumnado promociona con tres o más de tres asignaturas.

Tabla 50: Resultados académicos del alumnado matriculado en primero de la ESO en el curso escolar 2000-01

| | TODO ESO | URBANO | | | | RURAL | | | |
|---------------------|------------------------------|--------|----|--------------|---|-------|----|--------------|----|
| | | SEXO | | 3 o más de 3 | | SEXO | | 3 o más de 3 | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases Medias | Profesional liberal | 3 | 8 | | | | 2 | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 10 | 4 | 2 | | 1 | 3 | | |
| Clases Trabajadoras | Empleado | 14 | 10 | 7 | 2 | 2 | 7 | 1 | 4 |
| | Empleado con explotación | | | | | 5 | 10 | 4 | 2 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | 2 | 1 | 1 | | 7 | 7 | 5 | 4 |
| | Subtotal | 29 | 23 | 10 | 2 | 15 | 29 | 10 | 10 |
| | TOTAL | 52 | | 12 | | 44 | | 20 | |

Fuente: Elaboración propia

En esta situación no existen medidas porque, más allá de mis observaciones en las aulas, de los treinta y dos alumnos que suspenden más de tres asignaturas en este curso académico, solamente tres de ellos (el 9%) van a promocionar al curso siguiente, a tercero de la ESO. Nos encontramos, por lo tanto, con que primero de la ESO ejerce de primera selección, y retrasa en un curso la agonía que supone la condena al fracaso, a tener que repetir. Me refiero a agonía porque al no darse las medidas necesarias para que la situación pueda cambiarse, el recorrido de este alumnado que suspende tres o más de tres asignaturas en primero de la ESO se mantiene en segundo curso. Veintinueve alumnos no promocionan y ya suponen el 30% de los que entraron en el curso escolar 2000-01.

Tabla 51: Resultados académicos en segundo de la ESO del alumnado entrado en el curso 2000-01

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|---------------------|------------------------------|--------|----|------------|---|-------|----|------------|---|
| | | Sexo | | 3 o + de 3 | | Sexo | | 3 o + de 3 | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | 3 | 8 | | | | 2 | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 10 | 4 | 2 | | 1 | 3 | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | 14 | 10 | 8 | 1 | 2 | 8 | 1 | 4 |
| | Empleado con explotación | | | | | 5 | 10 | 3 | 2 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | 2 | 1 | 1 | | 7 | 7 | 4 | 3 |
| | Subtotal | 29 | 23 | 11 | 1 | 15 | 30 | 8 | 9 |
| | TOTAL | 52 | | 12 | | 45 | | 17 | |

Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, llegamos a tercero de la ESO con sesenta y ocho alumnos²³; un curso en el que no van a promocionar, como ya hemos puesto más arriba, diez alumnos de los sesenta y ocho, con lo que quedarán cincuenta y ocho que van a llegar a cuarto. Estos cincuenta y ocho alumnos son el 60% de los que entraron en el curso escolar

²³ En realidad llegan sesenta y siete, ya que un chico de la categoría de pequeño empresario se marcha a un colegio privado en A Coruña. Aun así vamos a tenerlo en cuenta porque en el siguiente curso académico retorna al IES de Melide y se junta con sus compañeros en cuarto de la ESO.

2000-01. Un porcentaje que, ahora, sí tenemos que considerar alto y que vamos a volver a interpretar:

De los cincuenta y dos alumnos del urbano que entraron en el curso 2000-01 no han llegado curso por curso a cuarto de la ESO quince, el 29%, de los cuales el 87% corresponde a las clases trabajadoras, y la mayoría son chicos, diez de dieciséis. Por otro lado, de los cuarenta y cinco de origen rural, no ha llegado curso por curso el 45%, todos ellos en las clases trabajadoras. Así, tenemos que de los catorce chicos entrados del rural de las clases trabajadoras van a llegar a cuarto de la ESO únicamente cuatro, lo que supone una pérdida del 71%, y de las veinticinco chicas entradas del rural de las clases trabajadoras llegaron a cuarto de la ESO nueve, con una pérdida del 64%.

En definitiva, el perfil que adelantábamos más arriba, en el que ubicábamos a un chico del rural de clase trabajadora como el prototipo de alumno que se encuentra en situación de riesgo académico, tenemos ahora que exponerlo como el más adecuado. Un perfil al que se le une, aunque en menor porcentaje, las alumnas del rural de clase trabajadora (64%) y los chicos del urbano de clase trabajadora (62.5%).

Esta situación, la de este curso académico, no difiere de otros cursos académicos si realizamos la lectura desde la entrada en el instituto. Por ejemplo, debido a que nos encontramos en este curso académico con cuarenta y cinco²⁴ alumnos que no corresponden a esta generación, si realizamos la lectura de los datos de la generación anterior, es decir, la que entró en el curso académico 1999-00, los resultados son los siguientes.

Tabla 52: Alumnado entrado en el curso escolar 1999-00 y que va a repetir segundo de la ESO

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|---------------------|------------------------------|--------|----|------------|---|-------|----|------------|---|
| | | Sexo | | 3 o + de 3 | | Sexo | | 3 o + de 3 | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | 5 | 4 | | | 1 | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 6 | 7 | 1 | | 3 | 2 | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | 13 | 15 | 5 | 3 | 9 | 10 | 2 | 2 |
| | Empleado con explotación | | | | | 7 | 6 | 3 | 1 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | 1 | | 1 | 14 | 9 | 5 | 1 |
| | Subtotal | 24 | 27 | 6 | 4 | 34 | 27 | 10 | 4 |
| | TOTAL | 51 | | 10 | | 61 | | 14 | |

Fuente: Elaboración propia

²⁴ No se tienen en cuenta a los nueve alumnos que se encontraban repitiendo y están cursando un PDC, ni a los otros cuatro llegados de segundo y que no son de esta generación y también están cursando el PDC, así como a los alumnos que deberían estar en este curso porque promocionaban por ley y abandonaron el instituto, ni a los repetidores que abandonaron el instituto una vez empezado.

En el curso escolar 1999-00 entran en el IES de Melide ciento doce alumnos y promocionarán todos a segundo de la ESO. Como ya hemos dicho más arriba, segundo de la ESO va a ejercer su función en la selección del alumnado, puesto que de segundo a tercero en el curso escolar 2000-01 dejarán de promocionar veinticuatro alumnos. Esta selección continúa en el curso escolar 2001-02 en tercero de la ESO, ya que de los ochenta y ocho alumnos que llegan a tercero de la ESO van a repetir veintidós.

Tabla 53: Alumnado que no promociona en tercero de la ESO en el curso escolar 2001-02

| | Empleo | Urbano | | | | Rural | | | |
|---------------------|------------------------------|--------|----|------------|---|-------|----|------------|---|
| | | Sexo | | 3 o + de 3 | | Sexo | | 3 o + de 3 | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases medias | Profesional liberal | 5 | 4 | | | 1 | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 5 | 7 | | | 3 | 2 | 1 | |
| Clases trabajadoras | Empleado | 8 | 12 | 4 | 5 | 7 | 8 | 3 | 1 |
| | Empleado con explotación | | | | | 4 | 5 | 2 | 2 |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | | | 9 | 8 | 1 | 3 |
| | Subtotal | 18 | 23 | 4 | 5 | 24 | 23 | 7 | 6 |
| | TOTAL | 41 | | 9 | | 47 | | 13 | |

Fuente: Elaboración propia

Nos encontramos ya en el curso escolar 2002-03 en cuarto de la ESO con sesenta y seis alumnos de los que entraron en el curso 1999-00, que se van a reducir a sesenta y cuatro ya que dos alumnos no superarán este curso académico, un chico que situamos en la categoría de pequeño empresario del urbano y otro en la de campesino del rural.

Tabla 54: Alumnado que entró en el curso escolar 1999-00 y consigue el graduado en el curso escolar 2002-03 y aquel que se quedó repitiendo algún curso

| | TODO ESO | URBANO | | | | RURAL | | | |
|---------------------|------------------------------|--------|----|--------------|---|-------|----|--------------|---|
| | | SEXO | | 3 o más de 3 | | SEXO | | 3 o más de 3 | |
| | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Clases Medias | Profesional liberal | 5 | 4 | | | 1 | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | 5 | 7 | 1 | | 2 | 2 | | |
| Clases Trabajadoras | Empleado | 4 | 7 | | | 4 | 7 | | |
| | Empleado con explotación | | | | | 2 | 3 | | |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | | | 8 | 5 | 1 | |
| | Subtotal | 14 | 18 | 1 | | 17 | 17 | 1 | |
| | TOTAL | 32 | | 1 | | 34 | | 1 | |

Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, de los ciento doce alumnos que entraron en el curso escolar 1999-00 no consiguieron año por año el graduado escolar el 44%. Un porcentaje que vamos a interpretar, siguiendo lo realizado más arriba, desde la procedencia, clase social y sexo.

En términos generales, de los cincuenta y uno matriculados en el medio urbano obtuvieron el título el 61%, y de los sesenta y uno matriculados del medio rural, el 52%. Si leemos estos datos por clase social se muestran de la siguiente manera: de los veintiocho matriculados en las clases medias van a conseguir el graduado en el curso

escolar 2002-03 el 93% (26 de 28) y de los ochenta y cuatro matriculados en las clases trabajadoras solamente va a conseguirlo el 45% (38 de 84). Por lo tanto, nos encontramos con que la entrada en la educación secundaria guarda relación con la estructura social, en la que el 25% se sitúa en las clases medias y el 75% en las clases trabajadoras; la estructura social se transforma a medida que subimos en la estructura académica: la configuración social de los que superan el graduado se incrementa en las clases medias, aumenta de un 25% a un 41%, y se reduce en las clases trabajadoras, disminuye de un 75% a un 59%.

En cuanto al sexo la situación es similar: de los cincuenta y ocho chicos que entraron van a conseguir el graduado el 50% y de las cincuenta y cuatro mujeres que entraron, el 65%. Si volvemos a leer este caso por medios de procedencia nos quedamos con que de los veinticuatro hombres que entraron del medio urbano consiguen el graduado el 58% y de las veintisiete mujeres que entraron, el 67%; de los treinta y cuatro hombres que entraron del rural van a conseguir el graduado el 47% y de las veintisiete mujeres que entraron, el 63%. Si observamos la clase social la lectura es la siguiente: todas las chicas de las clases sociales medias consiguen el graduado y el 93% de los chicos; en cambio, de los cuarenta y tres chicos en las clases trabajadoras va a conseguir el graduado el 39%, y de las cuarenta y una chicas en las clases trabajadoras, el 54%.

Por lo tanto, debemos tener muy en cuenta esta situación ya que en los dos cursos académicos que hemos descrito nos encontramos con que las clases trabajadoras pierden mucho más alumnado que las clases medias y, además, las categorías sociales en las que más se concentra el número de alumnado que se queda por el camino es en los chicos del rural procedentes de grupos domésticos de campesinos, campesinos a tiempo parcial, y en los chicos de empleados en el urbano.

5. Modelos de posicionamiento escolar y social del alumnado del grupo de iguales "urbano"

"El más fuerte no es nunca lo bastante fuerte para ser siempre el dueño si no transforma su fuerza en derecho y la obediencia en deber." (Rousseau, 1989: 54)

"Aí, o filho do grande proprietário que manipula poder político, só pode estudar porque não sabe cavar." (Iturra, 1990b, 80)

5. Modelos de posicionamiento escolar y social del alumnado del grupo de iguales "urbano"

El objeto de este capítulo y los dos siguientes consiste en identificar los distintos grupos de iguales, cómo se forman, cuáles son sus peculiaridades, qué relaciones conforman, quiénes los componen, qué relaciones mantienen dentro del centro educativo, cuáles son las representaciones que de ellos se hace en el centro educativo, qué relaciones mantienen con el resto del alumnado, cuáles son sus percepciones y qué significado le otorgan a la educación como requisito para conseguir un puesto de trabajo, qué espacios de sociabilidad desarrollan, cuál es su posicionamiento en el grupo doméstico, con qué modelos sociales cuentan a su alrededor... Es decir, una serie de aspectos que nos van a permitir presentar la información obtenida en el trabajo de campo y, así, acercarnos a las condiciones de existencia del alumnado.

El modo de llevar a cabo la presentación de los grupos de iguales seguirá en todos ellos la misma estructura, a partir de la presentación de los casos ubicados en la matriz ya introducida en el capítulo anterior (tabla 37, pág. 231) y tratando por separado las estrategias y expectativas de los chicos y de las chicas. Primero, en este capítulo, se expondrán los grupos de iguales denominados "urbano", que son los que presentan el rendimiento académico más alto, para continuar en los siguientes capítulos con los grupos denominados "mixto" y "aldea", que presentan un rendimiento académico más variable.

5.1. Expectativas, estrategias y discursos de los chicos

Grupo 1

| | | Rendimiento académico en el urbano | | | | Rendimiento académico en el rural | | | |
|---------------------|------------------------------|--|--------|--------------------|--------|-----------------------------------|--------|--------------------|--------|
| | | Menos de tres | | Tres o más de tres | | Menos de tres | | Tres o más de tres | |
| | | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna |
| Clases medias | Profesional liberal | Javi (9°C), Juan (9°C), Miguel (9°C) | | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | Alejandro (8°P), Ramiro (9°C) | | | | | | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | | | | | Antonio (9°C) | | | |
| | Empleado con explotación | | | | | | | | |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | | | Luis (9°C), Manuel (9°C) | | | |
| | TOTAL | 5 | | | | 3 | | | |

Siete de los ocho chicos se encuentran en cuarto de la ESO y, lo que más llama la atención, en la misma aula de cuarto de la ESO, junto a uno de tercero. Los ocho en conjunto han llegado a cuarto y a tercero superando curso por curso todas las asignaturas y, salvo el chico de tercero, Santi, y el chico del rural, Antonio, todos presentan un rendimiento académico muy alto durante todo el curso.

En el curso escolar 2002-03 los resultados fueron muy satisfactorios para todos ellos, pues aprobaron todas las asignaturas. Unas notas que llevan a que la representación de estos ocho chicos en el centro escolar preste atención a lo buenos estudiantes que son y, además, a que como personas son uno chicos excelentes:

‘Estudian muchísimo.’ (Diario: 27/02/03)

‘Es un chico maravilloso.’ (Diario: 10/02/03)

‘É moi inteligente.’ (Diario:17/02/03)

‘É un charlatán pero moi listo.’ (Diario: 17/02/03)

Los cinco chicos del medio urbano se ubican en las clases sociales medias. Los empleos de sus padres son los siguientes: tres de ellos profesionales liberales y la madre de uno de ellos trabaja también como profesional liberal; dos son hijos de pequeños empresarios, trabajan el padre y la madre en la empresa, y en el caso del otro únicamente trabaja su padre en la empresa y su madre no tiene un empleo. Es decir, nos

encontramos con que tres de estos cinco chicos cuentan con, al menos, uno de los miembros del grupo doméstico con estudios universitarios y únicamente los hijos de pequeños empresarios tienen padres sin estudios universitarios, aunque sí la hermana de uno de ellos, que está estudiando una carrera en la Universidad de Santiago de Compostela.

Los tres chicos del rural, todos del municipio de Melide, se encuadran: dos en hijos de campesinos y uno procede de un grupo doméstico de empleados, su padre trabaja en una empresa de materiales de construcción y la madre en un comercio. Los grupos domésticos de los dos chicos que se sitúan en el grupo de campesinos distan sustancialmente de los grupos domésticos de campesinos que podemos encontrar mayoritariamente en la Terra de Melide. Son campesinos con un gran número de vacas de leche, más de ochenta en producción, con una explotación muy tecnificada y vanguardista y, además, una de ellas cuenta con una segunda explotación de ganado porcino. En las dos explotaciones tenemos que destacar que además de trabajar los miembros del grupo doméstico, una cuenta con dos empleados y la otra con uno. Por lo tanto, estamos delante de grandes empresarios rurales por el volumen de la explotación y, como habíamos expuesto en el capítulo dos cuando especificamos la clase social, podemos introducir ahora a estos dos grupos domésticos dentro de las clases medias como pequeños empresarios, a pesar de haberlos colocado en la tabla del principio en las clases trabajadoras para no crear mayor confusión. Aunque ningún miembro de los grupos domésticos de estos dos chicos cuentan con estudios que no vayan más allá de la certificación escolar, nos encontramos con que uno de ellos tiene una hermana mayor que estudia una carrera universitaria en la Universidad de A Coruña y el otro tiene un hermano pequeño en el instituto que obtiene muy buenas notas. Además, sus madres acuden con mucha regularidad al centro académico y la descripción que el profesorado hace de sus grupos domésticos no dista de la buena imagen del resto del alumnado con buenas notas y que mantiene un contacto constante con la tutora.

‘Se preocupa más de lo que debería. Su hijo no va a tener ningún problema. Es muy trabajador e inteligente (refiriéndose a la madre de Luis)’ (Diario: 5/03/03).

‘*Eu non coñezo a seus pais, pero imaxínome que será unha casa na que se compra o periódico tódolos días* (refiriéndose a Luis).’ (Diario: 17/02/03).

‘Se le nota mucho que en casa tiene que haber un control (refiriéndose a Manuel).’ (Diario: 27/02/03).

Más allá de estas representaciones positivas del grupo doméstico por parte del profesorado, también se especula con otro tipo de explicaciones en el caso de estos dos chicos del rural y de otros en sus mismas condiciones, pues hacen alusión a que obtienen buenas notas para poder, así, "escapar" del medio rural y de los trabajos relacionados con el campesinado.

'Os do rural queren subir porque é millor coller o caramelo que estar sin el.' (Diario: 10/02/03).

'Os do rural queren saír da merda.' (Diario: 17/02/03).

'Saen da aldea porque é mellor.' (Diario: 05/05/03).

Nos encontramos con una imagen muy negativa y estereotipada del medio rural y de los trabajos que en este espacio se desempeñan, los relacionados con el campesinado. El profesorado piensa que este hecho es debido a que ven los estudios como la panacea para salir de su situación de falta de esperanza en el rural. Esta representación aparece, sobre todo y principalmente, en aquel profesorado cuyo pasado y procedencia es también rural y como hijos de campesinos. Un profesorado que Vieira (1998) define a través del concepto de "*oblato*" (Vieira, 1999: 89), es decir, aquellas personas que rechazan sus orígenes socioculturales y que serían uno de los modelos posibles de "*transfusão cultural*" (Vieira: 1999: 87-90). Nos encontramos, por lo tanto, con individuos que acceden a un grupo social en el que pasan a reeducarse y que los lleva a esconder o ignorar explícitamente la cultura de origen. Uno de los grupos sociales en los que ocurre en Portugal, como explica Vieira, es aquel que deja atrás sus orígenes rurales y accede a una nueva cultura a través de la escuela.

De todas maneras, esta representación entra en conflicto con un grupo minoritario de profesores, muy dinámicos y cuya valoración del rural es constante, ya que parten de que si somos capaces de dar un mayor prestigio a la profesión de campesino se beneficiará al alumnado, es decir, se expone que la falta de motivación de este alumnado se debe a que la profesión de sus padres es una profesión no deseada y, además, al no motivar a sus hijos a que lo hagan bien en la escuela no les queda más salida que incorporarse al trabajo asalariado y dejar, así, los estudios de lado y las oportunidades que a través de ellos se pueden generar. Es un segundo modelo de "*transfusão cultural*", en el que el individuo recibe los nuevos aprendizajes y no rechaza los viejos, sino que se refiere a culturas diferentes que no son jerarquizables (Vieira: 1999: 90).

Por otro lado, el vínculo que une a estos ocho chicos nació, para cuatro de ellos, dos del urbano y dos del rural, en la educación primaria al juntarse en el mismo colegio y en la misma aula. Lo mismo sucedió para los otros tres chicos del urbano y para el otro del rural. Un vínculo en el que tuvo mucho que ver, en el caso de los cinco chicos del urbano, el espacio urbano, el mantener constantes interacciones, es decir, el espacio urbano les permitió el mantenimiento de una estructura de amistad, jugar juntos al situarse sus casas a una distancia relativamente corta y a juntarse y a transitar por los mismos espacios (parque, biblioteca...). Al espacio urbano también tuvieron acceso desde pequeños los tres chicos del rural, ya que uno de ellos fue a clases de música con dos chicos del urbano. De todas maneras, el vínculo que más los unió como grupo surge a raíz de la entrada en el instituto de educación secundaria. Si bien no coinciden en la misma aula hasta cuarto de la ESO, sí se relacionarán en los distintos cursos. Por otro lado, estar en la misma aula les sirve para mantener las relaciones y, además, uno del rural asiste a las mismas clases particulares que otros dos del urbano y los otros dos chicos del rural asisten, también, junto con otro del urbano a las mismas clases particulares. Es decir, además de permanecer juntos y mantener interacciones en el instituto, también lo hacen, aunque por separado, fuera del instituto en clases particulares.

En el aula se sientan juntos dos parejas de chicos del urbano, uno del rural con otro del urbano y dos del rural. Su posición en el aula siempre es la misma, están muy callados y atentos, atendiendo a todo lo que dice el profesorado, cogiendo apuntes... Todos ellos siempre llegan con los deberes hechos y la lección estudiada. En el aula participan e intervienen cuando lo requiere el profesorado y muy pocas veces se les tiene que llamar la atención por su comportamiento. Unas llamadas de atención que cuando ocurren podríamos decir que pasan totalmente desapercibidas, ya que es un simple "atiende", "*deixade de falar*" y cuando se convierte en reprimenda lleva a que estos chicos se pongan colorados, cabizbajos, avergonzados, es decir, han realizado una acción que no se espera de ellos. De todas maneras, en las cinco ocasiones en que asistí a esta aula, únicamente en una ocasión pude apreciar esta reprimenda y, en cambio, siempre las pequeñas llamadas de atención.

Profesora: *'Javi e Juan, queredes parar xa. Hoxe moito tedes que contar, porque non o compartides con toda a clase.'*

Juan (colorado y dubitativo): *'Estábamos falando dos exercicios...'*

Profesora: *'Pois en vez de falar atendede.'* (Diario: 13/03/03).

A este alumnado se le permite, debido a que normalmente está muy atento a todo lo que requiere el profesorado, pequeñas pérdidas de atención en el aula, hablar entre ellos... Una flexibilidad que al alumnado con malas notas no se le pasa por alto y se alude, constantemente, a que la falta de atención es una de las causas de su "fracaso educativo". Esta diferenciación tiene que ver con los tiempos establecidos en el aula, en la que se permite hablar cuando se van a realizar ejercicios, pero que se sanciona cuando el profesorado toma la palabra. De todas maneras, la sanción no se ejerce por igual a unos y otros alumnos, ya que a aquellos con buenas notas únicamente se les llama la atención y a los de un rendimiento mucho más bajo se les puede, incluso, mandar salir del aula con un parte de expulsión.

En el tiempo del recreo suelen estar los ocho juntos, compran el bocadillo, salen fuera del recinto escolar y pasean hasta un parque que se ubica a poca distancia del instituto. A este grupo se les suele unir un grupo de chicas, de las cuales una va en su misma aula y tres en tercero de la ESO, y algunas veces el grupo de chicos que veremos seguido a éste; en muchas ocasiones, el grupo se descompone en dos subgrupos. En el grupo de chicas y chicos que se juntan, como veremos más adelante, las chicas son todas de la *vila*, de la misma clase social que ellos y se conocen del propio espacio urbano. Así, en muchas ocasiones el grupo se parte en dos, aunque el espacio que ocupan en el parque es de total cercanía. Por otro lado, estos chicos es raro que acudan a una cafetería en el tiempo del recreo, y al único establecimiento al que suelen ir es a una sala de juegos que se encuentra a escasos metros del parque al que hemos aludido. De todas maneras, lo más común es que se trasladen hasta el parque cercano, se sienten diez minutos y vuelvan andando.

Sus temas de conversación versan, principalmente, sobre las propias asignaturas, el fútbol, juegos de ordenador y dos de ellos están continuamente hablando de chicas, lo que supone cierto prestigio si logran "enrollarse" con una durante el fin de semana. Para cuatro de ellos el fútbol es su tema de conversación favorito, lo saben todo sobre la liga de fútbol y, además, dos de ellos lo practican a nivel aficionado. En cambio, para los otros tres los juegos de ordenador, el chat y la Play Station son sus temas de conversación favoritos. Aunque el fútbol lleva a la diferenciación de unos y otros, los juegos de ordenador los unen. Todos tienen ordenador en casa, y los cinco del urbano cuentan con conexión a internet de banda ancha. Una conexión a internet que los lleva a bajar música en formato mp3 y películas y, así, a hablar todos los días en el recreo de qué música bajaron y a intercambiarse música y películas. Podríamos decir que aquí los

tres chicos procedentes del rural, al no contar con conexión a internet en casa, estarían descolocados. Algo que en realidad no ocurre porque estos dos chicos se conectan a internet en un ciber y, así, pueden chatear muchas veces, además, con sus propios amigos. Una conexión a internet que aprovechan para realizar antes de ir a clases particulares, momento en el que muchas veces se les unen uno o dos chicos del urbano.

Por otro lado, a estos chicos el fin de semana se los suele ver juntos el sábado por la tarde y por la noche cuando salen. Nos encontramos aquí con que dos de los chicos del urbano, al jugar al fútbol, no se juntan el sábado por la tarde con los otros cinco chicos, pero sí lo hacen por la noche o el domingo por la mañana. El sábado por la noche, además, se juntan con otros chicos y chicas, del siguiente grupo de chicos y el primero de chicas, y establecen un grupo muy numeroso que suele partirse y reconstruirse lo que da lugar a dos o tres subgrupos. Debido a que todos no suelen salir todos los sábados, el domingo por la mañana es, para los dos del rural, un tiempo obligatorio para trasladarse al espacio *vilego* y juntarse, de esta manera, si no lo han hecho el sábado por la noche, con sus amigos del urbano. Acercarse a una cafetería, ir a la sala de juegos, ir a jugar un billar o un futbolín, ir hasta el ciber, trasladarse a casa de uno de ellos para jugar a la Play Station o conectarse a internet, pasear por los tendillos... son las actividades que predominan el domingo por la mañana. Los tres chicos del rural muchos domingos están solos, sin ninguno de sus amigos del urbano, y siguen realizando las mismas actividades en unos escenarios que hacen suyos y que los llevan a ser tres personas más de la *vila* y a participar de sus pautas de distinción.

Respecto a sus padres, podemos ver una gran diferenciación en lo que tiene que ver con las exigencias académicas. Para los otros cuatro chicos del urbano estudiar no se les plantea como alternativa, lo hacen porque tienen que hacerlo, no pueden hacer otra cosa, no se plantea, tan siquiera, la posibilidad de que puedan suspender o no estudiar. La posibilidad de desviación, de fracaso, no está prevista. En los padres de estos tres chicos hijos de profesionales liberales la palabra fracaso respecto a la educación no existe, no se pone en tela de juicio que puedan o no tener capacidades para estudiar, se da por hecho que hay que estudiar, que no puede ser de otra manera.

Madre de Javi: *'Nunca fixo falta que lle dixeras nada. Desde pequeniño que sempre estidiou e non te tes que preocupar deso.'*

Investigador: *'¿Nunca tiveches queixas por parte da tutora?'*

Madre de Javi: *'Queixas non, eu xa sei que é moi falador, pero de non estudar e de comportarse mal nunca me dixeran nada.'* (Diario: 31/03/03).

Madre de Juan: *'Pedi para ir a clases particulares de matemáticas porque non entende ó profesor e vai a clases de matemáticas. Eu nunca lle dixen nada. (...). O ano pasado baixou un pouco porque díxome o tutor que falaba moito e non estaba moi atento, pero pronto volveu recuperar.'* (Diario: 14/04/03).

Padre de Miguel: *'É o que ten que facer. Por agora nunca tivemos problema con el. Saca boas notas e tamén sabe que o seu traballo é estudar porque despois o verán é moi bonito. Que si vai á excursión do concello, unha semana para A Coruña a casa dos primos, que si saír pola noite. Nunca ten problema por facer o que queira.'* (Diario: 31/05/05).

Como podemos observar en las mismas palabras de los padres y las madres, la posibilidad de que los resultados académicos puedan ser distintos de los obtenidos hasta ahora no existe. No existe la más mínima posibilidad de desviación. Además, el capital cultural de partida de estos chicos les sirve para conocer las reglas de comportamiento y saber estar en el instituto, obtener el máximo rendimiento con el mínimo esfuerzo. Esto se puede observar en esta conversación mantenida con tres de estos chicos del urbano un día en una cafetería:

Investigador: *'¿Cantas horas estudiades ao día?'*

Javi: *'Eu fago os deberes e repaso algo, unha hora ou hora e media'*

Investigador: *'¿E ti, Juan?'*

Juan: *'Eu tamén, vou a clases particulares e estudio na casa unha hora, algúns días máis e outros nada.'*

Miguel: *'Non fai falta estudar tanto, se estás atento na clase e repasas un pouco é fácil, non hai que estudar tanto.'* (Diario: 05/04/03).

Pocas horas de estudio que contrastan con las que realizan los dos chicos del rural hijos de campesinos. Para ellos todo es diferente. La ausencia de capital cultural por parte de sus padres se ve superada por las grandes expectativas puestas en la educación y en los títulos académicos. Sus padres, además, hacen continuamente referencia a que tienen que estudiar para no ser igual que ellos. También se les recuerda constantemente que si no quieren estudiar tienen que trabajar en casa y así es como se les presiona haciendo alusión al trabajo duro que tienen que hacer su madre y su padre

en la explotación. Se les recuerda que tuvieron que trabajar mucho para llegar a donde llegaron, que nadie les regaló nada y que tuvieron que privarse de múltiples cosas.

Esta situación lleva a que sus hijos tengan en casa todo lo que necesiten para estudiar. Nos encontramos con dos casas en las que hay grandes enciclopedias por tomos, un buen ordenador, todo tipo de libros... Un exceso de material que estos chicos, lógicamente, no van a utilizar por su corta edad, pero que se encuentran ahí por si algún día los necesitan. Además, uno de estos chicos lleva yendo a clases particulares desde que iba en sexto de primaria, ya que su madre así lo requirió, para que el tránsito al instituto se hiciese con garantías de éxito, ya que ella piensa que este tránsito es uno de los más difíciles a los que se tiene que enfrentar su hijo en su vida educativa.

Madre de Luis: *'Eu ben sei o que pasa ó ir para o instituto. Ben vexo aquí ós veciños que unha vez que van ó instituto empezan a suspender. (...)*
Metín a Carlos a clases para que fose ben preparado para o instituto.' (Diario: 03/06/03).

Ir a clases particulares supone para estos chicos encontrar en ellas a una persona que en casa no tienen, es decir, una persona con estudios. Por ello, invertir en clases particulares es para muchas familias algo fundamental para que sus hijos obtengan un buen rendimiento académico. Una situación que contrasta con los hijos de profesionales liberales, que únicamente van a clases particulares por un profesor al que no entienden o por una asignatura que no alcanzan a comprender. Así, he podido comprobar que hay algún alumno que acude a clases particulares dos o tres horas al día, como es el caso de Antonio y de otros chicos y chicas. Antonio va a clases particulares dos horas al día porque, según sus padres, no encuentra en casa una persona preparada que le pueda ayudar, solventarle dudas.

Además, el acceso a clases particulares también genera otra de las preocupaciones de los grupos domésticos de estos chicos del rural: que sus hijos se pasen en Melide buena parte del tiempo, y desde pequeños accedieron a todo tipo de actividades. Manuel fue a música, a fútbol sala, hizo dos cursos de informática; los otros dos, Antonio y Luis, vecinos de la misma parroquia, llevan haciendo desde que son pequeños lo mismo, fueron a dos cursos de informática, a clases de inglés y a fútbol sala.

Otro aspecto que destacan las madres de estos dos chicos del rural es lo mucho que estudian sus hijos, "se pasan el día estudiando", e incluso una madre afirmó que en muchas ocasiones le tiene que decir a su hijo que no estudie tanto, que se relaje un poco.

El esfuerzo que les supone estudiar y al que dedican tantas horas se ve recompensado de manera triple: ante el grupo doméstico, ya que obtienen los buenos resultados académicos a los que sus padres nunca tuvieron acceso y, también, ante el grupo de parientes, ya que el prestigio de estos chicos al conseguir buenas notas se ve aumentado; ante el profesorado, ya que están muy contento con ellos, tienen muy buena opinión de ellos y los consideran muy trabajadores; y ante el propio grupo de iguales al poder interaccionar con ellos, acceder a sus mismos espacios y, así, dejar de lado las imágenes peyorativas con las que se vive al ser hijo de campesinos. Estos chicos estudian mucho más tiempo que los otros chicos del grupo de iguales:

Investigador: *'Luis, ¿ti estudias moito? ¿cantas horas lle adicas ao día?'*

Luis: *'Sen contar a hora que vou a clases particulares, máis ou menos dúas horas tódolos días.'*

Investigador: *'¿E o fin de semana tamén estudias ou descansas?'*

Luis: *'As dúas cousas. (...)(...) O sábado aproveito para repasar o de toda a semana e o domingo se hai exame repaso pola tarde e senón descanso.'*

(Diario: 12/04/03).

Manuel: *'O que se di estudar, fago os deberes, leo o libro...'*

Investigador: *'¿E cantas horas che leva todo eso?'*

Manuel: *'Dúas horas, hai días que tres e outros días unha hora, sempre depende de si vas ter exame, si hai que facer algún traballo...'*

Investigador: *'¿E o fin de semana tamén estudias moito?'*

Manuel: *'O sábado si, pero o domingo se non temos exame non.'* (Diario: 17/03/03).

Como podemos observar, estos dos chicos hijos de campesinos para obtener el mismo rendimiento que los chicos procedentes de grupos domésticos con capital cultural necesitan estudiar mucho más tiempo, de dos a tres horas. Un tiempo que no difiere de otros chicos y chicas que, sin embargo, suspenden muchas asignaturas, como veremos más adelante.

Este grupo de iguales mantienen relaciones, principalmente, con otros grupos que pertenecen a la misma clase social, como es el grupo que expondremos a continuación y con un grupo de chicas. La clase social de partida, unida a los buenos resultados académicos, les sirve para interaccionar juntos, para transitar por los mismos espacios, compartir experiencias, hablar de los mismos temas... Una clase social y unas

condiciones de vida que los llevan, también, a apartarse del resto del alumnado y a no interaccionar con ellos más allá de las pequeñas momentos obligatorios que puedan surgir en el grupo-aula: grupos formados por el profesorado de manera aleatoria, sentados por orden de lista con algún profesor...

Por otro lado, la distinción que llevan a cabo para alcanzar las buenas notas que les son requeridas por parte de sus grupos domésticos los llevan a representar a los que tienen peores notas que ellos de manera muy diferente: no estudian porque no quieren, porque prefieren pasárselo bien, molestar al profesor y al grupo-aula. Es así como emergen una serie de significados sobre la educación, los títulos académicos y la importancia para su futuro económico:

Juan: *'Se non estudias en que vas traballar?'* (Diario: 2/05/03).

Antonio: *'Se estudias e fas unha boa carreira tes máis fácil atopar un traballo.'* (Diario: 11/04/03).

Javi: *'Eu digo o mesmo que meu pai, o que non quere estudar ten que poñerse a traballar nunha obra ou algo así. O ano pasado viñan na clase... (refiriéndose a chicos que suspendían muchas asignaturas) e estaban seguido molestando, é millor que estiveran traballando e non dando a lata.'* (Diario: 28/04/03).

Unas primeras palabras que denotan la importancia de la educación y los títulos académicos y en la que representan la consecución de un título universitario como la única manera de conseguir un empleo. A ninguno de ellos se les plantea la posibilidad de estudiar algo que tenga que ver con el trabajo manual, todo pasa por la consigna de casa: *"estudia e terás un mellor traballo"*. Se participa así de una ideología basada en la meritocracia escolar, es decir, a través de los títulos académicos se podrá alcanzar un trabajo que suponga menos sufrimiento, nos referimos al trabajo manual, y mayores satisfacciones.

La valoración de los títulos académicos como algo que les va a proporcionar un futuro mejor puede verse de manera más sobresaliente en el caso de los dos chicos del rural y en el hijo de pequeños empresarios, ya que en el caso de los hijos de profesionales liberales el futuro no se aspira a que sea mejor, sino igual al de sus padres. Nos encontramos, también, con unas expectativas de ascenso y promoción social por parte de los grupos domésticos a través de sus hijos. Es decir, aunque la posición económica y social de los grupos domésticos de estos campesinos es muy buena, el

estatus medido en términos de prestigio se ve aumentado si sus hijos logran alcanzar un título universitario.

Madre de Luis: *'Carlos ten que estudar para non ser igual que nós, uns burros.'*

Investigador: *'Bueno, moi burros non sodes que lograchedes ter unha boa explotación e non tedes moita queixa.'*

Madre de Luis: *'Con moito traballo, ti xa sabes que as vacas telas que muxir tódolos días, non tes días libres...'*

Investigador: *'¿E non che gustaría que teu fillo quedase coa explotación?'*

Madre de : *'Claro que si, pero primeiro que estudie.'*

Investigador: *'¿E que che gustaría que estudiase?'*

Madre de : *'A min dame igual, pero a seu pai gustaríalle que fose veterinario.'* (Diario: 19/04/03).

Como podemos observar en esta conversación con la madre de Luis, los estudios son un requisito previo para poder quedarse con la explotación. Una explotación que, de todas maneras, Luis no desea. Al igual que Luis, Manuel se encuentra en la misma situación, como podemos observar en la siguiente conversación:

Investigador: *'E vós non pensastes nunca en quedar coa explotación da casa.'*

e Manuel: *'¡Non!'*

Investigador: *'Pero ¿non vos gustan as vacas?'*

Luis: *'Home, si pero eu quero ir á universidade.'*

Manuel: *'E eu tamén.'*

Investigador: *'É que hoxe para levar unha boa explotación hai que ter algo de estudos.'*

Luis: *'Meu pai quere que estudie veterinaria e a min gústame máis arquitectura, aínda non sei que vou facer. Eu preferiría traballar fóra de aquí.'*

Investigador: *'E logo prefires outro traballo.'*

Luis: *'Eu quero un traballo no que teñas un mes de vacacións e non teñas que andarte levantando pola noite por se pare unha vaca, chamar ao veterinario.'*

Manuel: *'As vacas dan cartos, só cartos. Sempre hai que estar pendente delas, pola mañá, pola tarde.'*

Investigador: *'Pero vos sabedes traballar na explotación, coa maquinaria.'*

Manuel: *'Meu pai aprendeume a conducir o tractor cando tiña cinco anos.'*

Investigador: *'¿E axudades na casa?'*

Luis: *'Pola semana non, o fin de semana e no vrao'*. (Diario: 27/04/03).

Tanto Luis como Manuel se ven en la necesidad de conseguir un título académico para, de esta manera, poder salir del rural y tener un empleo que no requiera de una atención de veinticuatro horas al día. A pesar de que tienen una explotación con muchas cabezas de ganado y una buena posición económica, no se les plantea continuar con la empresa que tienen en casa. Nos encontramos, por lo tanto, que el mismo prestigio otorgado a la profesión de campesino no lo es si nos situamos en otra posición social. No podemos olvidarnos de que una explotación ganadera es una empresa, y en la sociedad actual ser empresario te lleva a que puedas encontrarte en una posición social de prestigio, pero ser empresario de una explotación ganadera no es lo mismo socialmente que serlo de otro tipo de empresas; por ello estos dos chicos, aún sin rechazar lo que tienen en casa, prefieren otro tipo de trabajo que los lleve a escapar del campo. Los deseos de Luis son los de estudiar arquitectura y los de Manuel, informática.

Esta situación choca directamente con la del chico hijo de pequeños empresarios, que tiene pensado estudiar empresariales para algún día poder llevar las cuentas del negocio familiar. Una empresa que se ubica en el sector del comercio y que cuenta con tiendas en distintos municipios de los alrededores. Es decir, Ramiro quiere y desea ser igual que su padre, estar al cargo del pequeño grupo empresarial, pasear en el coche de un municipio a otro para controlar cómo van los negocios... Para ello, y muy claramente desde el grupo doméstico, se exige algún tipo de conocimientos universitarios, que aunque su padre no tiene y paga por ellos a una asesoría se pueden lograr en la universidad. En este deseo tiene mucho que ver que Ramiro durante el verano vaya a trabajar con su padre, que le enseña cómo llevar una pequeña contabilidad, cómo relacionarse con los clientes... Y como sus propios padres expresan:

Padre de Ramiro: *'A Ramiro encántalle esto, el viviu desde pequeniño como fumos medrando, o traballo que houbo que facer...'* (Diario: 22/07/03).

Madre de Ramiro: *'A min non creas que me fai moita gracia, eu preferiría que estudiase outra cousa, que tivese outro traballo...'* (Diario: 22/07/03).

Aquí hay una valoración diferente entre lo que quiere el padre y la madre. El padre que se continúe con la empresa, y la madre, aún deseando lo mismo, que lo haga después de otro trabajo previo. Para la madre de este chico realizar un trabajo relacionado con la empresa que tienen lo llevaría a no salir de su situación de pequeños empresarios sin titulación universitaria, su ilusión es ver convertido a su hijo en lo mismo que su hija, en un universitario que estudia una carrera que poco tenga que ver con la empresa familiar y en una profesión de mayor prestigio, y me estoy refiriendo aquí a abogado, médico, enfermero, farmacéutico, ingeniero..., que llevaría a su hijo a dejar Melide y a situarse en una posición social de mayor estatus, aunque económicamente sea menos rentable.

Por otro lado, uno de los temas principales con los que se conversó con estos dos chicos del rural y con sus compañeros del grupo de iguales es: ¿qué valoración tienen del rural como medio de vida y a qué creen que es debido que la gente quiera marcharse del medio rural y trabajar en otro lugar? Las respuestas, aunque distintas, guardan un mismo trasfondo, como podemos ver en el caso de los dos chicos del rural:

Luis: *"A xente non quere quedar no campo porque hai que traballar moito mais; tamén hai que traballar moitas mais horas. En cambio, se unha persoa ten un traballo, a unha certa hora marcha e ten horas libres, e no campo hai que estar hasta a hora de ir para casa. O que ten un traballo, cobra sempre un soldo fixo e no campo se as cousas van mal, non se cobra moito. No campo non hai días libres nin vacacións e alí hai que facer sempre un "servicio mínimo" sea Domingo ou calquera día santo. Pero o campo ten unha vantaxe sobre os traballos de fóra; sabese que se ten que facer sempre un "servicio mínimo" pero o resto do día pódese coller libre porque o que está ó frente é quen decide e non depende dun xefe. No tempo das recoleccións tamén hai que traballar moito e aguantar moita calor."* (Diario: 17/02/03).

Manuel: *"Penso que o traballo no campo é un traballo moi duro debido a que meus pais traballan neste e vexoo claramente. Aínda que unha explotación ben organizada con varios socios no que se releven no traballo este non sería tan duro pero aínda queda moito por explorar neste mundo da agricultura e da gandería. Penso que a xente que habita no campo se tiña que*

especializar nun traballo concreto ou ben atender o ganado ou ben producir alimento para este. Cás nova tecnoloxías cada día que pasa o traballo nunha destas explotacións é máis levadeiro, pero aquí en Galicia está aínda moi anticuado estas novas tecnoloxías comparandoas con outras poboacións europeas.” (Diario: 17/02/03).

Antonio: ‘A xente non quere traballar no campo porque non o considera un bo traballo. Meus abuelos veñen á festa e sempre os hai que levar para ir ordeñar. É millor traballar nunha fábrica e estar máis tranquilo.’ (Diario: 17/02/03).

Las respuestas de estos dos chicos son ejemplificadoras de cuáles son las condiciones de vida en el medio rural y a qué es debido que se quieran marchar del medio rural. Se destaca, sobre todo, la ausencia de vacaciones y la variabilidad de los ingresos. De todas maneras, nótese que el segundo de los chicos expone la posibilidad de realizar asociaciones, especializarse... Es éste un debate candente en la Terra de Melide a raíz de la llegada del plan EQUAL y que expondremos en el último capítulo. También en la respuesta de Antonio podemos observar cómo establece la relación entre un día de fiesta y tener que ir a trabajar, es decir, estar pendiente del trabajo hasta en un día de fiesta.

Las respuestas de estos chicos del rural van a entrar en estrecha contradicción con las de sus compañeros del grupo de iguales, ya que para éstos el trabajo duro es uno de los principales problemas que destacan, junto a la ausencia de vacaciones:

Ramiro: “Eu non me dedicaría ó campo porque é un traballo moi sacrificado, hai que traballar moito e non se teñen vacacións, xa que hai que coidar todo o ano as vacas. Ademáis é un traballo duro, xa que hai que madrugar para muxir as vacas, hai que ir á herba e ó millo para darlles de comer e facer silo. Vamos que é moito máis sencillo estudar unha carreira na cidade e traballar alí, con varias semanas de vacacións ó ano e librando os domingos e festivos.” (Diario: 17/02/03).

Juan: “Eu non penso dedicarme a agricultura nin a gandería, porque ademáis de ser un traballo moi duro non tes tempo libre porque tes que estar sempre pendente dos teus labores. Ademáis con ese traballo non gañas moito, eu prefiro adicarme a outra cousa.” (Diario: 17/02/03).

Javi: “Creo que non queren seguir co negocio de agricultura ou gandeiría porque é un traballo bastante esclavo porque non hai case tempo

para descanso e hoxe en día a xente ó que aspira a xente é a ter un traballo cómodo no que se cobre e gane moito co mínimo esforzo. Por iso os fillos non queren seguir con ese negocio.” (Diario: 17/02/03).

Miguel: *“Eu creo que os fillos da xente gandeira deberían seguir traballando se lles gusta pero senón que se dediquen a outra cousa. Unha cuestión é que o vivir toda a vida no mundo da gandeiría e da agricultura son os que máis coñecen as formas de traballar e poderíanse encargarse perfectamente da herencia que reciba. A cuestión é que lle guste. Non se pode obligar a ninguén a facer o que non lle gusta. Quizás algúns marchen para ter outras condicións de vida, rodeados de máis xente e con moitas máis saídas que o mundo da agricultura e da gandería.”* (Diario: 17/02/03).

Santi: *“A min non me gustaría pasar a vida no campo porque é un traballo duro e pouco rentable e non ten ningún futuro.”* (Diario: 11/03/03).

Como podemos observar en estos discursos, el trabajo duro, la comodidad en el trabajo, no ganar mucho dinero y la soledad son los temas que arguyen estos chicos como causas principales para que los jóvenes de hoy en día quieran abandonar el medio rural. Unido a esto, podemos apreciar que todos se refieren a que acercarse a la ciudad a través de una carrera universitaria te permite acceder a mayores oportunidades económicas. Esta situación no hace más que poner de manifiesto que la carencia de oportunidades es uno de los temas principales. De todas maneras, en el grupo-aula al que pertenece este grupo de iguales, apareció la respuesta de un chico con la siguiente reflexión que llama la atención por su significado:

“Eu creo, e estou no certo que os nenos, nenas, rapaces, rapazas da aldea ou mesmo de pueblo, non se queren dedicar a agricultura nin a gandeiría, porque hoxe en día estes temas son moi pouco precitados porque: Ex –Os navos vendemolos a 0.60 pero a canto vende un avogado a sua intelixencia, por minuto a 7€. E ademais o señor Aznar non esta facendo nada pa que estes sectores crezcan e se desarrollen. E os rapaces ven nas suas casas que seus pais estan endeudados e por eso non queren ser agricultores e gandeiros e marchar en busca dun novo traballo.” (Diario: 17/02/03).

Como podemos observar en este contradiscurso, la culpabilidad de que la gente no quiera quedarse a trabajar en el rural se debe, por un lado, al endeudamiento al que están sometidos agricultores y ganaderos; por otro lado, a que el gobierno no está apoyando estos sectores y, finalmente, a que el rendimiento del trabajo es escaso.

Nótese la espléndida relación que hace este chico entre el trabajo de un campesino y el de un abogado, dejándonos intuir, además, la diferenciación en cuanto al prestigio de uno y otro y, así, cobrando de manera muy diferenciada por las distintas mercancías.

Por lo tanto, estos ocho chicos son partícipes de la realidad en la que viven, en la que los dos del rural, hijos de campesinos, generan un discurso en el que otorgan a los estudios la posibilidad para lograr un mejor puesto de trabajo. Una posibilidad de la que muy pocos chicos del rural participan y que fue otro de los temas que se trató con ellos. A que creen qué es debido el alto número de suspensos de muchos chicos. Las respuestas, aún siendo variopintas, pueden resumirse en lo siguiente:

- No quieren estudiar, quieren trabajar.
- En casa les da igual.
- No tienen aspiraciones, se conforman con cualquier trabajo.
- Les gusta la vida cómoda, ni trabajar ni estudiar.

En estas cuatro respuestas podemos ver que se participa del discurso que emiten sus padres de clase media, tanto del rural como del urbano y que también llegan desde el centro académico. Por un lado, los padres de los dos hijos de grandes empresarios rurales tienen muy claro que en el medio rural hay muchos chicos que no obtienen buenos resultados académicos porque en sus casas no hay un control de ello, como ellos no han estudiado no presionan a sus hijos para que lo hagan y, además, como saben que no se van a quedar con la explotación es más fácil acceder a un trabajo asalariado en la *vila* o en la ciudad. Por otro lado, los padres de los chicos del urbano se refieren a que hay muchos chicos que parece que no tienen padres, que como no les gusta estudiar los dejan a sus anchas y es mejor tenerlos en la calle que "pelear" con ellos, los están convirtiendo en unos holgazanes que no valen para estudiar y tampoco para trabajar. Nótese que tanto los padres de los chicos del rural como del urbano están definiendo el control que ejercen sobre sus hijos, la transmisión que le realizan de la importancia de estudiar y de los títulos académicos y, también, de las oportunidades económicas derivadas de tales títulos. Nos encontramos, por lo tanto, con las teorías más clásicas del "capital humano", en el que se invierte para lograr unas mejores condiciones de vida y, por lo tanto, en la reproducción del éxito tal y como nos expone D'Amato (1993), la escuela genera la reproducción de la desigualdad y del éxito.

En definitiva, nos encontramos con dos chicos del rural que poca relación guardan con el resto de chicos que se encuentran en su misma posición: procedentes de

una familia de campesinos. Tal y como veremos más adelante, para los hijos de campesinos que suspenden muchas asignaturas la emigración es una alternativa a su situación en la Terra de Melide. Esta alternativa para estos dos chicos ni tan siquiera se plantea, ya que a través de los estudios van a conseguir acceder a un puesto de trabajo que les permita elegir y, además, si esto no fuese posible siempre queda la buena explotación que se tiene en casa. Por lo tanto, con Luis y Manuel el tema de la emigración fue uno de los aspectos tratados y que ellos mismos resumen en que el que emigra es porque no estudia.

Grupo 2

| | | Rendimiento académico en el urbano | | | | Rendimiento académico en el rural | | | |
|---------------------|------------------------------|--|--------|--------------------|--------|-----------------------------------|--------|--------------------|--------|
| | | Menos de tres | | Tres o más de tres | | Menos de tres | | Tres o más de tres | |
| | | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna |
| Clases medias | Profesional liberal | Julio (8ºO), Marcos (8ºN), Jorge (9ºC) | | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | Manolo (9ºC) | | | | Iván (8ºM) | | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | | | | | | | | |
| | Empleado con explotación | | | | | | | | |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | | | Sergio (9ºC) | | | |
| | TOTAL | 4 | | | | 2 | | | |

De estos seis chicos tres de ellos se enclavan en cuarto de la ESO en la misma aula y tres en tercero de la ESO en aulas distintas. Los seis tienen unas notas que rondan, en el caso de los tres de cuarto, el 90% de sobresalientes y, en los de tercero, se alternan los notables y sobresalientes. La representación que tiene de ellos el profesorado es que son unos grandes estudiantes, "maravillosos", que no generan ningún tipo de problema y que están encaminados al éxito educativo. Una representación en positivo que algún profesor, de manera minoritaria, destaca que en algunas ocasiones no es la más idónea debido a la competitividad con que alguno de estos chicos ejerce en el aula:

'Son mui competitivos. Sempre pensando nas notas. Eu xa lles dixen que se relexaran un pouco porque me suben moito o nivel da clase (refiriéndose a Jorge y a Manolo).' (Diario: 28/04/03).

'Retoume, quería que lle explicase porque o que digo é así e non de outra maneira. Sempre me está retando, é un impertinente. Crese mellor que o resto dos seus compañeiros porque saca moitos sobresalientes (refiriéndose a Manolo).' (Diario: 10/02/03).

La competitividad y actitud por parte de dos de estos chicos entra en conflicto con alguno de sus profesores y lleva a una situación de tensión en la reunión de evaluación:

Profesor: *'Só pensan nas notas, non pensan en nada máis.'*

Profesora: *'A penas se relacionan co resto dos seus compañeiros. Non falan cos que sacan peores notas ca eles.'*

Profesor: *'Eu non sei que queredes, é millor que sean así ou que non fagan nada como outros moitos.'*

Profesor: *'Eu creo que a súa actitude algunhas veces non é moi boa porque non deixan falar aos seus compañeiros. Sempre queren demostrar que son os que máis saben. Algunhas veces teñoos que mandar calar para que deixen participar ao resto da clase.'*

Profesora: *"Son mui traballadores, e pensan continuamente nas notas. Eu creo que se deberían relaxar un pouco. (...) A min non me molestan para nada, se foran todos así..."* (Diario: 18/03/03).

Una situación que, de todas maneras, no genera mayor conflicto que el simple reconocimiento de que su actitud hacia el resto del grupo-aula no es la más idónea para estar en el aula, pero que, a parte de esto, se los considera como los alumnos ideales que siempre están atentos, participando...

El empleo de los padres y madres de los cuatro chicos procedentes del urbano es el siguiente: en dos de ellos tanto el padre como la madre son profesionales liberales, en otro su madre es profesional liberal y su padre tiene una pequeña empresa y en el otro ambos padres trabajan en la empresa de su propiedad. En el caso de los dos chicos del rural su padre tiene una pequeña empresa encuadrada en Melide en el sector de la construcción y su madre otra relacionada con la costura, y en el caso del hijo de campesinos, donde volvemos a encontrarnos aquí con un chico procedente de un grupo doméstico de grandes campesinos por el volumen de producción, con una explotación de sesenta vacas de leche en producción en la que trabajan su padre, su tío y su abuelo paterno, y la madre de uno de ellos como empleada en una tienda en la *vila* de Melide.

Respecto a sus grupos domésticos, la representación que tienen de sus padres y madres no varía respecto al grupo anterior. Son madres que, como especifican los tutores, no haría falta que viniesen al centro escolar. La situación de buena conducta y buenas notas de estos alumnos lleva a los tutores a pensar que no hay nada que comunicar a sus madres, que no tiene sentido que acudan una o dos veces por evaluación al centro para preguntar cómo va su hijo. Un aspecto que destacan todos los tutores, que al centro acuden las madres de los que van bien:

'Como sempre. Eu xa pasei por cinco ou seis instituto e sempre é o mesmo. Veñen os pais dos que non faría falta que viñesen. Nótase moito que cando hai unha preocupación na casa as cousas andan ben. Teño un grupo de rapazas e rapaces que sacan unha notas marabillosas e seus pais están sempre aquí, e teño outro grupo que é un verdadeiro desastre e nalgún caso estou cansada de chamar á casa e non me collen nunca o teléfono.' (Diario: 3/04/03).

Por otro lado, el vínculo de este grupo se ha generado a través de sus interacciones en la *vila*. En el caso de los tres de cuarto el vínculo se ha establecido desde su entrada en la educación infantil en el mismo centro y su recorrido en la misma aula por todos los cursos que han pasado. El chico del rural, al trabajar su madre en un comercio en el espacio urbano, ha podido tener acceso desde muy pequeño al espacio urbano y mantener intensos lazos de amistad con sus compañeros. Lo mismo que le ocurre a dos de los de tercero que, en cambio, en este curso académico se encuentran en aulas distintas. En el caso del chico del rural el vínculo surgió, inicialmente, con los de tercero al encontrarse en primero y segundo de la ESO en la misma aula. Además, este chico del rural va a clases particulares con otro de los de tercero, unas clases particulares a las que accedieron en el curso anterior y que continúan en éste. Así, el vínculo entre los tres de cuarto y estos tres chicos de tercero, aunque se viene fraguando desde edades tempranas al transitar por los mismos espacios *vilegos*, es a partir de este curso académico cuando llega a dotarse de una mayor intensidad. El recreo, a pesar de ser un tiempo institucionalizado, significa para ellos un tiempo de ocio en el que estar juntos, comprar un bocadillo y dar un paseo por los alrededores del instituto. Sus temas de conversación se encuadran en todo lo que tiene que ver con temas educativos, sobre todo en los dos de cuarto al hablar sobre cómo explican los profesores y entre los tres de tercero, al estar en aulas distintas y no coincidir todos los profesores, sus temas se centran en qué materia están dando, cómo explica cada profesor... Además, los tres chicos de cuarto del urbano ejercen cierto control sobre las notas de los de tercero, les resuelven pequeñas dudas y les dan consejos:

Investigador: *'Iván, ti estudias moito tódolos días, ¿verdade?'*

Iván: *'Todos, todos... intento levar todo ao día...'*

(Interrumpe Manolo)

Manolo: *'É que hai que levar todo ao día, sempre tes que ir por diante do profesor, non te podes despistar...'*

Marcos: *'Se queres sacar boas notas hai que espabilarse e non podes deixar que sea o profesor o que che marque o ritmo, telo que marcar ti.'* (Diario: 4/04/03).

Como podemos observar en esta conversación informal, llevar los estudios al día es algo que está en la mente de estos chicos. Estudiar todo y todos los días para que las notas sean lo más satisfactorias posibles. No hay posibilidad de que algo los descentre, siempre están pensando en los estudios y en su importancia. Así, en otra conversación informal con tres de ellos, uno de cuarto y dos de tercero un sábado por la tarde en una cafetería, sobre qué tienen pensado estudiar, las respuestas fueron claras y esclarecedoras:

Manolo: *'Eu vou estudar unha inxeñería.'*

Marcos: *'A min gústame moito a Bioloxía, pero miña nai díxome que eso non tiña moita saída e seguramente que estudie Química.'*

Investigador: *'A todos vos gustan as ciencias.'*

Manolo: *'É que as letras non valen para moito. ¿Que saída teñen?'*

Julio: *'Se queres ter un bo traballo tes que ir por ciencias.'* (Diario: 19/04/03).

Fijémonos en que estos chicos realizan, también, la vieja separación entre ciencias y letras y cómo para ellos las ciencias son mucho más importantes, los llevarán a alcanzar un mejor puesto de trabajo y, también, a una mayor posición económica. En esto tienen mucho que ver sus padres y sus hermanos, ya que los padres de dos de estos chicos han estudiado carreras relacionadas con las ciencias. Además, el hermano de uno de ellos está estudiando en la Universidad de Vigo Ingeniería Industrial y la hermana de otro está estudiando en la Universidad de Santiago Ingeniería Química. Nos encontramos con dos grupos domésticos en los que prima todo lo que tiene que ver con los estudios y la gran importancia que se le otorga a las carreras de ciencias. Por otro lado, también tenemos que destacar que en el grupo doméstico del chico hijo de pequeños empresarios no hay ninguna persona con estudios reglados, en cambio este chico es uno de los que mejores notas obtiene, su vida sólo gira alrededor de las "buenas notas" y, también, es el que más presión ejerce sobre sí mismo y sobre el resto de su grupo de iguales. Es decir, un chico que a pesar de no contar con capital cultural en el grupo doméstico, a diferencia de los otros tres y que, sin embargo, reconoce en los estudios reglados el único medio para alcanzar el éxito social. Las expectativas que el

mismo tiene superan a las de sus padres y éstos se muestran muy orgullosos de las buenas notas de su hijo:

Madre de Manolo: *'Manolo estudia moito, sempre está estudiando. El quere ser alguien na vida.'* (Diario: 29/03/03).

Padre de Manolo: *'Estudia moito, eu dígolle algún domingo se vamos dar unha volta ata Santiago, par ir ao cine,pero moitas veces diche que ten que estudar, que non ten tempo.'* (Diario: 11/04/03).

Este chico siempre está estudiando y quiere conseguir un trabajo distinto al de sus padres porque éstos tienen una pequeña empresa de tres trabajadores y en todo el año apenas tienen vacaciones, a no ser en la semana de las fiestas de la *vila*. Una situación que lleva a este chico a verse diferente a tres de sus compañeros, cuyos padres cuentan con un mes de vacaciones y se van siempre quince días de vacaciones fuera de Melide. Es algo que este chico echa de menos en sus padres y, aunque económicamente puedan tener una mejor posición, no es lo mismo que ir con tus padres y poder decir que has estado en tal o cual lugar. Por ello, este chico no quiere saber nada de la empresa de sus padres y lo único que desea es estudiar una ingeniería para poder obtener un trabajo en el que gane mucho dinero y gozar de vacaciones:

Manolo: *'Se estudias moito poderás ter un bon traballo, co teu mes de vacacións...'*

Investigador: *'A ti gustaríache algunha inxeñería. Xa sabes que os inxeñeiros gañan moitos cartos, pero hai que estudar moito...'*

Manolo: *'Eu xa estudio...'*

Investigador: *'¿E ti coñeces algún inxeñeiro e o traballo que fai?'*

Manolo: *'Pois claro, a meu primo, que estudiou en Madrid Telecomunicacións e aínda non acabara a carreira e xa o chamaban para traballar.'*

Investigador: *'¿E a ti gustaríache ser como teu primo?'*

Manolo: *'Home, ten un bon traballo, seguro que gana ben...'* (Diario: 29/03/03).

Como podemos observar, los modelos sociales que tienen a su alrededor tienen mucho que ver en las expectativas de estos chicos, y aún siendo el capital cultural importante para estar familiarizado con la cultura escolar, ésta puede conseguirse, también, de manera autónoma y a través de un proceso de asimilación de que todo lo que llega desde el centro educativo y tiene que ver con lo académico es lo deseable.

La consecución por parte de este chico de la cultura escolar también se genera en los dos chicos del rural que, aun no teniendo sus padres estudios, emergen en ellos toda una serie de actitudes y aptitudes hacia lo académico. Para Iván y su grupo doméstico el rural es únicamente un lugar de residencia. Vive en una casa apartada de cualquier núcleo del municipio de Melide a tan sólo 4 kilómetros de la *vila*. En el grupo doméstico, mientras era pequeño su abuela materna fue la encargada de cuidarlo. Actualmente, su espacio de actuación se encuentra en la *vila*, y se junta con uno de sus compañeros del grupo de iguales, además de los espacios reglados en el centro educativo, diariamente en clases particulares. Para Sergio el rural también pasa a ser un lugar de residencia, ya que al trabajar su madre en la *vila* se pasa todo el tiempo en ella, y se queda, sobre todo en verano, hasta las ocho u ocho y media que su madre cierra la tienda.

Como en el grupo anterior, ni en los grupos domésticos de estos chicos, ni en ellos mismos, existe la idea de fracaso. La posibilidad de la más mínima desviación no está prevista, todos hacen lo que se requiere que hagan, estudiar y obtener buenas notas. En el caso de los tres hijos de profesionales liberales está perfectamente claro y en el caso de los dos hijos de empresarios la situación es parecida. Es decir, para los padres de los tres hijos de profesionales liberales sus hijos van a estudiar una carrera universitaria igual que hicieron ellos y para los dos hijos de pequeños empresarios estudiar es un requisito imprescindible. De todas maneras, hay una pequeña variabilidad entre unos grupos domésticos y otros. Si bien los profesionales liberales piensan que no puede ser de otra manera, ni tan siquiera se plantea que sus hijos tengan las capacidades necesarias para enfrentarse a los contenidos educativos, es así y no puede ser de otra manera. En cambio, para los padres de los pequeños empresarios la buena situación académica de sus hijos se debe a que tienen unas capacidades para estudiar y continuamente comparan la situación de sus hijos con los hijos de otros amigos, también pequeños empresarios, que "*non valen para os estudos*" y se ponen a trabajar en la empresa familiar. Es decir, se hace un reconocimiento de sus hijos y de sus capacidades para estudiar que ellos mismos no tienen, o no tuvieron acceso o oportunidades para poder estudiar. Así, los planteamientos difieren en grado, ya que mientras para uno no existe ni la mínima oportunidad de que las capacidades para estudiar puedan no existir, para otros lo achacan a la suerte que han tenido con sus hijos. Son dos maneras de enfrentarse a la realidad educativa que confluyen en el mismo

resultado, buenas notas. Dos maneras que en unos casos se achacan a lo que es normal y no puede ser de otra forma y en otros casos a la suerte de que sus hijos hayan nacido así.

Además, en los grupos domésticos de los pequeños empresarios se cuenta con todo tipo de material relacionado con lo educativo y el acudir a cualquier tipo de cursos siempre se ve como beneficioso y se invierte en ellos. Así, los dos chicos de cuarto de la ESO y el chico del rural hijo de pequeños empresarios acuden a la escuela de idiomas a Santiago de Compostela una vez a la semana y dos veces por semana en Melide a clases particulares de inglés para poder superar los exámenes de ésta. Además, estos tres chicos se han marchado a Inglaterra todo el mes de julio y la primera quincena de agosto a aprender inglés. Una situación en la que difiere, también, la manera de cómo acceder al inglés. Mientras para el chico hijo de profesionales liberales fue a iniciativa de sus padres lo de acudir a la escuela de idiomas e ir a Inglaterra, para los dos chicos hijos de pequeños empresarios fue a partir del contacto con el primero el motivo por el que accedieron al inglés.

Madre de Manolo: *'O rapaz quere estudar inglés, porque seica é moi importante e nos non temos problema. Se o rapaz quere estudar nos non lle vamos poñer reparos.'* (Diario: 5/04/03).

Madre Iván: *'Hoxe o inglés é moi importante. Para andar polo mundo adiante hai que saber inglés. (...) Cando nos dixo o de ir aprender inglés dixémoslle que xa tiña bastante co instituto, pero como insistía e que tamén ían os seus amigos, Manolo e Jorge, pois se quere ir que vaia.'* (Diario: 20/04/03).

Como podemos observar en estas palabras, es a iniciativa de los propios chicos cómo se plantea la posibilidad de aprender inglés. En cambio, en el caso del hijo de profesionales liberales, Jorge, es a iniciativa de sus padres.

Madre de Jorge: *'O inglés é super necesario. É o idioma que move o mundo. Hoxe en día en calquera cousa que queiras traballar pídenche saber inglés.'* (30/10/03).

Estos cinco chicos, además de juntarse en los recreos del centro, algunos en clases particulares, tienen otros tiempos de ocio como el sábado por la tarde o por la noche y el domingo por la mañana. Principalmente es el sábado por la tarde el día elegido cuando se suelen juntar los cinco y normalmente quedan en el parque y de ahí se trasladan a una cafetería en el centro del pueblo en la que pueden jugar a las cartas, al billar, al futbolín, y de ahí a otro local en el que, además, pueden jugar a los bolos... En otras ocasiones se trasladan a casa de uno de ellos y se conectan a internet para chatear,

bajar música... Es decir, su tiempo de ocio se encuentra localizado en una pequeña área recreativa o en la propia casa de algunos de ellos. Por otro lado, el domingo por la mañana se repite la situación del sábado por la tarde, pero esta vez, al ser los domingos días de feria, además de ir a la cafetería se dedican a pasear por el centro de la *vila*, mirar los tendillos...

Salir los sábados por la noche sigue siendo para ellos algo ocasional. Comienzan a hacerlo cuando celebran el cumpleaños de uno de ellos o de otro chico con el que mantienen relación, principalmente del primer grupo expuesto más arriba. Para ellos el sábado noche es un tiempo lleno de satisfacción, al que se va accediendo poco a poco, con peligros, con vicio... Como veremos en sus palabras, se reproduce un discurso que tiene más que ver con lo que opinan sus padres que ellos mismos:

Manolo: *'Algúns só pensan en beber. Si non beben non o poden pasar ben.'*

Jorge: *'Fumar, beber non hai nada máis.'*

Investigador: *'¿E vos non fumades nin bebedes?'*

Iván: *'Unha caña si, pero non beber hasta caer.'*

Investigador: *'¿E cubatas?'*

Marcos: *'Algunha vez si. Si vamos aos pubs pides un cubata, pero...'*

Manolo: *'Si bebes un cubata ou dous non che fai mal.'* (Diario: 7/06/03).

Nótese que ninguno de estos chicos fuma, algo que consideran poco saludable y que los apartaría de la buena conducta que de ellos tienen en el grupo doméstico. En cambio, beber, con mucha moderación, los lleva a ser igual que sus grupos de iguales más mayores y a estar al mismo nivel. Así, nos encontramos con que para estos cinco chicos alguno de los del grupo anterior es el ejemplo a imitar. Aun teniendo la misma edad que ellos, al pertenecer a la misma clase social, aprobar todo, aunque no con tan buenas notas, tener novia o ser algo ligón y si a esto se junta que, además, juegan al fútbol, representan ya lo deseable. En el momento de esta investigación únicamente uno de ellos tuvo novia durante dos meses y otro, como dicen ellos, se "enrolla" cuando sale los fines de semana con una chica ya que sus padres son de la Terra de Melide y viven en A Coruña y vienen todos los fines de semana. Sus salidas ocasionales los sábados por la noche en los meses que dura el curso académico se transforman en salidas habituales en los meses de verano. Al acabar el curso, como se ha expuesto más arriba, el grupo de iguales se descompuso, ya que tres de ellos se marcharon juntos a Inglaterra, y de los tres que se quedaron uno se fue con sus padres quince días de vacaciones en el

mes de julio y los otros se quedaron en Melide. Los que se quedaron, Sergio y Manolo, se juntaron a una parte de los chicos del primer grupo de iguales expuesto, con los que mantuvieron estrechas relaciones, que aunque ya estaban establecidas de manera débil, se volvieron intensas al salir más veces juntos los sábados por la noche, ir al área recreativa del río Furelos durante los meses de verano, estar con chicas...

De todas maneras, estos seis chicos vuelven a confluír en el mes de agosto en Melide; para ellos las fiestas del San Roque, fiestas patronales de la *vila* de Melide, representan un tiempo en el que se tiene acceso a todo aquello de lo que estuvieron privados durante todo el año. La llegada de emigrantes en el mes de agosto de las principales ciudades gallegas, de ciudades como Bilbao y Barcelona y de países como Francia, Alemania y Suiza, supone que la población de la Terra de Melide llegue a triplicarse y coincidan todos en la *vila*. Todos los días y a todas horas hay gente y la semana de las fiestas es el punto máximo de efervescencia. Así, estos chicos, que salen durante todo el año hasta las dos o dos y media de la madrugada, durante la semana de las fiestas lo retrasan hasta las cuatro, cinco y seis de la madrugada. Se juntan con otros chicos del primer grupo de iguales y, lo que es más apreciado, con chicas que son hijas de emigrantes y que representan una diferencia que supone la auténtica modernidad por su forma de hablar, de vestir...

Por otro lado, las relaciones que estos seis chicos mantienen con otros que van en el mismo curso académico y son repetidores o no obtienen las mismas notas que ellos son inexistentes. La gran diferenciación en las prácticas, en los temas de conversación, en la propia edad y posibilidades de ocio los lleva a que no exista la mínima conexión. Además, la imagen que tienen de sus compañeros es de chicos que suspenden muchas asignaturas, están continuamente incordiando al profesor en el aula... es la misma que emana del profesorado. Una representación peyorativa en la que se reconoce que no quieren estar en el centro educativo, a lo único a que se dedican es a interrumpir la dinámica del aula y, respecto a sus expectativas laborales, no tienen mayores expectativas que acceder al trabajo manual. Esta representación vuelve a mostrar claramente cómo es la educación reglada el camino en el que proyectan las mayores posibilidades de conseguir un mejor trabajo en el futuro.

Por otro lado, se les pidió también su opinión sobre el rural como medio de vida y por qué creen que la gente no quiere trabajar en él.

Jorge: "Creo que la malloría de la gente se va del campo porque creen que hay más futuro en la ciudad. Piensan que no hay futuro con la agricultura y con la ganadería, por eso se van." (Diario: 17/02/03).

Manolo: "Porque el trabajo en el campo es uno de los trabajos más antiguos que existen y la gente evoluciona y busca casi siempre lo más moderno." (Diario: 17/02/03).

Sergio: *'Na miña casa temos unha explotación gandeira e case nunca temos días libres. Algunhas veces no vrao vamos á playa e sempre temos que volver cedo porque meu pai ten que vir a ordeñar. Hoxe a xente non quere quedar ca explotación porque quere ter días libres, un traballo millor.'* (Diario: 6/03/03).

Julio: "Trabajar en el campo siempre fue más duro que en la ciudad. Mis abuelos tienen vacas y nunca tienen un día libre, vienen a comer a casa y a las siete ya se marchan porque hay que ir a ordeñarlas. Hoy nadie quiere este trabajo porque quiere el fin de semana libre, tener vacaciones. En el campo solo van a quedar los que no quieren estudiar y harán como mi abuelo y siempre se estarán quejando." (Diario: 27/03/03).

Marcos: *"Hoxe a xente quere ter un traballo mellor. Non e como antes que se conformaban con pouca cousa. E se queres ter un bon traballo e gañar cartos non te podes quedar a traballar no campo. Hai moi poucos que fagan moitos cartos."* (Diario: 18/03/03).

Iván: *'Meus abuelos tiveron vacas e meu pai non quixo quedar con elas porque nunca iba ter un día libre. Nós vivimos na aldea e temos moita tranquilidá e vívese mellor que na ciuidá porque non hai tantos ruidos, coches... Mellores traballos sempre os vas atopar fóra da aldea, pero eu prefiro vivir na aldea e traballar na ciudá como meus pais.'* (Diario: 29/04/03).

Como podemos observar en el discurso de los seis chicos que componen este grupo de iguales, se vuelve, nuevamente, a destacar la ausencia de vacaciones como uno de los mayores impedimentos para quedarse a trabajar como campesinos, junto a una menor rentabilidad, un peor trabajo y a una supuesta evolución de mejora, pasando de campesinos a asalariados en el urbano. De todas maneras, podemos destacar también cómo Iván, que vive en la aldea, expresa que a él le gustaría continuar en la aldea como lugar de residencia y trabajar fuera de ésta como hacen sus padres. También el discurso de Sergio, que en casa tienen una explotación, y que proyecta una imagen de ésta como

ausencia de tiempo libre, porque siempre hay que estar pendiente de las vacas y cuando te lo estás pasando bien hay que regresar. Por otro lado, se apunta la incompatibilidad de tener estudios y trabajar de campesino, ya que se da por supuesto que todo aquel que estudia no se va a quedar a trabajar en el rural. Un imaginario social que imbuye a este grupo de iguales y al anterior y en el que no se percibe el trabajo relacionado con el campesinado como una oportunidad empresarial.

Por otro lado y al igual que al grupo anterior también se les preguntó por qué creen que hay un buen número de chicos que no quieren estudiar, que suspenden muchas asignaturas. Las respuestas, al igual que el grupo de iguales anterior, no varían, al destacar que se debe a que no quieren, que en casa no les presionan y se han vuelto cómodos...; pero tenemos que destacar también la respuesta y reflexión expresada por Marcos:

“Todos non podemos estudar porque fai falta que alguén traballe de albañil para facer as casas, que alguén traballe de gandeiro para comer carne... Todos temos que traballar e os que non queren estudar que se poñan a traballar e que non estén no instituto dando a lata e aburrándose.” (Diario: 31/05/03).

Una esclarecedora reflexión de Marcos sobre la realidad educativa y social en la que se inserta. Esta reflexión conlleva también discursos sobre la importancia de los estudios para estos chicos, que coinciden en su totalidad en las respuestas ante la pregunta: ¿para qué sirven los estudios?:

Jorge: *‘Os que estudian teñen que cobrar máis porque para eso se esforzaron durante tantos anos.’*

Iván: *‘Se non estudias non podes querer o mesmo traballo que outro que ten unha carreira. Mentras eu estudio hai moitos rapaces que o están pasando bem.’*

Manolo: *‘Os que temos estudos vamos ter un traballo de maior responsabilidade que os que non o teñen, porque se eu son ingeniero e fago unha ponte e cae a responsabilidade é toda miña, que non é do obreiro que está poñendo o hormigón.’* (Diario: 12/06/03).

Nos encontramos, una vez más, con la función de la escuela como garante del consenso social y de desactivadora de las diferencias de poder y riqueza en manos de unos pocos. Estos chicos, a pesar de sus corta edad, ya tienen unos discursos en los que está muy presente esta ideología y su paso por la institución escolar ha creado en ellos

un fuerte contacto con estos presupuestos. Una ideología que, como veremos, muchos chicos que obtienen malas notas también comparten, así como sus grupos domésticos, y que, sin embargo, aún reconociéndola los constreñimientos e impedimentos con los que se encuentran son mayores que las satisfacciones y los llevan a abandonar el proceso educativo.

5.2. Expectativas, estrategias y discursos de las chicas

Grupo 3

| | | Rendimiento académico en el urbano | | | | Rendimiento académico en el rural | | | |
|---------------------|------------------------------|------------------------------------|---|--------------------|--------|-----------------------------------|--------|--------------------|--------|
| | | Menos de tres | | Tres o más de tres | | Menos de tres | | Tres o más de tres | |
| | | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna |
| Clases medias | Profesional liberal | | Marta (8ºM), María (8ºM), Loli (8ºM), Cris (8ºMº), Maricarmen (9ºC) | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | | Mercedes (8ºP) | | | | | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | | | | | | | | |
| | Empleado con explotación | | | | | | | | |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | | | | | | |
| | TOTAL | | 6 | | | | | | |

De estas seis chicas cinco están en tercero de la ESO, de las cuales cuatro van en la misma aula, y una se encuentra en cuarto de la ESO. Todas presentan un rendimiento académico muy alto, menos la de cuarto, cuyas notas no se encuentran dentro de los notables y sobresalientes que presenta el resto.

En este grupo, las opiniones del profesorado son en positivo, excepto para dos de las chicas que se encuadran en la misma aula en tercero de la ESO y para la otra chica, también de tercero, que está en otra aula. Por un lado nos encontramos con la opinión mayoritaria de los profesores, que piensan que son “marabillosas” (Diario: 26/02/03), “estudiosas”, “*moi traballadoras*” (Diario: 06/03/03). “brillantes” (Diario: 17/02/03), y, por otro lado, la que las representan como algo más:

‘Son unas pijas, algunas veces pienso que quien me diera suspenderlas. Siempre marcando las diferencias.’ (Diario: 21/03/03).

‘*Eu son dos que opino que ao telo todo na vida pasan polo instituto como si foran o centro de atención. Quizáis un suspenso non lles viría mal para que entendan que non se pode ser tan soberbias.*’ (Diario: 11/03/03).

‘Son muy monas, tienen muy buenas notas y qué, hablas con ellas y parece que se van a romper. Siempre preocupadas por la imagen, por quedar bien.’ (Diario: 25/03/03).

Dos representaciones contrapuestas que marcan la relación en el aula de estas chicas y las propias opiniones hacia el profesorado. Si bien en todas las asignaturas estas chicas son las protagonistas, las que más saben, las que más estudian, las que sacan unas notas buenísimas, en dos asignaturas pasan a estar en un segundo plano, y aun siendo las notas muy buenas no llegan a los notables y sobresalientes del resto de asignaturas. El hecho de querer marcar diferencias con respecto al resto del grupo las lleva a enfrentarse con dos profesoras que no van a tolerar su "prepotencia". Una situación que ha desencadenado, también, las quejas de sus padres hacia estas dos profesoras al no obtener las buenas notas que se esperan. En distintas conversaciones con las madres de dos de estas tres chicas, María y Marta, se hizo alusión a que sus hijas no obtenían tan buenas notas en estas asignaturas porque las profesoras les tenían manía. Pero, aparte de esta supuesta "manía" surgieron otros temas insospechados hasta el momento. Por un lado, la madre de María hizo referencia a que se está perdiendo el sentido de lo que es la educación, donde se presta más atención a los "gamberros", "a los que no quieren estudiar", "a los que ya se sabe que no van a seguir estudiando" (Diario: 1/04/03), que a los que estudian muchísimo y quieren salir adelante. Por otro lado, la madre de Marta, aunque también apuntó el tema de la "manía", hizo referencia, además, a que hay cierto profesorado en el instituto que está más preocupado por quedar bien con los alumnos que con hacer bien su trabajo, que únicamente centran en los contenidos académicos y en evaluar en función del que más sabe. Nos encontramos con un modelo de ver la educación que se encuentra dentro de lo que ellas mismas vivieron. La madre de Marta trabaja como profesional liberal en un puesto de responsabilidad y la madre de María, aun teniendo estudios universitarios, no trabaja, ya que su marido además de ser profesional liberal en la Xunta de Galicia cuenta con un grupo empresarial. Para estas dos madres, la bajada de sobresaliente a notable por parte de sus hijas en estas dos asignaturas e, inclusive, a una nota de bien en la segunda evaluación supone, en un principio, que sus hijas no están cumpliendo con aquello que se espera de ellas, pero la opinión de sus hijas cambia al referirse a estas dos profesoras. Es decir, el paso por la institución educativa debería reducirse a estudiar y evaluar contenidos y nada más.

Estas dos profesoras son para estas alumnas una incomodidad y, en cambio, para muchos de los que peores resultados académicos obtienen se encuadran dentro de las mejores profesoras porque conversan con ellos y no están continuamente sancionándolos.

La "manía" a la que se refieren las madres de estas chicas viene directamente de lo que le transmiten sus hijas y, así, en una conversación con estas dos chicas, después de introducir el tema, aparecieron múltiples referencias:

Investigador: '*¿E que tal con Sabela e Chus (dos profesoras).*'

Marta y María: '*Ben.*'

Investigador: '*Pero as notas con elas son máis baixas que co resto.*'

Marta: '*Estudio y estudio y nunca doy sacado más de un siete.*'

María: '*Y yo, que es para las asignaturas que más estudio y en el primer examen saqué un cinco con setenta y cinco.*'

Investigador: '*¿Cal pensades que pode ser o problema?*'

María: '*Un poco de manía s que nos tienen.*'

Marta: '*En su clase (refiriéndose a Sabela) no podemos dar un pío y las de atrás que no hacen nada no les dice nada.*'

María: '*Estas profesoras no valoran quien estudia y atiende en clase. No les vale nada. Ya le dije a mi madre que a lo mejor suspendía.*'

Investigador: '*¿E túa nai que dixo?*'

María: '*Pues que iba a decir, que estudie y que así apruebo. Yo ya estudio.*' (Diario: 10/03/03).

Como podemos ver en estas dos chicas, las asignaturas para las que más estudian son en las que peor van con respecto a las notas globales. Pero, ¿a qué se debe esta situación? Por un lado nos encontramos con dos profesoras que piden en el aula participación, espontaneidad y, por supuesto, razonamiento. Participación de todos y no de unos pocos, que pasa a ser obligatoria cuando lo requieren; espontaneidad para decir lo que se piensa sin censurar las equivocaciones; y razonamiento de lo que se va construyendo a través de la participación. Este modelo choca con el de otros profesores, en el que la transmisión de conocimientos se sitúa en el modelo más instalado y saber hacer los ejercicios es una de los aspectos que más se valora. Una situación inversa con el resto del profesorado, donde los conocimientos académicos son la base para conectar con el profesorado y así sus buenas notas, su monopolio de la palabra y del encerado cuando el profesorado solicita voluntarios, el saber hacer los ejercicios... pasa a situarlas en una posición de auténtico privilegio. De la misma manera, el alumnado que peor rendimiento tiene logra subir con estas dos profesoras y bajar con el resto.

De todas formas, el buen comportamiento de estas dos chicas cuando el profesor lo requiere, sus buenas notas y su participación en el aula hace que la que la mayor parte

del profesorado tenga una representación de ellas como "brillantes", "sin problemas". Una representación que al entrar en conflicto con las dos profesoras aludidas llevó a una pequeña discusión en la reunión de la segunda evaluación y a no ponerse de acuerdo entre estas dos profesoras y el resto del profesorado:

Tutora: *'María, Marta, Loli e Cris sen problemas.'*

Profesor: *'Son maravillosas, da gusto falar con elas.'*

Profesora: *'Pois eu non vexo tan maravillosas a María e a Marta, para min son unhas nenas mimadas que só estudian.'*

Profesora: *'Son muy superficiais, só falan entre elas e cos que sacan as mesmas notas ca elas.'*

Profesor: *'Por favor, se sacan unhas notazas, non hai ningún problema con elas.'*

Profesora: *'Pois na miña clase, cando me despisto, xa están dándolle ao pico.'*

Tutora: *'Queredes que lle diga algo, ¿que non falen tanto?'*

Profesor: *'Eu quero que apuntes que non teño ningún problema con elas, todo o contrario, se fosen todos tan traballadores como elas esta clase iría un pouco mellor.'*

Profesora: *'Por min non lles digas nada, que xa o soluciono eu...'*

(Diario: 19/03/03).

En la reunión de evaluación, pero en el aula de Mercedes:

Tutora: *'Mercedes ben, moi estudiosa e unha das excepcións nesta aula'*

Profesora: *'Pois connigo pasa de todo, dime que se lle olvida a libreta na casa, non é nada participativa...'*

Tutora: *'Pero aprobou.'*

Profesora: *'Aprobar, aprobou, pero fai moi pouquiño, xa lle dixen que como seguira así corría o riesgo de suspender.'*

Tutora: *'Xa falarei con ela para que se centre.'* (Diario: 18/03/03).

Por otro lado, pertenecen a las clases medias: los padres de cuatro de ellas como profesionales liberales y uno como pequeño empresario, y otro, como ya se ha expuesto más arriba, como profesional liberal y empresario; en el caso de esta última chica y de otra, sus madres no trabajan fuera del grupo doméstico, una cuenta con estudios universitarios, y encontramos también a tres madres con empleos de profesionales liberales y a otra que es empresaria. Por lo tanto, cuatro de las seis chicas cuentan con

un padre o una madre que tiene estudios universitarios y de las únicas con padres que no han ido a la universidad, una de ellas tiene dos hermanos estudiando una carrera universitaria en la Universidad de Santiago y una hermana que es maestra de educación infantil; la otra, en cambio, no cuenta con ninguna persona en el grupo doméstico con titulación universitaria. Es decir, en cinco de los seis grupos domésticos hay algún titulado universitario.

Por lo tanto, para las seis chicas estudiar no se plantea como una alternativa, como una posibilidad, sino como lo único que tienen que hacer, sin que se pueda realizar otra cosa. En los seis grupos domésticos se tiene muy claro que tienen que estudiar. A diferencia de lo que habíamos visto en el grupo de chicos en el que uno pertenecía a la categoría de pequeños empresarios y sus padres hacían referencia a que habían tenido suerte de que su hijo tenga capacidades para estudiar, en el caso de las chicas no se plantea que puedan o no tener capacidades, es decir, si hubiese la más mínima posibilidad de pensar que no se tienen capacidades no serviría como excusa, ya que hay que estudiar y tener un título académico que sirva para entrar en el mercado de trabajo porque es la única alternativa por el simple hecho de ser mujer. La pequeña empresa de transporte con la que cuentan los padres de esta chica, así como otra en el sector de la hostelería no se ve como un trabajo idóneo para esta chica, pero sí, en cambio, para su hijo varón. Aquí nos encontramos con una diferenciación en cuanto al sexo y en su construcción de género, es decir, en el caso de un chico la permisividad puede llegar a ocurrir, en el caso de una chica no se plantea. Que una chica deje de estudiar sería lo peor que puede ocurrir en un grupo doméstico de clase media, ya que nos encontraríamos con que se pone en serio riesgo la posibilidad de obtener un trabajo acorde con la clase social de pertenencia. Es decir, una chica no va a conseguir un puesto de trabajo propio de su clase social, a no ser que lo haga vía educación reglada. Estas situaciones llegan a ocurrir a los chicos y, en menor medida, a las chicas; se activan entonces toda una serie de estrategias para que estos chicos y chicas que no han logrado alcanzar lo que se requería o, aun alcanzándolo, no encuentran el trabajo que esperaban ellos o sus grupos domésticos. Por lo tanto, se acciona el capital social que tienen sus padres y se llevan a cabo unas prácticas clientelares en las que se intercambian votos, relaciones de lealtad y, por lo tanto, reciprocidad ante esto. De esta manera podemos entender cómo se entra a trabajar en la administración local y autonómica sin un mínimo de preparación, con exámenes que sin hacerse ya se sabe que se van a aprobar. Con tribunales de oposición formados por los concejales...

Nos encontramos ante un proceso clientelar que ocurre a nivel local, autonómico y nacional. Aún puedo recordar las palabras de una persona conocida que antes de presentarse a las oposiciones para entrar en uno de los cuerpos llamados ahora "de seguridad del estado" ya decía que las tenía aprobadas. O como en una oposición al ayuntamiento de Melide expusimos quiénes iban a entrar y acertamos en el 100%. O cómo no nos sorprende quién aprueba una oposición para funcionario de prisiones cuando nunca estudió y logró obtener el bachillerato después de repetir segundo de BUP y "tripitir" tercero, y una vez conseguido éste al año siguiente obtiene dicha oposición. Sucesos que guardan relación con el mayor capital social que unos tienen y que utilizan para poder colocar a sus hijos en una buena posición social y económica. Estas prácticas clientelares, si seguimos a Jablonski (2005), ocurren a nivel local y guardan relación con el nivel provincial, autonómico y nacional. Además, se utilizan continuamente y se recurre al notable local para poder llegar a conseguir aquello que se desea.

Por otro lado, durante el tiempo del recreo las seis chicas están siempre juntas, se ven en el parque principalmente con el primer grupo de chicos al que hemos hecho referencia. En este parque se juntan los ocho chicos del primer grupo junto a estas seis chicas y conforman así uno de los grupos más numerosos que se pueden ver en el IES de Melide. Catorce chicos y chicas en los que salvo una excepción coincide la misma clase social y que puede vérselos juntos o, de manera más habitual, en dos grupos mixtos. De todas maneras, estos chicos y chicas se juntan los sábados por la noche para salir juntos y se los puede ver juntos en la zona de los vinos y en los pubs. A este grupo también tienen acceso parte de los chicos del segundo grupo de iguales, que está muy unido y al que se le unen otros chicos y chicas llegadas de las principales ciudades gallegas durante los fines de semana.

Para estas chicas el verano significa también la auténtica oportunidad de estar a sus anchas, de salir, de hacer aquello que no hacen en la proporción que les gustaría durante el curso escolar. Salir, ir al río, pasarse más tiempo en la calle, ir de vacaciones... son aspectos que van a estar muy presentes. Tres de ellas, Loli, Cris y Marta, se van todos los años quince días de vacaciones con sus padres. Loli se fue durante este año a Palma de Mallorca, Cris a Tenerife y Marta a las Rías Bajas gallegas. Estas vacaciones para ellas son una experiencia esperada, ya que aun yéndose solas con sus padres, el mundo que encuentran en estos destinos turísticos supone para ellas entrar en contacto con gentes de otros lugares, ir a la playa... Unas vacaciones que las llevan también a experimentar pequeñas relaciones con chicos y que pueden contar a sus

amigas a la vuelta de vacaciones. Contar lo bien que se lo pasaron, la gente a la que conocieron y las relaciones que mantuvieron las lleva a tener cierto grado de prestigio dentro del grupo de iguales. Para las que se quedan, el contacto con los otros grupos de chicos es constante, ya que van juntos al área fluvial del río Furelos, salen el sábado por la noche... El periodo que marca para todas ellas la oportunidad de acceder a todo lo que añoran viene representada por la quincena del cinco al veinte de agosto, es decir, la semana anterior a las fiestas patronales de la *vila* de Melide y la propia semana de las fiestas. Las salidas se multiplican, hasta llegar a salir más estos días que en todo el año; entran en contacto con chicas y chicos que llegan de Bilbao y Barcelona, se enamoran y se echan de menos cuando el mes de agosto se acaba. Las fiestas del San Roque presentan para todos estos grupos de iguales el éxtasis, salir hasta las cuatro, cinco y seis de la mañana, poder transitar por donde lo hace el resto, enrollarse con chicos... aspectos todos ellos que las van a llevar a considerarse más adultas, maduras y que dejan ya de ser niñas. Esta situación se mantiene en las salidas durante el mes de septiembre, pero una vez que comienza el curso escolar hay que volver a la rutina, a no salir todos los sábados, a estudiar y a un nuevo proceso de adaptación, como nos señala la madre de María

Madre de María: 'Se acostumbra a salir todo el verano, a hacer lo que le da la gana y llega de nuevo el curso y le cuesta levantarse, le da pereza ir al instituto.'

Investigador: '*¿E non che pide para saír máis os sábados?*'

Madre de María: 'Claro que pide y ya sabe que durante el curso hay que estudiar y dejarse de salir.'

Investigador: '*Claro, é que están nunha idade na que...*'

Madre de María: 'Todos fuimos jóvenes y nos gusta salir, yo no le prohíbo que salga, pero no todos los sábados. Una vez al mes, o cada quince días, en las vacaciones...'

Investigador: '*Pero co traballadora que é, cas boas notas que saca*'

Madre de María: 'Es que si las notas no fuesen así que se despida de salir en todo el año (...). Yo ya sé que estudia, que se porta bien y que quiere salir, y la dejo, pero poco a poco, no todo de golpe.'

Cuando pasa el verano y comienza el nuevo curso académico estas chicas pasan a cumplir un año más, aunque estrictamente no lo hagan hasta la fecha de su cumpleaños, el verano las ha hecho sentir más mayores, más adultas y ya no es lo

mismo ir a cuarto que a tercero, o estar en el bachillerato que en la ESO, aun cuando la edad es la misma. Es decir, la transición viene determinada por el verano, lo que hayas podido conseguir y pasar de un curso a otro supone crecer un año.

A estas chicas también se les preguntó por cuáles creen que son los motivos que llevan a los jóvenes de hoy en día a abandonar el medio rural o a no querer trabajar en la agricultura y la ganadería:

Maricarmen: "Yo pienso que si no quieren trabajar en el campo es porque es un trabajo muy difícil y muy duro. Pero en cambio en la ciudad, hay muchas mas comodidades. Ex. En la ciudad tienes, Supermercados, tiendas, de todo. Ex. En el campo tienes que ir al pueblo mas cercano a comprar alimentos y mas de lo mismo con la ropa y demas cosas. Y ademas en la ciudad estan las universidades y muchos más puestos de trabajo en la ciudad que son mas cómodos que trabajar en el campo." (Diario: 17/02/03).

Mercedes: "*Na aldea os únicos que queren quedar son os vellos porque viviron alí toda a vida, como meus abuelos. A xente xoven quere prosperar e non quere traballar tódolos días do ano, quere ter vacacións e un soldo fixo.*" (Diario: 11/03/03).

Loli: "*Eu penso que non se queren adicar á agricultura porque prefiren estudar carreiras nas que non haxa que traballar, xa que o gando da moito traballo e gañan mais cartos cunha carreira.*" (Diario: 18/02/03).

Marta: "*Paréceme que a xente non quere seguir na agricultura porque é un traballo moi duro e non hai vacacións.*" (Diario: 18/02/03).

María: "*Eu penso que os fillos dos traballadores non queren traballar no campo porque é un traballo duro, e prefiren estudar para intentar encontrar un traballo mais levadeiro. Outra cuestión de que sigan estudiando tamén é por obligación por parte dos pais, que prefiren que fagan unha carreira, en vez de ter que traballar no campo, aínda que a veces ó seu fillo lle poida gustar tanto o campo como a ganadería.*" (Diario: 18/02/03).

Estas cinco respuestas guardan mucha relación con las ya apuntadas por los grupos de iguales de chicos, y en ellas podemos ver nuevamente la imagen de un trabajo duro, el aislamiento de los lugares de consumo como son las ciudades, el prosperar saliendo de la aldea, la ausencia de vacaciones y, finalmente, los propios padres como propiciadores de que sus hijos no continúen. Esta última respuesta, la de los padres como propiciadores de que sus hijos no continúen con el trabajo de campesino aparece

aquí apuntada por primera vez. Este aspecto va a tener mucho que decir, como veremos, entre los hijos de campesinos que suspenden muchas asignaturas, como expondremos más adelante. De todas maneras, para estas chicas la diferenciación de todo lo que tiene que ver con la aldea es clave. Ellas no conciben la posibilidad de ensuciarse, de oler mal, de no estar pintadas... Una situación que las lleva, además, a diferenciarse de las chicas del rural que acuden al instituto, a las que ven como "paletas". Una conceptualización, la de paletas, que hace referencia a que no van combinadas, a que son horteras en su vestimenta y a que no se rigen por las mismas pautas de distinción. Además, el simple hecho de proceder de una familia campesina o de la aldea lleva a que estas chicas representen todo aquello de lo que ellas huyen. Esta situación se traslada al grupo-aula, en el que no mantienen ningún tipo de interacción, a no ser que sea obligatoria.

Grupo 4

| | | Rendimiento académico en el urbano | | | | Rendimiento académico en el rural | | | |
|---------------------|------------------------------|------------------------------------|--|--------------------|--------|--|--------|--------------------|--------|
| | | Menos de tres | | Tres o más de tres | | Menos de tres | | Tres o más de tres | |
| | | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna |
| Clases medias | Profesional liberal | | Andrea (8 ^L), Elda (8 ^N), Cristina (8 ^O) | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | | Yolanda (8 ^L) | | | | | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | | | | | | | | |
| | Empleado con explotación | | | | | Lorena (8 ^N), Silvia (8 ^N) | | | |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | | | | | | |
| | TOTAL | | 4 | | | 2 | | | |

En el caso de estas seis chicas, ubicadas todas en tercero de la ESO, los resultados académicos son muy parejos: todas con muy buenas notas. Cuatro chicas del urbano y dos del rural cuyos empleos en sus grupos domésticos son los siguientes: las madres de tres de las chicas del urbano son profesionales liberales y los padres trabajan, dos como pequeños empresarios y uno como profesional liberal; en el caso de la otra chica del urbano, tanto su padre como su madre trabajan en su propia empresa; las dos chicas del rural cuentan con una explotación de tamaño medio que trabajan sus madres, y sus padres tienen un empleo en el medio urbano, uno en una empresa y otro para la administración pública. Nos encontramos con seis chicas que, aun no perteneciendo todas ellas a la misma clase social, presentan todas ellas un nexo en común, los buenos resultados académicos.

Las representaciones de este grupo es que son chicas, todas ellas, que se encuadran dentro de lo esperable. Pero en el caso de una de las chicas del rural, a pesar de obtener muy buenas notas, la representación que se hace es que las consigue gracias al empeño de su madre:

‘Esta muller quere que súa filla sexa alguén na vida. Estudia con ela, cómpralle todo o que quere, e eu non sei se terá moitos medios¹. Nótase que na

¹ La tutora se refiere a que no sabe si tendrá muchos medios por las manos esclavas de trabajar en el campo que tiene esta mujer y que contrastan con las manos refinadas de los que se encuentran en otra posición social.

súa casa non hai moitos medios pero si unha preocupación que se lle inculca á filla (refiriéndose a la madre de Lorena).’ (Diario: 26/02/03).

Estas suposiciones están fuera de toda lógica, ya que si realmente conociesen los medios económicos con los que cuenta esta familia, este profesor, realmente, se sorprendería². En el caso de la otra chica que también vive en el rural, su situación es parecida a la de la primera, ya que su madre trabaja en la explotación junto a sus suegros y su padre lo hace también después de su jornada laboral.

En este grupo de iguales el vínculo nació en el caso de tres chicas del urbano en la educación primaria, y se mantuvo en el instituto a pesar de estar en aulas diferentes. En cambio, para las dos chicas del rural y una del urbano el vínculo nació en el instituto al coincidir en la misma aula en los cursos de primero, segundo y tercero de la ESO, ya que la educación primaria la realizaron en distintos centros. Las dos chicas del rural se hicieron tan amigas que además participan en distintos actos sociales, como son las fiestas en el grupo doméstico. Cuando es el día de la fiesta en casa de una la otra asiste a pasar el día, y se queda incluso a dormir; de la misma manera lo hace la otra. A pesar de que viven a 10 kilómetros de distancia, sus padres las llevan y traen de una casa a otra varias veces durante el fin de semana. Además, suelen ir al cine a Santiago o A Coruña juntas con la madre de una de ellas. La estrecha relación se ve ampliada en la *vila* con sus compañeras del grupo de iguales. Estas dos chicas, junto a la del urbano hija de pequeños empresarios, se juntan todos los días en clases particulares. Esta relación sale del centro académico y se traslada, en el ámbito todavía de lo formal, a las clases particulares a las que asisten.

Por otro lado, las relaciones que mantienen fuera del centro escolar se desarrollan, como grupo, en el ámbito espacial de la *vila*, principalmente el domingo por la mañana. Las dos chicas del rural se juntan en Melide con las otras tres chicas del urbano. Recorrer los tendillos y mirar escaparates es lo que hacen sobre todo, y rara es la vez que acuden a una cafetería. La mayoría de las veces acuden a casa de una de las chicas del urbano a escuchar música, hablar y enseñar qué ropa tienen, dónde la compraron... La ropa es uno de los elementos principales que las distingue, estar a la moda, vestirse de acuerdo a los cánones establecidos es uno de los requisitos

² Esta familia está compuesta por el padre, trabajador en la administración local del municipio de Melide, la madre, que trabaja en la explotación de treinta vacas de leche junto al padre, una hija y un hijo. Viven en una aldea a 5 kilómetros de Melide en la que tienen una casa nueva pagada, todos los terrenos de la explotación que también son de ellos sin deber nada a ningún banco y, además, tienen un piso en Melide que ya está pagado. Un patrimonio que está lejos de ser considerado como pocos medios.

principales. Les permite aparecer siempre muy combinadas y generar un elemento de distinción hacia el resto del alumnado.

Para ellas, salir el sábado por la noche es uno de los principales elementos que añoran y que, por ahora, no consiguen alcanzar. Tan sólo salen en época de vacaciones, o en las fiestas, y es muy raro que lo hagan un sábado por la noche, a no ser en el cumpleaños de alguna de ellas. Sus madres, principalmente, tienen elaborado un discurso que demuestra que todavía las ven como unas niñas que "*non pintan nada pola noite*" (Diario: 02/06/03). Este conflicto se ve apaciguado durante los periodos vacacionales de los que gozan los estudiantes y puesto que las dejan salir hasta las dos de la mañana en los periodos invernales y hasta las tres en verano, y hasta las cuatro o las cinco en las fiestas patronales del San Roque. Cuatro o cinco de la mañana porque sus padres también están hasta esta hora en Melide, ya que la orquesta y las cafeterías del centro no cierran antes de esta hora. Además, la estrecha relación y el vínculo de estas chicas también ha servido para que se genere un vínculo entre los padres de las dos chicas del rural, ya establecido en el caso de los padres de dos chicas del urbano. Este lazo, que no había nacido antes de que sus hijas fuesen amigas, ahora los lleva a compartir unas mismas expectativas hacia sus hijas.

En el caso de las dos chicas del rural, la madre de una de ellas, de Silvia, suele llevarlas a la playa una o dos veces por semana, y se les une Cristina en otras ocasiones. Ir a la playa y la posibilidad de ponerse morenas forman parte de un modelo físico a tener en cuenta, modelo que también comparte la madre de Silvia y las madres de Lorena y Yolanda. Estar morena, ir a la moda... se ve como uno de los valores principales para estas chicas. Además, Lorena todos los veranos va de vacaciones una semana a la ciudad de A Coruña, donde viven sus tíos. Ir a esta ciudad la lleva a entrar en un mundo al que no tiene acceso durante todo el año: la playa, las tiendas de ropa, su prima que es dos años mayor que ella... Un mundo nuevo que explora y que la lleva a considerar esta ciudad como aquella en la que algún día le gustaría vivir.

Lorena: '*A Coruña é preciosa, alí tes de todo, pásalo de marabilla.*'

Investigador: '*¿Que é o que más che gusta desta cidade?*'

Lorena: '*As tendas e a praia.*' (Diario: 26/08/03).

Un mundo al que no tienen acceso ni en la aldea ni en la *vila* de Melide. El pasar desapercibida en la ciudad, moverse a sus anchas con su prima, ir a cafeterías llenas de gente... supone para esta chica un acontecimiento que la lleva a estar en una posición privilegiada en el grupo de iguales. Llega morena, con ropa nueva y contando anécdotas

de chicos que vio, lo que hizo con su prima y adónde fueron... Sus amigas, como no podría ser de otra manera, sienten que Lorena es una privilegiada, ya que ha estado una semana en A Coruña haciendo lo que ellas desean.

Además, el verano supone para ellas también un tiempo de ocio que les permite establecerse en mayor medida en el espacio urbano, pues las seis chicas quedan para ir al área recreativa del río Furelos, y, sobre todo, para salir el sábado por la noche. Así, estas chicas acuden a los mismos sitios que los grupos de iguales que hemos expuesto más arriba, se interrelacionan, interaccionando y añorando hacer lo que otras chicas de su misma clase social un año mayores que ellas o de la misma edad, que pueden salir hasta más tarde.

Salir, tener tiempo libre, hacer lo que desean se vuelve imposible una vez que da comienzo el curso académico. Como hemos expuesto más arriba, el verano supone una etapa de transición y se ejercen presiones para salir, pero esta posibilidad está cerrada y, aunque se cede algún que otro sábado, lo más normal es que haya que esperar a las vacaciones de Navidad para volver a salir.

El impedimento de salir cuando lo desean las lleva a relacionarse con chicas mayores que ellas y que se encuentran en su aula a las que envidian en ese aspecto, ya que éstas salen cuando les viene en gana. De todas maneras, sólo añoran las salidas, porque la imagen que tienen de las otras chicas mayores que ellas, repetidoras, de la aldea... no es demasiado positiva. Por un lado, mencionan que ellas son demasiado jóvenes para salir hasta tan tarde, como hacen las otras, y que se corre el riesgo de aburrirse de la vida. Por otro lado, piensan que hay que estudiar y no únicamente en trabajar. Cuando introduje la pregunta en una conversación con Andrea y Lorena de por qué creen que las otras chicas no estudian, las respuestas fueron elocuentes:

Lorena: *'Non estudian porque non lles gusta, prefiren traballar e casarse.'*

Investigador: *'¿E logo vós non vos queredes casar?'*

Andrea: *'Claro que sí, pero primero hay que estudiar y trabajar, para casarte ya te llegará el tiempo.'*

Lorena: *'Eu tamén quero casar e ter unha familia, sempre e cando acabe de estudar e me poña a traballar. Se non estudias valo ter mui difícil para atopar un traballo.'* (Diario: 20/07/03).

Como podemos ver en la respuesta de Lorena, en la que introdujo que hay muchas chicas que no estudian porque prefieren trabajar y casarse, el estereotipo de que

las chicas del rural se casan muy jóvenes y antes funciona en una respuesta espontánea perfectamente. También se introduce en su discurso, nuevamente, el tema de los estudios para obtener un mejor trabajo.

Para estas cinco chicas el sistema educativo es el medio por el que van a poder llegar a un fin, realizar una carrera universitaria para poder encontrar un trabajo. Aquí nos encontramos con una gran diferencia: mientras para las tres chicas del urbano hijas de profesionales liberales y pequeños empresarios el sistema educativo es una clara obligación, para las dos chicas del rural, aun siendo una obligación, se vuelve a ver, nuevamente e igual que en el caso de los chicos, como una suerte que sus hijas tengan capacidades y quieran estudiar. Para los padres de estas dos chicas del rural, que sus hijas obtengan buenas notas los lleva a estar muy orgullosos de ellas y a tener una clara posición de prestigio entre el grupo de parientes. Nos encontramos aquí con que una de estas chicas tiene una prima un año mayor que ella y que ya ha repetido dos veces, que no quiere estudiar y las comparaciones, odiosas como siempre, son algo recurrente entre esta chica y su prima. El factor suerte que destacan los padres de estas dos chicas del rural y las capacidades que se les dan por supuestas para estudiar son algo que contrasta con las tres chicas del urbano, para las que estos factores no se tienen ni tan siquiera en cuenta y no se plantea que pueda ser de otra manera. Estudian porque es lo que tienen que hacer y pensar en la posibilidad de que sea de otra manera no está previsto.

Por otro lado, para estas dos chicas del rural, la explotación con la que cuentan en casa está cerrada, ellas no quieren trabajar en ella y sus madres tampoco quieren que lo hagan. Que se dediquen a estudiar y nada más:

Investigador: *¿Lorena axúdache cos animais e na leira poñendo zanahorias?*

Madre de Lorena: *'Mira, a rapaza estudia, e estudia moito, está sempre estudiando e eso é o que ten que facer. Eu non quero que se distraia con nada.'*

Investigador: *'Pero aprender outras cousas sempre ven ben.'*

Madre de Lorena: *'Si, se non estudiase. A ela non lle fai falta saber nada desto, que estudie e que teña un bon traballo.'*

Investigador: *'¿E a ti logo que che gustaría que estudiase?'*

Madre de Lorena: *'A min gustaríame moito que fose maestra, porque o traballo dos maestros é algo moi importante. Date conta de que ensinar aos demais sempre é o mellor que se pode facer.'*

Investigador: *'E Lorena que che di, que tamén quere ser maestra.'*

Madre de Lorena: *'Ela por agora non di nada, que aínda non sabe.'*
(Diario: 29/10/03).

Investigador: *'Silvia estudia moito ¿verdade?'*

Madre de Silvia: *'Sempre está estudiando, porque para sacar boas notas hai que estudar moito. O traballo do estudante é o peor que hai, porque hai que estudar moito e non se gana nada con elo.'*

Investigador: *'¿E non che vota unha mao na casa?'*

Madre de Silvia: *'Eu non quero que ande nas cortes. Que estudie e que millore.'*

Investigador: *'¿E que quere estudar Silvia?'*

Madre de Silvia: *'Ela di que lle gusta eso facer as casas, como se chama..., arquitectura ou algo así.'*

Investigador: *'¿E a ti que che parece?'*

Madre de Silvia: *'A min paréceme moi ben. Ela que estudie o que lle guste.'* (Diario: 2/06/03).

Como podemos observar en estas dos conversaciones con las madres de Lorena y Silvia, se representa al sistema educativo como el medio principal para encontrar un trabajo y así salir de la aldea. Una aldea que es privada para estas chicas, que no se ve como un buen trabajo para ellas y en la que podemos encontrar a través de la metáfora de "contaminación" una buena explicación. Es decir, las cuadras, como lugares con malos olores, el trabajo en el campo como trabajo en el que se estropean las manos, se quema la cara por el sol en verano, están lejos de estas chicas para que se puedan parecer, además de la vestimenta, en el aspecto físico a esas personas que tienen una carrera universitaria. Contaminación que no puede ocurrir, ya que sino se pondría en entredicho sus buenas capacidades para estudiar, para ascender en la estructura social a través del sistema educativo.

A estas cinco chicas también se les preguntó por qué creen que hoy la gente no quiere trabajar en el campo, y las respuestas no difieren de las de sus los grupos de iguales expuestos más arriba:

Lorena: "Porque en el campo la vida es más aburrida y rutinaria y porque quizás se gana más dinero en otros lugares. Es un trabajo duro y constante. Y mucha de la gente que no se queda en el campo, lleva toda su vida allí, y quizás no se quede por cambiar de aires." (Diario: 18/02/03).

Silvia: "Porque el trabajo del campo es muy duro y si tienes animales tienes que estar siempre pendiente de ellos, no puedes estar fuera de casa muchos días porque les tienes que dar de comer, etc. Además ahora la gente joven no quiere quedarse en el campo, prefiere vivir en un pueblo o ciudad y no estar pendiente de animales ni de cosechas." (Diario: 18/02/03).

Andrea: "Porque supongo que a alguna gente le gusta más otra cosa que trabajar en el campo, y al contrario también hay gente que le gusta más el trabajo de campo, que otro cualquier trabajo. Aunque creo que alguna gente tampoco trabaja en el campo, porque lo ves como un trabajo muy duro, y porque ese trabajo necesita mucha atención." (Diario: 25/04/03).

Cristina: "Yo creo que la gente no quiere trabajar en el campo porque ven que es un trabajo muy duro, sucio, antiguo... y también porque no tienen días libres." (Diario: 21/04/03).

Elda: "*A miña opinión sobre a gandeiría e a agricultura, penso que os fillos de pais gandeiros ou agrícolas non queren seguir co negocio dos pais porque é moito máis fácil de gañar cartos e é moito máis cómodo. E moito máis higiénico estar estudiando ou traballando fora das terras ou dos animais.*" (Diario: 18/02/03).

Yolanda: "*Porque o campo é moi duro, nunca tes un día libre para ir a ningún sitio, porque os sábados e os domingos as vacas tamén comen e tamén as hai que muxir. E se tes un traballo dos outros, ti traballas aquelas horas e o resto do tempo estás libre.*" (Diario: 25/04/03).

Como podemos observar, nuevamente, la ausencia de vacaciones, la dificultad para ganar dinero, la dureza del trabajo, el no tener un día libre y estar sometido a las previsiones del tiempo son las causas que apuntan estas seis chicas. Podemos observar que las más repetidas son la dureza y la ausencia de vacaciones.

Hasta aquí enunciamos las características de los grupos de iguales "urbano", en los que podemos destacar, principalmente, que es un alumnado con una posición educativa en la que el alto rendimiento académico y su legitimidad en la institución escolar son los elementos que más lo definen. Un grupo, por lo tanto, muy diferente de los que vamos a presentar en los siguientes capítulos, los denominados "mixto" y "aldea".

6. Modelos de posicionamiento escolar y social del alumnado de los grupos de iguales "mixto"

*"Eu que sei, dicía el,
pero algo sabía.
Non sabía que era a negra sombra,
pero sabía que non era o mar.*

*Eu que sei, máis sei moito.
Sei todo o que ti non queres que sepa,
máis non o que queres que sepa e
non podo, por máis que queira, saber nada.*

*Eu que sei e seino todo,
menos o que ti queres que sepa,
non sei nada, é o que parece,
non sei nada, que angustia.*

*Eu que sei dos logaritmos,
eu que sei de Rosalía,
eu que sei da sintaxe
eu que sei da célula.*

*Eu que sei, mais sei moito,
eu sei da soidade,
eu sei das risas dos compañeiros,
eu sei da miña propia vontade.*

*Eu que sei, mais sei moito,
eu sei das vacas,
eu sei dos porcos, das galiñas,
eu sei do que non importa.*

*Eu que sei, mais non sei nada,
eu que sei da lembranza,
eu que sei da alborada,
eu que sei da tristura.*

*Eu que sei, mais sei moito,
eu sei da ledicia,
eu sei da leite, dos cans e
dos enchufes.*

*Eu que sei, mais non sei nada,
eu que sei das matemáticas,
eu que sei da física e a química,
eu que sei das perfrases.*

*Eu que sei, mais sei moito,
eu sei moitos contos (de andar nas feiras),
eu sei que non podo mete-los dedos no enchufe,
eu sei que está mal dito." (Diario: 11/03/03)¹*

¹ Poema compuesto por mí en una observación en el aula de 8ºO, debido a que un chico respondía "Eu que sei" a todo lo que le preguntaba la profesora.

6. Modelos de posicionamiento escolar y social del alumnado de los grupos de iguales “mixto”

En este capítulo vamos a presentar a los grupos de alumnado denominados “mixto”, en los cuales la clase de procedencia, los resultados académicos y las expectativas, estrategias y discursos que construyen son diferentes de los grupos “urbano” que hemos presentado en el capítulo anterior.

A pesar de que se introducen elementos de análisis, el análisis y la interpretación específicos se desarrollarán en el capítulo ocho. Y aunque toda descripción conlleva siempre interpretación (Velasco y Díaz, 1997: 43), además de la tensión existente entre descripción y teoría en la etnografía escrita (Silva, 2003: 62), en esta ocasión haremos un esfuerzo por dar protagonismo a los actores y a sus palabras y prácticas:

“Por mais balzaquiana que seja, toda a descrição é selecção. É sempre fruto da idiosincrasia do autor, da sua construção –mesmo que provisória- do objecto de estudo, do leque de diversidade de olhares que conseguiu captar no terreno e transpor para o texto, quiçá dos seus interesses –explícitos ou implícito, conscientes ou inconscientes.” (Silva, 2003: 62).

6.1. Expectativas, estrategias y discursos de los chicos

Grupo 1

| | | Rendimiento académico en el urbano | | | | Rendimiento académico en el rural | | | |
|---------------------|------------------------------|------------------------------------|--------|--------------------------|--------|-----------------------------------|--------|--|--------|
| | | Menos de tres | | Tres o más de tres | | Menos de tres | | Tres o más de tres | |
| | | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna |
| Clases medias | Profesional liberal | | | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | | | | | | | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | | | Miguel (8°N), José (8°P) | | | | | |
| | Empleado con explotación | | | | | | | | |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | | | | | Xurxo (8°O), Xan (8°P), Xesús (8°P), Antón (9°C) | |
| | TOTAL | | | 2 | | | | 4 | |

Seis chicos con procedencia, dos de ellos, de las clases trabajadoras del medio urbano y, cuatro de ellos, hijos de campesinos del medio rural. De los cuatro últimos, dos viven en el rural del municipio de Melide y los otros dos en el municipio de Santiso. Los empleos de los padres de los chicos del urbano se ubican en una empresa y en la construcción como proyectador de yeso, y el de las madres en la costura y como ama de casa respectivamente. En cuanto a los grupos domésticos del rural, los cuatro cuentan con una pequeña explotación, en la que trabajan el padre y la madre y en dos casos también los abuelos paternos. Veamos cómo son las explotaciones de estos cuatro chicos:

Xan: cuenta con una explotación diversificada en la que, por un lado, hay veinticinco vacas de leche en producción y, por otro lado, una explotación de ganado porcino. Además, tiene todo tipo de productos de la huerta para el autoconsumo y animales como gallinas, pollos y conejos. En ella trabajan su padre, su hermano y él mismo, como a Xan le gusta decir, y su madre se dedica a la parte agrícola.

Xurxo: con una explotación únicamente de vacas de leche, cuenta con treinta y cuatro vacas en producción, y con distintos animales para el autoconsumo, así como con distintos productos agrícolas.

Xesús: tiene una explotación de vacas de carne, cincuenta, y venden los terneros a una de las principales cadenas de alimentación gallega. Una explotación en la que trabajan su padre y su abuelo materno, y su madre se dedica a la costura y, como pluriactiva, se encarga de los animales para el autoconsumo (cerdos y gallinas) y a la agricultura.

Antón: en su explotación tiene cuarenta y dos vacas de leche en producción, y en ella trabajan su padre y su abuelo paterno; su madre se dedica a la costura, con la madre de Xesús, y se encarga de los animales domésticos y de la parte agrícola.

En estas cuatro pequeñas explotaciones podemos observar la estratificación sexual del trabajo en la explotación, ya que los hombres se encargan de la parte de mayor prestigio y que genera mayor renta económica a la familia, y las madres realizan una doble jornada laboral: la casa y la explotación y, en el caso de dos de ellas, una triple jornada, con el empleo como asalariadas.

Por lo tanto, nos encontramos con seis chicos, de los cuales cinco están en tercero de la ESO, curso al que llegaron tres de ellos repitiendo, uno promocionando por ley y el otro por sus propios méritos. El sexto chico está en cuarto después de haber superado el curso anterior por sus propios méritos. La edad, por lo tanto, se sitúa en los quince años de uno de ellos, en los dieciséis de dos y en los diecisiete del resto.

Los resultados académicos en el presente curso se reducen a que ninguno de los seis superó el curso académico; los tres alumnos que se encontraban repitiendo tercero de la ESO promocionaron por ley al curso siguiente, y repitieron los dos que llegaron a tercero procedentes de segundo y el que se encontraba en cuarto. Hay que destacar, además, que dos de los que promocionaron por ley no van a continuar por la vía normalizada, sino que se van a dirigir al PIP.

La representación que se hace de estos chicos en el centro escolar es claramente divergente. A tres de los cuatro chicos del rural se les considera un alumnado con pocas capacidades y un gran comportamiento:

Profesora: 'Es un chico excelente (...) No vale para los estudios (refiriéndose a Xan).' (Diario: 27/02/03).

Profesora: 'No molesta nunca. Está ahí callado, sin hacer demasiado y nunca le tienes que decir nada. Muchas veces le digo al resto que se tenían que parecer un poco más a Xurxo.' (Diario: 25/02/03).

Profesora: '*Algunhas veces cabréase porque o mando calar (...) Falas con el e daste conta que é todo corazón* (refiriéndose a Xesús).' (Diario: 11/03/03).

En cambio, la representación de los dos chicos del urbano es claramente diferente:

Tutora: '*Non hai quen o aguante. Eu xa non sei que facer con el. Falei coa nai e non hai nada que facer. Dime que na casa compórtase moi ben e que lle extraña o que lle digo (...) De tonto non ten nada* (refiriéndose a José).' (Diario: 12/03/03).

Profesor: '*É igual cun terremoto. Levántase cando lle da a gaña, se lle dis algo contéstache* (refiriéndose a Miguel).' (Diario: 19/03/03).

Una situación que es construida por los comportamientos y conductas que manifiesta este alumnado y que, lejos de considerarlos faltos de inteligencia como a los del rural, por su desparpajo, vocabulario y pillería se los ve como dos alumnos que no aprueban porque no quieren:

Profesor: '*Vese que é un rapaz listo. Falas con el en serio e razónache como un adulto.*' (13/03/03).

Profesora: '*Diche claramente que o del non son os estudos (...) Nunca o intentou (...) Ten moi claro o que quere facer.*' (19/03/03).

Hemos dejado para el final el caso del chico que está en cuarto de la ESO, Antón, porque la caracterización que se hace de él es totalmente diferente. Primeramente se situó en la representación expuesta para los otros tres chicos del rural, enfatizándose un cambio, consecuencia de las "compañías" con las que se ha juntado:

Tutora: '*Este rapaz dende que se xuntou a..., estase volviendo coma eles.*' (Diario: 19/03/03).

Profesora: '*Non era un rapaz de boas notas (...). Iba trampeando e pasando de curso, creo que repetiu un curso na primaria (...). O ano pasado empezou a andar con e está perdido.*' (Diario: 26/03/03).

Las "malas compañías" aludidas han puesto a este alumno en el ojo del huracán, en el centro de todas las miradas. De ser representado como un chico dócil y trabajador, se ha pasado a verlo como todo lo contrario.

Las representaciones que el profesorado proyecta de este alumnado tienen un escenario empírico en el aula. Dos del rural y uno del urbano van en la misma aula, y los dos del rural se sientan juntos. Los otros van todos a aulas distintas.

En el caso del alumnado del urbano su conducta en el aula es la siguiente:

Miguel siempre está callado con una libreta encima de la mesa, pero alguna vez levanta la mano y hace alusiones a lo que está explicando el profesor en el encerado. Para sorpresa de todos, es una pregunta con cierto sentido. Este alumno va a clases particulares todos los días una hora, y dos los martes y viernes. Entiende lo que dice el profesor y como me relataba uno sobre un examen:

Profesor: 'Los primeros diez minutos del examen me los pasé hablando con él. Si no entendía esta pregunta, si no tenía sentido esta otra. Preguntaba cosas con cierta lógica, como si hubiese estudiado (...). Tan pronto acabo de hablar con él se levanta y se marcha, entregándome el examen en blanco (...). Este chaval está loco, se le ve muy agresivo, te habla en un tono...' (Diario: 18/03/03).

Este alumno, con una conducta de desafío constante al profesorado, en algunas ocasiones hasta duerme y sólo una profesora le llama la atención. Nadie se atreve, por decirlo de alguna manera, a decirle nada, más allá de "non fales", o a obligarlo a trabajar en el aula. A esta aula asistí con cuatro profesores y, menos una profesora que estaba encima de él, obligándolo a, por lo menos, leer en clase algún texto, a leer el periódico y hacer un resumen de una noticia, siempre sucedía lo mismo:

'Xa levo unhas cuantas sesións de observación nesta aula e Miguel sempre está el só. Algunhas veces fala con Pedro ou con Antonio (...) Debuxa e, cando parece cansarse, fai que durme, bosteza, levanta as mans.' (Diario: 11/03/03).

'Esta profesora non lle permite aburrirse. Creo que ata agradece esta preocupación, xa que o martirio de ter que estar aí sentado durante unhas cantas horas vese aliviado polo entretemento de le-lo xornal.' (Diario: 21/03/03).

La situación de este alumno es de soledad, sus amigos están en otras aulas y, aunque a veces interacciona con otros dos chicos, casi siempre está sólo en el aula. Además de soledad, la institución, representada por el profesorado, no hace nada para que este alumno saque algún provecho en el aula, no hay un plan de acción encaminado para este chico y, como iremos viendo, las propuestas son muy reducidas por parte de la

institución escolar. Su manifestación pública de que no quiere estar en el instituto lleva a que nadie se preocupe por él, siempre y cuando, claro está, no interrumpa el desarrollo de la dinámica del aula:

Miguel: *'Sólo me queda un mes'¹ (...) Vou traballar con meu pai e vou comprar unha moto.'* (Diario: 5/05/03)/03).

Y así fue, en septiembre este chico ya tenía su ansiada moto, pero tuvo que enfrentarse, de nuevo, al martirio del instituto y desembarcó en el PIP. Quería seguir trabajando con su padre, pero las presiones de su madre en el grupo doméstico, que quería que obtuviera el graduado, lo llevó a la obligación de estar en el PIP:

Madre de Miguel: *'A donde vai sen graduado. Moito quere ir traballar e nin tan siquiera ten o graduado. Hasta que saque o graduado vai seguir aí.'* (Diario: 28/09/03).

Ante la situación de abandono a la que se enfrenta en el instituto, donde no se le propone nada, dejándolo a su más simple consentimiento, a la decisión personal de *"Fai o que queiras e non molestes moito"* (Diario: 13/03/03), se opta en el curso siguiente por encaminarlo al PIP. Así se le comunica a su madre, que acepta, muy contenta ante esta alternativa:

Madre de Miguel: *'Polo menos poderá facer o que quere, traballar e tamén o que quero eu, que quite o graduado.'* (Diario: 15/06/03).

Esto no tardó mucho en invertirse, ya que este chico dejó de ir a las clases por la tarde o, si iba, estaba continuamente "incordiando" en el aula y, así, ante las quejas de la institución educativa a su madre, finalmente, se fue a trabajar con su padre; después de llevar unos meses trabajando, la madre pensó que su hijo volvería a estudiar por el trabajo duro que tenía que hacer con su padre.

Madre de Miguel: *'Pregunteille si era millor traballar ou estudar e díxome que ¡traballar!'* (Diario: 4/01/04).

La propia madre, ante el trabajo duro de su marido, poner yeso y trabajar diez horas al día, pensó que cambiaría de opinión, que su hijo pediría volver al instituto, pero no fue así. Todo lo contrario, este chico añoraba trabajar, ya que le permitiría crecer en prestigio dentro de su grupo de iguales y, además, manejar la tan ansiada libertad que supone tener un sueldo y, de esta manera, tener independencia con respecto al grupo doméstico. De todas maneras, el aspecto más positivo de ponerse a trabajar es que

¹ Con "Sólo me queda un mes" hace referencia a que se acaba el curso y ya podrá ir a trabajar con su padre.

dentro del grupo de iguales se convierte un ejemplo a seguir. Este chico consiguió lo que todos ansían y que a estas alturas no pueden conseguir, todavía:

José: *'Miguel está traballando con seu pai.'*

Investigador: *'¿Ti tamén irías traballar?'*

José: *'Pois claro. Traballar para ser ti mesmo.'* (Diario: 23/11/03).

Investigador: *'¿Que che parece que Miguel fora traballar con seu pai?'*

Xesús: *'É o millor que lle puido pasar, ó final conseguíuno.'* (Diario: 29/11/03).

Por otro lado, en el caso del otro chico del urbano, la situación es similar, aunque la conducta es totalmente diferente. Este chico siempre está interrumpiendo el funcionamiento del aula. Además, se encuentra arropado por más alumnos y lo que lleva a que el profesorado tenga una representación muy negativa de esta aula, como hemos expuesto para 8ºP más arriba.

A José, igual que a Miguel, le comunicaron que lo mejor es que hiciese un PIP y a él le pareció muy bien, al igual que a su madre:

Madre de José: *'Aí no PIP polo menos aprende un oficio.'* (Diario: 25/10/03).

Este chico, que a veces envidiaba a Miguel, su mejor amigo, porque se fue a trabajar con su padre, me dijo en una ocasión:

José: *'Estiven traballando todo o vrao con meu tío e díxenlle a miña nai que xa non quería volver para o instituto e púxose como tola. Estame continuamente decindo que a donde vou ir, e por eso aceptei o do PIP, aprendo a traballar en algo e despois vou mirar a ver se me collen.'* (Diario: 11/10/03).

Como hemos expuesto en la presentación del aula de 8ºP, la situación en el aula se plantea desde un conflicto abierto entre un grupo de alumnos y el resto del profesorado. Desde el punto de vista del profesorado se sitúa en los márgenes más estrictos de la convivencia y contradictoriamente a esta representación, para el alumnado consiste en el pasárselo bien.

Profesora: *'Ir a esta clase é un auténtico sufrimiento. Pásaste toda a hora mandando calar.'* (19/03/03).

Profesor: *'Aquí xuntáronse os peores. Para o ano hai que facer algo, non se pode consentir que estén todos esto xuntos.'* (18/03/03).

Las dos situaciones expuestas en cuanto al comportamiento de estos dos alumnos del urbano y adónde se dirigieron entran en conflicto con la experiencia de los otros tres chicos del rural. Tanto las representaciones expuestas por el profesorado, más arriba, como en mis observaciones, el más auténtico silencio se ve en estos tres chicos:

'Están aí os dous calados. Falan un co outro, pero podes estar ó seu carón que nin tan siquiera oes o que din (refiriéndome a Xesús y a Xan).' (Diario: 19/03/03)..

'Por veces pásase uns dez minutos mirando para o profesor facendo que atende, ata lle da á cabeza en sinal de asentimiento ó que di o profesor e, en cambio, non parece enterarse de moito (refiriéndome a Xurxo).' (Diario: 21/02/03).

Este "non parece enterarse de moito" lo he comprobado observándolo desde más cerca sin que él se enterase:

'Está mirando para o profesor e dibuxando un camión.' (Diario: 18/03/03).

Una situación que el propio chico me explicó y resumió, extraordinariamente, de la siguiente manera:

Xurxo: *'Eu fago que atendo para que non me veña da-la vara'*² (Diario: 23/03/03).

De todas maneras, este hacer que se atiende sólo ocurre con dos profesoras, con el resto ya no se toman la molestia porque saben que no les van a decir nada:

Xurxo: *'A Sabela calquera lle di que non queres facer os exercicios, que se pon a berrar no medio da clase ou é capaz de chamar á casa'* (Diario: 15/03/03).

Por último, de nuevo, el chico de la cuarto de la ESO se encuentra en un aula en la que se junta con un primo y vecino suyo que tiene buenas notas, pero como éste siempre está atendiendo y haciendo lo que manda el profesor, su permanencia en el aula se resume en que está continuamente en otro mundo. No es un chico que interrumpa en el aula, ni genere una conducta que ponga en peligro la integridad de la buena marcha del aula, pero si le llaman la atención él contesta:

Profesora-tutora: *'Antón, ¡quieres atender!'*

Antón: *'Que estou facendo agora.'*

² Con "da-la vara" este chico se refiere a que el profesor no le vaya a decir nada, que no lo deje en evidencia delante del resto de sus compañeros, que no le llame la atención.

Profesora-tutora: *'Que non estás atendendo.'*

Antón: *'Si falo porque molesto e se estou calado porque molesto tamén.'*

(Diario: 10/03/03).

Esta situación en el aula, contestando a las ofensas del profesorado lo ha llevado, como he expuesto antes, a situarse en el ojo del huracán y en las miradas de todo el profesorado. Él se limita, únicamente, a estar callado y a no interrumpir, y como el mismo respondió a mi pregunta de qué le pasaba con la tutora:

Antón: *'Ó principio falaba seguido. Chamaron a miña nai e botoume unha bronca que... Agora que estou sempre calado tampouco están a gusto, eu non sei que quere algún.'* (Diario: 20/03/03).

Además, se encuentra en soledad en esta aula y, como el mismo afirma:

Antón: *'Non me gusta a miña clase. Séntome ó lado de meu primo, ó lado de quen me vou sentar (...) Esta aula está chea de chapóns (...) Son uns nenos, sólo pensan en estudar, estudar, estudar. Non saben o que é a vida.'* (20/03/03).

La situación de este chico en el aula de cuarto (9°C) es de total soledad, muy parecida a la que hemos expuesto para Miguel; cuando habla de chapones se refiere a chicos que obtienen todos muy buenas notas y, además, se sitúan en las clases medias del urbano, es decir, a los chicos del primer grupo de iguales expuestos, que están en el aula con él. Con estos chicos, Antón apenas tiene relación, no conecta con ninguno de ellos y está deseando que llegue el recreo para poder estar con sus amigos de grupo. Pero si nos detenemos en las relaciones que mantiene en el aula con los otros chicos, por ejemplo, en ocasión de un trabajo en grupo:

"A profesora mandouno facer o traballo con Jorge, Juan e Julio e non fai absolutamente nada. El xa non pon moito da súa parte, pero os outros tampouco o deixan entrar no grupo (...). Achegueime a este grupo e pregunteille a Antón que estaba facendo e díxome: 'Nada, xa o fan todo eles'. Así foi como lles preguntei ós outros tres membros do grupo de traballo porque non deixaban participar a Antón e Julio contestoume: 'A el dalle igual, facémolo nós e poñemos o nome dos catro'." (Diario: 27/03/03).

Una situación, como podemos observar en estas palabras recogidas en el diario de campo, que manifiesta cuál es la posición de este chico en el aula y que señalan, además, el grado de distanciamiento entre Antón y el resto de alumnos que componen el grupo-aula. Antón se considera mucho más maduro que ellos, con mayores

experiencias, tal y como me subrayó en una ocasión en las que nos encontrábamos hablando de los chicos con buenas notas junto a otros miembros del grupo de iguales, Miguel y Xesús:

Antón: *'Sempre están atendendo, non lles pidas nin a goma que che poñen mala cara.'*

Miguel: *'Estos non saben o que é disfrutar da vida. Eu non digo nada, se lles gusta estudar que estudien.'*

Xesús: *Na vida hai máis cousas que estudar, están as rapazas* (ríendonos todos por el tono burlón que lo dijo). (Diario: 8/03/03).

Al hacer referencia a las "rapazas" (chicas) mi pregunta se trasladó a si ellos tenían mucha experiencia y las contestaciones fueron evidentes:

Miguel: *'Antón tenche moza, é... e estache moi boa'*

Investigador: *'¿E ti non tes moza?'*

Miguel: *'Eu non, eu fago o que podo.'*

Xesús: *'Este que vai ter, enróllase con unha e ó día seguinte xa lle pon os cornos* (entre risas de Antón y José).'

Investigador: *'E ti Xesús, ¿non tes moza?'*

Miguel: *'Andalle detrás a unha que non lle fai nin caso.'* (Diario: 17/03/03).

Esta situación, en la que estos chicos relatan que tienen experiencia en temas de sexo y con chicas adquiere un gran prestigio dentro del grupo, un prestigio que contrasta con los otros chicos que "sólo piensan en estudiar":

Investigador: *'Vós salides tódolos sábados.'*

Xan: *'Home, o sábado é un día sagrado.'*

Investigador: *'E sabedes si salen .* (chicos considerados por ellos chapones).'

Antón: *'Esos que van salir, si solo piensan nos libros, non saben nin o que é unha muller.'*

Investigador: *'Algún ten moza.'*

Xurxo: *'Moza para pasear e non para facerlle nada.'* (Diario: 15/02/03).

Como podemos ver en este diálogo, salir todos los sábados es algo importante, lo que se contrapone con los chicos de clase media que únicamente salen de vez en cuando y, además, los ven como inexpertos sexualmente, que tienen 'novia para pasear' cuya falta de experiencia contrasta con la de ellos. Incluso Xurxo, el más pequeño del grupo,

mantiene la misma línea y se jacta de saber más de sexo, incluso, que chicos mayores que él.

De esta manera nos damos cuenta de que todos estos chicos ansían dejar el instituto y, al igual que hemos expuesto para el caso de Miguel y José, vamos a hacerlo con los otros cuatro.

Antón desea dejar el instituto después de obtener el graduado y ponerse a trabajar como albañil, ya que estuvo los meses de julio y agosto trabajando con su tío. Esto no ha sido posible hasta ahora por las presiones desde su grupo doméstico, sobre todo de su madre:

Madre de Antón: *'Traballar xa foi traballar todo o vrao, ganar uns cartiños con seu tío (...). Que estudie mentras poida, que xa lle chegará o tempo de traballar.'* (Diario: 30/10/03).

Y así fue, este chico acabó cuarto de la ESO y se puso a hacer el ciclo formativo de Fabricación e Instalación de Muebles a Medida que se imparte en el IES de Melide. Aprender carpintería le permitirá, después de dos años, comenzar a trabajar como asalariado.

En el caso de Xesús, que quería dejar el instituto en el presente curso, lo "obligaron" a comenzar cuarto de la ESO para ver si sacaba el graduado, pero visto que no hacía nada, en el mes de noviembre lo dejó para trabajar, sin demasiadas presiones por parte del grupo doméstico:

Madre de Xesús: *'No instituto non fai nada, que traballe que non lle fai mal ningún.'*

Investigador: *'¿E o graduado?'*

Madre de Xesús: *'O graduado xa o sacará cando lle faga falta, xa dará na súa cabeza.'* (Diario: 13/12/03).

Comenzó trabajando en casa, en la explotación ganadera con su padre y a principios del año 2004 ya estaba como aprendiz de pintor.

En los casos de Xurxo y Xan, que llegaron procedentes de segundo de la ESO, ninguno de ellos planteó la posibilidad de dejar el instituto y ponerse a trabajar, y tienen muy clara la necesidad de sacar el graduado y, después, dejar el instituto. Pero, nótese aquí, en ningún momento se plantea la alternativa de entrar en el mundo del trabajo antes de obtener el título de graduado:

Xan: *'Eu aínda son moi novo para traballar. Traballar xa traballo na casa, haber se saco o graduado e despois marchó.'* (Diario: 14/03/03).

Xurxo: *'O que quero é sacar o graduado e despois ir traballar en calquera cousa, a min dame igual, con tal de traballar.'* (Diario: 14/03/03).

Como podemos observar en los seis casos, nos situamos entre dos chicos, los más mayores, que han dado el paso al mundo del trabajo asalariado y el de los dos más pequeños que van a continuar hasta sacar el graduado. En el medio se sitúan Antón y Xan que, debido a las fuertes presiones de su grupo doméstico, van a continuar en el instituto, uno en un ciclo formativo y el otro en un PIP.

Por otro lado, la construcción que se hace de este alumnado es muy diferente en lo que atañe a las "madres". En el caso de las madres de los alumnos del rural se destaca que *"non saben máis"* (Diario: 20/03/03) y en los del urbano que son inconscientes respecto a los hijos que tienen. Tanto en las madres de los primeros como en los segundos se reducen los rendimientos escolares al ambiente familiar:

Tutor: *'Os pais de Xesús e Xan aínda non viñeron. Estou chama que chama e non me colle ninguén.'* (Diario: 18/03/03).

Profesor: *'Na casa a situación non deber ser moi boa'* (refiriéndose a Xesús.) (Diario: 18/03/03).

Tutora: *'Parece unha nai moi boiña, moi preocupada polo rapaz (...) Ela sabe que o rapaz quere traballar (...) Na casa non ten quen lle axude, non contan con moitos medios.'*³ (Diario: 1/04/03).

Tutora: *'Esta muller non sabe o que ten na casa. Sempre me di que ten un fillo estupendo.'* (Diario: 11/03/03).

Tutora: *A nai ben sabe como é o seu fillo (...). Non me extraña que a súa conducta sexa así, falas coa nai e transmíteche nerviosismo.* (Diario: 8/04/03).

Esta situación destaca, en el caso de los chicos del rural, que hay madres que no acuden al centro y, por lo tanto, se supone una situación de falta de preocupación total por sus hijos y, por otro lado, el no contar con medios de lo que se entiende por "Cultura" los lleva a un rendimiento académico muy bajo. En el caso de los dos chicos del urbano se alude también a que las madres son inconscientes de lo que tienen en casa, y se genera la siguiente representación: siendo así la madre, así debe ser el chico.

De todas maneras, la teoría del ambiente familiar, muy extendida entre el profesorado, guarda relación con el marco teórico expuesto en el capítulo tres, en el que la teoría de las discontinuidad cultural y el marco expuesto por Ogbu son respuestas de

³ Con la expresión "moitos medios" se hace referencia a que el ambiente familiar no tiene mucha "Cultura".

refutación empírica a las teorías de la privación cultural pero, como puede observarse, muy presente y extendida entre el profesorado como causas de los rendimientos escolares.

Una representación, la del profesorado, que choca directamente con la que se realiza desde el grupo doméstico. En el caso de los dos chicos del urbano se los considera muy buenos chicos, pero que no quieren estudiar:

Madre de José: ... *é un rapaz mui inquieto, pero dislle unha cousa e non lla tes que repetir (...)* No vrao vai ir traballar co seu tío⁴ (...). *O rapaz non quere estudar, desde que me entrou no instituto estame seguido que quere marchar, que quere traballar, que el non vale para os estudos.* (Diario: 25/10)

Madre de Miguel: *'Eu sempre quixen que me estudiara. Desde pequeno que vai a clases particulares (...). Seu pai sacrificándose para que el estudie. Non quere, solo quere traballar e sempre lle digo: para traballar sobra o tempo (...). Algunhas veces volvo do instituto desolada. Dinme que se porta tan mal que me parece difícil de crer. Xa sei que meu fillo non é un santo (...). É un neno que non tuvo sempre o que quixo, os catorce anos foi traballar co pai e é mui responsable, non entendo como no instituto fai o que din que fai.'* (Diario: 15/06)

En el caso de los cuatro chicos del rural el discurso es un *continuum* ante lo mucho que trabajan estos chicos en casa:

Madre de Xan: *'Sabe traballar. Fai o mismiño que o pai.'* (Diario: 7/09/03).

Padre de Antón: *'Eche moi traballador. Non fai falta que o mandes, tolea polos animais.'* (Diário: 24/08/03).

Madre de Xesús: *'Se algún día o pai se atopa mal, faino el todo.'* (Diário: 13/12/03).

Padre de Xurxo: *'Non lle hai que andar repetindo as cousas, cólleas rapidamente.'* (Diario: 02/05/03).

Es decir, en el grupo doméstico se los considera "*moi traballadores*", inteligentes y maduros, opinión que choca con la del centro escolar. Desde el grupo doméstico se destaca que sus hijos no valen para estudiar, sino para trabajar, una autonegación que, de todas maneras, no ejerce demasiada presión en sus vidas, porque el escenario positivo en el grupo doméstico, al encontrarse valorados, se traslada a su

⁴ Su tío tiene una empresa de materiales de construcción en Betanzos y este chico estuvo trabajando en ella los meses de julio y agosto.

ámbito social más cercano, la aldea y parroquia, y al más lejano, la *vila*, cuando interactúa con personas de sus mismas características:

Abuelo de Antón: *'Da gusto ver traballar a ese rapaz. Anda co tractor cunha soltura.'* (30/10/03).

Abuelo de Xesús: *'Está sempre dun lado para outro, non para. Velo ir cas vacas, pasar co tractor, muxe, vai coa cisterna...'* (Diario: 29/12/03).

Con el objetivo de clarificar un poco más la dinámica de este grupo, es el momento de introducir cómo se ha creado y qué vínculos mantiene. Este grupo se ha ido formando a lo largo de la relación mantenida en el centro académico y se ha trasladado al espacio *vilego* el sábado noche y el domingo por la tarde. Además, dos hijos de campesinos van a clases particulares con otro de los que se sitúa en empleado y mantienen, antes y después de las clases particulares, estrechas relaciones. Es así como la relación en la institución académica se traslada a las clases particulares y de ahí a los distintos escenarios en la *vila*, que vienen marcados por el contacto a través del bar. En el bar, además, mantienen contacto con adultos, y es donde se lleva a cabo la construcción de las expectativas generadas, ya que los temas en el bar guardan relación con el mundo del trabajo que añoran estos chicos. El bar, por lo tanto, actúa como espacio de sociabilidad para el grupo y como espacio de socialización hacia el mundo del trabajo asalariado. Aquí están presentes temas tan parejos como la sexualidad, el fútbol y el trabajo asalariado. El bar es la iniciación para convertirse en adultos. Beber una cerveza y fumar un cigarrillo no son actos en sí mismos, sino que están fuertemente cargados del significado simbólico que expresa ser uno más de los que allí están, manteniéndose, o no, interacciones cara a cara. Por lo tanto, el bar deja en un segundo plano las experiencias de su vida educativa para pasar a ejercer continuos estímulos positivos, un contexto en el que dejan de estar en una posición subalterna y pasan a convertirse en auténticos protagonistas. Además, a través del bar entran en contacto con todo aquello con lo que desean, es decir, lo que representan los trabajadores asalariados como modelos sociales. Unos modelos sociales que aparecen más nítidos en las relaciones que mantienen el sábado por la noche.

El sábado por la noche representa para estos jóvenes un auténtico tiempo de libertad, independencia, ocio y afirmación identitaria. El bar es un espacio en el que mantienen relaciones con los modelos sociales que tienen a su alrededor: trabajador asalariado con coche y novia. El trabajo asalariado es representado como la alternativa a la aldea y permite, además, independencia, vacaciones y ponerse en pie de igualdad con

los adultos que tienen a su alrededor. Es así como el escenario del bar actúa de manera predominante, también, en la posibilidad de continuar con la explotación ganadera. El trabajo en el campo y la continuación con la explotación no son opciones, sus padres no quieren que se queden, y ellos verbalizan una clara conciencia de que hay que salir de la aldea, es decir, el mensaje que tienen a su alrededor y los modelos sociales de éxito con los que se encuentran son de jóvenes que también dejaron la aldea para trabajar como asalariados o que han buscado en la vía migratoria la posibilidad de éxito económico y, de la misma manera, social. En este ámbito son reiterativas las palabras, sobre todo de las madres, de que primero busquen un trabajo fuera y si no hay posibilidad "*sempre quedan as vacas*", unos discursos, los de las madres, que suelen chocar con los de los padres:

Madre de Xan: *O rapaz antes quería traballar na casa, con seu irmao. Seu irmao quedouse con esto porque non ten en que traballar. Non ten o graduado, non ten nada.* (Diario: 7/09/03).

Madre de Xurxo: *Seu pai está ampliando. Agora montou unha nave para os porcos e non sei para que o fai. O rapaz non lle quere quedar na casa e eu tamén prefiero que valla traballar (...), O campo non che ten moito futuro.* (29/06/03).

Padre de Xesús: *Non sei porque non quere quedar. Estoullo preparando todo. Donde vai a estar millor que na casa. Nós fomos tirando e non nos foi tan mal. Sacamos tres fillos adiante.* (Diario: 29/12/03).

Madre de Xesús: *O campo non é vida. Sempre traballando, non se para un momento, as vacas están tódolos días.* (Diario: 13/12/03).

Unos discursos que también los propios chicos verbalizan con un alto grado de conciencia y manteniéndose una línea en todos ellos respecto a cuatro ejes principales:

Xurxo: *Non tes vacacións.*

Antón: *Hai que traballar a tódalas horas, non paras nunca.*

Xesús: *Quen vai querer vivir hoxe na aldea se non tes nada.*

Xan: *Para que a explotación sexa rentable tes que invertir moitos cartos.* (03/04/03).

Los cuatro chicos del rural exponen estos cuatro ejes discursivos de una u otra manera en sus reflexiones sobre la posibilidad de continuar con la explotación que tienen en sus casas. La ausencia de vacaciones, el exceso de trabajo, la dependencia del medio urbano para tener acceso a mayores posibilidades de realización personal y la

necesidad de grandes inversiones para la rentabilidad de la explotación son unos discursos que mantienen un *continuum* en estos chicos y en otros, como iremos mostrando más adelante.

Por lo tanto, entrar en el mercado de trabajo asalariado es la gran añoranza, un trabajo que permitirá, también, algún día, trasladarse a vivir al medio urbano y ascender, de esta manera, en la estructura social. En este trabajo asalariado juega un papel muy a tener en cuenta los emigrantes que vuelven en las vacaciones de Navidad, Semana Santa o verano, y en la gran cantidad de puentes que hay a lo largo del año. Estos emigrantes proyectan una imagen de la emigración como posibilidad de ganar mucho más dinero, por el mismo trabajo, que si se quedaran en Galicia, de mayor valoración y de independencia.

Los emigrantes a los que me estoy refiriendo no son aquellos que se marcharon en los años sesenta y setenta, sino los que se fueron en los años noventa y en el propio siglo XXI. Son vecinos que solamente tienen cuatro, cinco o seis años más que ellos y que proyectan una imagen de la emigración como oportunidad de ganar dinero y, también, oportunidad de valoración a la vuelta en las vacaciones. Esto los iguala con sus vecinos de la *vila* y se refleja en el coche que traen y en el dinero que manejan y, por otro lado, en la no dependencia de sus padres ni de la aldea.

‘Traballas menos horas que aquí e ganas moito máis.’ (Diario: 20/04/03).

‘Aquí traballaba dez horas ó día, os sábados pola mañá, algúns pola tarde e non tiña nin para mante-lo coche.’ (9/08/03).

‘Hai que traballar (...) Se metes horas gañas moitos cartos.’ (9/08/03).

Estos emigrantes suponen la modernidad por los coches que traen, sus formas de vestir y, sobre todo, porque su espacio principal de actuación se sitúa en la *vila*. Aun exponiendo las dificultades económicas con las que se encuentran en la Terra de Melide y en Galicia en general, no generan un rechazo de todo lo que dejaron atrás, como proyectan muchos de los emigrantes que se marcharon en los años sesenta y setenta, como veremos más adelante, sino que suponen la modernidad sin abandonar sus hábitos de siempre: siguen hablando gallego, vienen a casa cada vez que hay un puente y en todas las vacaciones, transitan por los mismos bares de siempre...

Como ellos mismos verbalizan, su plan de futuro no es quedarse en los lugares en los que se encuentran, sino que tratan de comprar un piso y volver aunque aquí se

gane menos, ya que destacan la calidad de vida que han mantenido en la Terra de Melide:

*'Botarei en Bilbao cinco ou dez anos e vólvome.'*⁵ (Diario: 16/04/03).

'Como en Galicia non se vive en ningún lado (...) Solo pensan en traballar⁶, pagan ben (...) Se fas caso botas todo o día traballando.' (21/08/03).

Además, estos emigrantes destacan que donde trabajan se sienten valorados, que si tienen que pedir un día libre nunca les ponen problemas y que cobran las horas extras muy bien:

*'O xefe mira por ti, preocúpase de que estés a gusto na obra'*⁷ (Diario: 3/05/03).

'Alá tes que traballar (refiriéndose a Bilbao), non che regalan nada, págachas o lombo. Agora si, se ves á festa á casa e lle pides o luns libre, ou o venres salir pola mañá, se non hai moito chollo, nunca che poñen problemas. Fas as horas e non hai problema. (...) Cando traballaba aquí non tiña nin vacacións.' (Diario: 3/05/03).

Estos emigrantes ponen todos el peso en los derechos sociales alcanzados en el lugar en el que trabajan. Un mes de vacaciones, horas extras bien pagadas, días libres para ir al médico, venir de fin de semana... Todos tienen una historia previa de trabajo asalariado, en Melide o alrededores, que les ha servido para contrastar con el lugar al que se han marchado.

El contacto con estos emigrantes y con los de mayor edad influye de manera positiva en estos chicos, que ven la emigración como alternativa a quedarse a trabajar en Galicia.

Xesús: *'Meu primo marchou para Bilbao e hai meses que gaña quinhentas mil pesetas.'*

Antón: *'Meus tíos están en Suiza e gañan moitos cartos'*

José: *'Eu tamén vou marchar a traballar no lleso. Traballan menos que aquí e ganan moito máis'*

Xurxo: *'Aquí non hai moito futuro.'* (Diario: 26/04/03).

⁵ Este emigrante tiene veintitrés años y lleva dos en Bilbao, trabaja poniendo yeso en Bilbao.

⁶ Este emigrante tiene veintiséis años y lleva cuatro en San Sebastián, trabaja como encofrador y ya ha comprado un piso en Melide.

⁷ Emigrante de veinticinco años que lleva seis años en Barakaldo en el sector de la construcción, más concretamente en interiores.

Una imagen de la emigración que choca con las expectativas que se tienen desde el grupo doméstico. Las expectativas que aparecen claramente diferenciadas para los chicos del rural y para los del urbano:

Madre de Miguel: *'Marchar traballar para fóra, era o que me faltaba. Aquí se queres traballar sobra en que facelo.'* (Diario: 28/09/03).

Madre de José: *'Nunca me comentou nada (...) Xa sei que aquí non pagan todo o que deberían, que ó principio hai que cobrar pouco e cando aprendas páganche máis (...) Donde vas a estar millor que na casa.'* (Diario: 25/10/03).

Padre de José: *'Si tes sorte non che fai falta marchar (...). Meus irmaos estanche todos fóra. Uns en Bilbao, outros en Barcelona, teño unha irmá en Suiza (...). Eu son o único que non tiven que marchar, empecei a traballar e non me queixo (...) Moitas veces me dixo meu irmao que marchara para Barcelona, que iba ganar máis.'*⁸ (Diario: 22/11/03).

Estos discursos de las madres y de los padres de los chicos del urbano difieren en cómo se contempla la emigración. Para las madres es un proyecto que las llevaría a distanciarse de sus hijos y, por lo tanto, es un proyecto que no contemplan. En cambio, el discurso en el caso de los padres es bien distinto; aun no viendo con "buenos ojos" esta opción, se podría considerar la menos mala. En estas percepciones influyen, de manera importante, el contacto que estos padres mantienen con personas que trabajan fuera, que han emigrado y a las que le ha ido bien.

En el caso de los cuatro chicos del rural la situación es bastante parecida; en ninguno de los grupos domésticos se contempla la emigración como una posibilidad, pero se alude que, ante los continuos vecinos que se marchan, no sería una posibilidad cerrada del todo:

Madre de Xurxo: *'Sufriría moito se me marcha o rapaz. Se non hai máis remedio que marche. Nós non tuvimos necesidade de marchar, pasamos moitos traballos e sempre saímos adiante'* (Diario: 29/06/03).

Padre de Xurxo: *'Moitas veces hai que ser decidido e marchar unha temporada. Meu irmao marchou para seis meses e xa leva alí vinte anos (...). Eu non vería con malos ollos que marchara, sempre e cando se teña unha*

⁸ El padre de José es el único de sus siete hermanos que no se ha tenido que marchar. Alude a la suerte porque él también tenía proyectada la vía migratoria, pero encontró un trabajo en Melide y no tuvo la necesidad de marcharse. Además, las alusiones al dinero no son las únicas importantes, sino que la posibilidad de permanecer en la tierra, en casa, están muy presentes.

seguridade (...) Eu coñezo moitos que traballan todo pa fóra. Ganar ganan moitos cartos, son novos e non lles importa estar fóra da casa'. (Diario: 18/07

Padre de Antón: 'Hoxe non é como antes. Os que marcharon da aldea, ¿a donde iban ir? (...) Aquí foron marchando todos: uns para un lado, outros para o outro (...) Moitos marcharon de calquera maneira e volveron ó pouco tempo.' (Diario: 27/07/03).

Padre de Xan: 'Ós fillos xa sabes que non os vas ter aquí ó lado da casa (...). O que se di marchar, se é pa traballar non é tan malo (...). Os que marchan son por necesidade, non porque queiran.' (Diario: 23/10/03).

Como podemos observar, los discursos de los padres de los chicos del urbano y del rural no difieren demasiado, aunque sí hay una mayor predisposición por parte de los padres del rural, en ningún caso se alienta esta posibilidad como la más idónea. De todas maneras, dejar la aldea, situarse en Melide o en una ciudad gallega siempre se ve con mejores ojos que marcharse fuera de Galicia.

Otra cosa bien distinta es lo que proyectan estos chicos, para quienes la interacción con otros jóvenes de mayor edad que ellos, que representan un modelo social muy a tener en cuenta, los aproxima a que la vía migratoria pueda representar una posibilidad si en la zona no se encuentra un trabajo, una posibilidad de éxito económico y, también, de éxito social, porque se puede acceder a un mayor tiempo de ocio que hasta ahora tienen vetado.

Grupo 2

| | | Rendimiento académico en el urbano | | | | Rendimiento académico en el rural | | | |
|---------------------|------------------------------|------------------------------------|--------|--------------------|--------|-----------------------------------|--------|--------------------------------|--------|
| | | Menos de tres | | Tres o más de tres | | Menos de tres | | Tres o más de tres | |
| | | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna |
| Clases medias | Profesional liberal | | | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | | | | | | | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | Xabier (8ºM) | | | | | | Lois (8ºN), Diego (8ºP) | |
| | Empleado con explotación | | | | | Roberto (8ºM) | | Fernando (8ºP), Anxo (8ºP), | |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | Carlos (8ºL) | | | | Suso (8ºN) | |
| | TOTAL | 1 | | 1 | | 1 | | 5 | |

De estos ocho chicos proceden dos del medio urbano y seis del medio rural: cuatro del municipio de Melide y dos del municipio de Santiso. En el caso de los del urbano el padre de uno de ellos trabaja en la construcción y su madre en la costura, y en el otro su padre tiene una pequeña explotación ganadera en la que fue la casa materna y su madre un pequeño negocio en la *vila*. Los seis chicos del rural se establecen de la siguiente manera: los padres de cuatro de ellos trabajan en empleos relacionados con la construcción o en el transporte de mercancías, además, tres de ellos cuentan con una pequeña explotación ganadera que atienden sus madres; la madre de uno de ellos, cuyo padre ha muerto, trabaja como empleada en la costura y viven con sus abuelos que están jubilados y, en el otro, su padre trabaja en la construcción y su madre en el grupo doméstico. El otro chico del rural es hijo de campesinos con una pequeña explotación de veinte vacas de producción de leche a la que se dedica el padre y la madre es responsable del resto de animales y de la agricultura, y vende sus productos los domingos en la feria en Melide.

Los ocho chicos se ubican, todos ellos, en el curso de tercero de la ESO. La edad coincide en cuatro de ellos, diecisiete años, tres tienen dieciséis y uno, quince. Seis de ellos se encuentran repitiendo en el presente curso y dos llegaron a este curso académico promocionando por ley. Los resultados académicos fueron los siguientes: solamente uno de ellos superó el curso académico, los dos que promocionaron por ley el curso pasado

van a repetir, uno irá al PIP y el otro a un PDC, y los otros cinco promocionan por ley con los siguientes destinos: dos van a continuar en la educación reglada, uno abandonó el instituto porque se puso a trabajar y los otros dos van a entrar en el PIP.

La representación de estos chicos en la institución escolar es inequívoca para siete de ellos "*Non fan nin deixan facer*", destacando que al chico del urbano que tiene una explotación se lo construye como "Es como quien no lo tiene" (Diario: 28/02/03). Se hace referencia a la situación de confrontación de cada uno de estos alumnos en el aula. No traen nunca los deberes, no hacen nada en el aula y están continuamente alterando la dinámica impuesta por el profesorado.

Profesora: '*Non hai quen o soporte. Xa lle dixen á tutora que falara cos seus pais. Botou uns días moi tranquilo pero xa volve á carga (refiriéndose a Lois).*' (Diario: 11/03/03).

Profesor: 'Está continuamente retándote (refiriéndose a Diego).' (Diario: 13/03/03).

Profesora: '*Vive nunha nube. A min dame a sensación de que moitas veces non sabe nin donde está* (Refiriéndose refiriéndose a Carlos).' (Diario: 18/03/03).

Profesor y profesora respectivamente⁹: '*É un artista, nin quere nin da.*' '*Se distrae con mucha facilidad* (refiriéndose a Carlos).' (Diario: 18/03/03).

Tutora: '*Ten moitos problemas, súa nai non da feito nada del* (refiriéndose a Fernando).' (Diario: 18/03/03).

Profesora: '*Está pouco integrado na clase. Nótase que é das aforas*¹⁰ (refiriéndose a Suso).' (Diario: 11/02/04).

Profesora: 'Sabem que van a pasar por ley y no hacen nada' (refiriéndose a Lois y a Suso).' (Diario: 21/03/03).

Profesora: '*Fai o xusto, podería facer moito máis* (refiriéndose a Roberto).' (Diario: 26/02/03).

Profesora: '*Non traballa, traballa o mínimo e non lle costa* (refiriéndose a Anxo).' (Diario: 11/03/03).

Una representación que se encuentra a medio camino entre el alumnado que no hace nada en el aula y, además, se dedica a alterar el funcionamiento, y aquel alumnado que sí trabaja algo pero que podría hacer mucho más. Aquí nos encontramos, de nuevo,

⁹ Conversación con un profesor y una profesora en un grupo de discusión.

¹⁰ Con la palabra "aforas" el profesorado se refiere a que es de la aldea.

con que aquel alumnado que muestra unas claras oposiciones en el aula, que trata de "putear"¹¹ al profesorado se ve como un alumnado que muestra una clara inteligencia pero que no quiere estudiar o hace lo mínimo para aprobar. La permanencia en el aula por parte de este alumnado se sitúa en la confrontación más explícita: hablan todo el tiempo, no acatan las llamadas de atención del profesor e, inclusive, argumentan su situación.

Profesora: '*Tódo los días igual, haber cando madurades.*'

Suso: '*Profe, hoxe seino todo* (riéndose).'

Profesora: '*Pois xa iba sendo horas.*'

Alumnos: '*Ja, ja, ja* (toda la clase riéndose).' (Diario: 27/03/03)

Profesora: '*... haber si paras un pouco, que me tes tola.*'

Diego: (Hace que no la oye y sigue hablando).

Profesora: '(Alzando el tono de voz) *¡... quieres parar de una vez!*'

Diego: '*¿Que fixen ahora?* (con cara de sorprendido).'

Profesora: '*¿Que pares de falar!*' (Diario: 27/03/03).

En el caso de los tres chicos que están en las aulas de 8ºP y en 8ºN la situación es muy parecida. Los que están en 8ºP, Anxo, Fernando y Diego, están continuamente hablando entre ellos, interrumpiendo al profesor con alguna pregunta y haciendo todo tipo de chistes con otros chicos. En 8ºN la situación es muy parecida y tanto unos como otros se contraponen fuertemente a los chicos del urbano de las clases medias y a aquellos que obtienen buenas notas:

Fernando: '*Cabezón*¹², *deixame o bolígrafo* (mientras Anxo y Diego se ríen).' (Mientras Anxo y Diego se ríen)

Cabezón: '*Deixame en paz.*'

Fernando: '*Deixame o boli, joder.*'

Profesora: '*¿Que pasa Fernando?*'

Fernando: '*Que lle estou pedindo un boli a Cabezón e non mo deixa* (Ante la forma chistosa de decirlo, tengo que confesar que me dio la risa, y a la profesora en un principio también, pero automáticamente la situación cambió).'

Profesora: '*Ten nome* (en tono enfazado enfadado y alzando la voz).'

¹¹ En este contexto, con "putear" se están refiriendo los chicos a vacilar, reírse del profesorado.

¹² Cabezón es el nombre con el que se conoce a un chico de clase media del urbano y al que se refieren como lo que no se desea ser ni parecer.

Fernando: '*Jorge, ¿Deixasme o boli? (en tono burlón).*'

Profesora: '*Jorge, deixallo e haber se escribe algo.*' (Diario: 18/03/03).

A estos chicos, denominados Cabezón, Miñoaca... los consideran "chapones" y pasan a representar todo aquello que no quieren ser. Es decir, ellos no desean estar en el aula, coger apuntes, atender... y, además, esto traspasa la frontera del aula y tampoco desean ser como ellos fuera del instituto:

Fernando: '*Por aí vai Cabezón, coa súa camisita e sempre tan ben posto.*'

Investigador: '*¿Que vos pasa con Cabezón, si é bon rapaz?*'

Anxo: '*Que vai ser, é un pelota.*'

Diego: '*Se fas calquera cousa chívase á tutora.*' (Diario: 27/04/04).

Ante esta representación negativa de cómo se actúa en el instituto, mi afirmación se lanzó, a pesar de que sabía que no era verdad, pero con el objeto de saber qué es lo que pensaban del tema:

Investigador: '*Dixéronme que Cabezón tiña moza.*'

Diego: '*Que vai ter.*'

Fernando: '*¿Quen é?*'

Investigador: '*Non me acordo xa quen me dixeron.*'

Fernando: '*Seguro que estás confundido, quen vai querer a ese.*' (Diario: 8/05/05).

Es así cómo se muestra la antítesis entre unos y otros, y la importancia resaltada más arriba de tener novia no se ve en aquellos chicos que representan lo opuesto a ellos. Es decir, tener novia para éstos es muy importante y, por lo tanto, no puede serlo para los otros, los chapones. No pueden actuar en los mismo términos que ellos y, como vimos en el grupo anterior, cuando nos referíamos a la experiencia sexual, aquí también está muy presente la experiencia sexual que estos chicos tienen, a la que se une la experiencia con el alcohol en el bar el sábado noche.

Las dos situaciones se suceden a diario en las aulas y el profesorado manifiesta que son debidas a que es un alumnado que no quiere estar, que viene obligado y, como saben que van a promocionar, se dedican a alterar el aula:

Profesora: '*Como saben que van a pasar por imperativo legal non fan nada*' (profesora refiriéndose a los que alborotan).' (Diario: 4/03/03).

Estas palabras expresan un *continuum* en el profesorado, una argumentación que es recurrente y que traslada toda la responsabilidad al propio alumnado y a la LOGSE:

Profesor: *'Non lles fai falta esforzarse, van promocionar igual.'* (Diario: 4/03/03).

Profesora: *'Esto é fallo da lei, que non fixo unha previsión de que esto iba a ocorrer. Os profesores xa sabemos que algo polo estilo tiña que pasar.'* (Diario: 17/03/03).

Estos discursos muestran la falta de interés y el rechazo de cierto alumnado al buen hacer del profesorado y, de la misma manera, la representación negativa de este alumnado se traslada también a las madres, y se mantiene un *continuum* entre unos y otros:

Tutora: *'Falei con súa nai e xa vin que non hai nada que facer (refiriéndose a Suso).'* (Diario: 25/02/03).

Tutora: *'Súa nai preocúpase moito, está aquí cada dúas por tres, pero non se da de conta que o rapaz non quere (...) Na casa non deben ter moita cultura (refiriéndose a Diego).'* (Diario: 10/02/03).

Tutora: *'Díxome que non pode facer nada con el. Que o rapaz estalle decindo continuamente que quere marchar. Eu creo que o millor é que marchara, aquí está perdendo o tempo (...) Na súa casa non houbo nunca unha preocupación polo rapaz (refiriéndose a Fernando).'* (Diario: 10/02/03).

Ante esta situación se les propone a los padres que lo mejor es que sus hijos se encaminen al PIP, porque podrán intentar sacar el graduado por las tardes y trabajar por las mañanas. Es decir, se les hace la propuesta de que aprendan un oficio para que no estén perdiendo el tiempo en el instituto:

Tutora: *'Díxenlle á nai que o seu fillo (refiriéndose a Anxo) podería ir ó PIP, así podería sacar o graduado e aprender un oficio.'* (Diario: 16/05/03).

Tutora: *'A nai está toda preocupada, seica lle está todo o tempo decindo que si atopa un traballo marcha traballar. Unha opción que lle deixei caer é que Suso faga o PIP o ano que ven.'* (Diario: 12/05/03).

Tutor: *'Di que quere ir ó PIP. Falando ca nai tamén mo comentou (...). Deixeiille caer que me parecía moi ben porque na aula non fai nada e moitas veces non me deixa facer a min tampouco (refiriéndose a Lois).'* (Diario: 24/02)

Tutora: *'El otro día me vino su madre desesperadísima, que está muy preocupada porque teme que su hijo no vaya a sacar el graduado. Ya le dije que lo mejor era que fuese al PDC y pareció que salía convencida (refiriéndose a Fernando).'* (Diario: 11/02/03).

Ante las continuas llamadas del instituto, los suspensos y las ansias de sus hijos por trabajar, los grupos domésticos aceptan que sus hijos se encaminen a los PIP y, de esta manera, puedan obtener el graduado y aprender un oficio.

Como hemos expuesto para el Grupo 1, el escenario empírico que sirve como base para llevar a cabo estos discursos y propuestas por parte del profesorado se sitúa en el aula. Estos ocho chicos se distribuyen de la siguiente manera por las aulas de tercero de la ESO: en un aula, 8ºP, se ubican tres del rural, Diego, Fernando, y Anxo, en otra, 8ºN, otros tres del rural, Lois, Roberto y Suso, y los dos del urbano están en aulas distintas. Los del rural, aunque no están sentados cerca porque el profesorado los separa siempre tienden a juntarse. Es curioso además observar la situación de los dos alumnos del urbano en el aula, ya que se sientan solos, cuando en sus aulas se sientan, todos, de dos en dos. En estos dos casos, los chicos están bastante callados y les falta el soporte que tienen sus otros seis amigos en el aula, es decir, nunca interrumpen, hacen todo lo que les manda el profesor y apenas se relacionan con más alumnos de su aula. Uno de ellos se sienta atrás de todo, tiene a una chica del rural en la parte de atrás, con la que habla a veces, y hay profesores que le llaman continuamente la atención. El otro chico, siempre callado, no habla nunca, siempre solo y deseando que toque el timbre para juntarse con sus otros amigos.

De los ocho chicos, los dos del urbano y dos del rural van a clases particulares, lo que les sirve para mantener un cierto control de lo que explica el profesorado; uno del urbano aprueba las asignaturas justas para promocionar. Además, al ir a clases particulares, los del rural pueden establecerse en la *vila* y juntarse con sus otros dos amigos. Esto les sirve para afianzar sus relaciones y establecerse, sobre todo, en el bar, un escenario que hacen suyo, en el que conocen a otros chicos y chicas que van por allí y que les permite, también, entrar en relación con el mundo del trabajo asalariado. Mientras esperan a que sus padres los vayan a buscar conocen a los trabajadores que se van a tomar una cerveza al salir de trabajar. Este hecho está cargado de estímulos positivos y alienta sus ansias de trabajar, aunque en muchas ocasiones les recuerden lo siguiente:

“Estamos tomando algo no bar con Diego e con seu pai e chega un home que traballa como pai de Diego. Saúdanos e preguntalle a Diego que tal no instituto, respostando seu pai que lle quedaron catro, ao que lle alude o amigo de seu pai que hai que estudar, que senón vai ter que traballar como fan seu pai e el, facendo moitas horas.” (Diario: 10/04/04).

Es decir, nos situamos en un discurso que, por un lado le recuerda a Diego la necesidad de estudiar y, por otro lado, la de estudiar para obtener un mejor trabajo. Un aspecto que hemos expuesto en el marco teórico y que guarda fuerte relación con la representación social que se tiene de las credenciales, cuantas más mejor trabajo.

En otro caso la situación es bien distinta, y Fernando se siente protagonista:

“Atópome sentado nunha mesa, lendo o Marca, cando entra Fernando con seu pai e tres persoas que traballan con el. Fernando e seu pai saúdanme. Piden todos unha cervexa, menos un que pide un viño. Fernando tamén toma unha cervexa e nótaselle contento e feliz. Pregúntanlle polas mozas e ríese. Un deles dille que lle de caña ás rapazas, que aproveite agora que é novo.” (Diario: 27/03/03).

En el caso de Fernando se afirma su identidad de hombre y su masculinidad en cuanto al sexo, algo muy presente en el grupo de iguales y en los ámbitos socioculturales en los cuales interaccionan. Como hemos expuesto, para el grupo anterior y para este mismo más arriba el sexo es una de las actividades que los diferencia del alumnado de clase media y en el que está muy presente tener relaciones sexuales para poder gozar de un mayor prestigio dentro del grupo de iguales.

Por lo tanto, estos ocho chicos mantienen una cierta unidad grupal que puede observarse en los recreos del centro, aunque el grupo suele partirse en dos: el del urbano que tiene explotación se junta a los tres del rural con explotación y al hijo de campesinos, y los otros tres, hijos todos de empleados, forman otro grupo.

Los cinco chicos del subgrupo están continuamente hablando de temas relacionados como la explotación ganadera, las posibilidades de trabajar..., una situación que en un principio me llevó a ver una pequeña contradicción. Si estos chicos rechazan quedarse a trabajar en la explotación que tienen en casa, como veremos más adelante, cómo es que se refieren a esto de manera continua. Esta ambivalencia guarda relación con su socialización en el grupo doméstico, ya que desde muy pequeños los trabajos en la explotación formaron parte de sus propios aprendizajes como niños y, a pesar de su rechazo por no ser considerado un buen trabajo, les gusta hablar y referirse a este tema. Pero ocurre aquí algo curioso; cuando un profesor u otro chico del urbano de las clases medias se les acerca los cinco se callan. Nos encontramos así con que ellos tienen interiorizado que es un tema que pasa a ser tabú por su falta de legitimidad en la institución educativa y ante otros grupos de prestigio. Es un tema que no sale del ámbito

de la privacidad del grupo de iguales, algo que, inclusive, sucedía en mi interacción con ellos:

“Ás veces cóstame falar con eles, de repente quédanse calados e non sei cal é o motivo. Simplemente se limitan a respostar ás miñas preguntas, pero falta a naturalidade, o que debe ser a rapidez dunha conversa. En cambio, outras veces ocorre todo o contrario. Estou comezando a notar que fóra do centro temos unha boa relación e dentro as respostas son máis curtas e rápidas, como se non quixeran falar do que lles propoño.” (Diario: 14/02/03).

Por otro lado, una vez que la confianza con el grupo era más consistente, a raíz sobre todo de los continuos contactos fuera del centro académico, pude ir entrando en las conversaciones que ellos mantenían aunque yo me quedaba, en muchas ocasiones, fuera, porque no conocía la maquinaria de la que hablaban, a lo que se referían, y era un mero espectador y cuando hablaba ellos se reían de mí. Por ejemplo, una vez estaban hablando sobre el proceso de “fresar”, yo los interrumpí y se llevó a cabo la siguiente escena:

Suso: *‘Estiven fresando.’*

Investigador: *‘¿Fresar?, ¿Nesta época?’*

Suso: *‘¿E logo cando o vas facer?’*

Investigador: *‘Non sei, máis cara finais da primavera’.*

Alumnos: *‘Ja, ja, ja (todos riéndose).’* (Diario: 28/03/03).

Con toda mi inocencia, debido a que no conocía el vocabulario, aunque sí había escuchado en múltiples ocasiones la palabra fresar, tengo que confesar que pensaba que era algo parecido a poner fresas y, resulta, que fresar es algo totalmente distinto, como un chico de trece años me explicó:

“É revolver a terra para que a terra este mais blanda. Porque e mellor de arar. Porque e mellor de botar o purin¹³.” (Diario: 06/03/03).

Esta situación me sucedió en las primeras ocasiones; en las siguientes me callé y únicamente preguntaba a aquellos de más confianza. Decidí callarme para no causar demasiadas interferencias en las conversaciones e, incluso, en muchas ocasiones actuaba como si supiera del tema, cuando tengo que confesar que no sé nada, pero aprendí mucho.

¹³ Esta cita procede de un texto escrito, por lo que he optado por no corregir la gran cantidad de faltas de ortografía que en el aparecen.

Estos cinco chicos cuando decidían salir del centro en el recreo se juntaban con los otros tres, sobre todo en un bar cercano al instituto. Un espacio en el que se establecían el mayor número de conversaciones sobre chicas y sexo, y el que más tiempo lleva con su novia adquiriría cierto rango de líder:

Investigador: '*¿Ti tes moza Lois?*'

Diego: '*Ten, ten...* (en tono burlón).'

Lois: '*Que pasa, a ti quen che dera.*'

Investigador: '*¿E ti, Diego, nada de nada?*'

Diego: '*Fai un mes que a deixei.*'

Lois: '*Deixoute ela a ti.*'

Diego: '*Deixena eu porque me deu a gana.*' (Diario: 2/03/03).

Una situación en la que cada uno trata de mostrar su masculinidad y, vuelvo a repetir, aquel que tiene novia por un largo periodo de tiempo gana cierta importancia dentro del grupo:

Investigador: '*¿Ti xa levas moito tempo con...?*'

Suso: '*No mes de agosto facemos un ano.*'

Roberto: '*Está enconado*¹⁴.'

Investigador: '*¿E ti Roberto, tamén tes moza?*'

Roberto: '*Eu levo dous meses con*' (Diario: 23/02/03).

Dentro del grupo de iguales tiene prestigio mantener relaciones sexuales con chicas, y el mayor grado de prestigio se alcanza cuando uno mantiene una relación que ya dura un largo periodo de tiempo, es decir, mantener relaciones con distintas chicas los lleva a alcanzar cierto prestigio porque se le supone un "ligón", pero si una de estas relaciones comienza a ser estable se les pasa a suponer mayor madurez.

Además de los temas que guardan relación con las chicas, estos chicos también se refieren a lo que ocurre diariamente en el aula:

Anxo: '*Hoxe a... díxome que me tiña que portar ben, que iba chamar a miña nai.*'

Investigador: '*¿E ti que lle constestaches?*'

Anxo: '*Que fixera o que lle dera a gana, que miña nai non iba vir ó instituto.*' (Diario. 11/03/03).

¹⁴ Con la palabra "enconado" se hace referencia a que está muy enamorado, que siempre está pensando en ella y que únicamente tiene ojos para ella.

Los tres alumnos del rural que están en la misma aula comienzan a reírse y a referirse a lo que sucedió ese día en el aula con una profesora:

Investigador: *¿Susos, hoxe que che pasou con...?*

Suso: *'Mandoume salir ó encerado e eu díxenlle que non saía.'*

Lois: *'E botouno da aula e sacoulle un parte.'* (Diario: 11/03/03).

Diego: *A nonhai quen a aguante, sempre me está tocando os collos.*

Investigador: *'¿Pero que che pasou?'*

Diego: *'Sempre a toma comigo, estamos todos falando e co único que se mete é comigo. Xa lle dixen si me tiña manía.'* (Diario: 28/03/03).

El último tema al que más se refiere este alumnado es a que sus padres no los dejan marchar del instituto:

Anxo: *'Si me sae o chollo marchou, xa llo dixen a miña nai.'*

Suso: *'O mozo de Laura díxome que había falar co seu xefe para ver se me collía.'*

Roberto: *'O fin de semana funlle axudar a meu irmao e vou ir traballar todo o vrao con el, xa falou co xefe.'* (Diario: 16/04/03).

Cuatro de ellos tienen claro que hay que tener el graduado como mínimo:

Lois: *'Meus pais dinme que saque o graduado e que despois traballe.'* (Diario: 24/02/03).

Roberto: *'O graduado é o mínimo que hai que ter.'* (Diario: 16/04/03).

Anxo: *'Sen graduado é máis difícil atopar un traballo.'* (19/02/03).

Estas expectativas se manifiestan, también, en los otros chicos, pero con una clara diferencia:

Fernando: *'O que importa é traballar. Aí no instituto non fago nada (...). Eu quero traballar, para traballar de albañil non fai falta o graduado (...). Se tes o graduado sempre vas a estar millor.'* (Diario: 19/02/03).

Fernando: *'Meu irmao non ten o graduado e sempre tuvo traballo.'* (16/04/04).

Suso: *'O graduado é importante (...). Se traballas tampouco che fai tanta falta ter o graduado.'* (20/02/03).

Aquí podemos observar dos discursos que, sin negar ninguno de ellos la importancia de tener el graduado, se diferencian en la posición con la que se puede entrar en el mercado de trabajo. Nunca se otorgó tanta importancia a obtener el título de

graduado escolar, aspecto en el que el profesorado incide de manera recurrente lanzando discursos al alumnado en los que les advierten de que si no tienen el graduado hasta no van a poder tener una explotación ganadera a su nombre:

Tutora: *'Na clase de titoría sempre lles recalco que hai que te-lo graduado. Sempre lles poño o exemplo de que se non teñen o graduado van a estar desprotexidos nos seus dereitos laborais.'* (2/04/03).

Tutor: *'Moitos destes rapaces non van saca-lo graduado e hai que facer por tódolos medios que poidan ter este título. É o título mínimo que se pide para traballar.'* (Diario: 11/02/03).

El profesorado en estos casos no siempre cuenta la verdad y trata de hacerle ver a este alumnado la necesidad de obtener el graduado. Esto también se observa en el discurso generado por los grupos domésticos de este alumnado:

Madre de Anxo: *'Polo menos que me saque o graduado.'* (Diario: 25/10/03).

Madre de Lois: *'El xa o sabe, hasta que teña o graduado non vai salir de aí.'* (Diario: 22/07/03).

Madre de Carlos: *'Hoxe sin estudos non se vai a ningún lado. Antes o que había que ter eran ganas de traballar, hoxe non chega con ter ganas, hai que ter tamén uns papeles.'* (Diario: 31/05/03).

De esta manera, las esperanzas de los propios chicos entran en contradicción con lo que se espera desde su grupo doméstico. Tanto los chicos como sus madres y padres son conscientes de la importancia que tiene obtener el graduado, pero la realidad se manifiesta de manera bien distinta. Los modelos sociales con los que cuentan a su alrededor influyen en estos chicos: hay chicos mayores que ellos que no tienen el graduado y se ganan la vida muy bien. Esta situación los lleva a que, aun verbalizando que el graduado es importante, el aspecto más importante que existe es trabajar. Esta situación que aparece muy clara en cinco de los seis chicos del rural no se entiende de la misma manera en el otro chico del rural y en los dos del urbano. A los dos chicos del urbano se les exige desde el grupo doméstico que además de tener el graduado hagan un ciclo formativo y los mismos chicos así lo verbalizan:

Xabier: *'Hoxe podes facer un ciclo formativo. Meu irmao fixo electricidade e está traballando na Coruña (...). Nos ciclos non hai que estudar moito, é todo práctico, como quero eu.'* (Diario: 16/06/03).

Carlos: *'Eu aínda non sei que ciclo vou facer, pero algún si.'* (Diario: 16/06/03).

En el caso del primero, la influencia de su hermano aparece muy clara: va a estudiar un ciclo formativo de electricidad igual que su hermano y en el mismo instituto en A Coruña. En el caso del segundo, en cambio, el alumno va a hacer un ciclo formativo por obligación. Su entrada en el PDC lo va a llevar a que pueda conseguir el graduado escolar y así tener acceso a un ciclo, impuesto por su madre, ya que este chico, en múltiples ocasiones, me dijo que su deseo era quedarse con la explotación, ampliarla y prepararla. Por ello, este chico se mostraba partidario de realizar un ciclo formativo relacionado con la ganadería, pero la insistencia de su madre lo ha llevado a desestimar esta opción y, como ella misma me comentó:

'Hai que evolucionar, ¡explotación!, ¡explotación!... Hai que olvidarse das vacas e estudar, eso é o que hai que facer.' (Diario: 09/09/03).

La madre de Carlos con la palabra "evolucionar" nos muestra el concepto que en muchos grupos domésticos y a nivel social se tiene de lo que supone la actividad agraria. La evolución en términos positivos no está ligada a mantener una empresa agraria, sino que significa conseguir un trabajo asalariado y, así, abandonar todos los estereotipos negativos derivados de esta actividad económica. Pero Carlos sólo piensa en la explotación, a la que acude todos los días con su padre. Como ya se ha expuesto más arriba, Carlos es el chico que menos contacto mantiene con el resto del grupo. Representa el "antivalor", es decir, es rechazado por los del rural porque representa todo de lo que quieren huir y es rechazado por los del urbano porque representa la no modernidad. Está solo en el aula, muy callado y con poco que decir; en cambio, en el grupo de iguales se vuelve un chico con un gran vocabulario y con unos conocimientos sobre el mundo animal muy altos. Éstos lo llevan a estar hablando continuamente de ello, hasta ser rechazado en alguna ocasión por sus amigos, ya que hay ciertos espacios en los que no se debería hablar de este tema, como el bar, en el que el mundo de la aldea deja de estar presente, para adquirir nuevos significados y formas de relación que se acerquen más al mundo del trabajo asalariado.

Para este grupo de chicos el bar, al igual que en el grupo anterior, se convierte en el auténtico escenario en el que participan y se encuentran. Dos de ellos, además, tienen moto, lo que les permite estar más tiempo en la *vila* y mantener relaciones con los otros dos chicos del urbano. Además, como he expuesto más arriba, otros dos chicos van a clases particulares y, de esta manera, están en la *vila* con sus amigos, van al bar y

mantienen su sistema de relaciones mientras esperan a que sus padres los vengan a buscar al salir de trabajar.

Los cuatro chicos del rural que cuentan con explotación en casa no hablan ni tan siquiera de quedarse con ella. Si en el grupo anterior veíamos que el discurso podía ser diferente según el padre o la madre, en este grupo es muy claro:

Madre de Fernando: *'Nós temos unha explotación mui pequeniña, si seu pai non sae traballar, cas vacas non temos para os gastos.'* (Diario: 4/10/03).

Padre de Anxo: *'Para ter unha explotación haina que ter mui ben preparada. Pa que sexa rentable hai que ter moitas vacas e non dez ou doce coma temos nós.'* (Diario: 29/11/03).

Madre de Suso: *'A min claro que me gustaría que o rapaz quedara con esto se estivera ben preparadiño. (...) Hoxe para ter unha boa explotación hai que ter moitos cartos para comprar terras e un bon tractor (...) Millor é traballar nunha empresa, que sempre tes vacacións...'* (Diario: 29/11/03).

Estos discursos nos muestran, de nuevo, que desde los grupos domésticos apenas se alienta a sus hijos para que se queden con la explotación. No se ve como un buen trabajo y menos aún como una oportunidad empresarial. Escapar de los trabajos relacionados con el campesinado se representa como la auténtica oportunidad de promoción social.

Para estos ocho chicos el tema de la emigración también está muy presente, aunque, destacando que todos conocen a personas que han emigrado y representan una vía de éxito, los ocho no tienen las mismas expectativas. En el caso de los dos chicos del urbano, como ya he hecho mención más arriba, sus expectativas se centran en continuar estudiando en un ciclo formativo, lo mismo que les sucede a Diego y a Roberto. En cambio, para Lois, Fernando, Anxo y Suso, el tema migratorio no es algo que se sitúe fuera de sus aspiraciones:

Lois: *'Marchar traballar para fóra penseino algunha vez. Aquí non pagan ben e se sabes traballar, cobras un bon soldo.'* (Diario: 28/03/03).

Fernando: *'Meu irmao marchou para o País Basco e está mui contento'*

Investigador: *'Teu irmao casou alá, ¿verdade?'*

Fernando: *'Si, e xa teño unha sobriña.'*

Investigador: *'¿Ti tes pensado marchar tamén?'*

Fernando: *'Eu xa lle dixen a miña nai que ó sacar o graduado marchou a traballar. Meu irmao díxome que fora para Bilbao, pero non sei, se atopo algo aquí prefiro quedar.'* (Diario: 19/04/03).

Anxo: *'Eu coñezo a moitos que marcharon a traballar na construción e alí cobran moito máis que aquí.'* (Diario: 19/04/03).

Las expectativas de estos chicos muestran también un aspecto diferenciado desde los grupos domésticos:

Madre de Fernando: *'Seu irmao marchou e está mui contento. Casou alá e vaille mui ben.'*

Investigador: *'¿Fernando díxoche algunha vez que el tamén quería marchar.'*

Madre de Fernando: *'Dicir, dicir non dixo, pero eu ben sei que lle ronda a idea pola cabeza.'*

Investigador: *'¿E vostede que pensa de que lle marche o fillo?'*

Madre de Fernando: *'Home, se atopa traballo aquí non creo que marche, aínda que nunca se sabe, por aquí non hai moito onde traballar e os poucos traballos que hai págannos mui mal'* (4/10/03).

Madre de Lois: *'Este rapaz meu aínda é un neno, pásanselle moitos garabullos pola cabeza. El pensa que é marchar e xa está. (...) Cando un está fóra da casa ten que saber facer moitas cousas, non é só ir traballar.'* (Diario: 31/05/03).

Madre de Suso: *'Eu non creo que haxa que marchar para tan lonxe. O que ten ganas de traballar atopa traballo (...). Eu ben sei que se marchas para Bilbao ou para Barcelona que vas cobrar un pouco máis, pero tamén estás fóra da casa.'* (Diario: 29/07/03).

Como podemos observar en los discursos de los grupos domésticos de estos chicos, la emigración no es algo previsto, pero si se dan las circunstancias, que pasan fundamentalmente por trabajar mucho y cobrar poco, el tema se redirige; claro está, los modelos con los que se encuentran estos chicos tienen mucho que decir. Todos conocen a otros chicos que se marcharon y, aunque no mantienen muchas relaciones con ellos por su edad, tienen, lo que califican, un buen trabajo. Es decir, un trabajo en el que se gana más de lo que se cobra en la aldea.

De todas maneras, los ocho chicos tienen algún pariente emigrante, principalmente hermanos o hermanas de sus padres y madres que emigraron en los años sesenta y ochenta a ciudades industrializadas como Barcelona, Bilbao y Madrid, o a ciudades gallegas como A Coruña y Vigo. Estos parientes representan también una vía de éxito económico para ellos, ya que han emigrado y han conseguido acceder a comprar una vivienda en la *vila* o hacerse un lujoso chalet en el rural. Además, estos parientes siempre hacen gala de lo bien situados que están en la ciudad, de lo mucho que cobran y de su buena posición social. Estos alardes de su éxito económico y social reafirman la intención de emigrar de estos chicos ante las múltiples oportunidades de las que sus parientes hacen gala. En el capítulo dos habíamos introducido los discursos que proyectan estos emigrantes sobre la aldea y sobre Galicia, que incluían las grandes posibilidades abiertas al salir de la aldea vía emigración, y la necesidad de que todo aquel que desee prosperar tendrá que hacerlo en los mismos términos que ellos. Unas influencias que ejercen para estos chicos estímulos hacia el abandono de la aldea y de la propia comarca a la que ven, como hemos visto más arriba, como un lugar en el que no van a encontrar un buen trabajo.

Por lo tanto, la vía de éxito económico no se plantea para estos chicos a través de la institución educativa, sino que pasa por situarse en un trabajo asalariado que está al alcance fuera de Galicia, con un sueldo mayor que representa todo aquello que se añora. Es decir, trabajar fuera de Galicia y ganar mucho dinero te va a permitir comprarte un coche muy potente y poder arreglarlo para convertirlo en un coche "tuneado", es decir, un coche en el que los accesorios tan de moda del *tuning* te harán diferente del resto. Así lo ven estos chicos en los emigrantes que conocen, o en chicos que tienen un puesto de trabajo como asalariados y que cuentan con un coche totalmente preparado: pintura metalizada, llantas de aluminio, asientos deportivos, palanca de cambios plateada, alerón que sobresale y, cómo no, un potente equipo de música.

Todos estos chicos tienen unos grandes conocimientos sobre el mundo de los coches. Lois es muy amigo de un vecino que tiene un coche preparado con el que algún domingo por la tarde acude a Melide; por esto pasa a ser objeto de envidia del resto de sus amigos del grupo de iguales, ya que puede ir en ese coche. Así, aunque esta investigación finalizó a comienzos del año 2004, he sabido que Anxo se compró un coche en el verano del año 2004, perfectamente equipado. Anxo fue el chico que abandonó el instituto en el curso 2002-03 y se puso a trabajar en la construcción;

consiguió un coche nuevo perfectamente equipado y, seguramente, pasó a ser visto como lo que añoran el resto de sus amigos.

6.2. Expectativas, estrategias y discursos de los chicas

Grupo 3

| | | Rendimiento académico en el urbano | | | | Rendimiento académico en el rural | | | |
|---------------------|------------------------------|------------------------------------|--------|--------------------|--------------------------------|-----------------------------------|--------|---|--------|
| | | Menos de tres | | Tres o más de tres | | Menos de tres | | Tres o más de tres | |
| | | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna |
| Clases medias | Profesional liberal | | | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | | | | | | | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | | | | Lucía (8ºL), Cristina (8ºN) | | | | |
| | Empleado con explotación | | | | | | | María (8ºL), Verónica (8ºL), Vanesa (9ºE) | |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | | | | | | |
| | TOTAL | | | | 2 | | | | 3 |

Dos de las cinco alumnas provienen del medio urbano y de las clases trabajadoras; ninguna madre trabaja fuera del grupo doméstico. Las otras tres son del medio rural, del municipio de Melide, hijas de empleados con explotación. Sus padres trabajan en el sector de la construcción y sus madres atienden la pequeña explotación agrícola-ganadera. La llegada de las cuatro chicas a tercero de la ESO ha sido la siguiente: una del urbano y otra del rural han llegado a tercero por sus propios méritos y las otras dos se encuentran repitiendo. La de cuarto ha llegado a este curso a través de la promoción por ley. Los resultados académicos en el presente curso nos informan de que las cuatro alumnas de tercero van a suspender tres o más de tres asignaturas, y tendrán que repetir curso las dos llegadas de segundo y las otras dos promocionarán por ley a cuarto. Esta promoción llevará a la chica del urbano a encaminarse a un PIP. En cambio, la alumna de cuarto va a superar el presente curso académico y entrará en el bachillerato. La edad va a variar entre los dieciséis años de dos de ellas a los diecisiete de las otras tres.

La representación que hacen de estas chicas desde el centro académico guarda mucha relación con la expuesta para los chicos. A dos de ellas, ubicadas en empleados con explotación y sentadas juntas en la misma aula se las considera muy trabajadoras y buenas, pero sin inteligencia:

Profesor: *'Esta rapaza traballa moitísimo, sempre trae os exercicio feitos, atende na clase... (...) Nos exámenes é raro que suba dun tres. É unha rapaza que traballa moito, pero non ten moitas luces (refiriéndose a Verónica).'* (Diario: 11/02/03).

Tutora: *Que lle vas pedir, tan bueniña, traballadora... (...) Non hai un profesor que teña unha queixa dela (refiriéndose a Verónica).'* (Diario: 18/02/03)..

Tutora: *'Non fala nada, traballa moito e non vai a aprobar (refiriéndose a María).'* (Diario: 18/02/03).

Las dos chicas se juntan en el aula con otra del rural que está en la misma situación que ellas. A las tres se las considera muy trabajadoras, pero tan sólo una de ellas, la no seleccionada, consigue aprobar debido a lo siguiente:

'Todos lle botamos unha mao polo seu esforzo. É tan traballadora que non podes suspendela.' (Diario: 20/06/03, día de la entrega de notas).

Un aprobado que esta chica consiguió y María y Verónica no, aunque se encuentran en la misma situación, con una única diferencia: María y Verónica nunca participan en el aula y esta otra chica sí lo hace de vez en cuando. Sin embargo, en lo que tiene que ver con traer los ejercicios de casa, notas en los exámenes y presentar todo lo que pide el profesorado realizan lo mismo, aunque el profesorado alegó que no se lo merecen porque no tienen nivel.

En cambio, para las otras tres chicas la representación que se hace de ellas varía sustancialmente. Una de ellas, Lucía, se encuentra en la misma aula que las otras dos expuestas más arriba, pero nunca trae los ejercicios; si se le dice algo siempre tiene respuesta... Es el mismo caso que para las otras dos chicas: Cristina, en 8ºN, y Vanesa, en 9ºE:

Tutora: *'É insoportable, non para, está continuamente a ello'*¹⁵ (refiriéndose a Cristina).' (Diario: 18/02/03).

Profesor: *'Esta rapaza volveuse unha maleducada. (refiriéndose a Cristina).'* (Diario: 19/02/03).

Profesor: *'Sempre ten algo que dicir, sempre ten a última palabra (refiriéndose a Vanesa).'* (Diario: 24/02/03).

Esta descripción no varía de la que realizan de sus madres:

¹⁵ Con "no para" se refiere a que está continuamente hablando.

Tutora: '*A nai é igual ca ela, estaslle decindo algo e interrúmpete, ponse a falar ela*' (refiriéndose a la madre de Lucía).' (Diario: 23/04/03).

Tutor: '*Chamei á nai, comenteille as queixas que teñen os profesores da súa filla e contéstame que non pode ser verdá o que lle estou contando (...). Hai unha idealización da súa rapaza. Parécelle que non rompe un prato e non hai que poida con ela* (refiriéndose a Cristina)' (Diario 20/02/03).

Tutora: '*Falas ca nai de María e parece que estás falando ca súa filla. Diche que a nena que estudia moito, que sempre está cos libros (...). Non quere aceptar que a súa filla non vale para os estudos*' (Diario: 24/02/03).

Tres chicas que, excepto una de ellas, Lucía, siempre traen los deberes hechos, ya que se juntan en clases particulares con Verónica. Estas clases les sirven para verse y continuar con la relación mantenida en el instituto. Es decir, a través de las clases particulares extienden sus relaciones hasta el fin de semana, cuando salen las cinco en grupo. Sin embargo, las relaciones mantenidas durante la semana no traspasan la frontera del instituto y las clases particulares, ya que el bar es un mundo cerrado para ellas, tal y como veremos más adelante. En los recreos del centro siempre están las cinco juntas, y abandonan el centro escolar para pasear por la *vila*, mirar escaparates y, únicamente, dos de ellas, Lucía y Vanesa, se dirigen a algún bar cuando lo hacen con chicos. Sus conversaciones versan sobre los chicos y las tres chicas del rural rehúsan hablar de todo lo que guarda relación con el trabajo en la aldea. Cuando les pregunté si trabajaban en casa, si ayudaban, las respuestas fueron claras y evidentes:

Lucía: '*Eu axúdolle en todo a miña nai*

Cristina: '*Fago todo o da casa.*'

Vanesa: '*Da casa sei facer todo.*'

María: '*Na casa hai que traballar como o resto.*'

Verónica: '*Mentres miña nai fai unha cousa eu fago todo o demais.*'

Investigador: '*¿E vós (dirigiéndome a las del rural) tamén lle axudades á vosa nai na explotación?*'

Vanesa: '*Non oh. Xa está meu irmao para facelo.*'

María: '*Non, faino miña nai e eu fago as cousas da casa.*'

Verónica: '*Eu tampouco.*' (Diario: 24/02/03).

Como ellas dicen, hacen todo lo de casa. Estos discursos son los mismos para las chicas del rural que del urbano. Las respuestas, aportadas en un principio, no se acercan todo lo que deberían a la realidad. En el caso de las dos últimas chicas, María y

Verónica, que dijeron que no trabajaban en la explotación, sí que lo hacen, aunque no en todos los trabajos que en ella hay que desempeñar, sino en los que tienen que ver con la agricultura, como sus madres, ya que para el resto ya están sus padres. Es decir, estas dos chicas saben plantar patatas, lechugas, zanahorias... y recogerlas, pero nunca le dan de comer a las vacas, cerdos... No realizan el trabajo que no se ve apropiado para estas chicas:

Madre de María: *'A rapaza sabe facer de todo, hasta cociñar.'*

Investigador: *'¿E tamén che vota unha mao coas vacas?'*

Madre de María: *Non, coas vacas non. Ela faiche o da casa e eu máis seu pai ocupámonos do resto. Bueno, eu téñolle ensinado a poñer uns repolos, ou unhas cebolas..., pero o que ten que facer a rapaza é estudar.'* (Diario: 25/09/03).

Madre de Verónica: *'A Verónica o campo non lle gusta moito. Non lle fales das vacas ou de irlle dar de comer ós porcós que che di que ela non vai.'*

Investigador: *'Pero cando apañades as patacas ou...'*

Madre de Verónica: *'Si, eso si. Xa sabe que hai que botar unha mao, que súa nai non da feito todo e seu pai vai traballar fóra e cando volve aínda se pon na casa'* (Diario: 10/10/03).

Como podemos observar en las palabras de estas dos madres, todo lo que tiene que ver con la ganadería se sitúa fuera de las atribuciones exigidas para las chicas y, aunque ayudan en lo que tiene que ver con temas de agricultura, sus colaboraciones en el grupo doméstico se restringen, prácticamente, a todo lo que tiene que ver con el cuidado de la casa, a convertirse en buenas "amas de casa". El sistema de socialización es el mismo que en las otras tres chicas. Por lo tanto, la vieja imagen llegada de la etnografía gallega de que la mujer era la encargada de todo, de que podía con todo, se está restringiendo en esta generación a las mismas pautas llegadas del urbano, en la que la mujer se dedica al trabajo doméstico.

Para estas cinco chicas, como anunciamos más arriba, el bar supone un espacio de sociabilidad durante el fin de semana, pero cerrado por la semana. Algunas veces suelen ir a alguna cafetería situada en la zona centro de la *vila*, sobre todo el sábado por la tarde, un lugar que deja de ser propio de la cultura masculina y más fino para estar. Es decir, los bares a los que acuden los chicos durante la semana son espacios cerrados para las mujeres, a no ser que acudan a ellos con chicos. En cambio, las cafeterías son

espacios a los que acuden otras mujeres y pueden pasar desapercibidas. Como se expuso también más arriba tres de las cinco chicas van a clases particulares, y se las ve pasear por el centro del pueblo antes de que den comienzo las clases particulares; sus madres las recogen al salir de éstas. Es un comportamiento muy diferente del de los chicos. Es decir, algunos de los chicos salen de las clases particulares y esperan a sus padres en el bar o acuden con ellos; en cambio, el sistema de socialización diferenciado lleva a que estas chicas salgan de las clases particulares y se las esté esperando para regresar a casa. Esto deja entrever cómo los sistemas de relaciones van a ser más estables en el caso de los chicos y cómo las chicas aprenden que su lugar no es el espacio público durante la semana, que se limita a serlo durante el fin de semana.

Las cinco chicas se juntan el sábado por la noche y acuden a los mismos bares que algunos de sus compañeros del instituto, pero el tener novio las lleva a alejarse del grupo de iguales, a pasar todo su tiempo de ocio con él. Así fue el caso de la chica de cuarto, que desde el mes de mayo comienza a salir con un chico que además tiene coche y se separa del grupo de iguales; esta situación es bien vista y las otras cuatro chicas la defienden:

Investigador: *'¿E logo Vanesa xa non sae con vós?'*

Verónica: *'Si, pero ten mozo e está con el.'*

Investigador: *'¿E quen é o afortunado?'*

María: *'É Javier.'*

Investigador: *'¿O de Pezobre?'*

María: *'¿Coñécelo?'*

Investigador: *'Claro que o coñezo, aínda xoguei ó fútbol contra el.'*

(Diario: 7/03/03).

Tener novio significa, si este es más mayor, trabaja y tiene coche, algo más que una simple relación, ya que pasa a ser considerada dentro del grupo de iguales como más adulta y madura. De estas cinco chicas, las tres chicas del rural se establecieron con novio en el periodo que va de mayo a noviembre del año 2003, lo que les permitió llevar a cabo una vida aparte del resto del grupo y a juntarse, principalmente, en el espacio que permite el tiempo formalizado de la institución académica, es decir, el sábado noche se restringe a estar cada una de las que tiene novio con él; este tiempo se amplía al domingo por la tarde y las relaciones de estas cinco chicas en grupo quedan para el tiempo institucionalizado.

Las cinco chicas, excepto Vanesa, proyectan acabar cuarto y ponerse a trabajar; sus deseos no pasan por continuar en la educación reglada y el mundo del trabajo constituye para ellas la mejor alternativa para salir, por un lado, de su situación de adolescentes en el instituto y pasar a convertirse en mujeres y, por otro lado, para acercarse al ideal que persiguen: ser autónomas a través de un empleo y poder realizar todo aquello que deseen. Nos encontramos, además, con que los modelos sociales que las rodean son chicas que se han puesto a trabajar y tienen coche. Verónica, por ejemplo, acude a la *vila* los fines de semana con su vecina de veintidós años que la trae en coche. Esta vecina es para ella un ejemplo a imitar, ya que trabaja en un taller de costura, se ha comprado un coche y tiene proyectado casarse al año siguiente. María también acude el fin de semana a la *vila* con su prima y una amiga de ésta, dos chicas, una de veinte y otra de veintiún años que trabajan las dos como asalariadas, una en un supermercado y otra en el cuidado de ancianos a domicilio. Las dos chicas son para María, al igual que para Verónica, el ejemplo a imitar, su prima más que la otra porque ya se ha comprado un piso con su novio, lo que significa un paso muy importante para irse a vivir juntos. Lucía y Cristina piensan igual que María y Verónica y los modelos sociales de los que participan son los mismos. La única excepción se encuentra en Vanesa, que siempre dice quiere estudiar porque así tendrá más posibilidades para obtener un empleo, pero la opción de embarcarse en el bachillerato no ha sido muy satisfactoria, al menos en la primera evaluación del curso 2003-04, ya que suspendió seis asignaturas y ya estaba pensado en abandonarlo debido a su dificultad:

Vanesa: *'O Bachiller é máis difícil, hai que estudar moito.'*

Investigador: *'¿E os profesores que che din?'*

Vanesa: *'Que van decir, que teño que estudar máis. Tíñalle que facer caso a Rafa (profesor), que me dixo que fixera un ciclo formativo.'* (Diario: 20/12/03).

Nos encontramos aquí con que la separación entre la etapa obligatoria y optativa a través del bachillerato son muy diferentes, como ya se ha expuesto más arriba. El mismo profesorado establece una gran salto en el grado de exigencia y en la flexibilidad ante los contenidos académicos. Si con buenas actitudes, llevar los ejercicios todos los días y mostrar cierto interés podía llegar para ir superando las asignaturas en la etapa obligatoria, en el bachiller todo cambia y se restringe a la nota del examen. Así lo está comprobando Vanesa, a la que uno de sus profesores le aconsejó que no optara por el bachillerato. De todas maneras, la elección de Vanesa se vio mediatizada por la falta de

oferta académica en el IES de Melide para las chicas, ya que la única posibilidad de hacer un ciclo formativo se restringe a la Fabricación e instalación de muebles a medida, un ciclo al que las alumnas no se dirigen, y Comercio, un ciclo que ha perdido intensidad por la falta de oportunidades laborables claras, y por otro lado, por la situación económica de Vanesa en su grupo doméstico, que no le permite trasladarse a una ciudad a realizar un ciclo formativo.

La situación de Vanesa en el bachillerato la ha llevado a pensar que ella no tiene la inteligencia suficiente para superar el curso, que por mucho que estudie sus esfuerzos van a ser en vano. Como hemos visto más arriba, la imagen del profesorado hacia María y Verónica se situaba en la misma representación que ahora Vanesa tiene de sí misma. A María y Verónica, al ser dos chicas que siempre llevan los ejercicios hechos, que atienden en el aula y que no logran llegar al cinco, se las representa como carentes de inteligencia, algo que le está ocurriendo a Vanesa en el bachillerato y que viene, en buena medida de atrás, de haber repetido segundo y tercero de la ESO a pesar de que, según ella, siempre estudió mucho. Es una situación diferente de la de Lucía y Cristina, cuya disposición en el aula consiste en trabajar lo mínimo, o podríamos decir que nada; ellas explican que no les gusta estudiar, que los estudios no están hechos para ellas, que no se lo pasan bien en el aula, y lo achacan a su capacidad intelectual. Por lo tanto, nos encontramos con dos maneras distintas de representarse y representar a la institución académica. Mientras para Vanesa, María y Verónica su actitud en el aula es favorable a todo lo que tiene que ver con lo académico y su deseo es estudiar, Lucía y Cristina rechazan todo lo que tiene que ver con lo académico. De todas maneras, tanto unas como otras quieren abandonar los estudios, una vez que obtengan el graduado, y ponerse a trabajar, a excepción de Vanesa que se dirige al bachillerato y de Lucía que lo hace a un PIP para a través de este programa poderse incorporar al mercado de trabajo. El resultado es el mismo aunque por causas distintas: unas desean abandonar porque rechazan a la institución y los valores académicos, y las otras son rechazadas por la institución, ya que no se les supone la "inteligencia necesaria".

Así, las distintas posiciones de estas chicas se reflejan en sus grupos domésticos. Mientras en el de Lucía han aceptado la propuesta de la institución educativa de encaminarla a un PIP, en el caso de Verónica, con una propuesta similar, las negativas desde su grupo doméstico se centraron en la necesidad de que pudiera obtener el graduado escolar para así acceder a un puesto de trabajo. Es decir, en el caso de Lucía el acceso al PIP se llevó a cabo porque, ante su deseo de abandonar la institución

educativa, sus padres la convencieron para que aprendiese algo a través del PIP y, en cambio, en el caso de Verónica sus padres fueron los que se negaron por sus ansias de que su hija consiguiera un título, que ellos no pudieron conseguir, son más importantes que la incorporación al mercado de trabajo.

Las posibilidades de obtener un trabajo en la Terra de Melide según estas chicas se reducen al entrar en un taller de costura o en un supermercado. Si Verónica y María tienen muy claro que ellas comenzarán a trabajar, en lo que sea, cuando acaben cuarto de la ESO y proyectan hacerlo en un taller de costura, para Lucía y Cristina este trabajo no es el ideal. Lucía, con el PIP de Comercio pretende trabajar en una tienda, donde según ella se gana más dinero que en la costura y no se trabajan tantas horas. La excepción a todas ellas viene de la mano de Cristina, que siempre está diciendo que ella va a hacer como su hermano, marcharse a trabajar a Bilbao. El hermano de Cristina en el verano del año 2002 se trasladó a Bilbao con su novia, porque estaba cansado de trabajar en la construcción en Melide y ganar poco dinero. Este chico lleva desde los dieciséis años trabajando, primero de peón y después de albañil, y el sueldo no le permitía volverse independiente e irse a vivir con su novia. Así, a través de sus tíos, que viven en Bilbao, tras convencer a sus padres de que era la mejor opción se marchó a trabajar a Bilbao de encofrador.

Podemos observar aquí cómo la influencia de los emigrantes que se marcharon en los años sesenta y setenta juega un papel muy a tener en cuenta al proyectar su situación en Bilbao como excelente, con oportunidades laborales, con un buen sueldo... Esta imagen llevó al hermano de Cristina a marcharse a trabajar a Bilbao y a emitir el mismo discurso que sus tíos:

Hermano de Cristina: *'En Bilbao se eres traballador ganas moitos cartos. Eu aproveito o tempo e meto dúas horas tódolos días e sácaste un bon soldo.'*

Investigador: *'¿E Lola (su novia) tamén traballa?'*

Hermano de Cristina: *'Está cuidando a un neno polas mañás.'*

Investigador: *'¿E que tal gana?'*

Hermano de Cristina: *'Moito non gana, estanlle pagando douscentos euros.'*

Investigador: *'Tampouco está mal porque en Melide había cobrar cen.'*

Hermano de Cristina: *'En Melide tamén cuidou un neno, tiña que ir todo o día e os sábados pola mañá e pagábanlle cento vinte euros, aquí polo menos traballa solo pola mañá e páganlle douscentos euros.'*

Investigador: *'¿E anda buscando algo?'*

Hermano de Cristina: *'Haber si pode entrar na empresa de miña tía na limpeza.'* (Diario: 11/08/03).

Como podemos observar, el hermano de Cristina en Bilbao obtiene un buen sueldo, pero las oportunidades para su novia también son restringidas, en lo que tiene mucho que ver su sexo. De todas maneras, a pesar de que la novia del hermano de Cristina no obtenga un trabajo y un buen sueldo en Bilbao, Cristina sigue proyectando Bilbao como la auténtica posibilidad de encontrar un buen trabajo. Esta proyección lleva a que sus amigas del grupo de iguales también vean en la emigración una posibilidad, excepto Vanesa. Son conscientes de las mayores oportunidades fuera de Galicia, pero tampoco quieren renunciar, por ahora, a alejarse de sus grupos domésticos:

Investigador: *'¿Vós nunca pensastes en marchar pa fóra?'*

Verónica: *'Bueno, algunhas veces pensas en que vas traballar e sabes que aquí non che van pagar moito, aínda que polo menos estás na casa.'*

Lucía: *"Se vas pa Bilbao péganche máis, ao irmao de Cristina péganlle moito máis do dobre do que cobraba aquí."*

Investigador: *"¿E ti iríaste, Lucía?"*

Lucía: *"Por agora non, teño alí a meus tíos e aínda o falei un día con eles e dixéronme que se quería traballar, alí hai traballo, que sempre vou cobrar ben."*

Investigador: *"E ti María, ti tamén marcharías pa Bilbao."*

María: *"Non sei, eu creo que ao millor atopas un traballo aquí, que non cobres moitos pero co do teu marido dache pa vivir e non tes que marchar."*

Investigador: *"Claro, co soldo dos dous aquí poderías comprar un piso e alá son moito máis caros."*

Verónica: *"É que aquí, aínda que ganes menos, vives doutra maneira."*
(Diario: 12/06/03).

Como podemos observar en la conversación con estas chicas, María introduce el elemento de tener una pareja, y si trabajan los dos no habría necesidad de marcharse a trabajar fuera. Así, podemos ver una clara diferencia entre Lucía y Cristina, que se marcharían ellas solas a la emigración, aunque siempre a un lugar en el que tuviesen

unos parientes, como es Bilbao, y a María y a Verónica que si tuviesen que marcharse a la emigración lo harían en pareja, tal y como podemos entrever en esta conversación con ellas dos y con Vanesa:

Vanesa: *'Emigrar si é para ganar máis cartos que aquí está ben. Traballas uns anos e despois volves.'*

Investigador: *'¿E ti coñeces a alguén que fixese así?'*

Vanesa: *'Miña prima marchou co mozo pa Canarias fará catro ou cinco anos e xa comprou un piso en Melide.'*

Investigador: *'Co mozo, ¿e ti tamén marcharías?'*

Vanesa: *'Eu sola non.'*

Investigador: *'¿E se tiveses mozo?'*

Vanesa: *'Se tivese mozo e aquí non atopásemos traballo si que marcharía'*

María: *'É que non é o mesmo marchar unha sola, sen coñecer a nadie que polo menos vas co teu marido.'*

Investigador: *'¿E coñeces a moitos que marcharan?'*

Verónica: *'Meu primo sempre andaba dicindo que el iba ir traballar pa Bilbao, que aquí era todo unha merda e ao final marchou ca moza pa Vitoria.'*

Investigador: *'¿E como é que foi pa Vitoria?'*

Verónica: *'Non sei, porque seica hai alí un señor de aquí de Visantóña ou non sei de donde que lle da traballo aos de aquí.'* (Diario: 15/06/03).

La conversación con estas chicas se muestra esclarecedora de lo que supone la emigración, ganar más dinero, y de cómo se proyecta hacerla en pareja, nunca una mujer sola. Esta situación contrasta con la de los chicos, cuya proyección no es, únicamente, en pareja, y en la que vemos representado el sistema de sexo/género de manera diferenciada, así como las posibilidades para unos y para otras.

Las características de los grupos de iguales que acabamos de presentar se resumen por su variabilidad en los resultados académicos y la ausencia de legitimidad dentro de la institución escolar debido a sus conductas en las aulas. Los discursos que emiten y las expectativas hacia las credenciales no varían en función del género, aunque sí lo hacen las estrategias. Estas estrategias se encuentran estrechamente conectadas, por un lado, con sus modelos sociales y, por otro lado, con las presiones en los grupos domésticos: mientras a un chico se le llega a permitir el abandono para incorporarse al

mundo del trabajo, a una chica se retrasa su salida de la institución escolar hasta que consiga una credencial.

7. Modelos de posicionamiento escolar y social del alumnado del grupo de iguales "aldea"

"Eu son Balbino. Un rapaz da aldea. Coma quen dis, un ninguén. E ademais, probe. Porque da aldea tamén é Manolito, e non hai quen lle tusa, a pesares do que aconteceu por causa miña." (Neira Vilas, 1969: 25).

P.- ¿Sodes labrego?

R.- Si, pola miña desgracia.

P.- Ese nome de labrego, ¿de quén o recibiche?

R.- Do sachó que me fai callós nas maús, da terra que rego co sudor da miña testa, das mouras fames que paso, do aire que brúa nas miñas faltriqueiras, da monteira que leo na chola, na coróza de palla que me libra da chuvía, das cirigólas de estopa que me cobren de medio corpo abaixo, e doutras catíveces entre as que vivo aguniando.

P.- ¿Qué quere decir labrego?

R.- Home acabadiño de traballos, caste de besta de carga na que tanguen a rabear os que gobernan, ser a quen fan pagar cédula como as persoas para tratálo como aos cás, que leva faltriqueira no traxe por fantasía, boca na cara por bulra, que anda de arrastro como as cobras, que fura na terra como as toupeiras, que traballa moito e come pouco, que á somellanza dos burros de arriero que levan o viño e beben a auga, precuran o trigo para comer o millo, que anda langraneando por unha peseta sin poder nunca xuntala, e que ven ser considerado polos seus somellantes como un ninguén que a todo chamar chámanlle Xan Paisano.

P.- ¿Qué entendes por home de labranza?

R.- Unha caste de boi posto de pé, unha máquina de sacar cartiños da terra.

P.- ¿Por qué?

R.- Porque nela vivimos e morremos."

(Marcos da Portela, 1981:13-15)

7. Modelos de posicionamiento escolar y social del alumnado del grupo de iguales "aldea"

El procedimiento que vamos a seguir en este capítulo es el mismo que en los dos anteriores, pero añadiremos al final la presentación de un grupo que se encuadra dentro de los denominados "aldea" por su procedencia y características que, en cambio, suponen una excepcionalidad en los resultados académicos.

7.1. Expectativas, estrategias y discursos de los chicos

Grupo 1

| | | Rendimiento académico en el urbano | | | | Rendimiento académico en el rural | | | |
|---------------------|------------------------------|------------------------------------|--------|--------------------|--------|-----------------------------------|--------|-------------------------------------|--------|
| | | Menos de tres | | Tres o más de tres | | Menos de tres | | Tres o más de tres | |
| | | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna |
| Clases medias | Profesional liberal | | | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | | | | | | | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | | | | | | | | |
| | Empleado con explotación | | | | | | | Rafa (8ºP), Lucas (8ºP), Xulio (2º) | |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | | | | | Francisco (8ºL), Pepe (8ºL) | |
| TOTAL | | | | | | | | 5 | |

Cuatro de los cinco alumnos del rural se encuentran cursando tercero de la ESO y uno segundo de la ESO. La edad, por lo tanto, varía entre los diecisiete años de tres de ellos, los dieciséis de otro y los quince años del más pequeño. Tres se encuentran repitiendo tercero, uno llegó promocionando por ley desde segundo y, el último, llegó a segundo promocionando por ley desde primero y ya había suspendido un curso en la educación primaria. Además, los resultados en el presente curso no difieren de los del curso pasado: los tres que se encuentran repitiendo tercero promocionan por ley al siguiente curso, aunque uno de ellos va a abandonar en el mes de abril del presente curso porque encontró un empleo, otro abandonó el instituto antes del curso siguiente porque se puso a trabajar y el otro continúa en cuarto promocionado por ley; el que llegó a tercero por ley tenía que repetir y en el curso siguiente se encamina a un PIP; el que llegó a segundo por ley va a repetir curso.

Cinco chicos que aparecen representados de manera diferenciada dentro de la institución académica. Dos de los tres chicos expuestos en la categoría de empleados con explotación son descritos como muy inquietos y alborotadores:

Profesor: '*Vive para da-la vara, incordiar. Non hai maneira con el (refiriéndose a Rafa).*' (Diario: 7/02/03).

Tutora: '*Millorou en actitude. Está máis tranquilo. Nen estudia, nen copia...*' (refiriéndose a Rafa).' (Diario: 18/03/03).

Profesor: '*É un rapaz moi espabilado, eu teño a seu irmao en cuarto e é un pouco coma el, quere facer pero o ambiente non lles deixa, téñense que facer notar.*' (refiriéndose a Rafa).' (Diario: 18/03/03)

Profesor: '*Non fai nada, como non fai nada tampouco me deixa facer a min*' (refiriéndose a Xulio)' (Diario: 13/03/03)

Profesora: '*En canto me despisto xa está falando*' (refiriéndose a Xulio).' (Diario: 17/03/03)

Tutora: '*A familia pasa de todo, non xustifica as faltas nen nada*' (refiriéndose a Lucas).' (19/03/03).

Profesora: '*Non fai un exercicio, ofende ós compañeiros*' (refiriéndose a Lucas).¹' (Diario: 20/03/03).

Profesora: '*Eu penso que é dunha clase social alta e xúntase cos do rural*' (refiriéndose a Lucas).²' (Diario: 20/03/03).

Esta situación contrasta con la de los dos chicos situados en la categoría de hijos de campesinos, ya que, en términos generales, son descritos como chicos con muy buen comportamiento y que están en el aula por culpa del sistema:

Tutora: '*Está ahí sentado, sin nada que hacer, no trae ni libro, ni libreta ni nada. Qué le voy a decir, por lo menos no me molesta (...). Creo que aunque se pusiera tampoco daría hecho demasiado*' (refiriéndose a Pepe).' (Diario: 17/02/03).

Tutora: '*Es muy buen chico, está perdiendo el tiempo (...). Muchas capacidades no creo que tenga*' (refiriéndose a Francisco).' (Diario: 17/02/03).

La situación de estos dos chicos se comentó en la primera reunión de evaluación:

¹ Con ofender a los compañeros se refiere a que está continuamente metiéndose con otros chicos y chicas del urbano, aspecto que veremos más adelante.

² Este chico es hijo de un empleado de una empresa de transportes y su madre trabaja en la explotación, con la ayuda de este chico y su hermano. Viven en el rural de la Terra de Melide; lo que llama la atención de que ni el mismo profesorado sepa de donde es su alumnado. Las palabras de clase alta se refieren porque siempre va muy bien vestido, peinado, lo que se podría decir a la moda.

Tutora: 'En la primera evaluación se comentó que estos chicos no tenían que estar aquí³. Que vienen a pasar el tiempo y ellos mismos te dicen que si les sale un trabajo que se largan.' (Diario: 6/02/03).

Estos cinco chicos, todos del rural, proceden dos del municipio de Santiso y tres del de Melide. Tres de ellos son hijos de empleados que cuentan con una explotación ganadera y, los otros dos, son hijos de pequeños campesinos. Únicamente la madre de uno de los que hemos situado en empleado con explotación trabaja fuera del grupo doméstico, en el servicio doméstico. La representación que hace el profesorado de sus madres es muy diferente, destacándose que las madres de los situados en la categoría de empleados con explotación:

Tutora: '*Non hai moita "Cultura"* (refiriéndose a Lucas).' (Diario: 13/02/03).

Tutora: '*Esta nai non ten carácter co seu fillo. Non teñen moitos medios* (refiriéndose a Xulio).' (Diario: 13/02/03).

Una situación bien distinta a los dos hijos de campesinos, ya que sus padres nunca aparecieron por el instituto:

Tutora: '*Estou cansada de chamar á casa e non me collen nunca o teléfono. Mandeí unha carta certificada para que veñan falar comigo e por aquí non apareceu ninguén.*' (Diario: 18/03/03).

Tutora: '*Os pais non apareceron en todo o curso (...). Os pais deben ser sempre os primeiros interesados na educación dos seus fillos (...). Cando falla esto falla todo*'. (Diario: 20/03/03).

Como podemos observar en las palabras del profesorado, de nuevo, como hemos expuesto más arriba, los chicos que muestran una conducta que se sitúa fuera de lo que es cualificado como normal se los considera unos chicos "despiertos" e "inteligentes" que no aprueban porque no quieren. En cambio, los que no hacen nada y, además, se muestran callados, se los considera con ciertas carencias culturales e intelectuales.

Profesor: '*Se quixera non terían problemas para aprobar todo* (refiriéndose a Rafa).' (Diario: 17/02/03).

Profesora: '*É moi listo e o que pasa é que non quere* (refiriéndose a Rafa).' (Diario: 20/03/03).

³ Refiriéndose a que tenían que estar trabajando.

Profesora: *'É un rapaz moi desperto, é listo e véselfe capacidades (refiriéndose a Xulio).'* (Diario: 24/03/03).

Tutora: *'Es muy bueno, muy mayor para su edad, y se le notan muchas carencias intelectuales y culturales (refiriéndose a Pepe).'* (Diario: 11/04/03).

Profesor: *'Creo que aínda que quixera non daría. Debe levar moitos anos fóra do sistema e seguro que non ten moitas capacidades (refiriéndose a Francisco).'* (Diario: 11/02/03).

Unas carencias que, nuevamente, se exponen según el comportamiento y la conducta y que se sitúan lejos de la manera más idónea de medir la inteligencia, si es que ésta se puede medir sin hacerlo arbitrariamente.

Por lo tanto, este grupo vamos a presentarlo por el lugar que ocupan en el aula, de qué manera se desarrollan sus conductas e interacciones y cómo éstas llevan a la representación en concreto por parte del profesorado.

Los dos hijos de campesinos, en el aula de 8ºL, se encuentran sentados juntos, acuden al centro únicamente con un bolígrafo en el bolsillo de la chaqueta y, normalmente, aunque no siempre, con una libreta. Nunca llevan libros y se pasan las horas en el aula hablando y, a veces, cuando les llaman la atención, dibujando. Son dos alumnos que el profesorado representa como dos muebles, como quien no los tiene. Se piensa, desde el profesorado, que no deberían estar en el centro sino trabajando y que el actual sistema educativo no les está favoreciendo en nada:

Profesor: *"Como poden estar no que sería primeiro de BUP dous rapaces e outros moitos mais que non traen nen o libro (...). Seguro que ningún deles sabe dividir, ou facer unha suma de quebrados."* (Diario, 3/03/03).

Profesor: *"Non veñen nin pasa-lo tempo (...). Téñense que aburrir, unha hora tras outra aí sentados sen facer nada; esto non se debería permitir."* (Diario: 19/03/03).

Profesora: *"Se les planteó el curso pasado que hicieran un PIP y no quisieron."* (Diario: 19/03/03).

Como podemos ver, se piensa en el propio alumnado y en su situación, de la que se les culpa al no aceptar la solución institucional de encaminarse a un PIP y mejorar su situación. Un PIP que rechazaron por los siguientes motivos:

Investigador: *'¿Por que non fostes ó PIP?'*

Francisco: *'A que, vas traballar e non che pagan.'*

Investigador: *'Aprendes un oficio e podes quedar a traballar nesa empresa.'*

Pepe: *'Pouco aprendes. Eu vou facer como meu irmao, empezou a traballar con... de carpinteiro e hoxe sabe tanto coma el (...). Foi meu pai falar con el, que collera a meu irmao aínda que non lle pagara e que lle aprendese ben.'*

Francisco: *'Eu se atopo un traballo marchó.'*

Investigador: *'¿Non tes pensado saca-lo graduado?'*

Francisco: *'Ó principio si, pero agora se podó traballar é o primeiro.'*

(Diario: 8/02/03).

En el caso de Francisco así fue, encontró un empleo y se marchó del instituto antes de finalizar el curso. Por otro lado, Pepe tiene una estrecha relación con el mundo del trabajo, ya que muchos sábados le ayuda a su hermano a trabajar o a un vecino que tiene una gran explotación con muchas cabezas de ganado. A partir del mes de mayo Pepe comenzó a trabajar por las tardes y el fin de semana en esta explotación ganadera. Aunque no abandonó el instituto, comenzó a faltar algún día. Después de pasar todo el verano trabajando en la explotación ganadera⁴ decidió continuar en el instituto para ver si podía sacar el graduado. Esta decisión se debió a la oferta de un profesor, que él calificaba como un "amigo", de que continuase y que si ponía algo de su parte podría obtener el graduado.

De todas maneras, la representación de estos dos alumnos, cualificados de poco inteligentes, se contrapone con una representación paralela que el mismo profesorado realiza al definirlos como chicos con gran madurez. Consideran que son maduros por los discursos que expresan, ya que siempre son los mismos, es decir, no se contradicen cuando hablan con uno u otro profesor:

Tutora: *'Me dijeron que iban a marchar para el año, que aquí no hacían nada y que lo que querían es trabajar (...). Son tan riquiños, hablas con ellos y parece que estás hablando con un señor.'* (Diario: 13/03/03).

Profesora: *'O ano que ven non vai continuar, dicho con total normalidade (...). Aconselleille que sacase o graduado por adultos.'* (Diario: 24/03/03).

⁴ Es importante decir que este chico mientras trabajó en la explotación lo hacía sin seguro, se quedaba a cargo en muchas ocasiones de todo e, inclusive, el dueño le dejaba un coche, aunque este chico no tenía ni los dieciocho años, para que fuese de su casa a la granja.

Profesor: *'É un rapaz que sabe o que quere. El ten mui claro que o que quere é traballar (...). A min dame moita pena que marche sen o graduado.'*
(Diario: 06/03/03).

Estas palabras ponen de manifiesto que estos dos alumnos son considerados ya hombres por los discursos que manejan. Hombres frente al resto de los alumnos a los que se continúa considerando, todavía, niños-adolescentes.

La verbalización que realizan estos dos chicos de cuáles son sus deseos se puede encontrar, también, en sus grupos domésticos:

Madre de Francisco: *'O rapaz está esperando a ver se vai traballar con... Mentres, que faga no instituto o que poda.'*

Investigador: *'¿E marcha traballar sen graduado?'*

Madre de Francisco: *'Que lle vas facer, o rapaz quere traballar e agora xa non é un neno ó que lle teñas que andar decindo o que ten que facer.'*
(Diario: 29/02/03).

Madre de Pepe: *'Díxenlle que quede axudarlle a seu pai, que non vaia ó instituto e que saque o graduado por libre (...). Non hai maneira, seica quere ir ó instituto.'* (Diario: 27/09/03).

Ir al instituto supone algo más que estar, simplemente, en el aula. Te permite estar en contacto con tus amigos, intercambiar las experiencias del fin de semana, "estar coas rapazas" (Pepe, Diario: 12/02/03). y, sobre todo, acudir al bar, a ese lugar al que generalmente se va el fin de semana y, en el caso de estos dos alumnos, un día más al mediodía. Es decir, el que abandonó se quedaba a comer en Melide y el otro iba en el autobús, comía rápido y a las tres ya estaba de vuelta porque lo traía su hermano. Esta situación les permitía juntarse todos los lunes al mediodía e ir a tomar un café a una cafetería a la que acuden trabajadores.

El lunes, al haber clase por la tarde, era una continuación del fin de semana, ya que el acceso a la *vila* los ponía en la misma situación que el fin de semana. Esto variaba en función de los tiempos marcados por la institución académica. Bajar de la aldea y tomar el café con otros chicos dos o tres años mayores que ellos creaba un escenario positivo, un escenario en el que eran protagonistas por su edad, y una clara relación con el mundo del trabajo. Como me dijo el camarero de la cafetería a la que acudían siempre, los lunes y el fin de semana:

Camarero: *'Son moi bos rapaciños (...). Xa son uns homes.'* (Diario: 10/03/03).

Los distintos escenarios aludidos para estos dos alumnos cambiaron cuando Francisco comenzó a trabajar y dejó el instituto; el otro se quedó sólo, al faltarle su amigo se aburrió y, además, ni siquiera se veían el lunes al mediodía porque el primero comenzaba a trabajar a las dos y media.

Durante los quince primeros días en los que ya no estaba el otro chico en el aula, el que se quedó comenzó a practicar una conducta de oposición a todo lo que sucedía en el aula; recibió dos partes de expulsiones en este tiempo. Esto llevó a la tutora a hablar con él:

Pepe: *'Desde que marchou Francisco non estou tranquilo, non teño que facer, abúrrome (...). Veu falar (la tutora) comigo e díxome que me pasaba. Eu xa lle dixen que nada, pero que tampouco quería que se meteran comigo.'*

Investigador: *'¿A titora non che comentou que era millor que marcharas traballar?'*

Pepe: *'Esto díxomo moitas veces, que era millor que non estivera aquí, que perdía o tempo. Eu xa sei que perdo o tempo. Traballar xa vou, traballo tódalas tardes con... e o fin de semana tamén.'*

Investigador: *'¿Ti que lle dixeches a... (tutora)?'*

Pepe: *'Eu díxenlle que me iba portar millor, que iba a estar calado.'* (Diario: 14/04/03).

Y así fue, después de la conversación de la tutora con este alumno la conducta volvió a ser la de antes, a estar callado y a no interrumpir el funcionamiento del aula. Pero un hecho insólito, en palabras de la tutora, creó una mayor frustración en la falta de entendimiento del modo de actuar de este chico. Estando en el aula con la asignatura que imparte la tutora, este alumno vio por la ventana de la puerta del aula al otro⁵ alumno, a su amigo, salió del aula y se fue a saludarlo:

Tutora: *'Se levantó y se marchó sin más ni más y cuando volvió, a los diez minutos, me dijo que estaba allí Francisco y que lo fue a saludar.'*

Investigador: *'¿Ti non lle dixeches nada?'*

Tutora: *'Y que le iba a decir, ya lo doy por imposible.'* (Diario: 2/04/03).

⁵ Esta aula tenía una ventana en la puerta desde la que se veía todo un pasillo.

La tutora como profesora no entendió este hecho, pero tampoco lo sancionó para no perjudicar más a este alumno, al que definía como "imposible", por mucha sanción que se pusiera no se iba a conseguir nada. Es decir, la tutora había creado una situación de pena y lástima hacia estos dos alumnos y la conducta, en el caso particular de este alumno, no fue sancionada.

Por otro lado, estos dos chicos, como hijos de campesinos, saben trabajar en todo lo que tiene que ver con la explotación. Uno de ellos, como ya se ha referido más arriba, trabaja en una explotación cercana a su casa. Sin embargo, a pesar de que conocen y desarrollan el trabajo de una explotación en su grupo doméstico, Francisco no quiere saber nada del tema, de poderse quedar con la explotación, y Pepe alega que la explotación de su casa no es rentable, que habría que invertir mucho.

Francisco: *'Eu estou cansado de traballar coas vacas. Non che deixen um día libre, son mui escravas'*. (Diario: 6/03/03).

Pepe: *'Na miña casa temos moi poucas vacas, cómpranos becerros todos... (son vacas de carne). (...) Non temos moitas terras e para que esto continúe habería que gastar moitos cartos. Meu pai quería que seguise meu irmao e el preferiu ir traballar pa fora (...). Tes un sueldo fixo tódolos meses e co tempo díxolle que lle ía aumentar (...). Cas vacas nunca se sabe, uns meses vaiche ben e outros xa veremos.'* (Diario: 8/03/03).

Esta situación es explicada también por los grupos domésticos de estos dos chicos, difiriendo para uno y para otro y, además, en el caso de Pepe se muestra muy distinta según sea el padre o la madre el que responde:

Padre de Pepe: *'O rapaz traballa ben, sabe o que fai; non sei se o fará millor ca min. Eu sempre lle estou decindo que quede na casa e algunhas veces dime que deso xa falaremos e outras dime que non.'* (6/09/03).

Madre de Pepe: *'Que vai facer, é millor que valla traballar como fixo seu irmao, que aprenda un oficio. Na aldea non che hai moito futuro e menos nunha explotación como a nosa'*. (Diario: 27/09/03).

Padre de Francisco: *'Ti xa ves o que temos, ¡nada! Algúns meses comen máis as vacas do que ganamos'* (Diario: 15/03/03).

Madre de Francisco: *'As vacas non che teñen moito futuro, sempre traballando para nada. Coas vacas non chegas a nada.'* (Diario: 3/10/03).

Estos discursos reproducen lo que piensan estos dos chicos y, además, en el caso de Pepe, generan dudas entre lo que le gustaría y cuál es el mensaje que tiene a su

alrededor. El día que les planteé la posibilidad de emigrar, uno y otro se refirieron a la cuestión de manera diferente, aunque coincidiendo en que es una posibilidad de éxito para muchos, Francisco estaría dispuesto y Pepe únicamente lo ve como última necesidad; de esta manera, las razones que aluden de por qué la gente emigra son las siguientes:

Francisco: *'Aquí non hai traballo e o que hai non cho pagan ben. Eu se non atopo un traballo bon vou machar.'* (Diario: 8/03/03).

Pepe: *'Aquí o traballo moitas veces non vai ben e fóra pagan millores sueldos (...). A miña idea non é marchar. Eu non creo que me faga falta (...) Se aquí non tivera oportunidade de traballar si que marcharía, pero non creo.'* (Diario: 8/03/03).

De la misma manera, al preguntarles por el número de personas que conocían que se hubieran marchado a trabajar fuera:

Francisco: *'Unha chea deles. Veciños, catro polo menos e de cerca outros seis ou sete.'*

Investigador: *¿Vailles a todos ben, non volveu ningún?*

Francisco: *'Os que eu coñezo si. Manolo, ó ano de estar alí comprou un Astra novo do trinque.'*

Investigador: *¿E sabes que tal lle vai?'*

Pepe: *'Seica que mui ben, que gaña moitos cartos, que botou moza e que está moi agusto alá.'* (Diario: 8/03/03).

Pepe: *'Meu primo, que vive cerca miña, marchou fará agora tres ou catro anos.'*

Investigador: *¿Por que marchou?'*

Pepe: *'Pois porque aquí pagábanlle moi pouco. Non ganaba nin para manter o coche.'*

Investigador: *¿E sabes que tal lle vai alá?'*

Pepe: *'El di que está mui contento, que traballa moito e que cobra ben.'* (Diario: 8/03/03).

Dos situaciones que nos ilustran una clara diferencia entre la disposición de Francisco, condicionada sin lugar a dudas por los modelos que tiene en su propia parroquia, y el rechazo, en un principio, de Pepe, aunque la situación, como el propio chico manifiesta, se podría tornar si las circunstancias así lo demandaran. De todas

maneras, tanto en uno como en otro vemos que conocen a chicos cercanos a ellos que se marcharon a la emigración y exponen lo bien situados que se encuentran. Esto, como hemos expuesto más arriba, los lleva a interactuar en época de vacaciones con muchos de ellos, sobre todo en los bares encuadrados en la *vila* y con los que llevan a cabo interacciones constantes.

En el caso de los otros dos alumnos de tercero de la ESO, en 8ºP, que también estaban en la misma aula, aunque no sentados juntos, la situación se muestra como todo lo contrario. Lejos de ser alumnos considerados muebles, callados y que no incordian, muestran aspectos bastante diferentes. Se los considera dos alumnos que no hay quien los soporte, con mucha "prepotencia" y que lo único que van a hacer al instituto es molestar. Estos dos chicos, junto a otros de su misma aula, y que hemos expuesto más arriba, llevan a cabo una conducta que se considera, en algunos casos, peligrosa:

Profesora: *'Eu vou con certo temor a esta aula. Rafa e Lucas son rapaces moi agresivos, que os mandas calar e aínda teñen máis que dicir ca ti (...). A min cóstame moito dar clase nesta aula.'* (Diario: 12/03/03)

Esta situación ha llevado a tres profesoras a poner en un segundo plano el tema de la educación formal, los contenidos académicos:

Profesora: *'Que lles vas a ensinar se pasan de ti, están aquí porque están ó quentiño e así non van traballar. O único que lle podes ensinar, e será o que máis lles valga para o futuro, é que non se pode andar polo mundo adiante desta maneira, que hai que cumprir unhas normas...'* (Diario: 20/03/03).

Tutora: *'Eu téñoos controladisimos, case que non os deixo respirar. Teñen que aprender que cando vallan traballar non os van aturar como facemos nós, que se non respectan as normas e se non fan o que lles mandan bótannos do traballo.'* (Diario: 28/03/03).

Profesora: *'Nesta aula o único que podes ensinar é disciplina. Algúns son uns salvaxes, din cousas que non entrarían dentro do que se considera normal.'* (Diario: 28/03/03).

Ante estos discursos, la supuesta misión de la institución educativa cambia. De pensar únicamente en los contenidos académicos, se presenta la necesidad de que una parte del alumnado obtenga un modelo de comportamiento que les servirá para su futuro laboral. Unas pautas de comportamiento que no parecen existir y que un grupo de alumnos expone de manera explícita en el aula. Entre este grupo de alumnos se

encuentran los dos alumnos a los que estamos haciendo mención y, las opiniones hacia ellos por parte del profesorado, son las siguientes:

Profesor: *'A este rapaz tenlle que pasar algo. Non hai quen o ature. Estaslle falando dunha cousa e sáltache con outra* (refiriéndose a Rafa).' (Diario: 11/03/03).

Profesora: *'É o gracioso da clase. Eu creo que quere ser o centro de atención* (refiriéndose a Rafa).' (Diario: 18/03/03).

Profesora: *'Vai de listillo, sempre meténdose cos compañeiros* (refiriéndose a Rafa).' (Diario: 18/03/03).

Profesora: *'Falas con el fóra do aula e parece outra persoa e cando volves ó aula parece que se convertiu* (refiriéndose a Lucas).' (Diario: 12/03/03).

La imagen de estos dos alumnos choca directamente con la de los otros dos mencionados más arriba. En unos el silencio, el no interrumpir es lo normal y en otros, también como algo normal, el ruido, el no saber estar, ser maleducados... Esta situación nos lleva a contemplar dos tipos de oposición que aparecen claramente definidos. Por un lado, la oposición de los dos alumnos hijos de campesinos que podríamos denominar silenciosa y, por otro lado, la que podríamos denominar explícita. Es decir, los dos alumnos hijos de campesinos llevan a cabo una oposición ante todo lo que tiene que ver con los contenidos académicos, pero tratando, siempre, con gran respecto al profesorado y a sus compañeros. En ellos está muy presente que el resto del grupo-aula tenga una buena imagen de ellos y, además, el profesorado representa la figura de una persona con cierto prestigio, es decir, la figura de una persona a la que no se debe incordiar con el comportamiento. Esta situación, en la que nunca se oirá decir una palabra despectiva hacia el profesorado por parte de estos dos alumnos, entra en estrecho conflicto con el alumnado que sí lo hace, muchas veces sus amigos. Estos dos alumnos no aprueban que se "vacile" al profesorado, ni que existan escándalos en el aula... Es así como me relató una profesora y me confirmó uno de estos dos chicos:

Tutora: *'Non había maneira de facelos calar. Amenacei con expulsalos e chamar ós pais e seguían fala que te fala. De repente Pepe dixo que calaran dunha vez e todos calaron, é como si nese momento Pepe fora o profesor.'* (Diario: 5/05/03).

Investigador: *'Así que onte mandaches calar ós teus compañeiros'*.

Pepe: *'Estábase poñendo mal dos nervios, non lle facía caso ningún e a min non me gusta nada esto. Se fose co profesor de... non se atreverían e estarían todos caladiños e esta como nos deu confianza puxéronse todos coma tolos, parecía unha feira.'* (Diario: 6/05/03).

Esta situación se encuentra en clara contraposición a la de los otros dos chicos que forman este grupo y, como expondremos de manera más específica más adelante, con el objetivo de establecer una tipología de las oposiciones y resistencias que podemos encontrarnos en el IES de Melide, en determinadas ocasiones genera conflicto entre ellos:

Lucas: *'Estou ata o cú da Plana, sempre mandando deberes.'*

Rafa: *'Eu non llos fago, copios por ... e despois dígolle que os fixen eu solo.'*

Lucas: *'A Plana chama á casa como se entere...'*

Pepe: *'Que pasa, que non ten nome.'* (Diario: 10/03/03).

Esta situación, sobre el mote con el que se conocía a la profesora provocaba, también, contradicciones entre ellos, ya que unos hablaban con los motes con total normalidad y otro no aprobaba tal cosa. Se observan entonces dos formas distintas de oposición y de interacción en el centro académico y en el aula con el profesorado.

De todas maneras, para continuar con los otros dos alumnos de tercero de la ESO y una vez que ya hemos expuesto la representación que se tiene de ellos por parte del profesorado, vamos a aportar cuál es la que tiene desde el grupo doméstico:

Padre de Rafa: *'O rapaz diche que non vale para os estudos, que el o que quere é traballar (...) Valer, vale para o traballo, axúdalle a súa nai cas vacas e case que o fai todo el.'* (16/04/03).

Madre de Lucas: *'Últimamente non fai máis que dicirme que quere ir traballar e eu xa lle dixen que cando acabe este curso que irá.'* (Diario: 24/04/03).

En el caso de Lucas se cumplió. Acabó el curso académico y en el mes de julio comenzó a trabajar con un tío suyo en un bar, sacó el carné de conducir y a finales de año ya estaba trabajando con una furgoneta de repartidor. El chico siempre manifestaba que no quería estar en el instituto, que no se encontraba a gusto, que su deseo era ponerse a trabajar. Debido a las presiones de su madre, no podía dejar los estudios. Este chico, además, iba a clases particulares y la ilusión de su madre es que obtuviese el graduado, ya que su hermano no lo había hecho:

Madre de Lucas: *"O único que quería é que me sacase o graduado e non houbo maneira. Que prisa terá por traballar (...). Está traballando con seu tío no bar e está moi contento, moito non lle paga, pero fai o que quere."* (Diario: 27/08/03).

En el caso del otro chico, Rafa, la situación es bien distinta, aunque piensa continuamente en el mundo del trabajo, se va a encaminar a un PIP con la intención de aprender un oficio y entrar, después, en el mundo del trabajo. Este chico es el que presenta, de los cinco, la conducta más opuesta hacia el profesorado y es visto por estos como un chico algo desequilibrado:

Profesora: *'Algunhas veces parece que non está ben.'* (Diario: 18/03/03/03).

Profesor: *'Dislle algo e tómao a risa.'* (Diario: 18/02/03/03).

Como consecuencia, se convenció a la madre de que lo mejor es que hiciera un PIP:

Madre de Rafa: *'Rafa non fai nada no instituto, suspéndelas todas, non estudia nadiña (...). É un rapaz moi listo, se se puxera a estudar... (...) Cando era pequeno díxerame a profesora que tiña un rapaz listísimo, pero que era un pouco vago (...). A tutora faloume do PIP e a min paréceme moi ben. Se na clase non fai nada é millor que aprenda un oficio.'* (Diario: 7/05/03).

En un principio este alumno no estaba muy conforme porque tendría que trabajar por la mañana y acudir al centro por la tarde, aunque juntarse con otros chicos de su misma aula y, muchos de ellos, amigos, le sirvió para aceptar la decisión:

Lucas: *'Vamos ó PIP Miguel, Lois, José, Fernando... Vámolo pasar ben na clase pola tarde.'* (Diario: 20/09/03).

Por último nos queda el caso del más pequeño, Xulio, un chico que solamente cuenta con quince años y que en su casa ya comienza a decir que no quiere seguir en el instituto, que lo que quiere es trabajar. Va a trabajar con su padre de albañil los sábados y lo que desea es continuar trabajando, también, durante la semana. Pero la ley no le permite abandonar el instituto y tendrá que continuar un año más hasta que cumpla los dieciséis años. El chico verbaliza constantemente *'O meu non son os libros (...). Eu non valgo para esto'* (Diario: 6/03/03), y que así se lo hace llegar a sus padres. Ansía trabajar y, además, está visto en su grupo doméstico como un chico muy trabajador:

Madre de Xulio: *'O rapaz traballa na casa moitisimo, case que o fai todo el (...). Antes de marchar para o colexio axúdame coas vacas, pola noite fanno seu pai e el, é moi traballador.'* (Diario: 12/07/03).

Quiere seguir los mismos pasos que su hermano: abandonar el instituto y, como modelo de éxito económico sin graduado que representa su hermano, ponerse a trabajar aunque no tenga el graduado escolar. Esta situación es vivida en el grupo doméstico con normalidad, sin ningún tipo de presión hacia que continúe en el instituto y, como hasta finales de año no cumplió los dieciséis años continuó en el instituto en el curso 2003-04, y abandonó el centro para ponerse a trabajar de albañil en el curso siguiente.

Por último, tenemos que referirnos a cómo nació el vínculo de este grupo y a qué se debe su formación. El vínculo nació en el instituto entre los tres más mayores, los de diecisiete años y el de dieciséis; el de quince se unía a ellos durante el fin de semana. Es decir, el más pequeño es de la misma parroquia que uno de los mayores, lo que llevó a que ya se conocieran y a establecerse la relación por la amistad surgida anteriormente.

De esta manera, aunque el pequeño apenas mantiene relaciones con los más mayores en el centro escolar, debido a los tiempos institucionales diferenciados entre los del primer ciclo de la ESO y el resto del alumnado del instituto, sí se dan fuera del centro escolar, sobre todo el fin de semana. Para este chico, el fin de semana, el sábado noche y el domingo por la tarde, es un tiempo en que puede estar con sus cuatro amigos y socializarse en la cultura del grupo de iguales; escucha y aprende todo lo que se mueve a su alrededor y participa y actúa de la misma manera que los otros cuatro. El tabaco y el alcohol están muy presentes, fuma y bebe como uno más, ofrece tabaco y es uno más del grupo. Sin embargo, su falta de experiencia con las chicas hace que los demás le expliquen cómo tiene que hacer, de qué manera actuar con una chica... Nos encontramos, por lo tanto, con que el mundo de la sexualidad está muy presente en este grupo, donde adquiere mayor prestigio aquel que logra "enrollarse" con una chica el sábado noche; como se ve en esta situación un domingo por la tarde a mi llegada al bar en el que se juntan:

Pepe: *'Sabías que Xulio (refiriéndose a mí) onte estivo con Paula e non sei que faría con ela (riéndose y en tono de burla hacia Xulio y, al mismo tiempo, reconociéndole el hecho acaecido).'*

Xulio: *'A ti que che importa.'*

Investigador: *'É verdade eso.'*

Xulio: *'Si.'*

Investigador: 'Noraboa.'

Pepe: 'Ahora xa é case un home (riéndose).' (Diario: 11/05/03).

El hecho de que Xulio se haya enrollado con una chica el sábado por la noche trae consigo la burla y las risas constantes de sus amigos, que quieren hacer público lo que Xulio consiguió. Por un lado se le vacila con lo ocurrido, pero, por otro lado, se ve como algo muy positivo de cara al grupo, es decir, el más pequeño ya puede ser uno más, porque además de beber y fumar ha afirmado su sexualidad como hombre.

Grupo 2

| | | Rendimiento académico en el urbano | | | | Rendimiento académico en el rural | | | |
|---------------------|------------------------------|------------------------------------|--------|--------------------|--------|-----------------------------------|--------|----------------------------|--------|
| | | Menos de tres | | Tres o más de tres | | Menos de tres | | Tres o más de tres | |
| | | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna |
| Clases medias | Profesional liberal | | | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | | | | | | | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | | | | | Paulo (8ºP), Manuel (9ºF) | | Raúl (8ºP) | |
| | Empleado con explotación | | | | | | | Raúl (8ºO), Óscar (8ºP) | |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | | | | | Iván (8ºM) | |
| TOTAL | | | | | | 2 | | 4 | |

Nos encontramos nuevamente con un grupo compuesto por cinco chicos del rural: cuatro en tercero de la ESO y uno en cuarto. La edad de los de tercero de la ESO es de dieciséis años menos uno, que tenía diecisiete como el de cuarto. De los cuatro de tercero, dos de ellos se encuentran repitiendo, y de los otros dos: uno llegó promocionando por ley y el otro superó el curso anterior. El de cuarto también llegó a este curso promocionando por ley. Los resultados académicos en el presente curso son los siguientes: el de cuarto obtiene el graduado y no continúa en la educación reglada, ya que se marcha para trabajar en la construcción; de los cuatro de tercero, tres superan el curso y uno promociona por ley. La representación que se realiza de estos chicos no varía en ninguno de los casos:

Profesor: *'Non dá. Vai estudiando, facendo os deberes* (refiriéndose a Iván).' (Diario: 11/02/03).

Profesora: *'Traballan máis que moitos que teñen mui boas notas* (refiriéndose a Óscar y a Paulo).' (Diario: 11/03/03).

Profesora: *'É un querer e non poder* (refiriéndose a Raúl).' (Diario: 7/02/03).

Aunque se les considera trabajadores y sin mucha inteligencia, se valora su preocupación y siempre se los ayuda en la evaluación final porque todos ellos, menos uno, han manifestado que su intención es sacar el graduado y ponerse a trabajar:

Tutor: *'É un rapaz que o merece todo. Míraslle a libreta e tenna impecable (...). Diche que o seu non son os estudos, que cando saque o graduado marcha traballar (...). A verdade é que é unha pena que non faga un ciclo formativo porque é un rapaz mui constante e non tería problemas para aprobar en algo práctico (refiriéndose a Iván).'* (Diario: 26/02/03).

Tutor: *'É bastante inquieto, eu creo que algo fai, aínda que non lle chega para aprobar. A verdade é que tampouco da moito, vézelle que traballa pero que non entende (...). El di que quere marchar traballar (refiriéndose a Raúl).'* (Diario: 19/02/03).

Tutora: *'Deu un cambio moi grande, o ano pasado ninguén daba nada por el e non parece o mesmo. A min aprobame sen problema, non ten unhas notazas pero dalle para ir tirando (...). Na hora de titoría, falando de que ían facer cando acabasen cuarto da ESO, dixo que un ciclo de algo, que aínda non sabía de que. Eu creo que este rapaz vai facer un ciclo, o bachelato pódesele quedar un pouco grande e no ciclo non terá demasiados problemas (refiriéndose a Óscar).'* (Diario: 27/02/03).

Profesor: *'É deses rapaces que están aquí para saca-lo graduado e marchar traballar. Hai que axudarlles un pouco, porque chegan con tan mala base que se te rixes polo estrictamente formal non obtería ningún o graduado. A min chégame con que sepa uns mínimos, unhas nocións básicas. Que mostre algo de interese (...). É un rapaz que seguramente boutou perdido moitos anos e que foi pasando por ley e atópase aquí en cuarto e algo tes que facer, non o vas deixar marchar sen graduado (...). Como este hai moitos e un pouco tes en conta o comportamento, o interese e fíxaste menos ou pasas por alto os contidos (refiriéndose a Manuel).'* (Diario: 24/02/03).

El hecho de querer obtener el título de graduado en educación secundaria obligatoria y las manifestaciones de marcharse a un ciclo formativo o a trabajar hacen mella en el profesorado, que está dispuestos a aprobarlos, siempre y cuando demuestren un mínimo de interés, como expusimos más arriba en las reuniones de evaluación.

Por otro lado, estos chicos viven en los tres municipios de la Terra de Melide: tres en el de Santiso, uno en el de Toques y otro en el de Melide. Según la profesión, tres de sus padres se sitúan en empleados, y ninguna de sus madres trabaja fuera del grupo doméstico. El padre de otro chico trabaja por cuenta ajena y los del quinto son campesinos.

La representación de estos chicos en el centro escolar se traslada a la que tienen desde sus grupos domésticos, a los que consideran sin demasiada cultura:

Tutor: *'Súa nai non ten moitas luces, falas con ela, explícaslle e sígueche decindo que o rapaz estudia moito* (refiriéndose a la madre de Iván).' (Diario: 26/02/03).

Profesora: *'Nesa casa non se respira un ambiente de moita cultura* (refiriéndose a la madre de Raúl).' (Diario: 19/02/03).

Tutora: *'Seus pais só están preocupados por decir que o seu fillo é moi traballador, que traballa moito. Se pensaran en que debería estudar un pouco máis en vez de tanto traballar'* (refiriéndose a la madre de Paulo).' (Diario: 27/02/03).

Una representación que, como hemos dicho, no difiere de la que tienen del alumnado. Los padres, por el contrario, ponen claras esperanzas en sus hijos, sobre todo en los que promocionaron por sus méritos de tercero a cuarto de la ESO, en que continúen en la educación reglada. Una situación que los mismos tutores transmiten a las madres:

Tutor: *'Díxenlle á nai de Raúl que seu fillo podía facer un ciclo formativo de electricidade, ou de madeira, do que quixera. Que é un rapaz que non vai ir á universidade pero que pode facer un ciclo sen problema.'* (Diario: 22/05/03).

Tutora: *'A nai deste rapaz quere que seu fillo vaia ó bachelato para ir á universidade e saqueille esta idea da cabeza (...). Expliqueille que unha cousa é aprobar terceiro da ESO e outra ben distinta ir ó bachelato, que hai que estudar moito... (...) Parece que o entendeu e que lle vai decir a Óscar que faga un ciclo.'* (Diario: 6/06/03).

Como podemos observar, el mismo profesorado selecciona al alumnado hacia una u otra opción, pero las esperanzas puestas en los grupos domésticos de tener un hijo universitario pesan, en algunos casos, más que lo que dice el profesorado:

Madre de Óscar: *'O tutor díxome que era millor que o rapaz fixera un ciclo desos, unha formación profesional. A min non me parece mal, pero se o rapaz serve para estudar e se el quere eu eille dar pa diante e seu pai tamén, así teñamos que vender unha finca para que o neno estudie.'*

Investigador: *'Hoxe sabe que hai moitos na universidade que non teñen traballo ou acaban traballando noutra cousa.'*

Madre de Óscar: *'Tempo para traballar sobra, o que hai que facer é formarse ben e se despois non traballas deso xa traballarás noutra cousa. (...)*
O que tes na cabeza non cho vai sacar ninguén.' (Diario: 16/06/03).

La situación de este chico contrasta según hablemos con la madre o con el padre; mientras que la madre expresa claramente el deseo que tiene de que su hijo pueda llegar algún día a la universidad, para su padre no es tan importante:

Padre de Óscar: *'Eso de tanto estudar e moitas veces pa nada. Que quede claro que se o rapaz quere estudar que estudie e que non perda a oportunidade. Se se guiara por min, que quite o graduado e que se poña traballar. Ven traballar comigo de albañil, como vai vir no vrao, e se traballa vai ter un bo sueldo (...). Pode facer como facemos súa nai e eu, tes unhas vaquiñas na casa, que che dan para ir tirando e se vas traballar fóra vives ben.'*
(Diario: 14/07/03).

Este padre destaca la necesidad de trabajar fuera de casa y, además, de tener una pequeña explotación, algo que había destacado el propio chico cuando le comenté qué le parecía lo de tener una explotación:

Óscar: *'Eso é o que quero eu, facer como meu pai, traballar fóra da casa e ter unha explotación pequena na casa.'* (Diario: 9/02/03).

Pocos chicos piensan como éste, por no decir ninguno, ya que de todos con los que interaccioné únicamente éste y otro me hicieron esta reflexión. Tienen muy presente esta reflexión que sin duda está mediatizada por su grupo doméstico. De todas maneras, las notas de este alumno, que a pesar de estar repitiendo curso, se sitúan en unos resultados aceptables, ya que ha logrado promocionar por sus propios méritos y, así, han disparado las expectativas en el caso de su madre. La posibilidad de poder hacer un ciclo formativo o de, incluso, ir a la universidad es representada de manera muy positiva, ya que en su medio familiar nunca se habían generado estos resultados académicos.

Por otro lado, dos de los cuatro alumnos de tercero de la ESO se ubican en la misma aula. El vínculo como grupo se establece para dos de ellos desde la primaria, ya que han estado juntos en el mismo centro en el municipio de Santiso. De los otros tres, uno pertenece al municipio de Melide, otro al de Toques y otro al de Santiso. Nos encontramos, por lo tanto, con que los dos primeros chicos, como destacan ellos: *"Somos amigos desde pequenos"* (Diario: 10/02/03) y los otros tres chicos se juntan con ellos en el instituto.

Su situación en el aula es muy distinta. Mientras tres de ellos traen todos los días los deberes hechos y están siempre atendiendo, otro de los de tercero y el de cuarto no muestran el mismo proceder. Estos dos últimos traen los deberes de vez en cuando y se dedican en el aula a ir haciendo lo que buenamente pueden, dependiendo, siempre, del grado de control que ejerza el profesorado.

Los cinco chicos se juntan en el recreo del centro y, o bien se quedan en el centro, transitando por el patio, o bien salen a pasear por la *vila*. Sus temas de conversación basculan entre las posibilidades de trabajar, de obtener un empleo, un aspecto que tiene muy presente el más mayor, las chicas, lo que tiene que ver con los contenidos académicos y, cómo no, el fútbol. Nos encontramos, además, con un grupo dispar en lo que tiene que ver con los resultados académicos y en cuáles son sus expectativas futuras:

Investigador: *‘¿Que tedes pensado facer ó acaba-lo instituto?’*

Manuel: *‘Traballar, xa falou meu pai con... e no vrao empezou a traballar.’*

Óscar: *‘Facer un ciclo formativo.’*

Paulo: *‘Facer un ciclo formativo de fontanería.’*

Raúl: *‘Facer un ciclo formativo de mecánica.’*

Iván: *‘Poñerme a traballar.’* (Diario: 25/02/03).

Es curioso ver cómo las notas mediatizan las aspiraciones de este alumnado, aunque no lo haga en todos los casos. En el caso de Manuel, cuyo paso por el instituto no ha sido muy satisfactorio, al ir promocionando por ley y repetir segundo y tercero de la ESO, sus expectativas son claras. Unas expectativas que están en estrecha relación con las de su grupo doméstico:

Madre de Manuel: *“A Manuel convencímolo para que sacase o graduado, quería poñerse a traballar o ano pasado e saqueillo da cabeza, que hasta que sacase o graduado non marchaba do instituto.”* (Diario: 30/06/03).

Óscar tiene muy claro que antes de ponerse a trabajar va a intentar hacer un ciclo formativo. Es un chico que todo el verano y en vacaciones trabaja con su padre de albañil y, como me dijo en muchas ocasiones: *‘Eu sei traballar, quero estudar e despois, se non atopo choio no meu, vou traballar con meu pai.’* (Diario: 1/03/03). En esta situación tiene mucho que ver su madre y las expectativas que se han proyectado como hemos visto más arriba. Raúl, por otro lado, cuyo deseo es trabajar de mecánico

cuanto antes, se está decantando, ante las presiones familiares, por realizar un ciclo formativo de mecánica:

Raúl: *'Encántame a mecánica. Na casa temos un coche vello e estívenno desmontado.'* (Diario: 7/03/03).

Padre de Raúl: *'Ó rapaz gústalle moito a mecánica e eu díxenlle que para ser un bon mecánico hai que estudar (...)(...). Sempre está estouciñando nun coche vello que temos alí parado e axúdame co tractor cando ten algunha avería...'*⁶ (Diario: 23/06/03).

Por último, el caso de Iván es bastante diferente al de los otros cuatro. Iván es un chico que nunca ha repetido un curso, que todos los años promociona con una o dos asignaturas suspensas. A pesar de que desde su grupo doméstico están interesados en que siga estudiando, él manifestó que lo que quiere es sacar el graduado y ponerse a trabajar:

Madre de Iván: *'O rapaz nunca repitiu. Estudia moito e a min gustaríame que seguise estudiando (...). O colexio nunca lle gustou, desde pequeno que non quería ir.'*

Investigador: *'¿E el que lle di?'*

Madre de Iván: *'El sempre está con que quere traballar. Ahora meteuselle a idea esa do lleso, de que quere traballar no lleso coma seu primo e non hai maneira.'* (Diario: 18/04/03).

El primo de Iván es un chico de veinte años que se marchó a trabajar en el yeso al País Vasco e Iván siempre está hablando de lo bien que está allí, del mucho dinero que gana, del coche que se ha comprado.

Iván: *'Eu vou sacar o graduado e marchar traballar.'*

Investigador: *"Pero Iván, ti vas aprobando todo, podías seguir estudiando.'*

Iván: *'A min non me gusta. Estudio para acabar canto antes e poñerme a traballar.'*

Investigador: *'¿E logo en que queres traballar?'*

Iván: *'Vou traballar no lleso.'*

⁶ En el grupo doméstico aunque no hay explotación ganadera, el padre de Raúl va en múltiples ocasiones a ayudar a sus padres que son campesinos, sobre todo cuando hay algún tipo de avería con la maquinaria agrícola. Raúl también aprende a reparar estas averías.

Investigador: *'E a ti que che gustan as vacas e o campo, ¿por qué non continúaas ca explotación de teus pais?'*

Iván: *'Ti estás tolo, eu o que quero é ter os fines de semana libres. Ganas máis no lleso en tres ou catro meses que coas vacas todo o ano.'*

Investigador: *'Ti pensas que eso é verdade.'*

Iván: *'Meu primo está en Bilbao e díxome que algún mes ganaba trescentas ou catrocentas mil pesetas.'*

Investigador: *'¿Logo vas marchar para Bilbao?'*

Iván: *'Por agora non. Díxome meu primo que aprendera ben e que despois marchaba pa xunto del.'* (Diario: 12/03/03).

Como podemos observar en las palabras de Iván, quedarse a trabajar en la aldea es algo que no desea, y está muy mediatizado por lo que piensan en su grupo doméstico sobre el tema:

Padre de Iván: *'Traballar no campo para que, para partir o lombo e sacar poucos frutos.'*

Investigador: *'O lombo tamén se parte no lleso.'*

Padre de Iván: *'Polo menos ganas, fas ese traballo e non tes a preocupación de si che morreu unha vaca, levantarse pola noite e chamar ó veterinario...'* (Diario: 12/05/03).

Unas justificaciones del porqué el trabajo en la aldea no es algo que se vea con buenos ojos y sí, en cambio, el trabajo asalariado. Nos encontramos nuevamente con que la oportunidad empresarial a través de la explotación se encuentra cerrada y la promoción social a través del trabajo asalariado es la alternativa más valorada.

Por otro lado, la relación de Iván con su primo Pedro mediatiza sus expectativas. Es decir, su primo es el modelo social que quiere seguir: un chico joven, poco más mayor que él, y cuya emigración se ve con buenos ojos. Conversando con Pedro, estando presente Iván, sobre las causas de por qué se marchó, las respuestas son muy elocuentes:

Pedro: *'Estaba traballando con... e non é que ganara mal. Metía moitas horas e ganaba, o mes que máis, cento cincuenta mil pesetas (...). Un día, falando cun veciño que está alá en Bilbao díxome que fose para alá, que había ganar ben (...). Marchamos Roberto e eu e estamos moi contentos. Traballas tanto como aquí, ou menos, e páganche moi ben.'* (Diario: 17/04/03).

Como podemos observar una vez más, la situación de explotación a la que son sometidos los jóvenes los lleva a emigrar. Es decir, la emigración supone una estrategia de resistencia hacia, por un lado, la institución escolar que no es capaz de satisfacer sus necesidades y, por otro lado, ante la estructura de oportunidades económicas. Además, la emigración pasa a suponer el éxito económico que vendrá acompañado del éxito social en los distintos escenarios en los que participan: ante el grupo doméstico, porque ganan para vivir y no tienen que depender de nadie, y en los espacios *vilegos*, porque han logrado comprar un coche, que es su marca distintiva, y su buena posición económica los lleva a ser representados como modelos de éxito social con los grupos con los que interactúan.

7.2. Expectativas, estrategias y discursos de los chicas

Grupo 3

| | | Rendimiento académico en el urbano | | | | Rendimiento académico en el rural | | | |
|---------------------|------------------------------|------------------------------------|--------|--------------------|--------|-----------------------------------|--------|--------------------|---|
| | | Menos de tres | | Tres o más de tres | | Menos de tres | | Tres o más de tres | |
| | | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna |
| Clases medias | Profesional liberal | | | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | | | | | | | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | | | | | | | | |
| | Empleado con explotación | | | | | | | | |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | | | | | | Patricia (8ºM), Susana (8ºM), Pili (8ºN), Rosa (8ºN), Rebeca (8ºP), |
| | TOTAL | | | | | | | | 5 |

Este grupo está compuesto por cinco alumnas, todas ellas del rural e hijas de campesinos. Las cinco chicas proceden, tres de ellas del municipio de Melide y dos del municipio de Santiso. Su llegada a tercero de la ESO ha sido la siguiente: tres de ellas se encuentran repitiendo, Susana, Rebeca y Rosa, y las otras dos llegaron por sus propios méritos a tercero, Pili y Patricia⁷. Los resultados académicos en el presente curso son similares, todas van a suspender más de tres asignaturas. Ante estos resultados, las tres chicas que llegaron por sus propios méritos van a repetir curso y las dos que se encontraban repitiendo se van a encaminar al PIP una, y al abandono la otra.

Su representación en el centro académico ante los requisitos académicos varía sustancialmente. Mientras que se considera que las dos chicas que se encuentran repitiendo no hacen nada, que están por estar, que era mejor que se quedasen en casa..., a las otras tres chicas se les achaca que carecen lo más mínimo de inteligencia.

Tutora: *'Eu non sei que vou facer con esta rapaza, está por estar... Súa nai está preocupadisima e ela pasa de todo* (refiriéndose a Susana).' (Diario: 17/02/03).

Profesor: *'¡Si quixera! Non traballa, non trae os deberes. Vai pasar por lei e sábeo* (refiriéndose a Susana).' (Diario: 10/02/03).

⁷ Patricia, aunque promocionó por sus méritos, era repetidora en segundo de la ESO.

Profesor: *'Moitas veces xa non trae nin libreta, nin libros, nin nada. Está alí calada e non lle podes dicir nada. Non hai quen lle quite unha palabra. A tutora chamou aos pais e non apareceron, é unha pena de rapaza, que ten que estar aquí seis horas diarias sen facer nada* (refiriéndose a Rebeca).' (Diario: 11/03/03).

Profesora: *'A min dame moita pena suspender a esta rapaza, traballa moitísimo, sempre trae os exercicios feitos (...). É unha cousa inexplicable, os exercicios sábeos facer na clase e chega o exame e non ten nin pés nin cabeza, non saca máis dun dous ou como máximo un tres (...). Na segunda avaliación aprobeina para que colla un pouco de moral...* (refiriéndose a Patricia).'

Profesor: *"Algo fai, pero non lle chega para aprobar (...). Non da problemas* (refiriéndose a Rosa)." (Diario: 26/02/03).

Profesor: *"É tan calada. Mándala salir ao encerado e ponse colorada, pasa moita vergonza. Nótaselle que non ten moita intelixencia, que lle costa moito comprender as cousas* (refiriéndose a Pili)." (Diario: 26/02/03).

Como podemos observar en las palabras del profesorado, la descripción que hacen es diferente entre las dos primeras chicas y las otras tres. En las dos primeras, ante la pasividad con la que se enfrentan a los resultados académicos, no se pone en tela de juicio si tienen más o menos capacidades, ya que el simple hecho de no hacer nada lleva a un desconocimiento real de sus posibilidades o a representarlas como chicas inteligentes que no quieren estudiar. Al igual que en el caso de los chicos, las chicas que se muestran más extrovertidas, amenazantes hacia el profesorado, pasan a ser consideradas como que tienen una serie de capacidades que están sin explotar y, por otro lado, las chicas que están atentas en el aula, que traen los ejercicios hechos y que no logran llegar al cinco en el examen se las considera que ciertas carencias de tipo intelectual son las causantes de su bajo rendimiento académico.

Esta representación se traslada a los grupos domésticos a través de las relaciones con las "madres", aunque hay que especificar que las de de Rebeca y Rosa no aparecieron en todo el curso por el instituto. Con la madre de Rosa no se intentó poner en contacto y se llamó a la madre de Rebeca en repetidas ocasiones; nunca aparecieron por el centro. El hecho de que la madre de Rebeca no se presentase se debe, principalmente, a que ya sabe lo que hace su hija y lo que le va a decir el profesor:

Madre de Rebeca: *'Nos catro anos que leva Rebeca no instituto nunca me falaron ben dela. Se non estudia, se fala moito, se molesta aos compañeiros.*

Nunca oín nada bon e Rebeca ten os seus defectos e as súas virtudes coma todos.'

Investigador: *'A Rebeca non lle gusta estudar e ela non está moi a gusto no instituto.'*

Madre de Rebeca: *'Non lle gusta estudar desde que chegou a terceiro. Hasta segundo todo ben, suspendía algunha asignatura e iba pasando de curso. No colexio díxome a profesora que era moi lista, que era das que mellor iba e chegou ao instituto e comezou a desilusionarse.'*

Investigador: *'E logo, ¿foi o ano pasado cando comezou a patinar?'*

Madre de Rebeca: *'Na primeira avaliación suspendera catro ou cinco, xa non me acordo. Empezou a dicir que ela non quería ir ao instituto, que por moito que estudiara non iba aprobar e non houbo quen a sacase dese convencemento'*

Investigador: *'¿E os profesores que che dicían?'*

Madre de Rebeca: *'Pois que non facía nada, que se distraía.'*

Investigador: *'E ti pensas que eso é verdade.'*

Madre de Rebeca: *'As verdades sempre che son a medias. Eu non digo que non estivera despistada. Ao principio estudiaba como tódolos anos, non é que pasase o día estudiando, pero facía os deberes e repasaba. Eu díxenlle se quería algunha axuda, ir a unhas clases, e sempre dixo que non lle facían falta.'*
(Diario: 15/03/03).

Como podemos observar en la conversación con la madre de Rebeca, los buenos resultados de su hija hasta segundo de la ESO se tornaron muy bajos a partir del primer año que cursa tercero, encaminándose al auténtico abandono en el presente curso. Además, ante la repetición de curso las medidas tomadas para esta chica por la institución académica fueron inexistentes; repitió curso y nada más. Tercero de la ESO ejerce, al igual que el ya desaparecido primero de BUP, de curso en el que se va a seleccionar al alumnado y que va a marcar, después de la primera selección en segundo, las orientaciones académicas del alumnado una vez que se consigue el graduado: bachillerato, ciclos formativos o abandono.

Ante los bajos resultados académicos de estas cinco chicas la propuesta del centro educativo es la siguiente: se trata de encaminar a dos de las tres chicas repetidoras al PIP, pero una de ellas no quiere, Susana, y abandona el centro, y la otra, Rebeca, entra en dicho programa; Rosa va a promocionar por ley a cuarto; de las dos

chicas que van a repetir se trata de encaminar a una de ellas a un PDC, Patricia, pero ella misma decide no acudir por la imagen negativa de este programa, y para Pili la propuesta del centro es la repetición de curso.

Susana, en 8ºM, se sitúa atrás de todo en su clase y con las otras dos chicas del grupo de iguales anterior. Al igual que las otras dos, sus notas se encuentran entre las peores del aula pero, al contrario que las otras, Susana ni tan siquiera coge apuntes, trae todo el material al centro pero se dedica a hacer dibujos. Para Susana estar en el aula supone la más auténtica "pesadilla", se aburre, solamente habla con sus dos compañeras de la mesa de delante, ya que su amiga del grupo de iguales, Patricia, se sienta sola tres mesas más adelante y siempre está callada, mirando al profesor y cogiendo todo tipo de apuntes. Por otro lado, la situación de Rebeca en 8ºP es la misma que la de Susana, pero con diferencia de que Rebeca lo único que lleva al aula es una libreta. Está sentada con otra chica que se encuentra en la misma situación que ella, repetidora y que no trae el material, y con la que siempre está hablando; el profesorado les llama muchas veces la atención por no atender y ellas responden con silencio. Pili y Rosa son dos chicas que se ubican en el aula de 8ºN, sentadas una delante de la otra y ante los requisitos académicos su situación varía del grado de control que ejerza el profesorado. Si es un profesor que deja cierta manga ancha, aprovechan y se pasan tres cuartos del tiempo de la clase hablando entre ellas y con sus compañeras de mesa; en cambio, si es un profesor serio, que no permite hablar no suelen hacerlo o, si lo hacen, es tan bajo que pasan totalmente desapercibidas.

Nos encontramos así con que dependiendo del profesorado van a tener una u otra actitud en el aula. Para Susana solamente hay una profesora que merece la pena, ya que habla mucho con ella, conversan sobre lo que tiene pensado hacer de su vida, le da consejos y mantienen una relación que en algunas ocasiones podríamos calificar de igual a igual, porque no se centra en los reproches hacia su actitud y conducta; el resto del profesorado a ojos de Susana es de la misma manera: siempre llamando la atención, no te dejan ni respirar... En cambio, para Patricia, la chica de su misma aula, todos los profesores son "buenos", aunque en distintos grado: los que más exigen y mantienen pocas interacciones en el aula son los que menos le gustan porque la clase se resume en copiar apuntes, corregir los ejercicios en el encerado y los que mejores notas obtienen pueden demostrar lo mucho que saben; en cambio, aquel profesorado que permite la participación en el aula, que da voz al alumnado... es su paradigma de profesora ideal, a lo que se le suma que, además, "*explica moi ben*". Para Pili, Rosa y Rebeca, por otro

lado, el mejor profesorado es aquel que no te obliga a participar en el aula, que te permite pasar desapercibida y, por lo tanto, el más exigente académicamente pero que no obliga al alumnado a participar en la dinámica del aula.

Continuando con lo que ocurre en las aulas, ninguna de estas chicas mantiene la más mínima relación con ninguna de las chicas o chicos de clase media del urbano. Su ámbito en el aula se restringe, en el caso de Pili y Rosa, al pequeño grupo que forman con sus otras dos compañeras de la mesa de delante y de atrás; en el caso de Patricia su situación de auténtica soledad la lleva a no mantener ningún tipo de relación con nadie de su aula, ni tan siquiera con su amiga Susana, ya que como me hizo notar en una conversación informal:

Patricia: *'Eu atendo e estudio porque quero aprobar e a Susana dalle todo igual, ela non quere estar no instituto, quere traballar.'* (Diario: 27/03/03).

Esta situación, si bien puede parecer anómala en un principio, no hace más que remitirnos a la de cada una en el grupo doméstico. En el caso de Susana, su madre hace continuamente comentarios sobre que no sabe qué hacer con ella. Pasa de estudiar, solamente le dice que quiere ponerse a trabajar y su madre alude a que únicamente tiene dieciséis años y a dónde va a ir. En cambio, Patricia, una chica dócil y que hace caso a su madre estudia muy duro y, sin embargo, no obtiene ningún tipo de resultados positivos. Desde su grupo doméstico únicamente se espera que obtenga el graduado escolar y que a partir de ahí se ponga a trabajar. Su percepción en el grupo doméstico es muy buena, ya que hace todo lo que tiene que ver con la casa y ayuda a su madre en el cuidado de su abuelo. Pero, la interiorización de falta de capacidades por parte de su madre ha llevado a que ésta espere que Patricia obtenga el graduado y se ponga a trabajar. Un trabajo que para la madre de Patricia bien podría pasar por aprender, previamente, un oficio. Patricia, sin embargo, no quiere oír hablar de la posibilidad de abandonar, ella quiere y desea seguir estudiando. Siempre lleva al aula todo hecho, mal pero lo lleva. Se esfuerza y se encuentra sumida en el más auténtico silencio en el aula. En definitiva, Patricia se encuentra sola ante la institución, no tiene adquiridas las reglas mínimas par enfrentarse con éxito al quehacer educativo. Si bien es muy ordenada y tiene una libreta impecable, le cuesta mucho leer y redactar con cierto orden y únicamente participa si se lo requiere el profesorado. Estas carencias en tercero de la ESO no se pasan por alto, ya que aunque nos encontramos en una etapa obligatoria y de aprendizaje, éste se plantea desde la institución académica como un hecho a realizar autónomamente. Nadie se preocupa por indicarle cómo hacerlo de otra manera, todo

tiene que pasar porque ella lo consiga y sea capaz de darse cuenta de sus errores y así solucionarlos.

La posición de Patricia en el aula es muy semejante a la de otras muchas chicas y chicos, un querer y no poder. La ausencia de control sobre lo que hace el alumnado, más allá de la sanción de decirle que va mal pero sin solucionarle sus problemas se plantea como algo irremediable. Es decir, nos encontramos con que todo aquel alumnado que haya llegado al instituto sin conocer ciertas reglas básicas va a tenerlo muy difícil para conseguir el éxito educativo por mucho que estudie. El sistema de aprendizaje privilegiado en todos los cursos del instituto, incluido el primer ciclo de la ESO, se basa en el aprendizaje individual y en la resolución por parte del propio alumnado de sus propias carencias. La mayor parte tratan de solucionarlas yendo a clases particulares, pero otros no pueden acceder a éstas, como es el caso de estas cinco chicas. Un sistema de enseñanza-aprendizaje que se sitúa fuera de la propuesta pedagógica de la LOGSE, el constructivismo, basado principalmente, como ya hemos introducido en el capítulo tres, en las investigaciones de Vygotsky (1988) y en su propuesta de zona de desarrollo próximo y en la propuesta de aprendizaje significativo de Ausubel (1987). De todas las aulas por las que transitó desde el curso escolar 2000-01 hasta el primer trimestre del curso escolar 2003-04 únicamente he visto a una profesora acercarse a la propuesta recogida en la LOGSE. Además, entre las distintas conversaciones mantenidas con la mayor parte del profesorado, únicamente al más joven le sonaba porque se lo había tenido que estudiar para la oposición.

Por lo tanto, la ausencia de capital cultural de muchos alumnos se vuelve una barrera insuperable de salvar debido al sistema de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las aulas. La transmisión de conocimientos por parte del profesorado es el más utilizado, intercalándose con algún profesorado que propone pequeños trabajos en grupo, salidas al encerado para corregir los ejercicios... Esto se debe, en buena parte, a la desconexión entre la teoría y práctica, es decir, entre el discurso teórico llegado de la universidad, "obsesionado por la reflexión teórica, por elaborar y perfeccionar teorías bastante divorciadas de la realidad dado que en rarísimas ocasiones se buscaba una contrastación adecuada con el contexto real de las aulas" (Torres, 1998: 193), y la práctica diaria a la que se tiene que enfrentar el profesorado. Nos encontramos, así, con que en pocas ocasiones se ponen a prueba nuevas teorías pedagógicas y cada profesor opta por la metodología que ha visto en algún profesor pasado o en su misma imaginación. Y si por esto fuese poco, tenemos que citar también la falta de preparación

educativa del profesorado que imparte clase a partir de tercero de la ESO. Licenciados que han participado en un curso generalista de un año de duración llamado Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) y en el que no deja de ser una simple introducción a la compleja realidad educativa. No es aquí el momento ni el lugar para hablar de pedagogías alternativas, de experiencias concretas de puesta a prueba de teorías pedagógicas, y si bien hay que reconocer el gran trabajo realizado por muchos profesores y profesoras a través la participación en movimientos de renovación pedagógica, de innovación educativa... en el IES de Melide no he llegado a comprobar que exista algún tipo de enseñanza diferente de la esperada transmisión del profesorado y recepción del alumnado. Si bien es verdad que esta transmisión no es lineal, sino que existen momentos para el debate y la discusión, en muy pocas ocasiones estos debates generan la percepción entre el alumnado de que formen parte de los contenidos a evaluar, sino que se ven como auténticos tiempos de relax, de descanso y de salir de la monotonía que supone copiar apuntes y hacer ejercicios. Para el alumnado el trabajo educativo tiene que ver con la tarea de copiar apuntes, corregir los ejercicios del encerado y hacer exámenes; en cambio, participar activamente en los debates y realizar un trabajo en grupo se sitúa para ellos en momentos que le permiten estar relajados. El alumnado es muy consciente de que lo único que vale es sacar el cinco y tener un buen comportamiento en el aula, el resto no existe. Aunque es verdad que hay profesores que valoran positivamente el traer los ejercicios hechos de casa, atender y tener una actitud positiva en el aula, participar con coherencia, es decir, sin decir lo primero que se te ocurra, al final lo más importante se sitúa en la nota del examen, llegar al cinco o, en algunos casos, al cuatro con cinco para poder superar la asignatura. Además, si en la etapa obligatoria se tiene cierta manga ancha con aquellos que se acercan al cinco pero que no llegan, se deja muy claro que en el bachillerato lo único que vale es llegar al cinco, ya no hay regalos, ni actitudes, ni comportamientos, o se llega o no se llega.

Las percepciones de estas cinco chicas hacia el mundo del trabajo están muy presentes; añoran que llegue el tiempo de ponerse a trabajar. Un tiempo que pasa, en el caso de Patricia, Pili y Rosa por obtener el graduado. En el caso de Susana todo es distinto, ya que ésta ha presionado tanto en su grupo doméstico que este año abandonó el instituto y se puso a trabajar en los meses de julio y agosto en un hotel y se plantea la emigración como una oportunidad. Para Rebeca la oportunidad de aprender un oficio a través del PIP la ha llevado a generar mayores oportunidades de encontrar un trabajo, sin descartar la vía migratoria. De todas maneras, las percepciones de estas cinco chicas

han variado desde finales de curso y tras el paso del verano, mediatizadas además por la experiencia en el mundo del trabajo de Susana. Si bien en el mes de mayo opinaban lo siguiente en relación al trabajo:

Susana: *'Miña nai xa sabe que eu quero traballar, que non aguanto máis tempo no instituto.'*

Patricia: *'Eu vou sacar o graduado e despois non sei se me poñer a traballar ou facer un ciclo formativo.'*

Pili: *'A min o de estudar non me gusta moito e miña nai estame seguido que o tempo de traballar xa me chegará, que saque o graduado.'*

Rosa: *'Miña nai estame seguido encima de que estudie, que saque o graduado e que faga un ciclo formativo (...). Eu o que quero é traballar e ter o meu sueldo.'* (Diario: 9/05/03).

En el mes de mayo todas, excepto Susana y Rebeca, pensaban en obtener el graduado y a partir de ahí dirigirse a un ciclo formativo o entrar directamente en el mundo del trabajo. Pero el hecho de que Susana estuviese trabajando los dos meses de verano en un hotel, muchas horas, con un día libre o ninguno a la semana, teniendo que salir de trabajar algún día a las dos de la madrugada y volver a empezar a las ocho, sin asegurar y cobrando cuatrocientos euros las ha llevado a pensar de manera diferente. Además, la llegada de parientes emigrados en los años sesenta y setenta a ciudades industriales como Bilbao y Barcelona y a países como Suiza y Francia también han mediatizado y hecho mella en las opiniones de estas chicas.

En este sentido, el duro trabajo de Susana era visto desde su grupo doméstico y con esperanzas de su madre de la siguiente manera:

Madre de Susana: *'Ahora sabe o que é traballar e eu xa lle digo se non lle é mellor estudar.'* (Diario: 12/08/03).

Una esperanza de la madre de Susana que se convirtió en todo lo contrario. A finales del mes de agosto Susana comenzó a decir en casa que se quería marchar con sus tíos a Bilbao. La situación de trabajo de Susana era vista por sus tíos como la más auténtica explotación, algo impensable en Bilbao, según ellos. A Susana le decían que si hiciese ese trabajo en Bilbao cobraría el triple y trabajando muchas menos horas. Unas expectativas que para Susana eran la auténtica oportunidad para salir de la aldea y trasladarse allí donde sus tíos habían tenido éxito económico y social. Además, la madre de Susana, ante las presiones de su hermana de que dejase a su hija ir con ellos para Bilbao comenzaron a surtir algún tipo de efecto.

Investigador: *'¿E que che parece que Susana queira marchar para Bilbao?'*

Madre de Susana: *'Que me vai parecer, pois mal. Susana xa é unha muller pero aínda ten moitos paxaros na cabeza. Ela pensa que é marchar con seus tíos e xa está, e en Bilbao tamén hai que traballar, que non vaia pensar que é todo tan fácil.'*

Investigador: *'¿E deixariala ir?'*

Madre de Susana: *'Ela xa é maior e como non quere estudar terá que traballar. Se se guía por min que busque outro traballo en Melide e tempo para marchar xa haberá.'* (25/08/03).

Acabado el verano y el mes de septiembre como mes de tránsito, finalmente Susana no se marchó a Bilbao con sus tíos, ya que las presiones en el grupo doméstico se hicieron tan intensas que la llevaron a desestimar esta opción. Así, desde mediados del mes de septiembre estuvo cuidando a un niño hasta el mes de noviembre, cuando se puso a trabajar en un taller de costura.

Esta experiencia de Susana mediatizó las opiniones de las otras cuatro chicas del grupo de iguales respecto a las oportunidades de trabajar y de la emigración. Patricia, Pili y Rosa pensaban lo siguiente sobre el trabajo de Susana:

Patricia: *'Traballa moito, pásase todo o día traballando, a penas a vemos. O sábado á noite quedamos con ela e moitas veces non ven porque se ten que quedar a axudar a recoller as mesas ou a fregar.'*

Investigador: *'¿E vós traballaríades tamén en algo así?'*

Pili: *'En Melide non hai moito máis donde traballar. Ou cuidas un neno, ou nun supermercado ou se te collen nun taller de costura.'*

Investigador: *'¿E logo vós en que tedes pensades traballar cando saquedes o graduado?'*

Patricia: *'Eu aínda non sei, a costura non é un mal traballo. Non pagan moito pero polo menos saes as seis da tarde.'*

Investigador: *'¿E logo coñeces a alguén que traballe na costura?'*

Patricia: *'A miña prima.'*

Investigador: *'¿E vós?'*

Pili: *'Non sei, o ano pasado viñéronnos dar unha charla para facer un curso e traballar cuidando a vellos e seica tes traballo ao acabar de facelo.'*

Investigador: *'¿E ti, Rebeca?'*

Rebeca: *'Eu vou facer o PIP, pero non sei se valerá para algo. Pode que o mellor sea marchar.'*

Investigador: *'¿Marchar pa donde?'*

Rebeca: *'Estiven falando con miña nai sobre o traballo que fai Susana e o pouco que lle pagan e díxenlle de marchar con miña madriña para Bilbao.'*

Investigador: *'¿E tua nai que pensa?'*

Rebeca: *'Que seica tolei, e non é así. Miña madriña díxome que fora pa xunto eles, que alí había atopar rápido un traballo.'*

Investigador: *'E vós (Patricia y Pili), ¿tamén pensáchedes en marchar?'*

Pili: *'Eu non. Miña nai sempre di que hoxe non hai necesidá de marchar, que o que quere traballar sempre atopa algo.'*

Investigador: *'Pero se é un traballo como o de Susana...'*

Patricia: *'Ou como o de miña veciña, que tuvo un fillo e a penas o ve porque cando se levanta o neno durme e cando chega está durmindo tamén.'*

Investigador: *'¿E en que traballa?'*

Patricia: *'No supermercado, algunhas veces seixa chega ás dez ou ás once á casa. O fillo parece fillo de sua nai en vez de dela.'* (Diario: 14/08/03).

Como podemos observar en esta conversación mantenida con estas chicas, todas quieren y ansían trabajar, pero tampoco tienen muy claro en qué, ya que las oportunidades de ganar para vivir se encuentran limitadas por los bajos sueldos y los trabajos duros en la Terra de Melide. Quizás todo pase por casarse y después trabajar en algo que te permita llevar al grupo doméstico una renta que junto a la de su pareja se sitúe en un buen sueldo para vivir. Es decir, las actitudes hacia lo que tiene que ver con el casarse, crear una familia... están muy presentes en todas ellas, para, por un lado, ponerse a trabajar y, por el otro, abandonar la aldea. Esto se debe a que las mujeres más mayores con las que interactúan se sitúan en este modelo: trabajadoras asalariadas con un sueldo que no les permite independizarse y con novio con el que se casarán, para salir así de la aldea y, en el mismo sentido, con otras chicas que conocen y que ya están casadas y viven en la *vila*. Rebeca y Rosa acceden a la *vila* el sábado por la noche con distintas vecinas que se sitúan en este modelo y para ellas significa el modelo social que más hay que tener en cuenta.

De todas maneras, la experiencia de Susana les ha servido para reflexionar sobre las oportunidades de entrar en el mundo del trabajo y las dificultades que tienen al ser mujeres: trabajar mucho y cobrar muy poco, en muchas ocasiones sin ningún tipo de

seguro y en unas condiciones de explotación. Su sexo condiciona sus oportunidades laborales y ninguna de ellas piensa en la posibilidad de aprender un oficio como hacen los chicos, es decir, ir con un carpintero, electricista o fontanero de aprendiz. La separación entre trabajos en función del sexo es una realidad para las clases sociales trabajadoras. Trabajar en la limpieza, cuidando a un niño y en la costura, trabajos 100% femeninos, junto a la posibilidad de hacerlo en un supermercado, 90% femenino, son las alternativas que se les plantean. Una estructura de oportunidades reducidas y que, ante la ausencia de títulos académicos, las lleva a no plantearse ir a trabajar a una de las ciudades próximas.

En esta estructura de oportunidades también queda la posibilidad de quedarse a trabajar en casa, en la explotación agrícola-ganadera con la que todas cuentan. Esta posibilidad está cerrada por el hecho de ser mujeres, así como por tratarse de un trabajo que se encuentra lejos de lo que se representa como femineidad. Cuando les formulé la opción de quedarse en casa, la cara de asombro de todas ellas reflejó que mi pregunta estaba fuera de lugar, que no tenía sentido, que nadie quiere quedarse a trabajar en el rural, y menos una mujer. Las respuestas coincidieron en todas ellas y la tensa conversación mantenida con Susana así lo demuestra.

Susana: *'Antes de quedar a traballar cas vacas prefiro traballar no hotel.'*

Investigador: *'¿Por que, Susana?'*

Susana: *'Si no hotel non tiña moito tempo libre, cas vacas non tes ningún día no ano. As vacas hai que muxilas tódolos días, se unha pare hai que levantarse, facelo silo, a herba seca... ... Eso non ten futuro, tenche que gustar moito.'*

Investigador: *'E a ti, claro, non che gusta nada.'*

Susana: *'Nadiña.'*

Investigador: *'¿E non axudas na casa?'*

Susana: *'Eu, nin pensalo.'*

Investigador: *'Non fas nada logo, todo o día tirada vendo a tele.'*

Susana: *'Na casa fago todo: limpo, plancho, axúdolle a miña nai a facer a comida, a cuidar a meus abuelos...'*

Investigador: *'¿E na explotación?'*

Susana: *'Eu non quero saber nada das vacas, que non mas nombren siquiera.'* (Diario: 6/09/03).

Las palabras de Susana denotan que el trabajo de campesino está lejos de ser un trabajo que se considere apto para una chica. En cambio, limpiar, planchar, fregar, cocinar, son verbos que todas conjugan como parte de sus vidas, de su socialización diferenciada con respecto a un chico hijo de campesinos, que desconoce estos verbos y que, sin embargo, conoce estos otros: ensilar, fresar, conducir (el tractor), recoger (la hierba)...

De todas maneras, una de estas cinco chicas, Pili, sí ayuda en el grupo doméstico en muchos de los trabajos relacionados con el mundo campesino, algo que esconde entre sus amigas del grupo de iguales y que delante de ellas también rechaza. Una ocultación que si vuelve explícita la llevaría a ocupar la posición más baja en la escala de prestigio ya que todo lo que tiene que ver con el trabajo relacionado con el campesinado se sitúa en la parte más baja de esa escala. Es decir, a ninguna se les ocurre ir diciendo mi padre es "labrego", lo que nos lleva a considerar la diferenciación con otras chicas de clase media que para ellas sí es prestigio decir "mi padre trabaja en un banco".

Percibimos por tanto que el trabajo de campesino es el más infravalorado, a no ser que se cuente con una explotación que genere mucho dinero mensualmente y puedas hacer gala mediante la vestimenta, la forma de hablar, los usos del lenguaje y, además, obtengas buenas notas. Es decir, que procedas de un grupo doméstico de campesinos, pero que no participes para nada en lo que es el negocio familiar, a no ser del dinero que se consigue. Esto es lo que sucede con dos chicas de cuarto de la ESO, que aunque no fueron objeto de seguimiento específico en esta etapa de investigación, se les prestó mucha atención desde que se llegó al centro académico en el curso 2000-01. Se tuvieron conversaciones con ellas, se acudió a las aulas en las que se encontraban y se mantuvieron entrevistas con sus madres y con el padre de una de ellas. Dos chicas, Lucía y Sandra, que no pasan desapercibidas por sus buenas notas, comportamiento y por ir a la moda. Aun reconociendo que sus padres son campesinos, grandes campesinos, no participan en la vida de la explotación, ni ellas ni sus madres, ya que una de ellas es profesora y la otra funcionaria de la Universidad de Santiago. Cuentan con una gran explotación, de entre ochenta y ciento veinte vacas en producción, en la que trabajan, en el caso de una, su padre y tres empleados, y en el caso de la otra, su padre y dos empleados. Es una explotación vanguardista, con todo tecnificado y a la cabeza de las explotaciones en la Terra de Melide. Además, el capital cultural que encuentran en sus madres influye en sus notas en el instituto. Por otro lado, ellas no

quieren ni desean saber nada de la explotación, algo muy diferente para el hermano de una de ellas que está estudiando Veterinaria en la Universidade de Santiago, campus de Lugo. Por lo tanto, las dos chicas se sitúan en las clases medias del rural, tanto por el empleo de sus madres como por el de grandes empresarios rurales de sus padres. Nos encontramos, así, con dos grupos domésticos que tienen una visión del rural diferente a la que podemos encontrar en el resto de campesinos, donde lo general es que no se vea en el rural ningún tipo de alternativa y el discurso aquí es totalmente diferenciado:

Padre de Sandra: *'Se te organizas ben, non gastas os cartos tontamente, andas espabilado en coñecer as subvencións e eres traballador, podes vivir perfectamente no rural cunha calidade de vida que xa lle gustaría a moitos da cidade (...). A min levantar esta explotación levoume moito tempo, esto non se consegue dun ano para outro, fun pouco a pouco. Empecei con quince vacas de leite e unha pequena granxa de porcos ata ir medrando. Non foi todo fácil, a baixada do prezo do leite fíxome estar moitas veces entre a espada e a parede. Fun tirando, sempre cono moita cabeza, tratando de obter o máximo rendimento.'*

Investigador: *'¿E gustaríache que teus fillos continuasen con esto?'*

Padre de Sandra: *'Pois claro. A Sandra esto non lle gusta, ela non che quere saber nada das vacas, nin da explotación. Seu irmao é todo o contrario, encántanlle tódolos animais, por eso estudia Veterinaria e seguramente que será o que se quede con esto. Mamouno dende pequeniño.'*

Investigador: *'¿E logo, se o campo é rentable, por que pensas que a maioría dos rapaces novos queren marchar?'*

Padre de Sandra: *'Haiche moitos motivos. Eu penso que o máis importante é que moitos non ven na explotación que teñen na casa moita saída. Hoxe con dez ou quince vacas non se vive, non se vai nin tirando. Hai moitas explotacións que van desaparecer porque vannas deixando, están os abuelos aguantando, para pasar o tempo. Aínda hai quen ordeña a mao porque non ten que facer. Eso non son explotacións de futuro, é ter unhas vaquiñas para non aburrirse (...). Outro dos problemas que lle vexo é que aquelas explotacións que non necesitan demasiado para se reformar os pais non queren que os fillos queden. Prefiren que os fillos marchen traballar ao lleso antes de que queden na casa. E eu vouche dicir unha cousa, con corenta anos ten o lombo máis*

reventado un que foi traballar ao lleso, ou de albañil, que o que queda na casa na explotación.'

Investigador: *'Pero a ausencia de vacacións, o non ter un día libre tamén ten moito que decir.'*

Padre de Sandra: *'Hoxe tes moitas máis oportunidades, dende a Cooperativa estase levando eso do axente de substitución e podes marchar dez ou quince días tranquilo (...). Aquí a xente aínda che é moi reacia a deixar as súas cousas en maos de outros (...). Eu non sei que se queixan das vacacións, xa que moitos non teñen explotación e cando están de vacacións non van a ningún lado, aínda traballan máis.'*

Investigador: *'¿E ti que pensas da falta de valoración que ten a profesión de labrego?'*

Padre de Sandra: *'Eso cada vez existe menos, cando eu era rapaz ías a Melide e ríanse de ti porque eras da aldea. Creían que eran máis finos por ser do pueblo, e xa ves, hoxe son eu o que me río de moitos eles porque a min vaime millor a vida.'* (Diario: 13/06/03).

Como podemos observar en esta entrevista al padre de Sandra, un gran empresario del rural, las oportunidades en lo que tiene que ver con el rural existen, aunque de manera diferente a cómo se han presentado siempre. La necesidad de producir para un mercado lleva a que la organización de la producción, tasar y medir lo que comen las vacas para que exista un mayor producción o un tanto por cien mayor de grasa... son aspectos que hay que conocer si se quiere continuar con las explotaciones y con una rentabilidad. Por otro lado, el padre de Sandra también expone a qué es debido que hoy los jóvenes no quieran quedarse con las explotaciones que tienen en sus grupos domésticos: la necesidad de inversión, que los padres no quieren que sus hijos continúen con la explotación y la propia desconfianza de la gente son los aspectos que se subrayan, así como la ausencia de estudios, el no aprovechar las oportunidades que se brindan a través de subvenciones, de la Cooperativa... De todas maneras, hay un aspecto que llama fuertemente a la atención: el que tiene que ver con la valoración de ser campesino. Como este mismo hombre destaca, cuando era pequeño se reían de él porque era de la aldea (lo que significaba ser hijo de campesinos) y, en cambio, hoy el que se ríe es él porque ha logrado llegar a tener una explotación que es la envidia de otros muchos.

Sin embargo, aquellos que no se sitúan en la misma posición que este hombre, que en vez de llevar una empresa que genera mucho dinero cuentan con una pequeña explotación que les da para vivir; la situación y la valoración son bien diferentes. Ser campesino no significa ser un empresario, sino que te has quedado a trabajar en el campo porque no tuviste acceso a otro tipo de trabajo. Es decir, los que se han quedado en el campo ha sido, desde el punto de vista de posiciones hegemónicas, como son las que plantean muchos integrantes de las clases medias del medio urbano y los emigrantes que vuelven en épocas de vacaciones, debido a que han tenido que quedarse a cuidar a sus padres, a que no se han arriesgado para marcharse (emigrar) y a que no saben hacer otra cosa. Unos discursos que nos llevan a la más auténtica minusvaloración de todo lo que tiene que ver con el campesinado y no en sí mismo con el rural, ya que aquellos que se están dedicando al turismo rural tienen otra valoración muy diferente.

El turismo rural ha sido planificado desde la Unión Europea como una de las posibles actividades alternativas a las pequeñas explotaciones que no se iban a poder sostener en el futuro. Por lo tanto, los fondos estructurales y de cohesión de la Unión Europea han llegado a la Terra de Melide para fortalecer una estrategia basada en el turismo rural y en la valoración del Camiño de Santiago. Pero, muy pocas, o ninguna, casas de campesinos se han convertido en Casa de Turismo Rural en la Terra de Melide. Todo lo contrario, el acceso a las subvenciones para las casas de turismo rural ha sido para muchas personas que vivían en la *vila* y que han visto la oportunidad de que les arreglasen una casa con un porcentaje a fondo perdido, con la única condición de tenerla abierta diez años y, después, poder disfrutarla. Muchas de estas casas no funcionan nunca, están dadas de alta como empresas y, sin embargo, siempre que llamas te dicen que están completas, cuando la realidad es que están cerradas o disfrutan de ellas sus propietarios, pero no como una actividad económica alternativa a las pequeñas explotaciones. Por otro lado, otros beneficiarios de las subvenciones han sido personas que ni tan siquiera vivían en el rural, sino que contaban con una casa en éste, la de sus padres, o que la han comprado para dedicarse a este negocio y, así, tienen en el turismo rural una segunda actividad económica, o un trabajo para sus hijos.

De todas maneras, no se ha centrado esta investigación, de manera específica, en el análisis y materialización de las políticas económicas de la Unión Europea, aunque sería muy interesante y que sirva como hipótesis que la administración de dichas políticas ha llevado a la expulsión de muchos campesinos del rural gallego en vez de suponer una auténtica alternativa a sus explotaciones, tal y como ejemplificaremos para

el caso de la Terra de Melide en el capítulo nueve. Si bien no negamos que en algunas modalidades del turismo rural, como son las casas de labranza, sí se haya llevado a cabo esta estrategia, al menos en la Terra de Melide ha sido inexistente.

He tratado este tema con muchos de los padres del alumnado y la respuesta de todos ellos ha sido: "*Para facer eso hai que ter moitos cartos*". Más que dinero hay que tener acceso a la información de las posibles subvenciones que existen y, sobre todo, contar con un capital social que te permita tener acceso a dichas subvenciones. Es decir, en el turismo rural, como en otras actividades, uno de los aspectos que mejor ha funcionado ha sido el clientelismo. Contar con una red clientelar que, aunque no se posea el capital cultural para llevar a cabo un proyecto de una casa de turismo rural, te permita llevar a cabo dicho proyecto. Es así como muchos han tenido acceso a las subvenciones a fondo perdido que han llegado hasta el 50% y, sin embargo, los que menos las han disfrutado han sido aquellos a los que realmente iban destinadas. Así, la ausencia del pequeño campesinado de las redes clientelares y del capital cultural necesario para llevar a cabo la reestructuración de sus explotaciones ha llevado a que en la Terra de Melide los que tienen un negocio relacionado con el turismo rural sean personas ajenas al medio rural.

Por lo tanto, el ejemplo de estas dos chicas hijas de grandes empresarios campesinos contrasta con el de las cinco chicas del grupo de iguales, cuyas explotaciones son:

Patricia: cuenta con veinte vacas de leche, de las cuales catorce están en producción; suelen criar entre seis y ocho cerdos, venden cuatro o seis, y dejan siempre dos para el grupo doméstico; crían gallinas para el autoconsumo de huevos y pollos; y con una huerta, también para el autoconsumo, en la que plantan un poco de todo: zanahorias, patatas, tomates, cebollas, pimientos, lechugas, grelos... Además de la explotación se utilizan en este grupo doméstico las pensiones de los abuelos paternos.

Pili: tiene una explotación de treinta y dos vacas de leche, de las cuales veinticuatro son en producción; crían entre dos y tres cerdos para autoconsumo y también gallinas, pollos, conejos y ovejas. Al igual que Patricia tienen una huerta en la que plantan una gran cantidad de hortalizas.

Rosa: poseen una explotación de doce vacas de leche en producción y quince de carne, y crían para el autoconsumo cerdos, gallinas y ovejas. También cuenta con una huerta en la que además de producir para el autoconsumo vende

lo que le sobra a clientes fijos en Melide y a vecinos que se han emigrado a las principales ciudades gallegas y vuelven todos los fines de semana. En este grupo doméstico también vive la abuela materna, por lo que uno de los ingresos añadidos es su pensión.

Susana: es una explotación de veinte vacas, de las cuales quince son en producción; también crían cerdos, gallinas y conejos para el autoconsumo y para la venta a conocidos de la *vila*, al igual que hacen con los productos de la huerta.

Rebeca: la explotación de este grupo doméstico, a diferencia de las del resto se dedica a la cría de porcino y aves de corral y cuenta también con una pequeña huerta para el autoconsumo. En este grupo doméstico también viven los abuelos paternos, que aportan sus dos pensiones.

Como podemos observar en las explotaciones de estas cinco chicas, la diferencia fundamental con las explotaciones de las otras dos descritas más arriba es que mientras en unas la estrategia se sitúa en abastecer el mercado en grandes proporciones, éstas se comercian en menor medida y sólo con la venta del resto de productos. Estas diferencias llevan al afianzamiento de las primeras en el mercado, por la gran producción que manejan, y a la fluctuación de las más pequeñas. Es decir, la fluctuación de los precios de la leche no va a afectar de la misma manera a la economía del grupo doméstico si se cuenta con veinte que con cien vacas.

Después de este inciso sobre la particular situación de la Terra de Melide, que era necesario exponer aquí y que retomaremos en el capítulo nueve, y para volver al grupo de iguales formado por estas cinco chicas, su posibilidad de dejar el campo las lleva a situarse en una mejor posición en el grupo doméstico. Tengamos en cuenta, además, que estas cinco chicas también interaccionan con chicas mayores que ellas, a las que hemos hecho referencia más arriba, en las que una gran dosis de prestigio tiene que ver con tener novio, un proyecto común y la oportunidad de salir del rural vía el matrimonio. La falta de oportunidades económicas y educativas se encuentra en estrecha relación con una imagen del matrimonio como algo positivo. Casarse es para muchas de ellas una auténtica oportunidad de ascender en la estructura social y si, además, hay un cambio al medio urbano representado por Melide, como es el caso de la gran mayoría de los matrimonios jóvenes, el prestigio que se obtiene es mucho mayor. Pero veamos qué piensan estas chicas del matrimonio:

Investigador: '*¿Vós pensades en casar, en ter unha familia?*'

Susana: *'Home, por agora non, pero algún día si. Se casas tamén marchas da casa e vas vivir a Melide, ou a unha ciudá, fas a túa vida.'*

Investigador: *'¿E ti, Patricia?'*

Patricia: *'Eu claro que quero casar e ter fillos, pero primeiro teño que buscar mozo.'* (Todas riéndose).

Rebeca: *'E ti Rosa, que xa tes mozo, ¿ti que pensas?'*

Rosa: *'O que se di casar nunca o pensei. Que quero algo serio con Jose é verdá, pero non para casar.'*

Investigador: *'¿E que idades pensades que sería boa para casar?'*

Susana: *'Sempre depende do tempo que leves co mozo.'*

Investigador: *'Por exemplo Rosa, se segues co teu mozo tres ou catro anos máis pareceríache unha boa idade casar con vinte anos ou aínda pensas que es moi pequena.'*

Rosa: *'Con vinte anos está ben, pero temos que ter traballo os dous, porque senón para onde vamos ir.'* (Diario: 31/05/03).

Como podemos observar en las palabras de Susana, Rebeca y Rosa, casarse se plantea como algo deseable, que además te permite salir de casa, es decir, de la aldea, como dice Susana. No se plantea la posibilidad de casarse y vivir en la aldea, ya que el ascenso en la estructura social se sitúa fuera de sus límites. Además, tampoco se aceptaría casarse con alguien que tuviese una explotación en casa, ya que además de atender la explotación habría que cuidar a los padres del posible marido. Nos encontramos lejos de plantear aquí que se rechace el cuidado de los mayores, sino que el rechazo consiste en que sea siempre la mujer la que se encargue de esto. Este rechazo se debe a que en tres de los cinco grupos domésticos conviven tres generaciones y la encargada de cuidar a los ancianos que en ella se encuentren siempre es la mujer. Una labor a la que aluden estas chicas y que ellas no estarían dispuestas a hacer. Susana explica que ella ve a su madre cuidando a sus suegros y lo hace como si fuesen sus padres, que nadie le ayuda, alguna vez ella misma, y que su padre y su hermano pasan del tema. Susana no desea parecerse a su madre, siempre pendiente de todo, que no le falte nada a nadie, preocupada por todo lo que pueda ocurrir...

Susana: *'Miña nai é unha santa, se non vai ela po ceo é que non existe. É a que máis traballa, atende os porcos, as galiñas, os conexos..., cuida a meus abuelos, limpa a casa, fai a comida. É unha super muller, moitas veces preguntome como da feito todo eso.'* (Diario: 30/07/03).

Susana no desea ocupar el rol tradicional que lleva a cabo su madre; por ello el trabajo fuera del rural es una de las alternativas más viables. Ante la situación en el grupo doméstico, Susana siempre plantea que ella va a hacer lo que desee, que cuando se case no va a ser la esclava de nadie y que aunque cuide a sus hijos su marido tendrá que ayudarle. Una nueva perspectiva en las relaciones de género que todas estas chicas tienen presente, aunque ninguna de ellas duda de que ellas mismas serán las encargadas de cuidar a sus hijos y, finalmente, reproducir el rol de su madre. De todas maneras, lejos de hacer futurismo, nos encontramos con un discurso que poco tiene que ver con el de sus madres, que ven su situación como lo normal y que sus maridos ya '*traballa moito cas vacas.*' (Diario: 12/08/03).

Grupo 4

| | | Rendimiento académico en el urbano | | | | Rendimiento académico en el rural | | | |
|---------------------|------------------------------|------------------------------------|--------|--------------------|-------------|-----------------------------------|-------------|--------------------|---------------------------|
| | | Menos de tres | | Tres o más de tres | | Menos de tres | | Tres o más de tres | |
| | | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna |
| Clases medias | Profesional liberal | | | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | | | | | | | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | | | | Laura (8ºM) | | | | Silvia (8ºM) |
| | Empleado con explotación | | | | | | Paula (8ºM) | | Eva (8ºN), Mercedes (8ºP) |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | | | | | | |
| | TOTAL | | | | 1 | | 1 | | 3 |

Este grupo está compuesto por cinco alumnas, cuatro del rural y una del urbano. Estas chicas proceden: dos de las clases trabajadoras, una del rural y otra del urbano, y las otras tres son hijas de empleados con explotación del rural que trabajan fuera del grupo doméstico, dos en la construcción y uno de empleado en una empresa, y sus madres en la explotación. Su llegada a tercero de la ESO ha sido la siguiente: tres de ellas se encuentran repitiendo curso y otras dos llegaron por sus propios méritos. En cambio, los malos resultados en el presente curso alcanzan a cuatro de ellas, que han suspendido más de tres asignaturas y, por lo tanto, las tres que se encontraban repitiendo han promocionado por ley, y de las dos que llegaron por sus propios méritos una va a repetir y otra supera el curso por sus propios méritos. La edad varía entre los diecisiete años de las tres que se encuentran repitiendo tercero de la ESO a los dieciséis de las otras dos chicas.

Al igual que varían las notas, también lo hace la representación que se tiene de ellas, ya que en el caso de las cuatro chicas que suspenden más de tres asignaturas se considera que no hacen nada, que están en el centro por estar y, aunque llevan todos los días los ejercicios hechos y no suelen interrumpir demasiado en el aula, no se tiene percepción de que hagan lo más mínimo.

Profesor: *'Non para de falar en toda a hora. Da igual que a mandes calar que aínda che contesta que ela non estaba falando. Está perdida.'* (Diario: 21/02/03).

Profesora: *'Están as dúas xuntas e non fan nadiña.'* (Diario: 10/03/03).

Tutor: *'É mui faladora, tódolos profesores din o mesmo (...). Traballar, traballa algo, pero non lle chega, se atendera un pouco máis poderíalle ir mellor.'* (Diario: 24/02/03)..

Unas representaciones que chocan directamente con la chica que obtiene buenos resultados académicos:

Tutor: *'Esta é desas rapazas que na casa non teñen moita cultura e que están mui preocupados porque a filla sexa algo na vida'* (Diario: 11/02/04).

Profesora: *'É un encanto de rapaza, pórtase mui ben, traballa, trae os deberes feitos...'* (Diario: 19/02/03).

En el caso de las cuatro chicas que no obtienen buenas notas y "pasan de todo" estas representaciones se trasladan a sus familias, ya que ninguna de sus madres apareció por el instituto en todo el curso:

Investigador: *'E logo ¿non falaches coa nai de Laura?'*

Tutor: *'Nin coa de Laura, nin coa de Silvia, nin coa de outros moitos. Non se preocupan, dalles igual o que fagan seus fillos.'*

Investigador: *'¿E valas chamar?'*

Tutor: *'Non vale a pena, a situación non vai cambiar, non fan nada e por moito que lle digas á nai non van facer.'*

Investigador: *'Van promocionar por lei e ó millor non quitan o graduado e...'*

Tutor: *'E van perder outro ano, o que hai que facer é encamiñalas a que fagan un PIP.'* (Diario: 11/02/03).

Como ya vimos en el caso de los chicos, tratar de ubicar a este tipo de alumnado en un PIP es la propuesta desde la institución educativa, una propuesta que en el caso de las tres chicas a las que se les propone no va a cuajar, ya que ninguna de ellas va a aceptarla. En el caso de la otra chica que llegó a tercero por sus propios méritos y que va a repetir, en un principio se pensó en encaminarla al PDC, pero en la reunión de la segunda evaluación el profesorado no opinaba lo mismo que la tutora; alegaban que era mejor que repitiera, ya que es una chica que no estudia porque no quiere y que algunas capacidades sí que tiene.

La disposición de estas chicas en el aula es la siguiente: tres de ellas, la de buenas notas y las dos ubicadas en empleadas, se encuentran en 8ºM. Las dos de peores notas y repetidoras se ubican atrás de todo tal y como expusimos más arriba. Son dos chicas que están continuamente hablando entre ellas, suelen atender a las explicaciones

del profesorado y cogen todo tipo de apuntes. En el aula tienen negada la palabra, ya que, al ser repetidoras, se las representa como dos chicas que no hacen ni quieren hacer porque saben que van a promocionar por ley. El profesorado apenas interacciona con ellas, a no ser para llamarles la atención porque están hablando entre ellas o porque algunas veces se muestran distraídas. Unas llamadas de atención que encuentran respuesta en muchas ocasiones, bien mediante caras de desprecio a lo que dice el profesor o bien para exponer sus argumentos de que no estaban haciendo tanto como dice el profesor. Además, su sistema de relaciones en el aula se restringe a su compañera de mesa y a un chico que tienen sentado delante de ellas. En el aula no mantienen ningún tipo de relación con su amiga y compañera de grupo que obtiene buenas notas y, nunca, en todas las ocasiones que asistí a esta aula las he visto mantener algún tipo de conversación con las chicas del urbano de clase media. En una ocasión de trabajo en grupo, en la que la profesora configuró los grupos, ubicó a Laura en un grupo con otras dos chicas y un chico, una de clase media del urbano y otra de clase media del rural y un chico hijo de campesinos, y a Silvia en un grupo compuesto por una chica de clase trabajadora del urbano y una chica y un chico de clase media del urbano. En los dos grupos se podía observar que Laura hablaba algo con su compañero del rural, y nada con el resto del grupo de trabajo. La situación de Silvia era todavía peor, ya que no tenía con quien hablar y lo único que hizo fue dedicarse a ojear una de las revistas que les proporcionó la profesora. En los dos grupos el trabajo fue realizado por los que ya obtienen buenas notas, ya que no había posibilidad de realizarlo de otra manera. No hubo, tan siquiera, ni un mínimo de conversación sobre cómo lo iban a hacer, de qué se encargaría cada uno; unos se limitaron a hacer el trabajo mientras los otros, podríamos decir, se aburrían.

Por otro lado, la disposición en el aula de Mercedes es la misma que la de estas dos chicas, aunque Mercedes siempre está muy callada, concentrada en lo que explica el profesor, cogiendo apuntes y nunca habla en el aula. El profesorado tampoco se refiere a ella en ningún momento; se encuentra con que tiene negada la participación. Mercedes, que se ubica en 8ºP, se sienta con un chico del rural de la misma categoría social que ella y la única relación que mantienen es en lo que tiene que ver estrictamente con lo académico, es decir, si hablan es para mirarse un ejercicio o coger un apunte, pero nada más.

Por último, la situación de Eva en el aula es claramente diferente de la de las otras tres. Eva se encuentra en el aula de 8ºN sentada con una chica del urbano de clase

trabajadora y tiene delante a dos chicas del rural y detrás a dos chicas del urbano de clase trabajadora. Con las dos chicas de delante habla mucho, siempre y cuando el profesor no les llame la atención, ya que si lo hace las dos chicas del rural situadas delante de ellas no vuelven a abrir la boca. En cambio, con las dos chicas de atrás están continuamente hablando, se vuelven hacia atrás, ubicando la silla para sentarse de costado y poder tener un ojo en el encerado y otro con sus compañeras. Cuando el profesorado les llama la atención se encuentra con claras respuestas y de ahí que consideren a esta chica y a sus compañeras de atrás maleducadas. Las relaciones de Eva en esta aula se restringen a su compañera de mesa y a las dos que tiene delante y detrás. No participa, pero siempre trae los deberes hechos, ya que va a clases particulares y, aunque no atiende demasiado en el aula, si el profesorado está explicando algo toma apuntes y se dedica a hablar cuando se están corrigiendo los ejercicios. Aunque Eva no consigue superar el curso y promociona por ley, las otras dos chicas del urbano sí lo hacen, pero el profesorado tiene claro que esta su situación puede llevarlas a que se pongan en tela de juicio sus aprobados, ya que están entre el aprobado y el suspenso:

'Fan o mínimo para aprobar, aínda que polo seu comportamento non sei se levará algunha sorpresa.' (Diario: 12/06/03)/03)..

Debido a la actitud de estas chicas en el aula, sin demasiado contacto con el resto del alumnado presente en el aula, muchas de mis conversaciones e interacciones con ellas se han tratado de dirigir a qué piensan de las chicas que estudian y que son de clase media del urbano. Las respuestas, siempre, fueron claras y evidentes:

Laura: *'Son unhas pijas. Solamente están preocupadas por vir mui guapas a clase, facerlle a pelota ó profesor e sacar mui boas notas.'* (Diario: 5/04/03)..

Silvia: *'Son un pouco nenas. A elas parécelles que son as máis guapas e non saben unha merda.'* (Diario: 10/05/03).

Nos encontramos aquí con dos tipos de discursos, por un lado el que hace referencia a cuestiones de apariencia, a que hacen la "pelota" al profesorado y, por otro lado, a que a pesar de ser guapas no tienen la misma madurez sexual que estas chicas. Es decir, la sexualidad y mantener relaciones sexuales, muy presente en estas cinco chicas, las eleva a considerarse más maduras y más mujeres que el resto de chicas, sobre todo que las que obtienen muy buenas notas y no salen, siempre, por la noche. Es aquí donde se lleva a cabo el nexo de unión de las cuatro chicas que no obtienen muy buenas notas y la otra chica que sí. En un principio, la relación de parentesco entre esta última

chica y otra de las del grupo, son primas, me llevó a creer que la relación mantenida desde pequeñas era el elemento clave para que se encontrasen en el mismo grupo. Pero, más allá de su relación de parentesco, hay otro aspecto que actúa de manera predominante para que forme parte de este grupo. Siempre tuvo el mismo permiso para salir de noche que el resto y, además, desde el mes de agosto del año 2002 tiene novio. Un chico mayor que ella, de diecinueve años, que trabaja en el sector de la construcción y que las otras cuatro ya conocían. Esta situación, la de tener novio y ser mayor que ella, la lleva a adquirir un mayor estatus dentro del grupo de iguales y a que se la considere una más, ya que al tener novio tiene acceso a las relaciones sexuales a las que se supone que otras chicas de sus mismas aulas o curso no tienen. Por lo tanto, la sexualidad, tan presente entre estas chicas, está por encima de cualquier aspecto y mantener relaciones sexuales las lleva a que estén en una situación de mayor madurez y a creerse más mujeres que las otras chicas que únicamente piensan en "poñerse guapas" y "ter mui boas notas".

Por otro lado, las percepciones de estas cinco chicas hacia el mundo del trabajo varían, es decir, las expectativas para la de buenos resultados académicos es continuar y llegar a la universidad, y tiene muy claro que es lo que quiere:

Paula: *'Eu vou estudar medicina. Miña nai xa o sabe e está moi contenta.'* (Diario: 12/07/03).

Unas expectativas que están muy presentes en el grupo doméstico y que se apoyan con una gran ilusión:

Madre de Paula: *'Paula sempre tivo mui boas notas, desde pequeniña que quería estudar para médico.'* (21/09/03)..

Padre de Paula: *'A rapaza xa sabe o que quere, seica quere ser médico e a min paréceme mui ben. Pero para ser médico hai que estudar moito e por agora aproba e vale para os estudos. Ti xa sabes, agora empezan tamén cos mozos, e a saír e a todo non se pode atender.'* (Diario: 21/09/03).

Por otro lado, las expectativas de las otras cuatro chicas son claramente diferentes: mientras la que llegó a tercero por sus propios méritos tiene muy claro que quiere seguir estudiando, sacar el graduado y hacer un ciclo formativo, el deseo de las otras tres es tener el graduado y entrar en el mercado del trabajo cuanto antes.

Mercedes: *'Eu vou sacar o graduado e facer un ciclo formativo. Aínda non sei de que, pero algo hai que facer'* (Diario: 15/06/03)..

Laura: *'O graduado hai que telo porque hoxe para calquera traballo pídencho (...). Eu non quero seguir máis no instiuto, vou pasar pa cuarto e haber se estudio un pouco máis e marchó traballar'*

Investigador: *'¿E en que vas traballar?'*

Laura: *'Non sei, pero de calquera cousa, cuidando un neno, ou na costura...'*

Investigador: *'¿Pero aí cóbrase mui pouco, e se queres marchar da casa?'*

Laura: *'Vas gañando pa ti, pa comprar as túas cousas (...)(...). Marchar xa marcharás cando cases.'* (Diario: 31/05/03).

En la misma conversación se encontraba también Eva, que dejó el tema sentenciado del siguiente modo:

Eva: *'Mira, o que hai que facer é traballar, en calquera cousa, o importante é gañar algo, que non pesen na casa que es unha perguiceira, que che da todo igual.'* (Diario: 31/05/03).

Estas expectativas son las mismas para Silvia, la última de estas cuatro chicas que dentro del grupo estaba muy bien vista por su mayor madurez, ya que desde los quince años tiene novio y claras expectativas de futuro con él:

Investigador: *'¿E ti que tes pensado facer?'*

Silvia: *'Eu vou sacar o graduado e traballar. Vou marchar con Diego (su novio) para Bilbao, alí ten traballo e gaña máis e para min xa me teñen buscado seus tíos nun hotel.'* (Diario: 13/04/03).

Las esperanzas de esta chica son muy claras en cuanto a la relación con su novio, tres años mayor que ella, y a las mayores oportunidades laborales que existen fuera de Galicia:

Diego (novio de Silvia): *'O que gañas aquí non che da para vivir. Si tes que pagar un piso, mante-lo coche e todo o demais non che chega o sueldo.'*

Investigador: *'Pero en Bilbao te-los mismos gastos.'*

Diego: *'Pero alí ganas moito máis que aquí. Eu podo marchar para alí cando queira, que teño a meus primos traballando no lleso e xa me dixeron moitas veces que fora con eles.'*

Investigador: *'¿E como non marchaches a canda eles?'*

Diego: *'Pois se non marchei foi un pouco por Silvia, que saque o graduado e despois habemos marchar.'* (Diario: 13/04/03).

La madre de Silvia no ve con buenos ojos que su hija se vaya a Bilbao y trata de convencerla a ella y a su novio de que ésta siga estudiando y así no tener necesidad de marcharse. Es decir, aparece claramente un convencimiento de que si estudias puedes acceder a un mejor puesto de trabajo y ganar algo más, con lo que sumando el sueldo de Silvia con el de Diego no tendrían necesidad de emigrar.

Madre de Silvia: *'Tencho mui claro, pensa que marchar para Bilbao é de calquera maneira. Eu xa sei que alí páganche máis e hai máis posibilidades de traballar, pero estás fóra da casa e aínda que Silvia xa é unha muller tamén é un pouco nena, ten dezasete aniños (...). Eu sempre lle digo que estudie, que se prepare ben e así poderá gañar máis, que o tempo de traballar xa lle chegará, que lle a sobrar o tempo⁸.*' (Diario: 28/09/03).

Nos encontramos con el caso de un proyecto migratorio llevado a cabo por una chica, en la que influyen, claramente, las percepciones sobre las mayores oportunidades laborales fuera de la Terra de Melide. Un proyecto migratorio que esta chica nunca se plantearía sino fuese con su novio. Es decir, este proyecto muestra una diferencia de género muy a tener en cuenta, ya que para los chicos es algo que está muy presente, que conviven con ello y mantienen relaciones con otros chicos que se marchan por temporadas, principalmente, fuera de Galicia. En cambio, para las chicas, este proyecto migratorio se plantea si se lleva a cabo en pareja, como hemos visto en los grupos anteriores, y cuando alguna trata de hacerlo de manera individual recibe muchas presiones. Es por esto por lo que las otras cuatro chicas del grupo no contemplan ni se plantean esta posibilidad, aunque presentan una clara conciencia de que es algo a tener en cuenta si se realiza en pareja:

Investigador: *'E vós que pensades de que Silvia se vaia marchar para Bilbao.'*

Laura: *'Queiras que non marcha con Diego, marcha coa persoa coa que está a gusto.'*

Investigador: *'¿E ti marcharías?'*

Laura: *'Eu non.'*

Investigador: *'¿E si tiveses mozo e che falara de marchar?'*

⁸ Un grupo doméstico formado por Silvia, su hermana, su madre y su abuela, ya que el padre se marchó hace unos años y nunca les pasó ningún tipo de pensión ni saben nada de él. La madre de Silvia tiene dos empleos, uno por la mañana, de nueve a dos, y otro por la tarde en el servicio doméstico, de cuatro a ocho.

Laura: *'Eu intentaría quedar aquí o máximo posible, traballar e senon atopamos un traballo bon pois habería que pensar en marchar.'*

Investigador: *'¿E ti Mercedes, tamén marcharías co teu mozo?'*

Mercedes: *'A min o de marchar non me convence moito. Eu xa sei que fóra tes outras posibilidades, que che pagan máis, que tes vacacións, pero eu non creo que marchase.'* (Diario: 11/10/03).

Aunque Mercedes y Laura no se plantean la posibilidad de marchar, si fuera en pareja y en la Terra de Melide o en Galicia no encontrasen lo que denominan un "buen trabajo" estarían dispuestas a emigrar. Un buen trabajo que aparece definido de la siguiente manera por una de estas chicas:

Marta: *'Un bon traballo é aquel no que che pagan o que che teñen que pagar, nin máis nin menos. Que traballas as túas horas, tes as túas vacacións. Que un día tes que quedar a traballar un pouco máis, pois traballas.'*

Investigador: *'¿E ti pensas que hai desos traballos por aquí?'*

Marta: *'Moitos non. Aquí o normal é que che paguen pouco e traballes moito, pero si vas para A Coruña ou para unha cidade sempre che pagan máis.'*

Investigador: *'¿E ti en que tes pensado traballar?'*

Marta: *'Eu non sei, a min váleme calquera cousa. Nun supermercado, ou nunha tenda. Millor nunha tenda, nun supermercado non cobras mui ben e tes que estar moito tempo. A moza de meu primo algún día ten saído as once da noite.'* (Diario: 22/05/03).

Un buen trabajo, al igual que habíamos visto en los chicos, es aquel que respeta los derechos de los trabajadores. Están acostumbrados a que esta situación no sea la normal, que paguen lo que pone la nómina, goces de vacaciones, de un horario que se cumple... Conseguir una situación tan anormal, aunque no obtengas un salario que te dé para vivir, se considera un privilegio.

Por otro lado, estas cuatro chicas definen las buenas notas de Paula, tan divergentes con las de ellas, de la siguiente manera:

Laura: *'Paula vale para estudar, ela ten claro o que quere facer.'*

Investigador: *'¿E logo a vós non vos gusta estudar?'*

Mercedes: *'Estudar algo xa estudiamos. Eu vou a clases e estudio, de verdá que estudio (risas de Laura, Silvia y Eva) pero non dou máis. Eu non valgo para esto.'*

Eva: *'Os profesores sácanche un pouco a gaña de estudar. Eles sempre pensan que non fas nada, que non atendes'*

Silvia: *'Falas un pouco e xa che están botando a bronca e falan outros máis ca nós e non lles din nada.'*

Investigador: *'¿Téñena tomada con vós?'*

Mercedes: *'Eu non sei que pasa, os exámenes son mui difíciles. Poñen os exámenes para que suspendas. Eu moitas veces seino todo, hasta mo pregunta miña nai e seino, con puntos e comas, e despois chego ó exame e non me sae e saco un dous, ou un tres...'*

Investigador: *'¿Credes que vos deberían axudar máis?'*

Silvia: *'Axudar non che axudan nada. Dan a clase para os que xa sacan mui boas notas e lles fan a pelota, que é o que lles gusta a eles.'* (Diario: 18/04/03).

La relación de estas chicas con los estudios, a no ser el caso de Paula, ha sido que dos de ellas repitieron segundo de la ESO y las otras tres siempre habían ido superando los cursos con una o dos pendientes. Tercero es el curso que se les atraganta, que realmente les cuesta y en el que mayor índice de suspensos hay en el instituto. Al igual que vimos en el capítulo dedicado a las notas en situación LGE, primero de BUP, que equivaldría al actual tercero de la ESO, actuaba como un curso de selección de los que iban a continuar en el bachillerato. Esta situación se reproduce ahora aquí, y segundo de la ESO actúa como primer curso de selección mientras que tercero lo hace de segunda selección. Esta selección se debe a que el paso por ley garantiza que todos lleguen a cuarto de la ESO, y los suspensos en segundo y tercero de la ESO ejercen su función de selección ante la elección que hay que llevar a cabo en cuarto: bachillerato, ciclo formativo o abandonar. Además, el profesorado alecciona al estudiantado de los riesgos de fracaso que supone para los que se decanten por la opción del bachillerato:

Profesor: *'Na ESO, ó ser obrigatoria hai certa manga ancha. Para que teñan o graduado sempre se lles bota unha mao. Pero eles xa saben que no bacherelato non vai ocorrer o mesmo. O bacherelato é un ensino optativo e aquí xa non se pode pensar en que un rapaza que mostra interese e traballa, pero que non supera os exames valla superar a asignatura. Todo o que sea interese e traballo está mui ben, pero en realidade o que manda en bacherelato é a nota, sacar ou non saca-lo cinco.'* (Diario: 14/02/03).

Las diferencias entre la educación secundaria obligatoria y el bachillerato aparecen claramente. Entre la enseñanza obligatoria y la optativa surgen una serie de premisas que el alumnado debe tener muy en cuenta para dar el paso y continuar por la vía del bachillerato. Este modo de actuar, tan presente entre el profesorado nos revela, sobre todo, un aspecto muy a tener en cuenta: qué alumnado es el que llega al bachillerato y cuál es el que continúa. Como expusimos más arriba, el perfil burgués del bachillerato está basado en una selección del alumnado según su origen social. Un origen social que sirve para seleccionar al alumnado por unos contenidos académicos que se encuentran disfrazados de neutros y neutrales. Además, las relaciones mantenidas en el centro académico llevan, como hemos visto en el caso de los chicos, a que muchas chicas se vean a sí mismas como carentes de inteligencia. Esta situación ejerce una fuerte presión en sus vidas, ya que la presión de los grupos domésticos y las ganas de ellas de abandonar el instituto y ponerse a trabajar provocan un conflicto constante entre el grupo doméstico y la institución escolar.

Los grupos de iguales "aldea" que hemos presentado poseen unas características generales que, por un lado, se asemejan a las de los grupos de iguales "mixto" porque su legitimidad en el interior de la institución académica es inexistente; por otro lado, esta ausencia de legitimidad se debe a causas diferentes: mientras para los grupos "mixto" el aspecto que más destaca es la censura de sus comportamientos, para los grupos "aldea" todo gira alrededor de la imagen que se tiene de su procedencia social y de las carencias que se le suponen a nivel cognitivo, sin acceso a la "Cultura". Ante esta minorización los discursos y las estrategias que siguen son diferenciadas en función del género, aunque las expectativas pasan a ser finalmente las mismas. Las chicas generan unos discursos y unas estrategias en las que realizar todo aquello que la institución escolar demanda es uno de los aspectos que mejor las definen, aunque sus mediocres resultados académicos truncan sus expectativas iniciales y su inevitable reconstrucción; en cambio, los discursos y estrategias de los chicos se encuentran conectados con sus expectativas iniciales: el acceso al mundo del trabajo lo más rápido posible.

- **Posicionamiento escolar y social "excepcional" del resto de los grupos de iguales denominados "aldea"**

Grupo 5

| | | Rendimiento académico en el urbano | | | | Rendimiento académico en el rural | | | |
|---------------------|------------------------------|------------------------------------|--------|--------------------|--------|-----------------------------------|--------------------------|--------------------|--------|
| | | Menos de tres | | Tres o más de tres | | Menos de tres | | Tres o más de tres | |
| | | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna | Alumno | Alumna |
| Clases medias | Profesional liberal | | | | | | | | |
| | Pequeño empresario autónomo | | | | | | | | |
| Clases trabajadoras | Empleado | | | | | | | | |
| | Empleado con explotación | | | | | Serxio (8ºP), Ramón(9ºD) | Marga (9ºD), Mari (9ºD) | | |
| | Agricultor, ganadero o ambas | | | | | Alberte (9ºE) | Lola (9ºD), Esther (9ºE) | | |
| | TOTAL | | | | | 3 | 4 | | |

Este grupo está compuesto por tres alumnos y cuatro alumnas. De todos ellos, seis están en cuarto de la ESO y uno en tercero. Tiene como particularidad que lo componen chicos y chicas, y es el único grupo identificado en el IES de Melide con esta condición, aunque se disuelve en función del sexo una vez que se sale de la institución escolar. Un grupo al que, de todas maneras, hemos prestado atención por las características que iremos introduciendo.

La edad varía entre los diecisiete años de una de las chicas, Esther, y los dieciséis del resto. Los que están en cuarto de la ESO llegaron todos por sus propios méritos excepto Esther que se encuentra repitiendo; es la principal diferencia con respecto al resto de grupos. El chico de tercero de la ESO se encuentra, también, repitiendo curso. Los resultados en el presente curso se muestran favorables para todos ellos, los de cuarto consiguen el graduado y el de tercero promociona a cuarto de la ESO por sus propios méritos. Estos resultados, de todas maneras, no son iguales para todos. Los dos chicos que se encuentran en cuarto de la ESO consiguen el graduado escolar con todas las asignaturas aprobadas, y el chico de tercero promociona a cuarto con una asignatura suspensa; de las chicas, en cambio, únicamente una consigue el graduado de la ESO con todo aprobado, y el resto van a hacerlo con una y dos suspensas. Así, el destino en el curso 2003-04 ha sido el siguiente: todos los que

consiguen el graduado van a continuar en el instituto en bachillerato, y el chico de tercero continúa en cuarto de la ESO.

Siete chicos y chicas cuyo paso por el instituto puede resumirse en una visión instrumental de los títulos educativos. Es decir, reconocen que es un medio para conseguir un fin pero no comparten ni participan del mensaje de la institución educativa. Todos ellos emiten un discurso en el que no consideran su paso por la institución educativa como una experiencia satisfactoria, pero, aun así, admiten su necesidad para poder acceder a un mejor empleo en el futuro.

Ramón: *‘¿Se non estudias que fas? Traballar e por aquí non hai moito traballo.’*

Lola: *‘As mulleres se non estudiamos non nos queda máis que quedar na casa hasta casar.’*

Investigador: *‘¿Como é eso de quedar na casa ata casar?’*

Esther: *‘Co que pagan en Melide non che da para vivir.’* (Diario: 24/02/03).

Como podemos observar en la conversación con estos jóvenes, son conscientes de que estudiar les va a permitir acceder a un mayor número de oportunidades económicas, sobre todo, como destacan las chicas, a las mujeres, ya que el sueldo que perciben éstas en la Terra de Melide no les va a dejar independizarse. Estos chicos y chicas perciben que las únicas oportunidades pasan por los estudios y, por ello, a pesar del sufrimiento que para ellos supone permanecer en la institución educativa aguantan, tal y como ellos mismos afirman:

Serxio: *‘Se por min fose xa comezaba a traballar mañá. Cando queira podo ir traballar para a empresa de meu pai como peón.’*

Investigador: *‘¿E logo porque segues no instituto?’*

Serxio: *‘Porque traballar de peón non é o que máis me gusta. Fun o vrao pasado e volvo este ano, que saco uns cartiños.’*

Investigador: *‘¿E para que pensas que che van servir os estudos?’*

Serxio: *‘Pois seguro que para atopar un traballo mellor, no que poida ganar algo máis.’*

Investigador: *‘¿E ti, Ramón, ti tamén vas con teu pai?’*

Ramón: *‘O ano pasado fun e traballei moito repartindo con meu pai, o traballo é duro.’*

Investigador: *‘¿E tamén prefires seguir estudiando?’*

Ramón: *'Hai que estudar para poder salir de aquí. Se non estudias e empezas a traballar agora con dezaseis anos, cando teñas corenta estás cansado de traballar e co corpo mazado, como lle pasa a meu pai. (...) Eu vou estudar ata donde poida e se algún día decido non seguir pñoome a traballar.'* (Diario: 29/5/03).

Serxio y Ramón ya saben lo que es trabajar, el primero como peón en una empresa de construcción y el segundo con su padre de repartidor. Haber entrado en el mundo del trabajo asalariado ha supuesto para estos chicos el primer contacto con una pequeña independencia económica. Como ellos mismos afirman: *'Sácaste uns cartiños e pasaste un San Roque...'* (Diario: 29/05/03). Sacarse algo de dinero le permite a Serxio pasar unas buenas fiestas, ya que la semana de las fiestas en Melide es la única en todo el año en la que los trabajadores de la construcción paran y apenas existe actividad en esta rama profesional. Salir a pasárselo bien y hacerlo con dinero pone a Serxio en una posición privilegiada con respecto a los chicos de su edad con los que se junta. Además de Serxio, Ramón y Alberte otros dos chicos se unen al grupo; son dos años mayores que ellos y ya trabajan los dos: uno en una empresa de construcción y otro como repartidor con una furgoneta. El acceso al dinero de Serxio y Ramón les permite situarse en plena igualdad con sus dos amigos trabajadores. El caso de Alberte es diferente, ya que este chico ayuda diariamente a su padre en la explotación ganadera y por eso también está en una buena posición económica. Para estos tres chicos, sus dos amigos trabajadores suponen todo aquello que desean ya que uno de ellos tiene coche y pueden estar con chicas. La sexualidad es uno de los temas que más les preocupa, ya que el poder enrollarse con chicas conlleva un claro prestigio dentro del grupo. Estas expectativas, sin embargo, no pasan para estos chicos por la inserción en el trabajo asalariado a corto plazo. Todos ellos ven en la institución escolar el lugar que les va a permitir, con esfuerzo y tesón, posicionarse algún día en un trabajo que les permita llegar a disponer de un mes de vacaciones y tener un buen sueldo. Esta idea deriva de la propia situación de sus dos amigos mayores, ya que ninguno de ellos tiene vacaciones, a no ser la semana de las fiestas patronales en el mes de agosto y, para estos tres chicos, esta situación económica no es la que más desean. Además, como todos ellos tienen una explotación ganadera en casa en la que hay que trabajar todos los días, su jornada laboral se ve duplicada.

Serxio: *'Meu pai sae de traballar as sete e media e chega á casa e ponse a muxir. Traballa todo o día (...). O sábado pola mañá vai traballar de albañil e*

o sábado á tarde e máis o domingo traballa na casa (...). Eu non quero esa vida, sempre traballando.' (Diario: 15/07/03).

La exposición de Serxio sobre el caso de su padre es esclarecedora de lo que supone una doble jornada laboral que ninguno de estos tres chicos desea. Por lo tanto, la institución escolar es para ellos el medio idóneo para no reproducir el patrón de sus padres y poder acceder a una posición económica distinta. Gracias a ella van a conseguir una titulación académica y, seguramente, un trabajo con mayor estatus social que los llevará a apartarse de la vida en la aldea. Es decir, la institución escolar no está pensada para que estos chicos, con una mayor formación puedan generar una actividad económica en su propio medio, y menos aún en lo que tiene que ver con actividades agroganaderas. Todo lo contrario. Su mayor preparación académica los lleva a rechazar, todavía más, el trabajo propio del campesinado. Ellos mismos, que emiten un discurso en el que no rechazan explícitamente el campo, no ven en éste mayores oportunidades por diversos motivos:

Investigador: *'Alberte, teu pai ten unha explotación ben feita, rentable e con maquinaria actual. ¿A ti nunca se che pasou pola cabeza quedar na casa?'*

Alberte: *'Pois non. Para ser labrego non necesitas estudar, eu na casa xa sei traballar...'*

Investigador: *'Bueno, bueno... Eu non me refiro a traballar como se fixo sempre, que así sería moi difícil tirar para diante. Estoume a referir a ti, que es unha persoa que vai aprobando todo e que algún día seguro que vai chegar a ter uns coñecementos maiores cos da maioría dos labregos que poidamos coñecer. Uns coñecementos que che van permitir saber facer mezclas de alimentos para que as vacas produzan leite de maior calidade, con máis grasa. Coñecer a maquinaria e non comprar por comprar, levar unha pequena contabilidade.'*

Alberte: *'¿E que me queres decir con todo eso?'*

Investigador: *'Pois que a ti, que che encanta o campo e os animais e aínda por riba xa sabes cal é o traballo que hai que facer, con pouco máis estarías en disposición de ter unha boa empresa na casa, traballar para ti e non terías necesidá de marchar do que máis che gusta.'*

Alberte: *'Eso está moi ben, pero non é tan fácil. Na explotación que temos na casa hai que invertir moito para que poida continuar.'*

Investigador: *'¿E en que?'*

Alberte: *'Hai que comprar un tractor novo, facer unha corte nova, habería que ter máis vacas porque se eu quedase na casa terían que vivir dúas familias, a miña máis a de meus pais, non é tan fácil.'*

Investigador: *'Pois claro que habería que facer todo eso e máis cousas seguramente: cursos de actualización, comprar máis maquinaria...'* (Diario: 02/09/03).

De esta discusión con Alberte se pueden dilucidar, inicialmente, los conocimientos que este chico tiene de la actividad que realiza un campesino, al igual que otros muchos chicos y, sin embargo, ninguno de ellos tiene en mente estudiar para poder continuar con el negocio familiar. Otra vez nos volvemos a encontrar con que la ausencia de vacaciones es uno de los mayores *handicaps* al que estos chicos aluden. La ausencia de vacaciones, en estos momentos, podría verse solucionada con una de las propuestas realizadas por la Cooperativa Melisanto en la Terra de Melide mediante la puesta en marcha de agentes de sustitución. Me explico. El agente de sustitución sería una persona encargada de atender la explotación mientras una familia está de vacaciones. Esta propuesta, por ahora, como me reconocía uno de los trabajadores de Melisanto está teniendo gran éxito:

'Nun principio a xente estaba recelosa, xa que eso de deixar a explotación en maos de outra persoa de fóra da casa non se ve con moi bos ollos. Pouco a pouco a mentalidá vai cambiando e agora xa hai familias que están disfrutando deste servizo. Se un domingo queren ir á praia toda a familia e non preocuparse se hai que chegar antes para muxir, se queren marchar unha semana de vacacións, etcétera. (...). Moitos van ter as primeiras vacacións na súa vida e saben que é un servizo que teñen á súa disposición.' (Diario: 15/05/03).

Esta iniciativa está logrando que las condiciones de vida en los grupos domésticos de campesinos vayan cambiando y, sobre todo, puedan tener el mismo acceso al ocio que otros sectores. Además, esta iniciativa puede dejar en evidencia uno de los principales argumentos que arguyen estos chicos para no continuar con la explotación del grupo doméstico: no hay un día libre ni vacaciones.

Otro de los aspectos que más llama la atención de estos tres chicos es que no consideran el trabajo en la explotación tan duro. Alberte, que trabaja a diario en ella, expone esta manera de pensar:

Alberte: *'Se tes vacas de leite permíteche traballar pola mañá ata as once e pola tarde das oito ás dez ou dez e media (...) No vrao é diferente porque hai que facer os rolos, a herba e hai que traballar un pouco máis.'*

Investigador: *'Dirías, entón, que o traballo na explotación é un traballo levadeiro.'*

Alberte: *'¡Si oh! O único problema que hai é que tes que facelo tódolos días. As vacas telas que atender os sábados, os domingos, os festivos, sempre.'*
(Diario: 05/07/03).

Lo que destaca de esta situación es la representación que se tiene desde otros grupos sociales del trabajo en una explotación ganadera. Como hemos visto en los grupos que hemos denominado "urbano", en la gran mayoría de ellos aparecía la referencia al trabajo duro y, en cambio, entre los chicos que tienen una explotación en casa esta dureza no se reconoce como tal. La maquinaria que hoy en día podemos ver en la mayoría de las explotaciones agroganaderas ha llevado a que el trabajo físico se vea muy reducido y a situarlo en un "traballo levadeiro".

Por otro lado, volviendo al instituto, podemos observar cómo su situación en el aula puede generalizarse, también, para todos ellos. Tanto los chicos como las chicas encuentran en el silencio su mejor estrategia para pasar desapercibidos e intentar ir aprobando las asignaturas para llegar, algún día, a la universidad. Nos encontramos, por lo tanto, con un grupo de alumnos y alumnas que presentan unos resultados académicos más o menos homogéneos, ya que a lo largo de la primera y segunda evaluación se debatieron entre las dos y las cuatro asignaturas suspensas, y superaron el curso en la evaluación final, incluso dos de ellos con todo aprobado.

Un grupo de estudiantes que podríamos calificar "del montón", nada brillantes y cuyos resultados se manifiestan en unos mínimos que han generado grandes expectativas en sus grupos domésticos, sobre todo en el caso de cinco de ellos, Ramón, Serxio, Marga, Sara y Esther, porque son los únicos de la familia que han conseguido acceder al bachillerato y tienen la oportunidad de realizar una carrera universitaria; es uno de los aspectos que más se destacan. En cambio, Alberte y Mari cuentan en sus grupos domésticos con una hermana y un hermano, respectivamente, que ya se encuentran realizando una carrera. Esto es un estímulo positivo para el grupo, ya que Alberte y Mari pueden contar al resto del grupo qué hacen sus hermanos en la universidad y cómo, a través de ésta, pueden tener un mayor número de oportunidades de acceder a un mejor puesto de trabajo, así como poder salir de la Terra de Melide y

acceder a un ciudad donde poder pasar desapercibidos por su origen social. Es decir, nos encontramos con tres chicos y cuatro chicas que a pesar de pertenecer al medio rural y que sus padres sean campesinos o campesinos a tiempo parcial, ninguno de ellos quiere saber nada de dicho medio. Las chicas, principalmente, son las que mayor rechazo muestran a todo lo que tiene que ver con la explotación, hasta emerger, inclusive, una serie de rasgos que estigmatizan al propio grupo de procedencia:

Investigador: *'¿E vós na explotación que, sabedes facer... (interrumpido)?'*

Esther: *'Eu nas cortes nin entro, que despois non se che saca o cheiro en todo o día.'*

Investigador: *'Non será para tanto, que sacas a roupa e dúchaste e xa está.'*

Lola: *'As vacas son para quen lle gusten, e a aldea tamén.'*

Investigador: *'¿A vós que vos gusta, logo?'*

Lola: *'Todo menos as vacas.'*

Mari: *'Na aldea non hai nada. Se queres ir de compras tes que vir a Melide, se vas facer a compra tes que vir a Melide...'*

Marga: *'O mellor sería vivir en Melide.'*

Investigador: *'Pero na aldea non hai ruidos, nen... (interrumpido).'*

Lola: *'Por eso, hai tanta tranquilidade que non tes que facer.'*
(13/04/03).

Como podemos observar en esta conversación con las cuatro chicas, ninguna de ellas desea vivir donde lo hace, y proyectan la *vila* como el auténtico lugar que añoran por su prestación de servicios. En la *vila* no huele mal como en la aldea, hay gente y lugares de ocio a los que estas chicas tratan de acudir a diario. Sin embargo, su propia situación en el grupo doméstico las lleva a que, aparte de asistir al instituto, se reduzca al fin de semana el tiempo de ocio en el espacio *vilego*. El sábado noche es para ellas el auténtico momento de ocio, un día especial en el que tienen el acceso permitido a todos los lugares que les son vetados durante la semana: el bar, el pub y la discoteca. Tres lugares que les sirven como espacios en los que ubicarse con sus amigos, amigas, novios, chicos más mayores que ellas... Dos de ellas, Esther y Mari, tienen novio, lo que les da cierto prestigio en este pequeño grupo de cuatro chicas y las posiciona, además, como más adultas en tanto en cuanto sus novios son trabajadores que tienen coche. Estos chicos suponen para ellas romper con la monotonía del instituto e

instaurarse en unas relaciones que las llevan a definirse como mujeres frente a las chicas de clase media del medio urbano que las definen como niñas. La sexualidad para estas cuatro chicas está muy presente y, como podemos observar, sus características son las mismas que para las chicas que hemos ubicado en los otros grupos, pero con una salvedad: sus resultados académicos son mejores. Salvo Esther, ninguna de ellas ha repetido nunca curso, y aunque sus notas no son brillantes, ya que no abundan los notables y sobresalientes, logran promocionar por sus propios méritos año tras año.

La pregunta que se espera, por lo tanto, es: ¿por qué estas chicas han logrado mantener unos mínimos en sus resultados académicos y otras chicas con sus mismas características, sin embargo, suspenden muchas asignaturas? Las respuestas podemos encontrarlas, por un lado, en las presiones del grupo doméstico y, por otro lado, en la propia construcción que ellas mismas han hecho de la necesidad de los estudios para poder "triunfar" en la vida y dejar de lado, así, la aldea. Dos respuestas que, sin embargo, también están presentes en las otras chicas y cuya situación no cambia. Por lo tanto, además de estas dos respuestas iniciales tenemos que mencionar otra serie de características que influyen en sus vidas: las cuatro han creado un estrecho vínculo que las ha llevado a situarse al margen del resto de chicas, es decir, apenas interaccionan con otras chicas y han sido, incluso, definidas por una de las chicas de los grupos de iguales expuestos más arriba, Vanesa, y que acude al mismo aula que ellas, como "*as separatistas*". Separatistas porque siempre están juntas y funcionan como un grupo cerrado cuyo ámbito de interacciones en la institución educativa se resume en: entre ellas y con los otros tres chicos. En cambio, fuera del centro escolar mantienen intensas relaciones con el grupo al que pertenecen los novios de dos de ellas, que son todos trabajadores. El grupo de iguales de estos dos chicos se compone de otros cuatro, del total de seis cuatro son del rural y dos de la *vila*. Se juntan todos los días en un bar para tomar un café antes de entrar a trabajar, después de comer, y lo hacen también por la noche, antes de ir a cenar, para tomarse una cerveza. Tienen una edad comprendida entre los dieciocho del más pequeño y veintidós del mayor, y las relaciones se mantienen porque dos de ellos son de la misma parroquia y se conocen desde pequeños, lo mismo que le sucede a otros dos y a un chico del urbano que lo conocen porque sus abuelos viven en la misma aldea que uno de ellos, y el otro chico del urbano ha creado la relación porque trabaja en la misma empresa que uno de estos chicos.

En las cuatro chicas ha surgido el fuerte vínculo que mantienen porque dos de ellas han ido juntas en el mismo colegio y en la misma aula desde que comenzaron su

escolarización y las otras dos son vecinas. Por lo tanto, el lazo que se ha fortalecido a través del contacto que les permite la institución escolar y que ha trascendido fuera de sus límites. Como ya he expuesto más arriba, este grupo trata de pasar totalmente desapercibido en el aula. El profesorado se refiere a ellas como chicas que "*Fan o xusto para aprobar*" (Diario: 27/02/03), "*Non dan problemas*" (Diario: 05/05/03). Tanto pasan desapercibidas que incluso el profesorado no tiene demasiado que decir sobre ellas. En un grupo de discusión que mantuve con cinco profesores, de los cuales dos les impartían clase, ninguno de ellos expresó tener un conocimiento sobre ellas:

Profesor: *'A verdá é que non sei que decirche. Marga e Lola son dúas rapazas que sempre están tan caladas que tampouco podes decir demasiado sobre elas (...). Eu creo que traen os deberes feitos, que algo deben esforzarse, aínda que andan mui xustiñas. Son o prototipo de rapazas que fai o mínimo para aprobar e que non tes moito que dicir delas. Se cadra, se estudiasen un pouco máis poderían obter millores notas, non sei.'*

Profesora: *'Eu creo que non están mui a gusto na clase, porque se te fixas falan pouco cos compañeiros. Están elas dúas e non as ves con ninguén máis. No recreo xúntanse a Esther e a Mari e case que podería dicir que son as catro iguais.'*

Investigador: *'Pero Esther está repetindo e Marga, Mari e Lola nunca repetiron.'*

Profesora: *'Si, claro, Esther o ano pasado non estivo mui afortunada, a verdade é que se lle fixo moi costa arriba o curso e ao final tirou a toalla. Este ano parece que está un pouco máis centrada, polo menos nos exames vai tirando'* (Diario: 28/04/03).

Como podemos observar en los discursos de dos de sus profesores, estas chicas han conseguido lo que realmente pretendían, pasar desapercibidas y, así, utilizar el sistema educativo de una manera instrumental, como medio que les permite abandonar la aldea y acceder al espacio urbano y también, según sus expectativas, posicionarse en un trabajo en el que no tengan que depender de la aldea ni de un hombre. Es decir, tres chicas que tienen muy claro que no están dispuestas a trabajar en algo que no les permita independizarse. Estas aspiraciones pasan, únicamente, por conseguir una titulación universitaria y un trabajo acorde a esta titulación. Aunque dos de ellas tienen novio y su prestigio dentro del grupo es reconocido por esta situación, para ellas este hecho supone algo normal que no determina, en ningún caso, su futuro cercano. Por este

motivo, estas chicas tienen una opinión muy negativa de otras chicas de su misma condición social, como vimos más arriba, para las que la proyección del matrimonio es algo a corto plazo.

Esther: *'Eso de casar non o entendo. Miña veciña acaba de casarse con vinte anos para poder salir da casa. Eu non estou disposta a casarme con ninguén para que me saque da casa.'*

Lola: *'Sería por amor, Esther.'*

Esther: *'Eu non digo que non lle quera, que seguro que se casa enamoradísima. Pero se non casase tería que seguir vivindo na casa, porque co que cobra non lle da nin para comprar roupa.'*

Investigador: *'¿E logo en que traballa?'*

Esther: *'Na costura. Traballa un montón de horas para cobrar, como máximo cen mil pesetas.'*

Investigador: *'Claro, moito soldo non é, aínda que se llo xuntas ao do marido xa fai un soldo bom.'*

Esther: *'E se te queres separar algún día porque as cousas non che van ben, ou porque che pega, ¿de que vives?'* (Diario: 01/06/03).

Como bien explica Esther, la posición de la mujer se encuentra, sobre todo, supeditada a la de su marido, y destaca que el matrimonio es una de las estrategias que les permite a muchas chicas salir de la aldea. Estas chicas no desean esa situación, en buena parte, por la influencia de la hermana de Alberte. La hermana de Alberte, a la que las cuatro conocen, es una chica de veinte años que está estudiando ingeniería industrial en la Universidad de Vigo. Tiene novio y, en vez de proyectar casarse, está estudiando. Como se refería a ella, en muchas ocasiones, Marga:

Marga: *'A min quen me dera ser un pouco como Rocío (hermana de Alberte). Tes novio con coche, que te pasea (todos riendo), vives en Vigo, estudias unha carreira na que o día de mañá vas ter un bo choio, ¿que máis se pode pedir?'*

Investigador: *'Para estudar unha enxeñería hai que estudar moito e tódolos días e eu non sei se vós...'*

Lola: *'Eu estudio moito, tódolos días por ahí hora e media ou dúas.'*

Investigador: *'Tampouco é tanto.'*

Lola: *'Hai non oh. Vou a clases (particulares) dúas horas e estudio na casa dúas horas, que máis queres.'*

Investigador: *'Que eu non digo nada, que te creo. ¿E ti, Esther? ¿Tamén estudias tanto como Lola.'*

Esther: *'Algo menos, eu vou tirando (todas riéndose).'* (Diario: 13/04/03).

Unas chicas que, salvo Esther, hacen grandes esfuerzos y una gran inversión en clases particulares porque, repitiéndome, ven en el sistema educativo uno de sus objetivos principales. Esta inversión en clases particulares es la misma que para los chicos, ya que, salvo Alberte, Ramón y Serxio también van a clases particulares, aunque ellos mismos reconocen que no estudian demasiado. También al igual que sus compañeras, aunque no tan negativamente sobre las condiciones del propio grupo, Serxio, Ramón y Alberte están dispuestos a salir del medio rural y posicionarse en un empleo que no va a hacer ningún tipo de contribución a éste.

Llegados a este punto, es necesario explicar por qué se ha formado este grupo en el interior de la institución escolar. ¿Por qué es el único grupo mixto en cuanto al sexo que podemos encontrarnos entre primero y cuarto de la ESO y, además, todos proceden del rural? La principal razón tiene que ver con las notas de este alumnado y su posicionamiento respecto al resto del alumnado. Las notas y las expectativas que proyectan son claramente diferentes, como hemos visto más arriba, del grupo en el que los hemos encuadrado, el denominado "aldea", lo que los lleva a situarse fuera de este grupo en términos generales y, aunque mantienen interacciones con otros chicos, no pasan a formar parte de él. En función de sus notas podrían encuadrarse dentro del grupo que hemos denominado "urbano", aunque sus notas no sean tan buenas, pero su origen "aldeano" los lleva a posicionarse, también, lejos del ideal urbano y de las pautas de distinción que se generan, así como otros indicadores que tienen que ver con la madurez sexual, salir por la noche y el acceso al alcohol. Este hecho lleva a estas cuatro chicas y tres chicos a situarse a medio camino entre uno y otro grupo y a crear sus propias condiciones dentro del espacio escolar.

En el próximo capítulo prestaremos atención, por un lado, a los modelos de oposición educativa que se pueden generalizar en estos alumnos y alumnas y, por otro lado, avanzaremos en la contrastación de las hipótesis planteadas y los resultados del trabajo de campo.

8. Retroalimentación social y educativa de los rendimientos académicos

“El trabajo de campo es una situación de investigación que facilita el desarrollo de técnicas flexibles y múltiples. En ello radica su riqueza: una situación de investigación que permite obtener información por medio de un extenso abanico de procedimientos, algunos especializados respecto a determinados sectores o ámbitos de la cultura, otros sorprendentemente versátiles, capaces de registrar la información más diversa. La información producida es codificada en diferentes lenguajes, naturales o formales, en la lengua del investigador o del grupo estudiado. El resultado final es un conglomerado de información no sólo clasificada según los *ítems* de las <<guías de campo>>, sino diferenciada en lenguas o en lenguajes y en niveles de formalidad. La heterogeneidad es la impresión dominante del conjunto.” (Velasco & Díaz, 1997: 41).

8. Retroalimentación social y educativa de los rendimientos académicos

Hasta aquí se ha llevado a cabo el trabajo de campo y se han aplicado técnicas de recogida y análisis de datos en función de dos escenarios principales, el centro educativo y el ámbito espacial de la *vila*. En nuestro procedimiento, hemos partido de lo general para acercarnos a lo particular y, de esta manera, se ha construido una muestra de setenta alumnos y alumnas que nos han permitido acercarnos a la heterogeneidad presente en el IES de Melide y en los ámbitos sociales de la Terra de Melide.

En los capítulos anteriores se han expuesto distintas dinámicas para tratar de establecer a qué es debido el bajo rendimiento académico del alumnado procedente del medio rural y cómo se generan una serie de estrategias de oposición y resistencia educativas ante su rendimiento académico y la percepción que tienen de ellos en el centro. En adelante se va a desarrollar un análisis de los distintos modelos de oposición que hemos encontrado en los grupos que hemos denominado “aldea” y “mixto” como tipos ideales. Estos dos grupos no llevan a cabo de manera lineal la misma oposición ya que la variabilidad y la heterogeneidad interna en sus expectativas, estrategias y discursos es uno de los aspectos que los definen.

Mediante la presentación de los distintos grupos de iguales con los que se ha trabajado nos hemos acercado a las condiciones de existencia de setenta alumnos y alumnas, haciendo hincapié en cómo se construyen los distintos rendimientos académicos y cómo son vividos por unos y otros. Unas dinámicas y unos procesos que nos han llevado, siguiendo la orientación de “nivel múltiple” o “ecológico cultural” de Ogbu (1993), a establecer los distintos espacios en los que el alumnado se vuelve actor y construye y reconstruye los propios espacios y tiempos en los que se encuentra: desde el papel activo en una nueva reconstrucción de los espacios urbanos que se ha denominado *rurbana* a los nuevos significados llegados como consecuencia de la LOGSE. Así, los distintos rendimientos que presenta el alumnado más que ser dos procesos antagónicos, se encuentran en estrecha relación para entender por qué los altos rendimientos académicos aparecen, mayoritariamente, en un grupo de alumnado que se encuadra en las clases medias y por qué los bajos o mediocres rendimientos se concentran, mayoritariamente, en un grupo de alumnado que pertenece a las clases trabajadoras. Partiendo del medio de procedencia, la clase social y el género se ha tratado de aportar datos que pongan de manifiesto por qué el alumnado de las clases trabajadoras de uno y otro medio y sobre todo aquellos que proceden de grupos domésticos de campesinos obtienen un bajo rendimiento académico que los lleva a

rechazar la vía educativa como una vía legítima para su incorporación a la sociedad a través de un empleo. Por lo tanto, vamos a comenzar este capítulo identificando los distintos modelos de oposición para pasar a continuación a centrarnos en un diálogo con las hipótesis y los objetivos establecidos.

8.1. Condiciones de existencia y modelos de oposición educativa y social del alumnado matriculado en el IES de Melide

Entre los distintos procesos que hemos incorporado en la presentación de los datos (las propias expectativas del profesorado, las distintas representaciones que se hacen del alumnado, los propios procesos generados en los grupos de iguales, los modelos sociales con los que se encuentra el alumnado...) la oposición, el conflicto y la resistencia es uno de los más visibles y reconocidos en el centro escolar. Nos hemos acercado a este proceso teóricamente desde diferentes perspectivas en el capítulo tres y nos ha servido para reconocer que la función reproductora de las instituciones escolares no se genera de manera predeterminada, determinista y como algo que ocurre aislada y mecánicamente. En este proceso se generan también rupturas con el orden preestablecido que lleva a modelos de oposición diferenciados. Entre los modelos que podemos encontrarnos entre el alumnado presente en el IES de Melide vamos a desarrollar dos que hemos denominado “oposición silenciosa” y “oposición explícita”.

Por **oposición silenciosa** se entiende aquella que corresponde, mayoritariamente, al alumnado denominado “aldea” en la tipología de los grupos de iguales y cuyas características podríamos resumir en que es un alumnado que tiene un comportamiento dentro de la institución educativa cualificado de no problemático. Es decir, no interrumpen la dinámica del aula y no generan los calificados como malos comportamientos.

Por **oposición explícita** se hace referencia a aquella que corresponde, mayoritariamente, al alumnado denominado “mixto” en la tipología de los grupos de iguales y cuyas características podríamos resumir en que es un alumnado que tiene un comportamiento dentro de la institución educativa calificado de problemático: están continuamente interrumpiendo en el aula, incordiando, etc.

Dos tipos de oposición que, aunque corresponden mayoritariamente a los grupos “aldea” y “mixto” como tipos ideales, tenemos que clarificar que están presentes dentro de alguno de los grupos, expresándose así la variabilidad que hemos desarrollado en su presentación. Este aspecto nos da muestra de la variabilidad y la heterogeneidad dentro

del mismo grupo sobre distintos temas, por lo que en el análisis de los dos modelos se va a tener muy presente dicha diversidad.

Por otro lado, los ejes de análisis en los que se va a poner el peso para llevar a cabo el análisis son los siguientes: la *vila* como espacio en el que se fraguan las relaciones y en la construcción de los géneros y, a partir de aquí, en el centro académico, grupo doméstico, relaciones entre el alumnado, modelos sociales y esperanzas y percepciones de la emigración.

- **Oposición silenciosa**

Como hemos especificado más arriba, nos encontramos aquí con un alumnado que hemos conceptualizado como “aldea” en la tipología de los grupos de iguales. Así, vamos a diferenciar la oposición en función del sexo, porque, aunque no varía la manera de llevar a cabo la oposición, sí cambian las condiciones de existencia para uno y otro sexo y cómo se construyen de manera diferenciada los géneros y, por lo tanto, las propias posibilidades académicas y económicas para unos y para otras.

En el caso de los **alumnos** su perfil responde a hijos de pequeños campesinos con una explotación diversificada, en la que podemos encontrar vacas en producción de leche o de carne, otro tipo de animales como cerdos, gallinas, conejos y producción agrícola para el autoconsumo y, en otros casos, la venta de excedentes. En este grupo también se encuadra, aunque de manera minoritaria, algún hijo de habitantes del rural pluriactivos, es decir, que cuentan con un trabajo asalariado y, al mismo tiempo, trabajan en la pequeña explotación, a la que generalmente la madre y otros miembros del grupo doméstico (abuelos, tíos...) se dedican por completo; el padre cuenta con un trabajo asalariado fuera del grupo doméstico y también trabaja en la explotación.

Las relaciones de estos alumnos se mantienen con otros que responden a su misma situación en el grupo doméstico y con los mismos resultados académicos. Son creadas, principalmente, en la institución educativa y se construyen y conservan, por un lado, en el espacio de ocio que supone el recreo y, por otro lado, por su traslado al espacio *vilego* durante los fines de semana, principalmente el sábado noche.

En el aula son alumnos que no hacen nada, ni ejercicios, ni cogen apuntes, ni participan en el proceso del aula, ni suelen interrumpir, es decir, tienen un comportamiento que es calificado de bueno o muy bueno por parte del profesorado. Esto lleva a que el profesorado tenga una representación de ellos de que es como quien no los tiene, no molestan, no incordian, no generan conflictos ni malos

comportamientos. A pesar de su bajo rendimiento académico es un alumnado considerado como muy adulto y con gran madurez, que deja de lado las características propias de la juventud, en lo que tiene que ver con la trasgresión de las normas, lo que los lleva, ante su exposición de motivos de por qué no desean continuar en la institución académica, a una segunda representación y a una propuesta desde la institución educativa: por un lado, ayudarlos a que continúen en la institución educativa y en cuarto de la ESO se les regala, prácticamente, el graduado porque se sabe que no van a continuar estudiando, y, por otro lado, tratar de encaminarlos a los PIP. La primera opción la siguen algunos, pero la segunda es rechazada porque su deseo es acceder, cuanto antes, al mercado de trabajo, y rechazan, por lo tanto, estos cursos. Esto se debe a que no ven los PIP como una paso que los lleve después al mercado de trabajo, los ven como cursos que no los llevan a lo que ellos ansían: lo que quieren es trabajar para poder tener acceso a un sueldo y, así, a la independencia económica respecto al grupo doméstico, acceso a espacios que antes eran vetados por su condición de estudiantes sin posibilidades económicas y, lo más significativo, finalmente, a poder posicionarse en pie de igualdad con otros trabajadores asalariados, que es a quien ellos desean parecerse.

Las causas que más se potencian como generadoras de su bajo rendimiento escolar, según el profesorado, son, por un lado, que no tienen los hábitos escolares necesarios para tener éxito en la institución, a lo que se une una construcción de ausencia de capacidades intelectuales y, por otro lado, que sus grupos domésticos carecen de “Cultura” y no potencian lo educativo ni presionan para que hagan más. Es decir, un alumnado que se representa como carente de capacidades y que, además, no ha adquirido los hábitos escolares porque no se han potenciado desde los grupos domésticos.

Desde sus grupos domésticos se incita a que continúen hasta obtener el graduado, pero la madurez en sus posicionamientos y el estatus de hombres con los que cuentan los llevan a que prefieran acceder al mercado de trabajo en vez de quedarse en la institución educativa. Esta situación y su madurez los sitúa en el grupo doméstico en una posición en la que están muy bien considerados al ser “moi traballadores” dentro de este grupo y, cómo no, fuera de él los que acceden al mercado de trabajo. Muchos padres afirmaron que si tuvieran que salir a algún sitio su hijo de catorce, quince o dieciséis años se quedaría perfectamente a cargo de la explotación. Esta responsabilidad tiene su contrapartida en la conciencia que se tiene de que sus hijos no valen para los

estudios, que no tienen la inteligencia ni las capacidades necesarias para dedicarse a ellos. Esta negación de las propias capacidades intelectuales, de todas maneras, no influye en su vida al haber escenarios más positivos en su contexto social de relaciones.

El centro escolar les sirve como espacio para juntarse y llevar a cabo una serie de interacciones en las que destacan, principalmente, el fin de semana, las posibilidades de trabajar, el sexo y el trabajo en el grupo doméstico. Éste se da principalmente en la explotación ganadera y en todos los trabajos que de ella se derivan y los lleva a afirmar una identidad grupal que, de todas maneras, no traspasa esta frontera, ya que si están cerca de otros grupos de prestigio como el alumnado con buenas notas o el profesorado, nunca hablan de este tema. En esta identidad grupal cada uno demuestra qué hizo y cómo trabaja, situándolos en pie de igualdad ya que todos participan. Esta identidad se sitúa, únicamente, en el nivel de lo privado, es decir, en el grupo de iguales y que apenas tiene manifestación pública, ya que no es un símbolo de prestigio social saber de “vacas”, de “cerdos”, de “tractores”... en los espacios por los que transitan, como son el centro escolar y la *vila*. Así, esta identidad grupal se oculta en la institución escolar cuando hay cerca grupos de prestigio, como el profesorado o el alumnado procedente de las clases medias, y se vuelve a ocultar, también, en la *vila* porque en los espacios a los que acceden los temas preferidos tienen que ver con el trabajo asalariado y, en muy pocas ocasiones, a no ser que sea para demostrar que uno es trabajador, emerge una identidad como trabajadores asalariados y no como campesinos.

Sus propias condiciones de existencia los llevan a no mantener ningún tipo de relación con el alumnado procedente de las clases medias del medio urbano y muy pocas con el que viene de las clases medias del rural, ya que los consideran infantiles porque no acceden a lo mismo que ellos. En cambio, se oponen fuertemente al grupo de oposición explícita, muchas veces miembros del mismo grupo de iguales o, aunque no pertenezcan al mismo grupo de iguales, con otros alumnos que generan un tipo de oposición explícita y con los que mantienen estrechas relaciones. Así, la disonancia de sus relaciones es debida a que los primeros no aceptan la conducta que llevan a cabo los segundos en el aula, ni las discusiones con personas de autoridad que para ellos supone el profesorado.

Fuera del centro escolar el espacio en el que se juntan viene determinado por el bar, que actúa como escenario de socialización y sociabilidad, ya que tienen acceso al mundo del trabajo asalariado, al interactuar con personas que son poco más mayores que ellos y que hablan de temas relacionados con el mundo del trabajo y el sexo.

Permanecer en el bar e interactuar con estas personas los lleva a situarse en el mismo nivel ya que pueden beber una cerveza, hablar de los mismos temas y uno de los valores que más en cuenta se tiene es el de ser trabajador. Este valor se opone al de holgazán, al que quiere vivir sin trabajar y que no entraría dentro de ninguno de estos modelos, se rechazaría y pasaría a ver como una ofensa. Así, el mundo del trabajo se proyecta como vía de éxito, como oportunidad de ser alguien, de convertirse en hombre, de independencia y de libertad. El bar, por lo tanto, es el mayor ámbito de afirmación, un escenario que, como expuse más arriba, deja en un segundo plano la autonegación que supone su vida educativa y establece continuos estímulos positivos, al estar en un contexto en el que son o se sienten protagonistas.

Por otro lado, el trabajo en el campo y la continuación con la explotación lo tienen prácticamente cerrado, sus padres no quieren que se queden, aunque en algún caso sí, y ellos son conscientes de que hay que salir de la aldea, es decir, el mensaje que tienen a su alrededor y los modelos sociales de éxito con los que se encuentran son de jóvenes que también dejaron la actividad de campesino de sus grupos domésticos para introducirse en el trabajo asalariado. En este ámbito son reiterativas las palabras, sobre todo de las madres, de que primero busquen un trabajo fuera y si no hay posibilidad “*sempre quedan as vacas*”. La ausencia de vacaciones, la necesidad de inversión, el estar siempre pendiente del ganado... son aspectos que los llevan a rechazar la posibilidad de continuar con las explotaciones, a lo que se juntan los mensajes de que ser “*labrego*” no es un buen trabajo, es un “sufrimiento”, no te permite tener una jornada laboral que te permita pasar el fin de semana con los amigos.

Así, en función de los contextos en los que participan sus esperanzas son muy claras: trabajar cuanto antes como asalariados, tener pareja formal, marcharse a vivir al urbano y la emigración como una posibilidad.

La emigración se alienta en la época de vacaciones con la llegada de los emigrantes, y no me estoy refiriendo solamente a los emigrantes que se marcharon en los años sesenta o setenta, sino a los que se marcharon en los noventa y en el propio siglo XXI. Emigrantes que son vecinos, que solamente tienen cuatro, cinco o seis años más que ellos y que proyectan una imagen de la emigración como oportunidad de ganar dinero, de valoración del trabajo que realizan, de no sentirse explotados y, también, oportunidad de valoración a la vuelta en las vacaciones. Esta situación los llevaría a situarse al mismo nivel que sus vecinos *vilegos*; esto podemos reconocerlo en los emigrantes que vuelven de vacaciones con un coche preparado, en el dinero que

manejan y, por otro lado, en la no dependencia de sus padres ni de la aldea, con lo que se posicionan plenamente en los distintos escenarios *vilegos* que reconstruyen.

En el caso de las **alumnas** el perfil es el mismo en lo que tiene que ver con el trabajo de sus padres y contacto con la *vila*, pero hay una gran diferencia en cuanto a las labores del campo. Así como para los chicos es prestigio delante del grupo doméstico y de la propia comunidad saber conducir un tractor, entender de maquinaria, etc., éste es un mundo prácticamente cerrado para la mayoría de las chicas; no se ve como algo útil en sus grupos domésticos el trabajo que puedan saber desempeñar, a no ser el que tiene que ver estrictamente con el denominado trabajo doméstico y, en algunas ocasiones, con el agrícola. Además, el hecho de ser mujeres y su construcción de futuras trabajadoras asalariadas las llevan a que la apariencia juegue un papel muy a tener en cuenta. Es decir, no se espera que una mujer pueda casarse con un campesino y dedicarse únicamente a los trabajos de una explotación agraria, sino que las previsiones desde el grupo doméstico se proyectan hacia el trabajo asalariado que únicamente puede conseguirse en el medio urbano y salir, así, de la aldea. Una situación en la que el trabajo en la explotación llevaría a que estuvieran situadas en un segundo plano como futuras trabajadoras asalariadas y madres.

Al igual que el grupo de chicos, son representadas por el profesorado como chicas con un comportamiento excelente, pero, a diferencia de con los chicos, se alude a que son muy trabajadoras y que su rendimiento académico se debe a que no tienen inteligencia ni capacidades para desarrollar los contenidos educativos. Esta representación se genera porque la gran mayoría de ellas siempre lleva el material escolar, hace los deberes todos los días, muy atentas en el aula, aunque **nunca participan, y tienen negado el protagonismo**. En el aula permanecen en el más absoluto silencio y aquí podemos encontrarnos dos tipos de alumnas: un grupo minoritario que lleva a cabo el mismo proceder que los chicos, es decir, que no hacen nada, que no copian apuntes, que no atienden y, por otro lado, alumnas hipertrabajadoras que siempre llevan todos los ejercicios, que están muy atentas a todo lo que dice el profesorado y que, sin embargo, suspenden también muchas asignaturas.

Desde el grupo doméstico se desea y se presiona para que estudien y sigan en la educación reglada para que obtengan un título académico, cuanto más alto mejor, es decir, la oportunidad de obtener un puesto de trabajo y así salir de la aldea pasa por la educación reglada. Una clara conciencia que tiene que ver con la estructura de

oportunidades laborales, algo muy diferente para los chicos, que aunque no estudien no les va a faltar en que trabajar. De todas maneras, su rendimiento académico las lleva a que se proyecte para ellas la posibilidad de obtener el título de graduado escolar y, a partir de aquí, entrar en el mercado laboral. Las expectativas puestas en el graduado escolar las lleva a rechazar la propuesta de la institución académica de encaminarlas a los PIP, ya que se quedarían, prácticamente, sin posibilidades de acceder al título de graduado en la ESO.

Por otro lado, sus relaciones con las chicas de clase media del urbano son inexistentes. Se presentan como relaciones antagónicas ante la gran diferencia existente entre las condiciones de vida de unas y otras. Las chicas de las clases medias las representan como “paletas” y sin expectativas en la vida y, de la misma manera, se representa a estas chicas, con procedencia de las clases medias, como unas “niñas” que tienen todo lo que quieren y muy alejadas de sus experiencias.

En el centro, en el espacio y tiempo del recreo, tienden a juntarse en grupos y sus temas de conversación tienen que ver con el mundo del trabajo, los hombres y nunca jamás hacen referencia al trabajo en la aldea; es un tema que se esconde entre ellas. A diferencia de los chicos, para los que es un tema de prestigio dentro del grupo, aquí no existe. Muchas de ellas, aun sabiendo trabajar, por ejemplo en la agricultura, lo niegan en público porque las llevaría a una desvalorización de su posición. Así, fuera del centro se juntan con otras chicas que trabajan como asalariadas en la *vila*: supermercados y costura principalmente. Suelen tener novios mayores que ellas, con coche y que representan la liberación y prestigio delante de la comunidad. Ninguna de ellas mantiene ningún tipo de relación con chicos de su misma edad o menores que ellas, ya que su madurez y su representación de ellas mismas como mujeres las lleva a generar relaciones con chicos que ya están dentro del mercado de trabajo y que son hombres, no chicos.

El bar representa para ellas un espacio de expresión, de poderse afirmar durante el fin de semana, aunque es un lugar cerrado durante la semana. Un espacio de hombres que solamente se abre durante el fin de semana, para ir en grupo o con pareja. Así, un aspecto muy a tener en cuenta es el modelo social con el que se encuentran: trabajadoras con novio y coche. Esta situación, a diferencia de los chicos, las lleva a no plantearse el proyecto migratorio, a no ser en pareja, y una vez que entran en el mercado de trabajo su prestigio en el grupo doméstico se pone en alza. Así, ven la emigración como una

posibilidad, pero siempre en pareja. No se concibe el hecho de hacerlo como proyecto individual porque tampoco conocen a ninguna otra chica que lo haya realizado ella sola, es decir, tienen relaciones o conocen a chicas que han emigrado con su pareja. Vemos nuevamente su posición diferenciada en cuanto al género.

Por lo tanto, y para resumir, sus esperanzas pasan por trabajar cuanto antes como asalariadas, tener pareja estable y marcharse a vivir al urbano, y la emigración es una posibilidad en pareja.

- **Oposición explícita**

El alumnado que lleva a cabo la oposición explícita, que hemos encuadrado dentro del grupo “mixto”, es decir, alumnado procedente del medio rural y del medio urbano, define su perfil por ser, mayoritariamente, hijos de trabajadores a tiempo parcial e hijos de las clases trabajadoras del urbano con familias procedentes del rural y mucho contacto con éstas durante todos los fines de semana. Estos alumnos que viven en el medio urbano cuentan con un pasado rural que viene representado por sus padres y por sus abuelos y otros parientes que se ubican en el medio rural. Así, el traslado de estos chicos durante el fin de semana a casa de sus abuelos es una constante, y el grupo doméstico de sus abuelos se convierte en una familia extensa y los sábados y, principalmente, los domingos actúa como generador de afianzamiento y de cohesión de la familia extensa. Este contacto nace en el rural, se mantiene en la institución educativa y acaba de fortalecerse en el urbano durante los fines de semana y diariamente al coincidir en clases particulares. Este perfil, al igual que hemos hecho con el grupo de oposición silenciosa, vamos a desarrollarlo en función del sexo.

Los **alumnos** de este grupo procedentes del rural, ante los requisitos académicos, hacen los ejercicios en clases particulares, lo que les sirve también como espacio de socialización y acceso al espacio urbano. En el aula están continuamente incordiando, interrumpiendo el funcionamiento y son los que cuentan con más partes de expulsión. Esta conducta genera, por parte de la institución, una representación de que no hay quien los aguante, que no desean estar en el centro académico... Esta conducta, además, ante su desparpajo, sus habilidades dialécticas y sus estrategias de saltarse el control que se ejerce en el aula, genera también otra representación que tiene que ver con el reconocimiento de capacidades intelectuales que no desean aprovechar ni explotar. Así, las causas de este desaprovechamiento de la inteligencia se buscan en la falta de hábitos

educativos derivados de la ausencia de control familiar y de la falta de expectativas. En esta situación, desde la institución educativa se opta por encaminar al alumnado a los PIP para que se introduzcan en el mundo del trabajo y poderlos sacar, así, del aula ordinaria.

Pero la propuesta de los PIP no siempre es aceptada por los grupos domésticos, ya que se le otorga una gran importancia a los estudios, y provoca más presiones para que sigan estudiando y que se lleve a cabo, a través de los títulos académicos, un proceso de promoción social. Así es como nos encontramos, por un lado, con alumnado que continúa en la institución académica hasta obtener el graduado escolar y dirigirse, después, a algún ciclo formativo y, por otro lado, alumnado que ante la insistencia de la institución académica, debido a su fuerte oposición, y los mismos alumnos de su deseo de abandonarla lleva a que algunos grupos domésticos opten por aceptar la propuesta de que sus hijos se dirijan a los PIP.

De todas maneras, antes de llegar a esta situación y debido a la gran importancia que se otorga a los títulos académicos, desde el grupo doméstico se hace una fuerte inversión en clases particulares. Es decir, el nivel cultural del grupo doméstico, que no cuenta con conocimientos de la educación reglada, los lleva a encauzar a sus hijos desde muy pequeños a clases particulares, para que así tengan una persona que les pueda ayudar, solucionar las dudas que ellos no pueden. Las clases particulares sirven a estos chicos como excusa ideal para poder permanecer en la *vila*, pasear a sus anchas antes y después de las clases particulares y generar una serie de espacios y tiempos que construyen y reconstruyen, que son activos. Una construcción que también reestructura el mismo espacio urbano convirtiéndolo en *rurbano* como hemos expuesto en el capítulo uno.

A pesar de que su rendimiento académico no es satisfactorio, su posición en el grupo doméstico es muy positiva, ya que muchos de ellos trabajan todo el verano como asalariados, incluso en la misma empresa que sus padres, o realizan los trabajos de la explotación agraria mientras su padre está trabajando como asalariado. Así, en este grupo los que tienen procedencia rural y cuentan con explotación saben hacer perfectamente todo aquello que tiene que ver con los trabajos agrarios. Unos conocimientos que, de todas maneras, de poco les van a servir en su vida profesional, ya que en ninguno de los grupos domésticos se tiene previsto que alguno de sus hijos pueda dedicarse a ser campesino y ellos mismos no desean, tampoco, dedicarse a ello.

En el centro escolar se juntan con sus grupos de iguales, abandonan el recinto escolar durante el recreo, y habitualmente se acercan a un bar. Además, muchos de estos chicos suelen “*latar*” (no ir a clase) en alguna asignatura para dirigirse al bar, que les sirve como espacio principal de socialización.

La relación con los chicos procedentes de las clases medias es de confrontación, ya que para ellos representan lo que no se desea ser ni parecer, ya que no acceden a los mismos espacios que ellos ni a sus mismas experiencias con el alcohol y el sexo. Esto los lleva a que no encuentren en las pautas de distinción de las clases medias los elementos necesarios para su recreación cultural y los espacios por los que transitan se encuentran plenamente diferenciados de los de las clases medias. Así, estos chicos se sitúan fuera del centro de la *vila* para pasar a crear sus propios espacios en las paralelas al centro, con lo que ha aumentado en los últimos diez años el número de bares nuevos en estas paralelas, que se encuentran relativamente lejos de las tradicionales rutas de ocio *vilegas*, como es la zona de los vinos. Es así cómo podemos entender que uno de los taberneros de dicha zona me hiciese llegar la siguiente reflexión:

‘Tanto viño fino, que tratamos millor aos que veñen tódolos fines de semana que aos que veñen a diario que levou a que se botase fora ao obrero. O obrero que é o que ven a tomar o viño diario e que é o que deixa os cartos agora vai ao...’ (Diario: 29/11/03).

Según esta reflexión puede observarse que este tabernero hace llegar que las pautas de distinción en cuanto a la bebida, al refinamiento que supone estar sentado y tomándose una botella de veinte euros ha generado que una parte de la clase trabajadora se traslade a otras zonas y, principalmente, los jóvenes de clase trabajadora en vez de acudir a la zona de los vinos lo hagan a otros bares. Es decir, se dejan de lado las pautas de ocio establecidas en la *vila* para generar nuevos espacios que las llevan a reconstruir a la *vila* como espacio urbano y a transformarse en un espacio *rurbano*.

Por otro lado, y como he citado más arriba, mantienen fuertes discrepancias con los hijos de los campesinos, muchas veces compañeros del mismo grupo de iguales, lo que los lleva, aun dentro del mismo grupo, a considerarlos atrasados y sin muchas expectativas.

Fuera del centro escolar su espacio de actuación se sitúa en el medio urbano que, como he dicho más arriba, transforman y reconstruyen. Este contacto ha dejado en un segundo plano la vieja vida parroquial de la aldea y en el que las *vilas* en Galicia pasan a encontrarse en los espacios principales de sociabilidad. Así, su acceso a la *vila* se

produce, por un lado, diariamente al ir al instituto y, por otro lado, antes y después de las clases particulares. Mientras esperan a que sus padres salgan de trabajar el refugio del bar crea un escenario en el que está muy presente el mundo del trabajo, el alcohol y los coches y, además, muchos de estos chicos acuden al bar con sus padres, ya que éstos al salir de trabajar van a tomar algo al mismo local en el que sus hijos los están esperando y en el que se juntan con otras personas que se encuentran en su misma situación. Así, el bar deja de ser un espacio de consumo y pasa a transformarse en un espacio en el que se generan una serie de representaciones de lo que se desea ser, es decir, un espacio en el que se tiene acceso a la cultura de clase, a los temas relacionados con el trabajo, con la vida de un asalariado y en el que se aprenden, también, los rudimentos de la construcción diferenciada en cuanto al género.

Cabe destacar aquí que la vía migratoria no está prevista en el grupo doméstico, aspecto que suele diferir con las percepciones de los propios chicos, ya que el conocimiento que tienen de otras personas que distan pocos años, con respecto a ellos, y que la emigración los ha llevado a una mayor posición económica genera que esta alternativa se sitúe dentro de la posibilidad.

Los modelos sociales con los que se encuentran son: la explotación como renta secundaria y el de trabajadores asalariados en la construcción o trabajos derivados de ésta, lo que permite establecer un modelo de triunfo: trabajo en la *vila*, tener coche y novia; modelo de triunfo que se extiende al que da el paso a la emigración.

En el caso de las **alumnas**, el perfil al que responden es el mismo que en los chicos y, ante los requisitos académicos, acuden a clases particulares, no atienden en el aula e interrumpen continuamente su funcionamiento. El profesorado tiene peor opinión de ellas que de los chicos, ya que expresan una fuerte identidad de ruptura y la afirmación de la sexualidad está presente en todo momento. Si a los chicos se les permite ciertas conductas disruptivas y son representadas con cierta normalidad por su propia condición de hombres, a las chicas no se les permite estas conductas ni se ven como las más idóneas por parte de una chica. Las pautas que rigen la masculinidad y la feminidad se construyen de manera muy diferenciada en la institución académica, ya que el estereotipo aceptado de que las chicas son mucho más estudiosas, con mejor comportamiento, hacen caso al profesor se tira por tierra ante estas conductas y se genera una opinión peor para las chicas que para los chicos. Esta opinión se debe a su condición de mujeres y a que llevan a cabo unas pautas de actuación que nunca se

esperarían de ellas, que no pueden darse en el caso de una chica con lo que emergen toda una serie de estereotipos negativos sobre las mujeres: tienen una lengua, es una descarada, está desbocada, son muy enamoradizas... Mientras las causas del bajo rendimiento académico de los chicos se buscan en la falta de hábitos y en la ausencia de control familiar, llevándolos a que estos sean la causa de su rendimiento académico y de su conducta en oposición, para las chicas estos dos factores también se tienen en cuenta, pero se añaden, con mayor énfasis, su propia conducta y su falta de rendimiento académico como derivada de actuaciones que no tienen que ver con la feminidad: ser contestonas en lugar de dóciles y manejables, descaro ante el sexo y no silencio, promiscuidad sexual y sentimentalismo. Unos estereotipos negativos de todo lo que tiene que ver con ser mujer. Así, donde encontramos los mayores elementos de juicio negativos es en aquellas chicas que tienen relaciones con distintos chicos; su sexualidad es censurada y, en cambio, en los chicos es alabada y reconocida.

Por otro lado, desde el grupo doméstico hay una clara conciencia de que, por ser mujeres, necesitan los estudios, y se ejercen mayores presiones que en los chicos para que continúen. Además de la inversión en clases particulares, salvo excepciones, no se les permite el abandono de la educación reglada, ni vía PIP ni vía abandono, para entrar en el mercado de trabajo. Desde los grupos domésticos se expresa una fuerte conciencia de que los estudios son muy necesarios para las chicas por ser mujeres y por su posición en la estructura de oportunidades económicas. Esto nos permite entender por qué la mayoría de estas chicas, a pesar de la insistencia en muchas ocasiones de la institución educativa no aceptan esta propuesta.

Por otro lado, su propia posición de mujeres en el grupo doméstico también las lleva a que se las excluya de cualquier trabajo que tenga que ver con la explotación ganadera y muy pocas chicas trabajan en la agricultura como sus madres. Al igual que en los chicos aprender los trabajos propios de campesino era parte de su proceso socializador, para las chicas no se plantea esta posibilidad. Es decir, si en los chicos hay una mínima posibilidad de que alguno pueda quedarse con la explotación familiar, en el caso de las chicas es una posibilidad vetada, imposible... De todas las chicas con las que mantuve contacto, además de las de la muestra, ninguna de ellas, salvo una, afirmó saber conducir un tractor, un aspecto que, por otro lado, tiene un gran prestigio y en el que son socializados los chicos desde muy pequeños. Para las chicas no se plantea esta posibilidad y ellas mismas expresan públicamente su repulsa. Aunque alguna sepa realizar alguna tarea de la explotación agraria, ninguna va a reconocerlo públicamente

porque se generaría un fuerte estigma en ellas, por saber realizar un trabajo impropio de la mujer.

Dentro del centro escolar se juntan en grupos, y abandonan el recinto para pasear por la *vila* e ir a alguna cafetería. Con las hijas de los campesinos no mantienen muchas relaciones, ya que consideran a muchas de éstas como mujeres que se sitúan fuera de lo que son ellas, jóvenes. Por otro lado, también llevan a cabo confrontación y discrepancia con los mismos chicos encuadrados en su mismo modelo de oposición explícita y, aunque mantienen una fuerte relación dentro y fuera del centro escolar con ellos, están continuamente afirmando su identidad y haciéndose valer, generando unas relaciones de género que se sitúan lejos de las del grupo doméstico, en la que la separación está muy marcada. Es así como estas chicas acceden a los mismos espacios que los chicos y generan, también, en el bar su espacio de mayor afirmación. Este espacio, de todas maneras, se encuentra vetado durante la semana, a pesar de que asistan a clases particulares y puedan juntarse con sus amigas, ya que para las chicas el control es diferente y al salir de las clases particulares las vienen a buscar para volver a casa; no pueden entrar, por lo tanto, en el lugar de socialización y sociabilidad que supone el bar para los chicos.

En cambio, sí acceden a los bares el sábado noche, pues es para ellas un día especial, cuando afirman además su sexualidad. El sábado por la noche y muchos domingos por la tarde son para ellas tiempos formalizados en los que van a poderse expresar y salir de la aldea. Las relaciones fuera del centro escolar se amplían a las clases particulares, pero, como hemos visto más arriba, no es posible crear mayores espacios y tiempos porque son mujeres. De todas maneras, las interacciones que mantienen con chicas mayores que ellas, trabajadoras asalariadas y con novio, las llevan a que vean en éstas un modelo social. Muchas de ellas son vecinas con las que acceden a la *vila* el sábado por la noche o el mismo domingo por la tarde y tienen una clara influencia en sus vidas. Un modelo en el que, por un lado, la posición económica al trabajar y, por otro lado, el proyecto en común con su pareja es representado como el modelo ideal, ya que el primero sirve para generar independencia económica respecto al grupo doméstico y el segundo para proyectar que algún día saldrán de la aldea.

Por lo tanto, sus esperanzas pasan por trabajar como asalariadas, tener pareja formal y proyectan la *vila* como un espacio de sueños y oportunidades, aspectos que tienen mucho que ver con el modelo social que encuentran a su alrededor: trabajadoras asalariadas y casadas.

8.2. Interpretación del éxito y del bajo rendimiento educativo

A pesar del título de este subapartado, y atendiendo al objeto de estudio planteado en esta investigación y las hipótesis expuestas, vamos a ir más allá de exponer, únicamente y de manera ordenada, las causas del bajo rendimiento académico del alumnado procedente del medio rural: se tratará también de dar cuenta de las distintas dinámicas reconstruidas tanto en el IES de Melide como en los distintos espacios y tiempos compartidos en la totalidad del trabajo etnográfico.

El punto de partida lo establecimos en la procedencia rural o urbana del alumnado, al que añadimos las perspectivas de clase social y género como factores que se encuentran imbricados entre sí y que nos han llevado a la proyección de la investigación. Todo ello nos ha servido para establecer la heterogeneidad de los distintos tipos de alumnado y de las actuaciones docentes, y también para generar una tipología de los grupos de iguales y dos modelos de oposición educativa. Por otro lado, partiendo de estos tres factores se ha reconstruido la diversidad educativa y social en el IES de Melide, tratando de mostrar cómo el nuevo espacio *vilego*, conceptualizado como *rurbano*, ejerce de espacio de sociabilidad y consolida expectativas, estrategias y discursos. Un sistema cultural, por lo tanto, en estrecha relación y en el que hemos tratado de demostrar cómo el sistema educativo y la experiencia social fuera de la escuela no son escenarios aislados, sino que se encuentran en estrecha conexión.

La decisión de centrarnos en el alumnado con un rendimiento académico alto no era uno de los objetivos iniciales de esta investigación, pero la misma flexibilidad inherente a toda investigación en ciencias sociales nos ha llevado a reconstruir la estrategia de investigación y a centrarnos en estos casos para tratar de entender cómo se generan, diferenciadamente, unos y otros rendimientos escolares. Así, podemos exponer aquí que la educación institucionalizada está encaminada a que el alumnado procedente de las clases medias con capital cultural se acerque a unos altos niveles de rendimiento escolar que le permitan proyectar la imagen de que es a través de los títulos académicos cómo se logrará acceder a una posición laboral representada como más prestigiosa a nivel social. De esta representación también participan las otras clases medias sin capital cultural y a las que, sin embargo, el acceso a los títulos educativos las va a llevar a acercarse a un ascenso en la estructura social a través de sus hijos. Un ascenso que no tiene que ver con lo económico, sino con las jerarquías culturales e implicadas, directamente, con la estructura social. Este alumnado se encuentra en sus grupos domésticos con el acceso al capital cultural necesario o con fuertes presiones para

conseguir un alto rendimiento educativo y se ve reforzado a través de las prácticas llevadas a cabo en la propia institución educativa, mediante una representación positiva y un afianzamiento, por lo tanto, de que lo que hacen se sitúa en lo deseable desde el grupo doméstico y la propia institución.

Por otro lado, nos encontramos con un alumnado con un rendimiento escolar bajo o mediocre que, sin embargo, desde sus grupos domésticos también se proyecta que es a través de los títulos académicos cómo se podrá acceder a un empleo considerado “mejor”. La misma representación de la educación institucionalizada y de los títulos académicos que, sin embargo, no lleva a los mismos resultados educativos. Por un lado, la ausencia de capital cultural provoca que muchos de estos chicos y chicas se encuentren descolocados en el interior de la institución educativa y se desarrollan, así, prácticas de oposición que no son representadas como las más adecuadas. Por otro lado, el desconocimiento por parte de los grupos domésticos de cuáles son las reglas necesarias para interactuar en la institución académica y, junto a esto, la imagen que se proyecta de que una parte del alumnado no cuenta con las capacidades intelectuales necesarias para lograr el éxito educativo, principalmente las clases trabajadoras y más específicamente aquel alumnado que procede del rural, principalmente de los grupos domésticos campesinos. Es decir, además de desconocimiento de la cultura escolar por parte del alumnado procedente del medio rural de las clases trabajadoras, hay que añadir que este alumnado se representa con fuertes carencias culturales e intelectuales como parte de su fracaso, por lo que las expectativas hacia ellos son mucho menores. Además, encuentran en sus propias condiciones de existencia mayores escenarios positivos que la institución académica, lo que les lleva a acercarse más a estos que al institucional. Ante el desconocimiento de la cultura escolar el profesorado ejerce continuas sanciones sobre ellos y, más que ser un lugar de aprendizaje, la institución escolar se convierte en un lugar en el que el control y la coacción se elevan a la máxima potencia. Además, aparece también la necesidad de que este alumnado aprenda los hábitos necesarios para convertirse en un buen trabajador, es decir, que sea dócil, que aprenda que el “abrir la boca” va a llevarle a sanciones.

Aparte de lo que tiene que ver exclusivamente con lo que ocurre en el interior de la institución educativa, hay otra serie de procesos que ocurren fuera de ésta y que se encuentran en estrecha conexión. El alumnado procedente de las clases trabajadoras se encuentra con unos modelos sociales en los que los títulos académicos se sitúan fuera de los modelos de éxito social. Los grupos de iguales con los que se interactúa siguen estos

modelos sociales y rechazan lo educativo, ya que si fuese de otra manera no se podría formar parte del mismo grupo, a no ser en casos en los que se logre representar la vida social de uno de estos jóvenes como éxito dentro del grupo de iguales (como hemos visto en el caso de Paula del grupo de iguales cuatro del alumnado denominado “aldea”), por lo que las notas quedarían en un segundo lugar. Un rechazo de lo educativo que, como hemos visto más arriba, se genera de manera silenciosa o explícita. Silenciosa cuando el profesorado y todo lo que implica la institución educativa son representados desde los grupos domésticos y desde el propio alumnado como posiciones de prestigio que no se logran alcanzar. Explícita cuando todo lo que procede de la institución educativa es representado como negativo para la propia vida social. Nos encontramos, por lo tanto, con una fuerte separación en cuanto al género, ya que la oposición explícita generada por parte de los chicos se asocia a sus propias condiciones de masculinidad y lleva, en muchas ocasiones, a verse como normal y pasarse por alto; en cambio, cuando dicha oposición se genera por parte de las chicas se representa con toda una serie de estereotipos negativos que se alejan de las pautas que rigen la feminidad, tales como el “saber estar”, “saberse comportar”, “no decir tacos”, “no contestar”, y, por lo tanto, la imagen de las chicas es mucho más negativa que la de los chicos.

Por lo tanto, estamos en disposición de introducir una serie de aspectos, derivados del análisis, que nos llevan a tratar de dar respuesta a por qué el alumnado del medio rural se posiciona desfavorablemente en la institución educativa y lo lleva a un bajo rendimiento académico que puede desencadenar en abandono, bien antes de conseguir el título de graduado en educación secundaria o bien después de la consecución de éste.

- La posición desfavorable en cuanto a lo que hemos definido como cultura escolar los sitúa fuera de conocer las habilidades y los hábitos necesarios para que su posición se transforme.
- La ausencia de instrucción académica por parte de los miembros de los grupos domésticos no conlleva unas mayores expectativas para este alumnado, y cuando el propio chico o chica consigue cierto éxito educativo las expectativas familiares se disparan y se asocia el rendimiento de su hijo a unas capacidades innatas. Además, se entiende como un rechazo que las “madres” de este alumnado no se acerquen al centro, desde los mismos grupos domésticos, y de una falta de preocupación por la educación

institucional de sus hijos. Una falta de interés que se sitúa lejos de la realidad, ya que la negatividad encontrada por parte de la institución hacia sus hijos y el mismo desconocimiento de cómo funciona el sistema educativo llevan a estos grupos domésticos a tener dificultades para realizar un seguimiento de la educación institucionalizada de sus hijos y a decidir, en muchas ocasiones, no acudir a la institución académica. Ante esto, en muchos grupos domésticos se opta por enviar a sus hijos a un profesor particular que pueda suplantar sus carencias aunque en muchas ocasiones los resultados siguen siendo muy bajos porque las mismas clases particulares se sitúan en una continuidad de lo que ocurre en la institución académica y trae consigo que se generen las mismas oposiciones que en el centro escolar.

- La procedencia de este alumnado también se mide en términos económicos, ya que en aquellos grupos de campesinos con un nivel económico más elevado las expectativas que proyectan en sus hijos son mucho mayores, así como las presiones hacia ellos, que se vuelven más intensas en las chicas que en los chicos, ya que éstas, ante las reducidas oportunidades de obtener un empleo sin estudios, únicamente se van a posicionar favorablemente en la estructura social gracias a los estudios.
- La imagen estereotipada del alumnado procedente del medio rural, y principalmente de los grupos procedentes de pequeños campesinos, juega un papel predominante en las expectativas de la institución académica ante esta procedencia y, al mismo tiempo, en las propias del alumnado y de los grupos domésticos que se hacen eco de las proyectadas desde la institución académica.
- Derivado de lo anterior tiene mucho que ver la propia posición de los habitantes procedentes del medio rural en la Terra de Melide y en el mayor ámbito de legitimidad que viene representado por el pequeño núcleo urbano. El núcleo urbano es reconstruido, de la misma manera, por los mismos pobladores rurales y pasa a transformarse en *rurbano*; los espacios de prestigio y las pautas de distinción social son ocupadas por las clases medias *vilegas*, desplazando cualquier síntoma o apreciación de pautas que no se representen como las más adecuadas al estereotipo de “aldeano”. Una estructura social que hemos podido observar en el interior mismo de la institución educativa y sobre la que tenemos que exponer que, más que

culturas, se están llevando a cabo representaciones derivadas del contacto y de los distintos posicionamientos de unos y otros en la estructura social. Por lo tanto, las relaciones se generan en términos de mayoría/minoría en la que el posicionamiento urbano y el pertenecer a las clases medias o hacer gala de sus pautas de distinción hace pertenecer a la mayoría, mientras que la imagen de lo “aldeano” representa a la minoría, y no por el simple hecho de vivir en la aldea, sino por apartarse del ideal de las pautas que rigen dichas prácticas de distinción de clase.

Estos cinco aspectos, aun presentados autónomamente, se encuentran en estrecha relación y profundamente imbricados formando un todo. Así, las dinámicas establecidas nos sitúan ya en el momento idóneo para prestar atención a las hipótesis y objetivos planteados.

- **Construcción y análisis del éxito escolar: “Vale para os estudios”**

Nos vamos a acercar, inicialmente, a las hipótesis planteadas para el alumnado que hemos cualificado de urbano en la tipología y cuyo éxito académico se corresponde, directamente, con una perspectiva pro escuela, es decir, es el alumnado que más se aprovecha de la oferta de la institución educativa como medio para acceder a una posición social y económica de mayor prestigio.

Se exponen nuevamente las hipótesis desde su contrastación, para terminar con un análisis global.

BLOQUE I

- La cultura escolar propagada desde la institución educativa se encuadra en una selección arbitraria con la que el alumnado que procede de las clases medias está en estrecha relación y cuando no es así, es decir, en aquellos grupos domésticos procedentes de las clases medias donde no existe capital cultural, se llevan a cabo toda una serie de estrategias socializadoras para poder paliar esta ausencia de capital cultural y hacer suya la cultura escolar.
- Las buenas notas del alumnado de las clases medias se ven alentadas por la representación positiva del profesorado.
- Hay una ausencia de mensajes doble-vinculares para el alumnado que consigue el éxito académico y todos los que le llegan tienen como objetivo la valoración de la institución escolar y de los títulos académicos. Es decir, la

linealidad en los mensajes desde los grupos domésticos, grupos de iguales e institución académica apuntan a la misma dirección.

Hemos agrupado las tres hipótesis porque se encuentran en la misma línea explicativa. En el capítulo dos hemos definido cultura escolar y su posicionamiento respecto a ésta por parte de las clases medias. Así, a través del seguimiento específico del alumnado con un alto rendimiento académico se nos ha puesto de manifiesto la estrecha vinculación existente entre lo que solicita la institución escolar y lo que estos grupos domésticos son capaces de facilitarle a través de sus hijos. Es decir, se facilita, por un lado, colaboración, hábitos y posicionamiento favorable y, por otro lado, trabajo duro, resaltar lo positivo de la experiencia escolar y, finalmente, rendimiento académico. De esta manera, desde la institución educativa se devuelve a los grupos domésticos un mensaje extremadamente positivo de sus hijos y un boletín de notas lleno de buenas calificaciones. Nos hemos acercado a este proceder a través de los discursos de padres, madres y profesorado y a las condiciones de existencia del propio alumnado a través del seguimiento específico.

Este acercamiento nos ha posibilitado establecer cómo la propia vida del alumnado que cuenta en el grupo doméstico con capital cultural está en estrecha relación con aquello que se solicita desde la institución escolar, es decir, cómo capital cultural y cultura escolar se presentan de la misma manera y en los tres estados distintos apuntados por Bourdieu (1998) y ya desarrollados en el capítulo dos. Así, el acceso al *embodied state* y al *objectified state* se produce a través del proceso enculturador en el propio grupo doméstico para, finalmente, desembocar en el *institutionalized state* a través de las calificaciones académicas.

Por otro lado, aquellos grupos con procedencia de las clases medias sin capital cultural y sin un proceso de enculturación próximo a lo escolar en el propio grupo doméstico, logra posicionarse con un alto rendimiento académico a través de una serie de mensajes que fluyen en una única dirección: es el paso por la institución educativa y su éxito en ésta cómo se llegará al logro económico y social, por lo que nos encontraríamos con una clara vinculación hacia lo escolar que, con toda probabilidad, acaba desembocando en una trayectoria de éxito. Es este un mensaje contradictorio en sí mismo para estas clases medias, ya que ellas llegaron al éxito económico sin poseer capital cultural, sin embargo perciben la consecución de un título académico como el requisito previo para el ascenso o la legitimación de su posición en la estructura social a través de sus hijos. Así, se lleva a cabo un proceso de asimilación y socialización hacia

todo lo que tiene que ver con lo académico y que finalmente permitirá alcanzar el capital cultural en *embodied state* para, a través de éste, llegar al capital cultural en *objectified state* que ya se posee por la posición económica y que se necesita del primero para que deje de poseerse únicamente la máquina y se pueda hacer uso de ella, como señala Bourdieu. El proceso culminará con el estado de *institutionalized state* al conseguir la credencial y, así, además de hacer uso del capital cultural se podrá demostrar su legitimidad. Por otro lado, los mensajes doble-vinculares que pudiesen, de alguna manera, entorpecer la buena marcha académica de este alumnado no existen, se encuentran ausentes de discursos y prácticas. Por lo tanto, se genera una relación de reciprocidad en la que se intercambia buena disposición, trabajo duro, buenas actitudes y comportamientos, por credenciales.

BLOQUE II

- En los grupos de iguales en los que participa el alumnado procedente de las clases medias todo lo que tiene que ver con lo escolar está muy presente; los mismos grupos de iguales actúan como grupos de socialización ante los resultados académicos y ejercen de control de las desviaciones que se puedan generar por alguno de sus miembros.

La representación en positivo de todo lo que tiene que ver con la institución académica está recorriendo al grupo, lo que provoca un control por parte del grupo de iguales hacia las posibles desviaciones y ejerciendo éste, al mismo tiempo, de grupo socializador. En el seguimiento realizado a este alumnado hemos podido observar que todo gira alrededor de la institución académica, que se sitúa en primera posición en sus vidas. Por lo tanto, el posicionamiento respecto al “texto privilegiante”, como hemos expuesto más arriba en la teoría de Bernstein (1990), es favorable para acceder a una representación en positivo desde la institución escolar. Hemos visto cómo al alumnado procedente de las clases medias con capital cultural estudiar no se le plantea como una alternativa, sino como un hecho “natural” que no puede ser de otra manera. No se contempla la posibilidad de desviación en sus grupos domésticos. Un aspecto que también se traslada a las clases medias con capital económico, pero en este caso se hace referencia a la “suerte”, a las capacidades y a la inteligencia innata con la que supuestamente sus hijos han nacido. Unas dinámicas relacionales, como expone Ballestín (2004), en lo que todo gira inicialmente en sus vidas a través de lo escolar y del mensaje que la institución transmite.

BLOQUE III

- La conducta y actitudes que se consideran las más aceptables por parte de aquellos que ostentan el poder legítimo dentro de la institución educativa, el profesorado, llevan a unas mayores probabilidades de éxito. Unas conductas y actitudes que el alumnado con procedencia de las clases medias desarrolla y, además, no se espera que pueda ser de otra manera.

El posicionamiento del alumnado en la institución escolar es, así, representado por el profesorado como el adecuado y el que se espera de ellos. Un proceder que tiene su máximo exponente empírico, por un lado, en el discurso que el profesorado proyecta sobre este alumnado y, por otro lado, en la reunión de evaluación como espacio temporal institucionalizado en el que todo el profesorado se reúne y habla sobre el alumnado, donde destacan que es un alumnado sin problemas por las buenas notas, conductas, actitudes y aptitudes que presenta.

Como hemos ido exponiendo, el paso por la institución académica es clave para lograr un futuro mejor o, al menos en el caso de los hijos de las clases medias con capital cultural, igual al de sus grupos domésticos. Es así como argumenta D'Amato, con una serie de aportaciones etnográficas producidas en Francia, Alemania y Japón, que por parte de un cierto tipo de chicos no se lleva a cabo oposiciones y rechazos de la escuela porque es mucho lo que tiene que perder, así como existirían ciertas sanciones públicas en el grupo doméstico y en la familia más extensa. Es así como podemos entender cómo aquel alumnado procedente de las clases medias con capital económico se posiciona de manera favorable en la institución escolar, tal y como hemos mostrado entre los grupos de iguales en los que aparecía un alumnado con unas condiciones, respecto al capital cultural, claramente diferenciadas. Por otro lado, uno de los temas que apunta D'Amato para que no se ejerzan las resistencias es la estrecha relación entre el grupo doméstico y la escuela y, por último, las relaciones débiles en el grupo de pares. Una serie de argumentaciones que lo llevan a referirse a estos chicos que consiguen el éxito en la escuela como poseedores de unas condiciones en las que "*structural significance of school is strong*" (D'Amato, 1993: 192-195). D'Amato va a contraponer esta situación a "*When the structural significance of school is limited*" (Ibíd: 195) y que veremos más adelante. Esta investigación nos lleva a discrepar de que las relaciones sean débiles en estos grupos de iguales, ya que dentro de los propios grupos se ejerce cierto control ante las desviaciones en las notas que alguno pueda

presentar, como hemos visto de manera explícita en el caso del grupo dos del alumnado denominado “urbano”.

En nuestra experiencia etnográfica se ha podido contrastar positivamente las hipótesis planteadas. Los tres bloques de hipótesis se derivan, como ya hemos discutido con anterioridad, de los trabajos de Bourdieu y Passeron (1977) en torno a la consecución de un alto rendimiento académico, y también con el trabajo de Bernstein (1990) sobre el posicionamiento que presenta el alumnado de este medio socioespacial. Por lo tanto, podemos finalizar con una de las consideraciones de Bernstein: la “práctica pedagógica local” (la familia, las relaciones en el grupo de iguales y la comunidad) se encuentra en estrecha relación con la “práctica pedagógica oficial”, es decir, con lo que se proyecta desde la institución escolar y, así, este alumnado se posicionará con respecto al texto privilegiante de una manera que le permite acceder a éste.

- **Construcción y análisis del bajo rendimiento escolar: “*Non todos valen para os estudos*”**

Uno de los aspectos más característicos del alumnado que lleva a cabo los distintos tipos de oposición y que, por lo tanto, podríamos calificar de anti-escuela, son las prácticas de rechazo a todo lo que tiene que ver con la educación reglada. Al igual que hicimos en las hipótesis específicas para llevar a cabo el seguimiento del alumnado, los elementos que vamos a introducir aquí van a seguir la misma línea, esto es, iremos de lo general para irnos acercando a lo particular, separando, así, en función del sexo y entre la procedencia, en las clases trabajadoras, de aquellos que vienen de grupos domésticos de campesinos. Vamos a agrupar las hipótesis por bloques para realizar el análisis, para terminar, al igual que hicimos con el grupo de chicos denominados “urbano”, con un análisis global.

BLOQUE I

- El alumnado procedente de las clases trabajadoras obtiene un bajo rendimiento académico debido a que desconoce la cultura escolar. La ausencia del capital cultural que se privilegia en sus grupos domésticos y la selección que realiza la institución académica en cuanto que institución especializada en la transmisión de la desigualdad generan sus resultados académicos.
- La oferta educativa de la institución escolar como medio para situarse de manera más favorable en el mercado de trabajo no es representada como la

vía apropiada, con lo que surge la representación del trabajo asalariado como el modelo social de éxito.

- La propia vida social de este alumnado transmite unas expectativas contrarias a las que puede ofrecerle la institución educativa.

El capital cultural que se privilegia en la institución educativa se encuentra fuera de la procedencia de este alumnado, lo que les lleva a desconocer lo que hemos definido en el capítulo tres como cultura escolar y a estar posicionados desfavorablemente en el centro escolar y ante el texto privilegiante, debido a que no tienen autoridad para definir sus propias condiciones. Es decir, se encuentran en una situación de ausencia total de hegemonía en la institución escolar. Esta posición también los lleva a una ausencia de capital cultural aunque de todas maneras los grupos domésticos expresan que el paso por la institución podría permitir el acceso a una mejor posición social. Nos hemos acercado a la práctica pedagógica que el profesorado lleva a cabo en el aula y que genera que el alumnado de las clases trabajadoras se encuentre fuera de lo que se requiere desde la institución educativa. La arbitrariedad cultural que se genera desde la institución educativa no es representada por este alumnado como la vía legítima para su incorporación a la sociedad a través del trabajo y, además, niega todo el conjunto de saberes con el que llega este alumnado, es decir, su universo cultural no aparece en el centro escolar dentro del campo de lo legítimo, y no se privilegian los conocimientos que puedan tener. Estos conocimientos son negados y nos llevan a definir esta situación en términos de currículum oculto, ya que el currículum explícito tampoco forma parte de lo que únicamente se transmite, y así hemos mostrado cómo este alumnado aprende a situarse en una organización institucional en la que las normas y las sanciones son uno de los aspectos que mejor aprenden; cualquier signo de desviación, que es lo que ellos representan para la institución educativa, los lleva a encontrarse en una situación en la que no pueden definir las reglas, y las aceptan o los sancionan. Una sanción que les enseña la separación entre el trabajo intelectual y el manual, y los coloca a ellos en el segundo. La oferta educativa del centro escolar es rechazada por muchos alumnos porque no es útil en su experiencia vital cotidiana, y se desvinculan por lo tanto de lo escolar. De esta manera, el mensaje inicial que se emite desde los grupos domésticos, que ven la educación como la mejor vía para posicionarse en la sociedad, es reelaborado.

BLOQUE II

- Los modelos sociales con los que se encuentra este alumnado se encuadran fuera de las instituciones académicas y de todo lo que tiene que ver con el trabajo intelectual como opuesto al manual. Es decir, son personas que han tenido un bajo rendimiento en la institución académica.
- Los mensajes llegados desde los grupos de iguales y las propias condiciones de existencia de este alumnado generan unos modelos de éxito social que nada tienen que ver con los presentados desde la institución académica y que los llevan a un bajo rendimiento académico.
- El alumnado procedente de las clases trabajadoras del medio rural genera prácticas de resistencia en oposición a la institución educativa al negarles su universo cultural.
- Unas prácticas de resistencia que, ante la ausencia de oportunidades educativas y económicas en su medio, generan como estrategia de supervivencia y, también, resistencia el recurso de la emigración.
- Estos modelos sociales de éxito se encuentran estrechamente relacionados con lo que el alumnado del medio rural procedente de las clases trabajadoras persigue y que los lleva a rechazar la vía educativa como vía de éxito social.

Las condiciones de existencia de este alumnado y el acercamiento que llevan a cabo al mundo del trabajo asalariado los llevan a situarse en una posición en la que no consideran los mensajes de la institución escolar como legítimos. La propia negación que la institución escolar hace de su bagaje cultural y los mensajes llegados desde su ámbito social los llevan a rechazar la vía educativa como vía de éxito social. Este rechazo se manifiesta en una serie de estrategias de resistencia en las que aparecen, de manera diferenciada, las que desarrolla el alumnado procedente de grupos de campesinos, en los que el profesorado es representado como personas con prestigio social y, así, lejos de llevar a cabo una oposición en la que el comportamiento disruptivo sea la norma, se pone en práctica una oposición que hemos denominado “silenciosa”, pero muy activa, ya que no se hace **nada** en relación con los requerimientos académicos. El tipo de oposición, de todas maneras, es muy diferente para las chicas, ya que ante los requisitos académicos se posicionan de manera favorable pero, al no participar de la propia dinámica educativa, la representación que el profesorado tiene de ellas, y que también proyectan para muchos de estos chicos, es que no cuentan con las

capacidades intelectuales necesarias para acceder satisfactoriamente a los contenidos educativos.

En cambio, las estrategias de oposición que lleva a cabo el resto del alumnado procedente de las clases trabajadoras se sitúa en el terreno de lo explícito, y con una conducta que altera, en múltiples ocasiones, el hecho educativo. Una conducta y un hacerse notar por parte de este alumnado que los lleva a que sean representados por parte de la institución educativa como un alumnado con unas grandes capacidades, pero que no desean estudiar porque su posición se sitúa en la calle y no en la institución escolar.

Los dos procesos enunciados para el alumnado procedente de grupos domésticos de campesinos y del resto de las clases trabajadoras los sitúa de manera diferenciada en la institución educativa y en el grupo doméstico. Mientras en los primeros la flexibilidad ante el abandono es algo recurrente, en los segundos se trata de que este alumnado consiga, por todos los medios, el graduado escolar. Algo que no ocurre siempre, ya que hemos visto cómo sus deseos, debido, principalmente, a los espacios por los que transcurren y los modelos de éxito social con los que interaccionan, los llevan a contemplar el trabajo asalariado como la principal vía de éxito, ya que les permite, en primer lugar, salir de la aldea y situarse en el medio urbano que reconstruyen y transforman en *rurbano* y, en segundo lugar, alcanzar cierto prestigio en el grupo doméstico y en el grupo de iguales. Este prestigio alcanza mayores cuotas cuando alguno decide dar el paso a la vía migratoria, ya que ésta es representada como una auténtica oportunidad por la situación de explotación a la que muchos de estos jóvenes son sometidos.

Por lo tanto, hemos visto que el rechazo de lo educativo también tiene que ver con el rechazo del alumnado procedente de las clases medias procedentes del medio urbano, ya que las prácticas diferenciadoras de unos y otros los sitúan en posiciones antagónicas.

Tanto el primer bloque de hipótesis como el segundo afectan al proceso de minorización social que se lleva a cabo del alumnado procedente del medio rural. Este proceso también es ocultado por el alumnado públicamente, sobre todo por aquel que procede de los grupos domésticos de campesinos y que nos lleva a referirnos a una hipótesis específica para éstos:

BLOQUE III

- El alumnado procedente de grupos domésticos de campesinos se representa con carencias culturales e intelectuales y las expectativas hacia ellos, por parte del profesorado, son menores.

Más arriba ya hemos introducido parte de esta hipótesis al referirnos a los modelos de oposición. Una hipótesis a la que nos hemos acercado a través de la propia posición del alumnado en el aula y del discurso que genera el profesorado derivado de esta posición. Mientras que al resto del alumnado de las clases trabajadoras se les suponían ciertas capacidades intelectuales porque la manera de llevar a cabo la oposición en el aula los llevaba a un reto con el profesorado del que muchas veces salían vencedores y, así, sus habilidades públicas son representadas como capacidades intelectuales, al alumnado hijo de campesinos se lo ve desde el ángulo contrario. No hacer gala de las habilidades verbales que uno pueda poseer lo lleva a que sea representado como carente y deficitario intelectual y culturalmente, ya que la ausencia de su inteligencia es situada, en último extremo, en el grupo doméstico y en su posición alejada de aquello que tiene que ver con la “Cultura”.

Así, para finalizar, debemos prestar atención a una hipótesis específica referida a la cuestión del género, que además de participar de las expuestas más arriba, da lugar a un modelo propio.

BLOQUE IV

- Todos los esfuerzos realizados por las alumnas procedentes de los grupos domésticos de campesinos son rechazados por la institución educativa, que las representan, únicamente, como deficitarias intelectualmente. Esta situación lleva a estas chicas a, finalmente, rechazar lo académico como una vía de éxito.
- Las respuestas adaptativas generadas en oposición y conflicto a la cultura escolar por parte del resto de chicas procedentes de las clases trabajadoras se representan desde la institución escolar como conductas y actitudes que no son propias de ellas en cuanto parte del alumnado ni en cuanto a su género, por lo que las sanciones son mayores.

Son dos hipótesis nuevamente diferenciadas según la procedencia de las alumnas, sean de grupos domésticos de campesinos o del resto de las clases trabajadoras. Así, nos hemos acercado a cómo se construyen a unas y otras ante su distinta posición en el aula frente los requisitos académicos. Para las primeras, y al igual

que el grupo de chicos de su misma procedencia, suponerlas con pocas capacidades intelectuales las lleva a una situación en la que las expectativas hacia ellas son mucho menores. Al igual que a los chicos, estas expectativas tratan de encaminarlas a los PIP, solución que es rechazada por sus grupos domésticos por su condición de mujeres; es decir, su posición en la estructura laboral las sitúa en un lugar inferior en cuanto a las oportunidades laborales y al sueldo, lo que hace que predomine la idea de que es a través de los títulos académicos cómo se puede llegar a gozar de unas mayores oportunidades. Pero los esfuerzos realizados por estas alumnas se terminan en cuarto de la ESO, ya que pocas veces son reconocidos por la institución académica y los modelos sociales de éxito se encuentran fuera de ésta.

Esta situación es algo diferente para el resto de alumnas de clase trabajadora, ya que sus oposiciones, al igual que los chicos de su misma procedencia, hemos visto como son percibidas muy negativamente, pues prevalece también el sustrato sexista entre el profesorado: no se esperan de una chica. El encaminarlas a los PIP tiene que ver más con las oposiciones que llevan a cabo, lo que lleva al profesorado a fuertes quejas por tener que “aguantar” a estas alumnas en el aula y se trata de alejarlas de la propia aula ordinaria. Algo que no siempre consigue la institución académica.

En definitiva, hemos ido viendo cómo la ausencia de capital cultural, las expectativas del profesorado, la reconstrucción que realizan de sus propias condiciones de existencia, los modelos sociales con los que se encuentran... ejercen como un todo en el rendimiento académico de este alumnado. Por otra parte, D'Amato realiza una generalización al considerar que un rendimiento académico de éxito se fundamenta en que “*structural significance of school is strong*” y un bajo rendimiento y las oposiciones educativas en conflicto los basa en “*When the structural significance of school is limited*” (Ibíd: 195). El mismo autor propone los distintos tipos de oposición y en esta investigación podemos afirmar que no siempre es así. Por ejemplo, en el caso de los hijos de campesinos, aun siendo el significado de la educación limitado para sus vidas, las oposiciones no se desarrollan en conflicto, ya que al representar el profesorado un referente de prestigio se llevan a cabo oposiciones implícitas, aunque muy activas. Incluso podemos afirmar que son mucho más activas que las oposiciones explícitas, porque el no hacer **nada** en el aula por parte de muchos de estos chicos pasa a representar el rechazo más enérgico a la institución en sí misma; y el hacerlo **todo** en el caso de las chicas y finalmente no reconocer que la propia institución puede ayudarles en sus vidas, constituye en realidad un rechazo de las posibilidades que debería

ofrecerles en tanto que contenidos y oportunidades a los que tienen que acceder de manera obligatoria.

En este sentido, podríamos plantear el fracaso de la escuela porque no es capaz de atender a la mayoría del alumnado que le llega de manera obligatoria. Así, tenemos que destacar, nuevamente, que el proceso de reproducción de la desigualdad al que contribuye la institución académica no se genera de manera lineal, sino que la oposición y la resistencia a dicho proceso son los elementos que mejor lo definen. En esta resistencia hemos tratado de reconocer la posición de actor social del alumnado en tanto en cuanto reconstruye sus propias condiciones de existencia, elaborando sus propias estrategias y no mostrándose impasible ante su situación. Es una resistencia planteada ante su propia realidad educativa a la que niegan su legitimidad, como contrapartida a la falta de reconocimiento que reciben como personas que no podrán obtener fruto alguno de su paso obligatorio por la institución. El rechazo de la institución hacia ellos y el mismo rechazo que ellos desarrollan hacia la institución los lleva a situarse en una condición en la que logran construir sus propias posibilidades y oportunidades. Por lo tanto, la misma oposición a lo educativo es una estrategia adaptativa ante, por un lado, su situación educativa y, por otro lado, ante su posición en el espacio urbano, en el que también son rechazados por su posición social y procedencia. Como consecuencia, se genera una segunda estrategia adaptativa en la reconstrucción que hacen del espacio urbano, de cuyo modelo de distinción social no participan, generando un nuevo espacio *rurbano*. Y, finalmente, una tercera estrategia adaptativa se puede identificar en el abandono de la aldea para ascender, en muchos casos, de campesinos a asalariados y, así, posicionarse socialmente fuera de la aldea; una estrategia que lleva, a muchos de ellos, a proyectar en la vía emigratoria una auténtica oportunidad alternativa a su situación de subordinación y estigmatización social.

La separación que hemos realizado en el nivel de las hipótesis y en el nivel del análisis entre los diferentes grupos domésticos del rural nos lleva a reconsiderar nuevamente la aportación realizada por Iturra (1990a, 1990b) en esta discusión. La diferenciación que realiza entre grandes, medianos y pequeños campesinos lo llevaba a concluir que los hijos de los grandes propietarios estudian porque no saben cavar, los de los medianos se encuentran en la disyuntiva entre continuar o acceder a los estudios y los hijos de los pequeños propietarios tienen que cavar porque no saben estudiar. Una conclusión que nos remite a la situación en Terra de Melide, donde los grupos domésticos de los grandes campesinos han elaborado, por un lado, una serie de

estrategias a través de la institución escolar, mediante la producción de altos rendimientos académicos que les proporcionarán credenciales y, por otro lado, el objetivo de alejar a sus hijos fuera del propio medio rural en el que residen y del cual obtienen sus rentas, que los llevará a no participar de los estereotipos negativos con los que se vive en esta estructura social y, así, situarse en una posición de legitimidad a través del capital cultural que puedan conseguir sus hijos, ya que el capital económico y social ya está presente. En cambio, los grupos de pequeños campesinos han elaborado una serie de estrategias de resistencia que, ante la omisión de la institución educativa de sus condiciones de existencia, han generado a través del trabajo asalariado y la proyección que hacen de la emigración la vía principal para escapar de los estereotipos negativos y situarse en una posición de auténticos protagonistas en la reestructuración del espacio *vilego*.

En el capítulo tres nos habíamos basado en las teorías de la continuidad-discontinuidad entre el grupo doméstico y la institución educativa y en el modelo generado por Ogbu de por qué algunas minorías a pesar de las diferencias culturales (reales o construidas) alcanzan éxito académico. Por lo tanto, para terminar este capítulo vamos a acercarnos a las hipótesis derivadas de estos modelos.

8.3. Rendimientos académicos, continuidad-discontinuidad y experiencias comunitarias

A lo largo de toda la exposición sobre expectativas, estrategias y discursos de los grupos de iguales, de sus posicionamientos en el aula y en el centro escolar y sus experiencias sociales hemos mostrado cómo se construye la distancia entre las condiciones de existencia de este alumnado procedente del medio rural y urbano de las clases trabajadoras y la propia institución educativa. Nos hemos acercado a cómo la descontextualización de la enseñanza es uno de los procesos que más se pueden generalizar en el interior de las aulas y de la misma institución educativa y cómo esta descontextualización se encuentra en estrecha relación con los procesos sociales que se desencadenan fuera de ésta, muy vinculados a lo que ocurre en su interior. Un hecho que parece influir en todo el alumnado por igual, excepto para aquel alumnado procedente de las clases medias con capital cultural, ya que los procesos de enculturación y socialización familiar no se encuentran relacionados con lo que hemos denominado cultura escolar. Por lo tanto, ante tal proceso de descontextualización entre las condiciones de existencia del alumnado y la institución escolar, nos encontramos

con una variabilidad de resultados académicos en función de la clase social, el medio de procedencia y el género; ahora tras esta exposición y análisis es necesario enfrentar nuestros hallazgos con lo descubierto en otros contextos de investigación y consolidar nuestras afirmaciones. Por lo tanto, el objeto de este subcapítulo es recuperar las aportaciones etnográficas y teóricas desarrolladas en los capítulos dos y tres para establecer teóricamente en qué consisten las dinámicas analizadas.

Entre aquel alumnado que procede de las clases trabajadoras del medio rural y del medio urbano la aproximación a la cultura del trabajo está muy presente; en cambio, desde la institución escolar se proyecta un mundo del trabajo lejano del que conocen estos chicos. El mundo del trabajo que se privilegia desde la institución escolar es aquel que tiene que ver con los trabajos de clase media a los que se siente próximo y/o aspira el profesorado, lejos de los trabajos relacionados con las clases trabajadoras. Una diferenciación recurrente entre el trabajo manual y el intelectual que posiciona, como no podría ser de otra manera, a aquellos procedentes de las clases medias con capital cultural hacia la continuidad académica y los de las clases medias sin capital cultural y de las clases trabajadoras hacia una discontinuidad. Esta última se transforma en continuidad en el caso de las clases medias con capital económico, al apartarlos desde el grupo doméstico de todo aquello que tiene que ver con el trabajo manual y acercándolos a fuertes estímulos positivos y a una socialización en el trabajo intelectual a través de la institución educativa. Un proceso claramente diferenciado para el resto de las clases trabajadoras, que se sitúa fuera de la institución educativa. Es decir, el mismo posicionamiento del profesorado como clase media que ha rechazado el trabajo manual para situarse en el trabajo intelectual los lleva a un desconocimiento de los procesos de este alumnado cuantitativamente mayoritario. Los conocimientos con los que este alumnado llega a la institución educativa no se reconocen y no se aprovechan para desarrollarlos en el aula; todo lo contrario, tanto el conocimiento como el desconocimiento producen rechazo por parte de la institución escolar debido a que ésta se enfoca hacia el trabajo intelectual.

El rechazo hacia el trabajo manual por parte de la institución educativa se incrementa en función de la estructura social comarcal, en la que los grupos domésticos de campesinos se sitúan posicionados en último lugar. Así, si el mismo trabajo manual produce rechazo, éste se ve aumentado con lo que tiene que ver con los trabajos que realiza un campesino, todos manuales y aprendidos por aquellas personas que nacieron en grupos domésticos de campesinos casi en su totalidad, al formar parte de su

enculturación y socialización. Dicho conocimiento se ve relegado al campo de lo privado y oculto, con apenas manifestación pública, a no ser que se trate de centros alejados de la realidad comarcal y que muy pocos conocen. Este rechazo por parte del profesorado también lleva a un rechazo por parte del mismo alumnado procedente de estos grupos domésticos, ya que los estereotipos que giran a su alrededor y el estigma al que tienen que hacer frente los lleva a huir de todo aquello que procede de su condición de hijos de campesinos en el ámbito de lo público, y haciéndolo manifiesto y muestra de orgullo en el ámbito de lo privado, es decir, en los grupos de iguales y en el propio grupo doméstico por su buena consideración. Este proceso también es destacado por Lisa Delpit (1995), que subraya cómo el desconocimiento de los principios de poder por los que se rige la sociedad se traslada a las relaciones desarrolladas en la escuela, y se genera un sistema cultural diferenciado entre la propia institución y los procesos de socialización familiar-comunitaria, lo que provoca el fracaso escolar de la minoría negra en Estados Unidos. Por lo tanto, estas “diferencias culturales” están muy relacionadas con el posicionamiento favorable o desfavorable ante los requisitos académicos.

En definitiva, se trata de un proceso de contextualización de la enseñanza que no existe en el interior del IES de Melide, que depende de la libre voluntad individual del profesorado. Este proceso de contextualización, como hemos expuesto más arriba en distintos lugares, es uno de los principios psicopedagógicos desarrollados por la LOGSE en su plano didáctico y en el contexto que nos centramos está lejos de ser un principio presente de manera estructural, que se limita al plano de lo individual y, por lo tanto, su aplicación es difícil. Una contextualización que, si llegase a ocurrir en conjunto, podríamos decir que llevaría al alumnado a situarse en una posición favorable respecto a las asignaturas, al profesorado y al resto del grupo-aula. Podría generarse un cambio en los rendimientos académicos porque he podido comprobar en algún caso excepcional cómo el proceso de acercamiento a las condiciones de existencia del alumnado se realizaba desde distintos posicionamientos, que daba lugar a un volumen mayor de participación y éxito, a pesar de requerir una mayor dedicación de estudio y trabajo diarios. La participación, en este caso, se derivaba del conocimiento de la estructura social de manera explícita por parte del docente, que relacionaba los conocimientos del alumnado y los hacía válidos en su asignatura. Estos conocimientos no siempre son fáciles de introducir y proceden de muchas horas de reflexión y de un serio interés por conseguir que la materia se vuelva atractiva a los ojos del alumnado a través de las conexiones entre lo académico y la experiencia vital. De todas maneras, el

objeto de esta investigación no es centrarnos en qué modelos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan en las aulas y cuál es el más o menos idóneo para trabajar con el alumnado, aunque dejarlo apuntado se vuelve más que necesario.

Por lo tanto, la continuidad de los distintos contextos en los que participa el alumnado y su ruptura de dicha continuidad cuando accede a la institución educativa es uno de los procesos que estamos señalando. Esta ruptura presenta un gran paralelismo empírico en la etnografía realizada por Bhatti (1999), en la que señala cómo el desconocimiento de las vidas de este alumnado lo ha llevado a que los estereotipos ejerzan una clara influencia en las expectativas, principalmente, para las alumnas, ya que se les suponía que pronto dejarían la educación reglada para casarse, estereotipo que estaba lejos de la propia realidad de estas chicas. De la misma manera, los chicos generaban una ocultación en el grupo doméstico de su situación en la institución escolar y, al mismo tiempo, en la institución escolar ante sus grupos de pares realizaban la misma ocultación de su grupo doméstico intentando dar muestra de una imagen diferente de la estereotipada. Una situación que podemos identificar también en el caso del alumnado con procedencia rural: los chicos tratan de ocultar su origen y las chicas lo rechazan de manera explícita y se esfuerzan por mostrar fuera del grupo doméstico que se posicionan socialmente lejos de la vida del campesinado. Así, el estereotipo de oler mal, de estar entre los animales... ejerce su influencia de alejamiento entre la escuela y el grupo doméstico. Por otro lado, también encontramos paralelismos en la etnografía de Franzé (2002) cuando destaca que los conocimientos con los que llega el alumnado inmigrante a la institución escolar no valen, y cómo los estereotipos de las condiciones de vida de dicho alumnado se sitúan más en las imágenes que se proyectan que en la realidad. Estas dos etnografías, junto a la realizada por Pàmies (2002) sobre la etnificación del comportamiento académico y social del alumnado marroquí y sus consecuencias, refuerzan la idea de que las bajas expectativas del profesorado hacia el alumnado del rural en el IES de Melide son debidas a cómo se construye su posición social y a su traslado al propio centro.

Otro de los procesos identificados que guardan relación con la distancia cultural entre el grupo doméstico y la institución escolar es el que tiene que ver con el posicionamiento del alumnado ante el rechazo de la institución escolar de su universo cultural. Como hemos visto para el alumnado procedente, principalmente, de grupos domésticos de campesinos, la institución educativa parte de que es un alumnado que carece de las habilidades cognitivas necesarias para conseguir un alto rendimiento, tanto

los chicos como las chicas. Esta representación traspasa la frontera de la institución escolar y hace que el alumnado piense lo mismo de sus capacidades -como nos ilustran Muuns y McFadden (2000) en su investigación sobre los estudiantes Koori en Australia- desde un sentimiento de impotencia, de ineficacia, de no sentirse capaces (*powerlessness*). Esta visión también llega a los grupos domésticos, que opinan lo mismo, es decir, que no valen para estudiar, entendiéndose como fruto de una gran suerte cuando uno de los alumnos o alumnas consigue un alto rendimiento. A este hecho ha prestado atención Vieira (1998) al explicar cómo el rechazo del saber cultural del alumnado procedente del rural en el área de Leiria por parte de la institución educativa desencadena que tanto el alumnado como sus propios grupos domésticos creen no tener las capacidades para poder desarrollar la actividad académica. Nos encontramos, por lo tanto, con un proceso que también apunta Iturra (1990b) en la etnografía realizada sobre Vila Ruvia, centrando el proceso de discontinuidad en la mente cultural campesina, cuya manera de hacer las cosas gira en torno a la creencia de que no necesita pruebas; es decir, el campesino, a pesar de los cambios tecnológicos, trabaja como lo han hecho sus ancestros; en cambio, el trabajo escolar es realizado bajo suposiciones que están sin comprobar. Esta desconexión lleva a concluir a Iturra que la experiencia cultural con la que el hijo del campesino llega al centro escolar es negada e invalidada, y se queda mudo ante el desconocimiento del raciocinio del profesorado; la diversidad que representa este alumnado frente al modelo de alumno ideal es tratada desde el punto de vista psicológico como déficit individual que se repite y no como potencial colectivo a partir de las aportaciones que pueda realizar.

La discontinuidad entre el centro escolar y el alumnado procedente de los grupos domésticos de campesinos también se ejerce en aquellos de las clases trabajadoras de manera diferente. Si bien a los primeros se les supone carencia de capacidades, con los segundos ocurre todo lo contrario. Por un lado, son representados con muchas capacidades que no desean o no saben cómo explotar y, por otro lado, se opina que desde sus grupos domésticos no se les ha dotado de los hábitos necesarios para obtener un alto rendimiento académico. La ausencia de presión los lleva a que desarrollen una serie de actitudes, aptitudes y comportamientos que se encuentran alejados o contrapuestos a los que se necesitan para rendir de acuerdo a las capacidades que se les suponen. Nos encontramos aquí con que el estereotipo también guarda mucha relación con cómo se construye el bajo rendimiento académico de este alumnado: un grupo doméstico con carencias de lo que se entiende por cultura y un alumnado que es

construido como conflictivo, que no desea estudiar y cuya situación debería estar lejos de la institución educativa. En definitiva, una representación desde la institución educativa que dista de la realidad en la cual se inserta el alumnado y que los posiciona de manera diferenciada frente a otro alumnado.

A pesar de la distancia o discontinuidad cultural entre el grupo doméstico y la institución educativa, hay otra serie de procesos que guardan estrecha relación con lo que se espera de la institución escolar. Procesos como las estrategias adaptativas que desarrolla el alumnado ante su posición en la estructura social y que nos sitúa en las diferencias culturales secundarias que expone Ogbu para los grupos minoritarios de casta en los Estados Unidos. Estas diferencias en el caso del alumnado del medio rural en la Terra de Melide parten de la dominación a la que han sido históricamente sometidos los pobladores rurales campesinos: ausencia total y absoluta para definir la realidad y la estructura social, quedándose fuera de los grupos hegemónicos. Nos encontramos, así, con un proceso en el que el medio rural siempre ha estado apartado de los canales de legitimación y situado en una “forma social oral”, tal y como hemos visto en la hipótesis de Lahire (1994) sobre el fracaso escolar. Los saberes de tipo empírico a los que acceden en el proceso enculturador los hijos de los campesinos los aleja de los saberes de tipo escritural. Éstos, como hemos afirmado más arriba, son rechazados por la institución escolar y provocan en el alumnado unas estrategias adaptativas alternativas en las que son actores activos. Estas estrategias bien se podrían haber desarrollado con un alto rendimiento académico en la institución escolar como expone Suarez-Orozco (1987) para el caso de los inmigrantes llegados de Centroamérica a los Estados Unidos, y Matute-Bianchi (1991) para el caso de los mexicano-inmigrantes, donde han podido generar una movilidad social que en su país de origen estaba cerrada. Esta movilidad social también se desarrolla en los habitantes procedentes del rural a través del trabajo asalariado, la emigración y del traslado al medio urbano. Por lo tanto, los modelos sociales que hemos expuesto para estos alumnos y alumnas están reforzando la idea de cómo dichos modelos y los contextos en los que interaccionan los llevan a construir unas condiciones de existencia alejadas de la institución escolar porque ésta niega, no reconoce y, finalmente, rechaza el universo cultural con el que llega este alumnado. Este rechazo desde la institución escolar se produce, por un lado y como hemos mostrado más arriba, ante la diferencia sociocultural y, por otro lado, ante la psicologización del comportamiento académico del alumnado según las aptitudes, actitudes, comportamientos e inteligencias que les son asociados: se les trata como

individuos y se les aísla de todos los procesos sociales en los que se ven envueltos dentro y fuera de la institución escolar.

Llegados a este punto, y aunque ha estado presente a lo largo de toda la construcción etnográfica, retomaremos la propuesta de investigación de Ogbu (1993)¹, quien sugiere una aproximación ecológico-cultural con cuatro supuestos que subyacen a ésta y a los que hemos tratado de acercarnos. Se trata a continuación de reconsiderar nuestros hallazgos a la luz de los mismos. Por un lado establece que **la educación se encuentra en estrecha conexión con la estructura de oportunidades económicas y que ésta afecta directamente a los comportamientos en la escuela**. Una estructura de oportunidades a la que nos hemos acercado y de la que tenemos que afirmar que es uno de los aspectos que más contrastación empírica ha permitido. Como hemos ido viendo, el posicionamiento del alumnado de las clases trabajadoras, sobre todo aquellas de grupos procedentes de campesinos, se sitúa más allá de la reproducción de las propias condiciones de sus grupos domésticos; se delega en el trabajo asalariado la apuesta por el cambio y, a partir de éste, el acceso en pleno derecho, por la posición económica a la que se tiende, al espacio *vilego*, es decir, el abandono de la aldea y de la estigmatización de su posición social se genera a través del trabajo asalariado.

El segundo de los supuestos de Ogbu, basado en que **dicha conexión tiene una historia que en alguna medida influye en los procesos actuales de escolarización**, está muy presente en los grupos domésticos del alumnado de clase trabajadora, ya que en prácticamente ninguno de estos grupos domésticos se posee ningún tipo de título académico y, por lo tanto, las grandes esperanzas puestas para que sus hijos accedan a una certificación académica desencadena que en muchos grupos domésticos se presione hasta que se consiga este título. Estas presiones se encuentran diferenciadas en función del género, ya que mientras a los chicos se les permite cierto margen para abandonar el instituto, a las chicas se les exige y se ejercen mayores presiones para que continúen. Una diferenciación que se encuentra estrechamente conectada con la estructura de oportunidades económicas, también diferente para un chico y una chica: no se pone en cuestión que un chico vaya a tener en qué trabajar, ya que el trabajo asalariado sin cualificación es abundante para los chicos; en cambio, el trabajo asalariado sin cualificación para las chicas es menor y con unos sueldos que no les van a permitir independizarse de su grupo doméstico.

¹ Tengamos en cuenta que dicha propuesta data, originalmente, del año 1981.

Nos encontramos ya con el tercer supuesto: **las conductas de los participantes están influidas por sus modelos de la realidad social**. Hemos desarrollado este tercer supuesto al centrarnos en los modelos sociales de los que participa el alumnado y sobre qué se construyen. Hemos visto cómo los modelos sociales para el alumnado con un bajo rendimiento académico se encuentran en aquellos que trabajan como asalariados, sean hombres o mujeres, y sus condiciones de vida son añoradas por estos jóvenes y cómo los que dan el salto al mercado de trabajo se posicionan de la misma manera que los modelos sociales de los que participan.

El cuarto supuesto de Ogbu, desarrollado en función de los otros tres se centra en que **“una adecuada etnografía escolar no puede reducirse a estudiar acontecimientos en la escuela, el aula, la casa o el lugar de juegos. También debe estudiar las fuerzas sociales e históricas relevantes²”** (Ogbu, 1993: 159). Este cuarto supuesto ha sido el punto de partida de esta investigación, le hemos dedicado un capítulo, el uno, y ha estado presente a lo largo de todo el recorrido etnográfico. La estructura social en la que nos hemos ido adentrando en función de las propias condiciones de existencia de los habitantes de la Terra de Melide, nos ha llevado a considerar al espacio urbano *vilego* como un nuevo espacio *rurbano* en el que se generan relaciones que hasta hace pocos años eran imposibles. Esta estructura social está presente y se encuentra conectada con la institución escolar que participa del proceso de reproducción social. Finalmente el paso por la institución escolar no fructifica en el terreno social, ya que las estrategias de resistencia y las estrategias adaptativas del alumnado lo llevan a rechazar a la misma educación institucional y a situarse en una posición de ascenso en la estructura social a través del trabajo asalariado y a través, también, de la expectativa que depositan en la emigración.

Uno de los elementos generados del análisis y que únicamente hemos visto en la etnografía de Reed-Danahay es cómo la posición del alumnado en la estructura social le encamina a ejercer una oposición que hemos denominado silenciosa y que ella denomina “estrategias pasivas de resistencia al profesorado” (Reed-Danahay, 1996: 184), refiriéndose a la ideología colectivista de la zona rural de la *commune* de Lavalie, que se opone a los códigos lingüísticos y a la individualidad característica de las clases medias. En cambio, en todas las etnografías analizadas la oposición a la institución escolar se sitúa siempre en los términos expuestos para el grupo que hemos denominado

² La negrita es mía.

de oposición explícita, en el que una de las oposiciones primarias del grupo anti-escuela es el rechazo explícito de la autoridad, como sucedía en la clásica etnografía de Willis (1988) y también en la realizada por Feito (1991); o cómo alumnado que aun teniendo un aceptable rendimiento académico rechaza activamente la escuela, como expone Everhart (1983). En este sentido, es la aportación de Brown (1997) la que se ajusta más al grupo de iguales que en la etnografía realizada en la Terra de Melide hemos denominado “mixto”: el deseo de abandono de una minoría, otro grupo aguanta en la escuela para acceder a títulos que le permitan abandonar su clase de origen y el de la mayoría de chicos de clase obrera que no se puede decir que la acepten o la rechacen, sino que hacen lo mínimo para ir pasando de curso. Brown expone cómo los primeros y los segundos sí se sitúan en lo que hemos denominado oposición explícita y, aun así, los segundos logran pasar de curso. A pesar de la mayor heterogeneidad de este grupo, todos confluyen en un punto: el rechazo a la escuela, aunque algunos se vayan a servir de ella de manera instrumental y la misma institución educativa también se sirva de ellos para que no descienda de manera alarmante la matrícula.

La oposición que aquí hemos denominado silenciosa, que corresponde principalmente a los hijos de campesinos, dicha resistencia se genera en el centro escolar por excluir su universo cultural y se expresa dentro y fuera del mismo, proyectándose también en el núcleo urbano, extremo no abordado en el trabajo de Reed-Danahay, que se centra en las dinámicas de oposición dentro de la institución educativa. En ausencia de otros trabajos paralelos referidos al medio rural no estamos en condiciones de comparar lo que hemos observado fuera del centro.

Por lo tanto, una vez que hemos expuesto y analizado las dinámicas y procesos que se generan en el IES de Melide y su relación con el ámbito de la comarca Terra de Melide, nos encontramos en el momento de prestar atención a qué relevancia tiene en el contexto comunitario las experiencias y las respuestas educativas y sociales que hemos presentado.

IIIª Parte
Desarrollo Comunitario, Conclusiones
y cierre para la apertura/s

“Actuando como intermediarios culturales entre aquéllos que diseñan e implementan el desarrollo por un lado, y las comunidades por otro; recabando la sabiduría y los puntos de vista locales; situando las comunidades y los proyectos locales en contextos más amplios de economía política; considerando la cultura desde un punto de vista holístico... Todas estas contribuciones antropológicas se consideran importantes por no decir esenciales dentro del proceso del desarrollo.” (Escobar, <http://www.unesco.org/issj/rics154/escobarspa.html#aeart>)

9. Oportunidades educativas y desarrollo comunitario en Terra de Melide

“Comparto muchas de las opiniones que vierten los chavales sobre la escuela. La escuela es la antesala del trabajo y que se sepa, en el trabajo, salvo excepciones, uno no despliega, o no tiene la posibilidad de desplegar, sus actitudes personales su vocación, o lo mejor de sí mismo. El trabajo académico es concebido, en el mejor de los casos, como una mercancía. Una mercancía con la que se puede comprar un número mayor de boletos en la feria de la búsqueda de trabajo, elevar el prestigio personal -donde este prestigio sea vendible-, desenvolverse con mayor soltura en el mercado del matrimonio, etc. Y es que, ciertamente, cuanto la escuela enseña está profundamente alejado de la realidad de los alumnos. Es más, basta con que algo se enseñe en la escuela para que pierda todo o casi todo su interés. Y es que, como hemos visto, la transmisión de conocimientos no está separada de una nefasta relación de autoridad percibida por los chavales como arbitraria.

Esta situación es más grave para los chicos procedentes de ambientes obreros. Su cultura, su lenguaje, su forma de vestir, sus músicas, sus padres, sus amigos,... son elementos desdeñados por la escuela. La escuela valora otras cosas. La escuela quiere individuos rebeldes, sí, pero rebeldes culturales; individuos independientes, sí, pero con el respeto debido a los profesores; individuos inteligentes, sí, pero sin pasarse de la inteligencia correspondiente a su edad; individuos de buen hablar, sí, pero con la verborrea típica de los hablantes de clase media; individuos amigos de sus amigos, sí, pero que no se unan a la turba soez. La escuela tiene un prototipo de buen alumno que no se ajusta a las características de la mayor parte de la población de este país.” (Feito, 1990:72)

9. Oportunidades educativas y desarrollo comunitario en Terra de Melide

Los procesos de cambio a los que estamos asistiendo en las últimas décadas han propiciado que en los últimos años se generen nuevos discursos y políticas que tienen como ámbito lo local. Conceptos como los de desarrollo local, desarrollo sostenible y desarrollo comunitario, entre otros, hacen hincapié en lo local como espacio de actuación.

Los procesos globales de cambio han propiciado, también, que se hayan generado políticas educativas que puedan dar respuesta a los cambios y repercutir, positivamente y con mayores oportunidades, en el ámbito local. Como hemos visto en capítulos anteriores, se ha llevado a cabo una reforma de la ley educativa porque el anterior sistema educativo, regido por la LGE, con un carácter reproductivista, dejaba cerradas las oportunidades por la vía de la educación formal para dar repuesta y generar nuevos procesos que pudiesen atender a las necesidades locales. Por lo tanto, la LOGSE se basó, inicialmente y en su proyecto teórico, en todo lo contrario, tratando de ser sensible con los distintos y diversos entornos locales a los cuales se iba a aplicar y así tratar de responder a las necesidades sociales.

Este proyecto teórico no parece haber tenido una manifestación empírica en la Terra de Melide en tanto en cuanto ha reproducido la situación anterior en lo que tiene que ver con las oportunidades educativas para la población de clase trabajadora y, principalmente, para aquella que procede de grupos domésticos de campesinos. Un proceso de reproducción educativa que no ha respondido, por lo tanto, a las necesidades sociales locales. Es posible especular que si hubiese sido de otra manera se hubiera producido seguramente un freno a la expulsión de población del medio rural y una mayor participación socioeconómica, es decir, de alguna manera se hubiera convertido a este alumnado, en alguna medida, en protagonista de la mejora de sus propias condiciones de existencia.

A pesar de esto, tenemos que preguntarnos cuál ha sido el alcance real de la LOGSE, cómo ha contribuido al desarrollo comunitario, de qué manera se ha generado un sentido del cambio, qué tipo de capital humano se ha creado y qué oportunidades sociales se han derivado de las mayores oportunidades educativas. Iremos desarrollando estas cuestiones en este capítulo que nos remite a uno de los conceptos clave del título de esta tesis, el desarrollo comunitario y su relación con la escolaridad obligatoria.

9.1. Desarrollo comunitario y alternativas

Referirnos a desarrollo comunitario nos debería llevar, en principio, a la definición oficial ofrecida a mediados de los años cincuenta por las Naciones Unidas, y que se basó en los siguientes puntos: conjunto de procesos por los cuales los habitantes de un país unen sus esfuerzos a los de los poderes públicos con el fin de mejorar su situación económica, social y cultural de las colectividades; participación activa de los habitantes; y respeto a las colectividades locales (Pereira, 2003: 63). Tres puntos que destacan la mejora de la vida comunitaria y la participación en ella por parte de los propios miembros de la comunidad. Mucha tinta se ha vertido sobre el tema desde los años cincuenta, y ha derivado actualmente en una perspectiva que, sin perder la esencia de la primera definición, refuerza la idea del comportamiento de la población en su desarrollo, haciendo hincapié en el desarrollo comunitario y sostenible. En este mismo sentido, se dirige a aquellas comunidades que hacen uso insuficiente de la utilización y coordinación de los recursos disponibles (Nogueiras, 1996; Marchioni, 1999: citado en Pereira, 2003: 71-73).

Por lo tanto, el concepto de desarrollo comunitario se encuentra vinculado a los conceptos de local y global, a la teoría de la dependencia y a múltiples perspectivas del localismo como desarrollo, o a eslóganes tan emblemáticos como “piensa globalmente, actúa localmente”... Una serie de conceptos y teorías, entre otros muchos, que nos llevarían a salir de nuestro objeto de estudio e instalarnos en una investigación que ocuparía, al menos, una o dos tesis doctorales más. Lejos de acercarnos a los distintos procesos y teorías que puedan centrarse en los conceptos de desarrollo, vamos a centrarnos aquí en el nexo de unión que se establece con la educación. Queda claro que este no es el lugar para remitirnos al debate surgido a raíz de la práctica de la acción social en los años cincuenta, como los distintos programas para la mejora de las condiciones de vida de los campesinos (Pereira, 2003, 61) cuyas versiones y oposiciones siguen vigentes.

Sin entrar en la problemática desarrollada en los años cincuenta y sesenta con la escolarización masiva y obligatoria en Occidente ante el hecho de la falta de población preparada para el manejo de la nueva maquinaria, nuestro objetivo es centrarnos aquí específicamente en la relación entre educación y desarrollo rural y, en concreto, entre el cambio de ley educativa y las nuevas oportunidades abiertas en el ámbito de la Terra de Melide.

La primera cuestión a destacar es que a pesar de los cambios desarrollados por la LOGSE se pone de manifiesto que en el nivel local de la Terra de Melide, y según una diferenciación basada en el lugar de origen o ubicación espacial, la emigración sigue pasando por uno de los procesos que más definen la situación comarcal por su relevancia para el capital humano que se está produciendo. Este proceso afecta principalmente a la población ubicada en el medio rural y que procede de grupos domésticos en los que las actividades principales son las asociadas al campesinado a tiempo completo o parcial. Una emigración que se da por la ausencia de posibilidades económicas y, también, de oportunidades educativas significativas en términos productivos locales que podrían generar procesos de cambio. Paradójicamente, los procesos de cambio socioeconómico que sí han tenido lugar pueden definirse por el éxodo rural y el consecuente cierre de muchas explotaciones. Por lo tanto, la aplicación de la LOGSE en la Terra de Melide no solo no ha sido sensible a las necesidades locales sino que les ha dado la espalda en un periodo en el que la oferta teórica que suponían hubiera podido contrarrestar los efectos negativos de estos cambios y veremos cómo resuelve esta situación la nueva ley educativa que está en proyecto. Recordemos que la LOGSE abría en su proyecto las posibilidades a la producción de un capital humano que pudiese engendrar mayores oportunidades económicas en su propio ámbito y a la posibilidad de transformación socioeconómica y formas de vida agroganaderas. Unas posibilidades que se han visto hasta el momento eclipsadas por la ausencia de resultados y rendimientos académicos que se sitúen en el terreno de la consecución de una cualificación técnica y científica y, así, en modelos sociales, económicos y comunitarios diferentes a los que se llevan desarrollando en los últimos cincuenta años. Por otro lado, aquel alumnado que sí ha obtenido unos mayores rendimientos académicos y una formación que le permitiría generar posibilidades en su medio se encuentra, también, con el obligado abandono de este sistema social para desarrollar sus mayores oportunidades.

El acceso obligatorio a la escolarización en los últimos cuarenta años y las teóricas mayores posibilidades fruto de este acceso han dado lugar, mayoritariamente, a situaciones educativas en las que se reproducen las posiciones de clase y, con ello, desigualdades sociales. Por otro lado, nos encontramos con un sistema social que expulsa a sus poblaciones más jóvenes y de recambio, lo que ha provocado el envejecimiento del actual medio rural, uno de los aspectos que mejor lo definen. Sus problemas actuales estriban en la dificultad de reproducción económica, sociofamiliar y

comunitaria, fruto de este fenómeno y, como consecuencia, han contribuido a la desintegración económica debida a la crisis de la agricultura a escala global, al deterioro natural debido a la despoblación y a la destrucción del patrimonio natural y cultural. Estos procesos niegan las oportunidades de desarrollo en el propio medio y, sin mecanismos correctivos como la creación de capital humano sensible frente a los mismos, aceleran la destrucción y reducen las alternativas. Por lo tanto, hoy en día no es posible referirse al desarrollo comunitario sin vincularlo a la educación, tal y como nos recuerda Caride (1999) al explicarnos que las acciones en las zonas rurales deben hacer hincapié en la promoción de programas de educación y capacitación para que faciliten la utilización de la tecnología apropiada, la participación de las poblaciones rurales en la definición de sus prioridades y el aumento de su autoestima y capacidad organizativa.

Los problemas actuales en el medio rural de la Terra de Melide, apuntados más arriba, no han pasado desapercibidos para las instituciones políticas y se han puesto en marcha distintos planes de desarrollo a los que nos vamos a acercar para definir cuáles podrían ser las posibles alternativas y **cuál es la relevancia del sistema educativo para el modelo de desarrollo.**

El punto de partida lo establece la inclusión en los años noventa, por parte de la administración autonómica gallega, de la comarca Terra de Melide en el seguimiento del Plan de Desarrollo Comarcal de Galicia. Un plan de desarrollo que se crea a partir de la idea de que Galicia es una de las regiones periféricas de Europa y, por lo tanto, objetivo uno de la Unión Europea, que necesita de fondos e inversiones para converger con el resto de Europa. Un modelo que se basa en el Artículo 130C del Acta Única Europea, que pasa a ser el Artículo 160 con el Tratado de la Unión Europea, y que se destina a lo siguiente:

“«El Fondo Europeo de Desarrollo Regional estará destinado a contribuir a la corrección de los principales desequilibrios regionales dentro de la Comunidad mediante una participación en el desarrollo y en el ajuste estructural de las regiones menos desarrolladas y en la reconversión de las regiones industriales en declive»” (Comisión Europea, 2002: 49).

Desde principios de los años noventa el Plan de Desarrollo Comarcal de Galicia se basa en la creación de un modelo de desarrollo dinámico y autosostenible, según el cual las políticas se orientan a dinamizar los recursos endógenos y complementar los espacios interregionales. De esta manera, las comarcas se encuentran dirigidas por fundaciones comarcales que, como exponen Prado y Pereiro (2005), representan una

especie de gabinetes técnicos, con control de la Xunta de Galicia y de los municipios, responsables de la gestión de programas de desarrollo local.

Entre los programas de desarrollo local existentes, el pionero es el que funciona gestionado por el Grupo Local de Desenvolvemento Rural Portodemouros dentro del programa LEADER (Liaisons entre Activités de Developement de L'Economie Rural). Desde el año 1991 y hasta el año 2006 se han desarrollado ya tres programas: el LEADER I, en el periodo 1991-94, el LEADER II, en el periodo 1994-99, y el LEADER +, en el periodo 2000-06. Estos programas se han centrado en las provincias de A Coruña y Pontevedra, dada su situación fronteriza y de continuidad. No vamos a exponer aquí todas las iniciativas desarrolladas por dicho programa pero sí vamos a presentar una que guarda estrecha relación con el objeto de estudio de esta investigación. El objetivo del LEADER +, que es el que actualmente está en marcha, es el siguiente: “El objetivo genérico del LEADER + es incitar y ayudar a los agentes del mundo rural a reflexionar sobre el potencial de su territorio en una perspectiva a más largo plazo”¹. Un objetivo general que consta de objetivos adicionales como son la **experimentación de nuevas formas de valoración del patrimonio natural y cultural, la mejora del entorno económico a fin de contribuir a la creación de empleo y la mejora de la capacidad de organización de las respectivas comunidades rurales.**

La iniciativa que vamos a analizar aquí es la que tiene que ver con el campesinado. Nos encontramos que desde la entrada en la UE la economía local de la Terra de Melide, basada en una parte en pequeñas empresas agroganaderas, necesitaba de reestructuración por la superproducción y la falta de competitividad en el mercado, debido a que eran pequeñas empresas que difícilmente iban a poder competir. Se optó, de esta manera, por la ampliación de aquellas empresas más vanguardistas y por nuevas actividades en el medio rural, pasando también a redefinirse éste y las actividades en su espacio. Desde el primer LEADER, una de las actividades que se potenció como alternativa a la agricultura y a la ganadería ha sido, según uno de los agentes encargados de su desarrollo a quien entrevisté, lo que se viene conociendo como “turismo rural” (Diario: 14/02/03). Bien la diversificación de una actividad preexistente o la apuesta por una nueva actividad serviría para generar desarrollo local según la actual demanda de turismo en espacio natural o rural. Han sido muchas las casas de turismo rural abiertas

¹ Las citas sobre el programa LEADER Portodemouros han sido obtenidas de la siguiente web: http://redrural.mapya.es/web/temas/grupos_leader+/detalles_grupo_Ficha.asp?identi=2297.

en los últimos diez años en la Terra de Melide y, por consiguiente, constituye una nueva actividad económica en su espacio.

Pero la apertura de casas de turismo rural no ha llevado asociado el cambio de actividad de los campesinos en su propio medio. Todo lo contrario. Si analizamos quiénes han sido los que se han beneficiado de las ayudas de los programas LEADER I y II, no encontramos a ningún campesino. Éstos han cerrado sus explotaciones y se han trasladado del campo a la *vila* o a la ciudad y, en cambio, los beneficiarios de dichas ayudas han sido personas que, por un lado, tenían contactos políticos en la administración gallega y, por otro lado, personas que ya cuentan con una actividad en el medio urbano y han generado una segunda actividad a través del turismo rural. De esta manera, debemos destacar que los propios programas de desarrollo rural a través del turismo rural han beneficiado a aquellos que ya tenían una actividad económica y no han recaído en aquellas actividades que se asocian a su necesidad de cambio -por no dejar de citar la gran cantidad de casas que han sido rehabilitadas y que, aun abiertas al público, nunca han sido utilizadas como actividad económica, ya que la normativa dice que hay que tenerlas en régimen de explotación durante los diez primeros años. Nos encontramos, así, con casas de turismo rural a las que nunca se puede ir y, en cambio, se han beneficiado de cuantiosas ayudas a fondo perdido.

Por lo tanto, el modelo de desarrollo local basado en el turismo ha generado todo menos desarrollo para los principales implicados. Pero, ¿cuáles son las causas de que el campesinado no haya dado el salto al cambio de actividad en su medio y, sin embargo, haya optado por la emigración como la estrategia a seguir? Por un lado, una parte de la respuesta podemos encontrarla en la ausencia de contactos políticos y redes clientelares que hayan podido generar una ayuda para su consecución. Por otro lado, la falta de información y la gran cantidad de trámites burocráticos han sido un lastre difícil de soportar. Es decir, un campesinado sin estudios y con unos hijos que tampoco los tienen, por lo que embarcarse en la ardua tarea de comenzar a desarrollar un proyecto de este estilo se ve como una total imposibilidad, a la que hacía referencia un informante:

‘Eso do turismo rural está mui ben para os estudiaados. Eu como me vou meter neso se non entendo.’ (Diario: 27/07/03).

Como se puede observar en la cita, el turismo rural está muy bien para “los estudiados”, y si en el medio rural no hay estudiados, o los pocos que hay se desvinculan de éste, difícilmente los campesinos o sus hijos van a optar por esta alternativa, lo que nos indica que la actividad del turismo como desarrollo comunitario

podría haberse generado mediante una población con mayores estudios en el espacio rural.

Otro de los programas de desarrollo local que ha comenzado en los últimos años en la Terra de Melide es el EQUAL. La principal diferencia con respecto al LEADER es que en este programa, tal y como me comentaba una de las técnicas encargadas de su ejecución, las subvenciones a fondo perdido dejan de existir:

“O EQUAL non está pensado para dar cartos. Non se financia ningún proxecto a fondo perdido (...). A misión do EQUAL é proporcionar as ferramentas para ver a viabilidade de todos aqueles proxectos que se plantexen. Poñemos a disposición dos interesados todo o que lles faga falta. Se necesitan un experto de calquera cousa proporcionámosllo (...). A principal contribución do EQUAL é que a xente faga un diagnóstico da súa situación e evalúe as posibilidades que pode haber, que recursos están se explotar.” (Diario: 21/02/03).

Como podemos observar en las palabras de la técnica del programa, la formación y la implicación es una de las características básicas; el programa se dirige a aquellas personas que se encuentran en situación de desempleo o subempleo. Por lo tanto, el objetivo principal es la superación de esta situación a través de un sistema de acompañamiento que les permita elaborar un proyecto de preparación de su propio empleo.

Un programa de desarrollo local que, aun teniendo como ámbito principal toda la Terra de Melide, se concentra, principalmente, en el ámbito rural en torno a cuatro ejes fundamentales: integración de las mujeres, crear agentes de sustitución, mejoras familiares y actividades alternativas para poder pagar los costes de estos servicios.

Estos ejes se plantean sobre todo para aquellas explotaciones agroganaderas que se encuentran en una situación precaria y necesitan salir de ella y conciliar una vida familiar. Sin lugar a dudas, la creación de los agentes de sustitución es una de las principales novedades, pero este nuevo cargo sobre la explotación no puede hacerse de cualquier manera, por lo que se plantea la posibilidad de actividades alternativas que hagan frente a estos costes añadidos. Entre las alternativas, se encuentran: por un lado, todas aquellas que tienen que ver con la gestión de una empresa agroganadera, aprender a gestionar los gastos que se tienen, tomar conciencia de todo el dinero que se malgasta y sacar mayor partido a la producción; por otro lado, la creación de servicios que hacen falta para la comarca, como la asistencia a domicilio a los mayores, y se plantean

nuevas alternativas a través de nuevas actividades como la producción de caracoles, setas o productos de huerta. Productos demandados en el mercado y que generan aquí potencialidades. Otro de los aspectos que se potencia es la posibilidad de asociación con el fin de maximizar los recursos, organizarse para gozar de tiempo libre y vacaciones y múltiple ahorro en maquinaria. Por lo tanto, se potencian las Sociedades Agrarias de Transformación (SAT) cuyos objetivos, como expone el libre blanco sobre el cooperativismo en Galicia, son: “... *explotar en común os medios de producción; producir e comercializar produtos agrarios; conservar a unidade da explotación familiar; realizar accións de desenvolvemento rural; e prestar servizos de carácter agrario.*” (XUGA, 2004:87).

Este plan de desarrollo local pretende obtener el mayor rendimiento de los recursos que ya se están explotando y explorar y potenciar aquellos recursos locales disponibles. Un plan, por lo tanto, en el que el análisis y proyección de las potencialidades locales es el aspecto que lo caracteriza.

Los dos planes de desarrollo que han actuado en la Terra de Melide en los últimos quince años se encuentran dentro de una perspectiva que tiene lo local como uno de sus principales focos de actuación. Dos iniciativas que han generado sus frutos, en mayor o menor proporción, y que, seguramente, continuarán en los próximos años. Junto a estas dos iniciativas podemos referirnos a otras que serían necesarias para que se multipliquen las posibilidades. La primera tiene que ver con la reivindicación histórica de la concentración parcelaria para que las distintas explotaciones agrícola-ganaderas no se resientan por esta situación. La segunda es todavía más acuciante en la era en la que vivimos: la incorporación a las nuevas tecnologías. Si bien se han hecho cambios en los últimos años, con la llegada del teléfono a la mayoría de los hogares rurales, no se puede continuar permitiendo que la población rural no disponga de una conexión de banda ancha a internet, y más teniendo en cuenta la orientación actual de la economía.

Por lo tanto, los procesos de desarrollo a los que hemos prestado atención corren el peligro de caer en el vacío si no se frena el actual éxodo de los jóvenes rurales en la Terra de Melide. Para ello se necesita que la única institución obligatoria que queda en nuestra sociedad, la institución escolar, tenga algo que ofrecer y que decir al respecto, especialmente ante la situación de minorización existente. Con la llegada de la LOGSE se apostó desde la institución escolar, después de un pequeño análisis del medio y las posibilidades que se podían generar, por ofrecer un ciclo formativo centrado en la familia de la madera y otro de comercio, dado que la actividad principal del núcleo

urbano de la Terra de Melide es el pequeño comercio. Por otro lado, y con el fin de retener a la población en edad escolar, se han propiciado para todos aquellos que se situaban fuera de la educación formal PIPs como los siguientes: camarero, soldadura, albañilería, escayolista, peluquería, mecánica... Distintos programas de inmersión profesional que se van renovando cada curso académico y que tienen como finalidad la incorporación laboral de los jóvenes y la consecución del graduado escolar a través de la educación de adultos.

Pero ahí se ha quedado su contribución, además de que se han ignorado las posibilidades para uno de los sectores mayoritarios en la Terra de Melide: el agroganadero. Las actividades pensadas para este alumnado se encuentran en el ámbito del silencio, como si la población que llegase al IES de Melide no procediese de grupos domésticos de campesinos.

En este punto vamos a detenernos en algunas experiencias muy significativas que nos ilustran estas contradicciones: qué alumnado es expulsado y que, en cambio, podría generar mayores oportunidades en su propio medio. Se trata, en primer lugar de recoger el contexto en el que se llegó a producir una toma de conciencia por parte de un sector del profesorado sobre un cierto número de alumnos y que, sin embargo, no generó cambios esperables ni en el abordaje docente, ni en los resultados del alumnado. En segundo lugar expondremos una experiencia comenzada en el año 2003 con el alumnado presente en los cursos de tercero y cuarto de la ESO procedente de grupos domésticos con explotaciones agrícola-ganaderas y que, sin embargo no ha tenido mayor continuidad.

9.1.1. “Nenos Castelao”

Desde mi llegada al instituto en el curso escolar 2000-01 hay un aspecto que no he mencionado hasta este lugar de la redacción de la tesis y que me llamó fuertemente la atención. La existencia de un alumnado, mayoritariamente chicos y chicas ubicados en los cursos de primero y segundo de la ESO, que por su desparpajo, por su facilidad de palabra, por su ilusión ante la vida... generaban entre el profesorado una visión de que es un alumnado despierto, listo, espabilado, con “inteligencia”... y que, sin embargo, la desaprovechaban. Unas cualidades que eran representadas como innatas y que llevaban a culpabilizar a sus grupos domésticos por su falta de desarrollo, porque “no tienen Cultura”, las expectativas laborales no pasan por su posicionamiento en el sistema educativo y, finalmente, este mismo alumnado no desea continuidad educativa.

Estos alumnos de procedencia de grupos domésticos de campesinos o campesinos a tiempo parcial cuando llegué al instituto contaban con tan sólo trece y catorce años. Chicos inquietos que no paraban de hacer preguntas en el aula, necesitaban descubrir el mundo al que habían accedido a través del instituto de educación secundaria, a diferencia de sus padres y sus hermanos. Un alumnado que por las cualidades expuestas en el párrafo anterior llegó a ser definido por una profesora como “*nenos Castelao*”. Castelao ha sido uno de los grandes intelectuales en la historia de Galicia, reconocido y admirado por todos, incluso por posiciones ideológicas totalmente antagónicas a la que defendía. Castelao, un médico convertido en político, escritor, dibujante, periodista..., es decir, una persona que por su creatividad y buen hacer por Galicia y desde Galicia y, también, desde Argentina, como exiliado político durante la guerra civil española, ha llenado innumerables páginas en la historia de Galicia. Por lo tanto, la definición de estos chicos como “*nenos Castelao*” obedece al reconocimiento de la creatividad de la que hacen gala en la institución académica. Una creatividad, sin embargo, que deja de ser aprovechada para lo que en dicha institución se solicita, tal y como señala Feito en la cita con la que comenzamos este capítulo.

Estos chicos y chicas ya han dejado el instituto con diecisiete y dieciocho años, unos con el graduado de educación secundaria y otros no; ahora sí, todos están trabajando y han hecho aquello que ansiaban: dejar la institución académica cuanto antes y ponerse a trabajar como asalariados fuera de su ámbito de residencia, el medio rural. Unos chicos y chicas procedentes de grupos domésticos de campesinos y que eran reconocidos por las cualidades expuestas más arriba y que se encontrarían dentro de los que hemos denominado, en la tipología de los grupos de iguales, como “*aldea*”. Con el objeto de generalizar la situación de todos ellos, vamos a fijarnos en el recorrido de uno de estos jóvenes, Xaco.

Xaco es un chico que hoy tiene diecinueve años y que ha dejado el instituto después de conseguir el graduado escolar a través de un PDC. Muchos profesores, por su delgadez, lo representaban como algo enfermo, con carencias de muchas cosas. Una situación alejada de su realidad cercana, en la que Xaco era un muchacho fuerte, trabajador y que hoy, con la misma delgadez, trabaja en una cantera, es decir, un tipo de trabajo para el que hay que tener una gran resistencia física. Por sus preguntas, comentarios y afirmaciones Xaco era considerado un niño inocente y representado como un chico sin acceso a la “*Cultura*” y como “*un buen salvaje*” que había salido de la aldea al instituto y para el que todo era nuevo. Una representación que dista mucho de

la realidad de Xaco y de la de otros muchos chicos y chicas de la aldea que son representados de esta manera; es decir, Xaco, desde siempre, accedió a la *vila*, ya que ésta es para su grupo doméstico su centro urbano de referencia y, además, conocía ciudades como Santiago, A Coruña, Ourense..., y ciudades más lejanas como Bilbao, ya que con diez años había ido a casa de su padrino durante un periodo de quince días. De todas maneras, una experiencia que no es reconocida por sus otras virtudes que en este contexto pasan a ser discriminadas. Si la capacidad de reacción de Xaco, su gran vocabulario, incluso alguno que ni el mismo profesorado conoce, su capacidad dialéctica, su buen humor... fuesen desarrolladas por chicos con buenas notas nos situaríamos en el terreno del alumno perfecto, que además de estudiar tiene todo aquello que es privilegio de las clases medias con acceso a la "Cultura", como es el profesorado. Por ejemplo, un día Xaco dejó a todo el aula con la boca abierta, y a mí mismo y al propio profesor también, porque ninguno de los que estábamos allí, salvo otros dos chicos, sabíamos lo que era el "*bacelo*"² y para él era una palabra normal en su vocabulario. O bien el caso de una chica que explicó a todo el alumnado de un aula de cuarto de la ESO qué significaba la palabra "*valuto*"³.

La riqueza oral de Xaco ha sido fruto de su proceso de enculturación y socialización en un grupo doméstico compuesto por su padre, su madre, sus dos hermanos que hoy ya no viven en este núcleo, su abuelo y su abuela. Xaco aprendió a trabajar en la explotación ganadera como parte de su proceso de enculturación, a hacerse hombre teniendo como espejo a sus dos hermanos que, uno con dieciséis y otro con diecisiete, se habían puesto a trabajar en la construcción y habían rechazado quedarse en casa, a pesar de los esfuerzos de su padre. Las expectativas pasaban, desde el grupo doméstico, porque el menor de los tres hermanos, Xaco, accediese a quedarse con la explotación, pero seguían sin fraguar en la mente de este chico y aludiendo el discurso ya repetido en los grupos de iguales: ausencia de vacaciones, hay que trabajar mucho y todos los días, que el campo no tiene futuro...

En el centro escolar, después de superar primero y segundo de la ESO promocionando por sus propios méritos, tuvo que enfrentarse al tránsito de tercero de la ESO: de expresarse con naturalidad y permitirle el profesorado ciertas situaciones de

² Una vara procedente de las vides que se utiliza para plantar, o llamada, también, vide nueva.

³ El significado de "*valuto*" es: buscar algo y no dar con ello; vacío. Palabra aparecida en la siguiente referencia: Neira Vilas, Xosé (1994[1965]), "A Seca". En: Xente no rodicio. Vigo: Galaxia-narrativa, 65-68.

hablar sin permiso, entrar en una lucha dialéctica con otros chicos..., pasó a todo lo contrario. El silencio y los reproches a su manera de actuar, de hablar, pasaron a ser constantes. Comenzaron los partes de expulsión, las malas notas y los conflictos más explícitos con todo aquello que tenía que ver con la cultura escolar, y el silencio acaparó a este chico. Así, Xaco tuvo que repetir tercero de la ESO y comenzó a decir que sus deseos eran abandonar el instituto, ponerse a trabajar igual que sus hermanos, que el graduado no le hacía falta para nada... Una situación que desencadenó en la ubicación de Xaco en un programa de diversificación curricular. Entró en el PDC porque también lo hacían una parte de sus amigos más íntimos: chicos que eran muy parecidos a él, de la misma procedencia y que formaban un grupo en el aula, en el recreo del centro y que, sin embargo, no mantenía mayor continuidad. En este PDC Xaco hacía todo aquello que añoraba: ser el líder y ser reconocido por ello, ayudar a sus compañeros como buena persona del rural que ayuda a las distintas casas en diversos trabajos, hablar con el profesorado en términos de igualdad porque así se lo permitía éste para que no emergieran conflictos en el aula, presionar a aquellos de sus compañeros que estudiaban menos para que lo hiciesen y poder obtener, así, el graduado y dejar el instituto. En la mente de Xaco, el graduado, ante los distintos mensajes del profesorado, era una auténtica necesidad, como el mismo expuso:

‘A donde vas sen graduado. Din que agora xa non podes nin sacar o carné de conducir, nin traballar de barrendeiro (...). O graduado é o mínimo que hai que ter; non é que che vai servir pa moito (...). Hai que sacar o graduado porque senón van pensar que eres un burro que non vale pa nada.’
(Diario: 26/03/03).

Una pequeña historia que ilustra cómo este alumnado que no cuenta con capital académico en el grupo doméstico, y cuyos conocimientos no son valorados ni explotados en la institución escolar no deja de experimentar una paradoja, porque se le reconocen ciertas habilidades y capacidades y, sin embargo, no son explotadas, culpándose al grupo doméstico y al propio chico de su situación: que si no estudia es porque no quiere, que si en el grupo doméstico no le dan valor a los estudios y aludiendo, incluso, a que Xaco tiene que estar siempre trabajando y sin tiempo para estudiar... Ni la comprensión de la situación, ni el tratamiento educativo que recibe este alumno parecen inspirados por una ley educativa fundamentada en la comprensividad y en la responsabilidad social.

9.1.2. “Trouxestes aos mellores”

A principios del mes de febrero del curso escolar 2003-04, un profesor del centro, con el que mantenía estrechas relaciones, se acercó a mí con la idea de realizar alguna actividad para aquel alumnado que tiene algún tipo de explotación ganadera en el grupo doméstico y que, además, obtiene buenas notas. Lógicamente, mi respuesta fue que de esos hay pocos, a no ser que se quiera llevar a un número muy reducido, por lo que se optó por seleccionar a aquellos que tienen algún tipo de explotación en el grupo doméstico, independientemente de sus calificaciones. Por lo tanto, le presenté de manera ordenada, todo el alumnado con estas características matriculado en los cursos de primero a cuarto de la ESO, pero dado el volumen de alumnado y las dificultades de articulación, decidimos centrarnos, finalmente, en el alumnado presente en tercero y cuarto de la ESO, tanto en aquellos que siguen la vía normalizada como en aquellos que tienen el currículum diversificado (PDC). Después de conversar en un par de ocasiones llegamos a la conclusión de que era hora de que al alumnado que procedía de los grupos domésticos de campesinos se les ofreciese la oportunidad de visitar un lugar relacionado con lo que tienen en casa. Una reflexión que partía del siguiente hecho: nunca en la historia del instituto se le había ofrecido a este alumnado algún tipo de actividad, excursión, charla... relacionada con el mundo del campesinado; por lo tanto, nos encontrábamos en el momento justo de realizar esta aportación, aun a sabiendas de que muchos renunciarían por no pasar vergüenza ante el resto de sus compañeros, otros no querrían ir a este tipo de salida y a otros, finalmente, no los dejarían ir. Estas suposiciones, por mi parte, no eran compartidas por este profesor que, en cambio, pensaba que todos accederían sin problema al hablarles de lo que ellos tienen en sus grupos domésticos desde un ámbito académico: convencerlos de que aquello que habían aprendido en sus grupos domésticos también es un saber que está reglado, sobre lo que se investiga y es muy necesario para el mantenimiento alimentario de la sociedad.

Así, antes de llevar a cabo la comunicación al alumnado nos acercamos a los centros de formación y experimentación agraria enclavados en Monforte de Lemos (provincia de Lugo) y Sergude (provincia de A Coruña y a sólo 10 kilómetros de Santiago). Allí hablamos con los responsables de los centros, nos enseñaron las instalaciones y nos abrieron las puertas con la esperanza, también, de que alguno de los alumnos que iban a asistir pudiese matricularse en el centro, ya que la matrícula en los últimos años se encontraba bajo mínimos.

Una vez que tuvimos el visto bueno de los centros llegó el momento de sacar al alumnado del aula y comunicarles lo que pretendíamos hacer. En un principio no se excluyó a ningún alumno y alumna matriculado en los cursos de tercero y cuarto de la ESO, pero el propio proceso de selección nos mostró aspectos que hasta el momento eran insospechados por parte de este profesor y que yo me temía: mayor acceso de chicos y rechazo de las chicas, sorpresa para muchos alumnos y alumnas de que se les propusiese una actividad así y posibilidad de risas y mofa por parte de los compañeros del urbano ante esta actividad. La manera de llevar a cabo la salida del aula fue siempre la misma, íbamos por cada una de las aulas con una lista del alumnado y los sacábamos del aula y los llevábamos a otra. Debido al volumen del alumnado, setenta y siete, decidimos hacer cuatro sesiones con cada dos aulas, con el objetivo de que fuesen grupos reducidos en los que todos pudiesen participar, conversar y expresar su opinión, si querían ir de excursión, qué opinión tenían sobre este tipo de excursión o si no les interesaba. Nos encontramos de todo, desde los que no querían saber nada a los que tenían que pensárselo y a los que convencimos. De los setenta y siete matriculados, solamente el 53% (41) accedió a ir a las salidas, a pesar de que iba a ser un día en el que no se iba a ir a clase, con el atractivo que tiene esta opción entre el alumnado. Por lo tanto, hicimos inicialmente dos grupos, uno de veintidós y otro de diecinueve, viéndose ampliado el primer grupo a veintinueve porque se sumaron cinco alumnos de primero de la ESO y dos de segundo con el mismo perfil; el segundo grupo se amplió a veinte porque una chica de tercero de la ESO que no tenía el perfil demandado, como sus amigas del grupo de iguales iban a ir a esta excursión, solicitó asistir y no se le puso ningún problema.

Es muy interesante mostrar cómo se llevaron a cabo las reuniones y cómo las alumnas se autoexcluyeron de manera mayoritaria y los alumnos accedieron casi todos. Las reuniones se centraron en comunicarles a los alumnos qué se iba a hacer y en presentárselo como una oportunidad. Aunque la participación en esta actividad podría suponer una identificación negativa como campesinos para muchos chicos y chicas que, aun teniendo este origen, precisamente querían escapar de la estigmatización que conlleva. De todas maneras, si mientras en las chicas se fue más flexible ante su negativa a participar en las excursiones, a los chicos el profesor que me hizo la propuesta, junto a otros dos profesores que también colaboraron en la experiencia, se les presionó más para que aceptasen. Por lo tanto, a medida que fuimos haciendo las reuniones nos encontramos con una gran diferencia respecto al género y a la clase

social: de los treinta y nueve chicos con el perfil expuesto, acudieron veintiocho, y de las treinta y ocho chicas accedieron únicamente trece. Se habían perdido veinticinco chicas y once chicos. El perfil de las chicas que no querían saber nada de este tipo de excursiones vino definido por lo siguiente: chicas pertenecientes a grupos domésticos de campesinos con un gran número de cabezas de ganado, como son los casos expuestos para Sandra y Lucía en el grupo de iguales número tres (alumnas de “aldea”); por otro lado, chicas que aun perteneciendo a grupos domésticos de campesinos van aprobando todo para promocionar de curso y para las cuales acceder a estas excursiones las llevaría a relacionarlas con aquello de lo que quieren escapar, la identificación con la aldea; y, por último, chicas que tienen un bajo rendimiento académico y que no participan en las excursiones porque no quieren que se les identifique como campesinas, ya que es algo que tratan de ocultar. En el caso de los chicos, aunque son menos, nos encontramos con que dos de ellos son alumnos posicionados en la institución académica con muchas asignaturas suspensas y no desean saber nada del tema, tal y como me dijo un alumno: *“Eu xa estou cansado das vacas, de velas tódolos días. As excursións teñen que ser á praia, ou a A Coruña...”* (Diario: 27/03/03); chicos procedentes de grupos de campesinos con muchas cabezas de ganado, como son Luis y Manuel del grupo de iguales número uno (alumnado del “urbano”), y chicos con muy buenas notas que no quieren que se los relacione con todo lo que tiene que ver con la aldea o el campesinado. Es decir, unos motivos que son los mismos para los chicos y las chicas y que, sin embargo, causan mucha más mella en las chicas, ya que la percepción de su procedencia es mucho más negativa en su caso.

Por lo tanto, la mayoría del alumnado que accedió tenía el siguiente perfil: entre los chicos, accedieron casi todos los encuadrados en los grupos de iguales “aldea” y “mixto”, y de las alumnas, accedieron la mayoría de las encuadradas en los grupos de iguales “mixto” y un pequeño número de las encuadradas en el grupo denominado “aldea”.

Tabla 55: Alumnado que asistió a la salida y que suspendió más de tres asignaturas en la primera evaluación en el curso escolar 2002-03

| TODO ESO | URBANO | | | | RURAL | | | |
|------------------------------|--------|---|--------------|---|-------|----|--------------|----|
| | Sexo | | 3 o más de 3 | | Sexo | | 3 o más de 3 | |
| | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Empleado con explotación | | | | | 15 | 5 | 3 | 4 |
| Agricultor, ganadero o ambas | 1 | | 1 | | 12 | 8 | 9 | 6 |
| TOTAL | 1 | | 1 | | 27 | 13 | 22 | 10 |

Fuente: Elaboración propia

Ante los resultados académicos⁴ de este alumnado y la representación que tenían de ellos como alumnado que podía generar comportamientos disruptivos, muchos profesores nos decían que todos juntos iban a representar una amenaza para todo lo que se les pusiera por delante. Esta amenaza, sin embargo, no se materializó en ningún momento. La imagen que llevaba en la cabeza este alumnado era algo parecido al instituto, y la sorpresa fue mayor cuando vieron que el recinto de aulas era muy pequeño y, en cambio, había una nave de maquinaria, una sala de ordeño, unas cuadras como las que pocos habían visto. El profesorado que habló con ellos utilizaba su mismo vocabulario y aquí saltó la primera gran sorpresa, al expresar uno de los profesores lo siguiente: “*Trouxestes aos millores*” (Diario: 09/04/03). La sorpresa fue mayúscula cuando le explicamos que la mayoría de este alumnado tenía un rendimiento académico muy bajo y muchos de ellos suspendían siete, ocho y nueve asignaturas, y su futuro inmediato se encontraba en riesgo de no obtener el graduado de la ESO.

Por lo tanto, si el profesorado de estos institutos tenía la percepción de que habíamos traído a los mejores, cabía preguntarse por qué este alumnado era representado como todo lo contrario en el IES de Melide. Este “otro” profesorado hablaba de temas que han formado parte del proceso de enculturación, principalmente, de los chicos y que las once chicas presentes en esta salida también conocían, aunque no con tanta profundidad como los chicos. Fue así como se entablaron continuas conversaciones entre nuestro alumnado y este profesorado sobre los modelos de ordeño que cada uno tiene en su casa y el que allí se les estaba presentando, sobre maquinaria y cuál sería la más idónea para tener en una explotación, sobre cómo construir un invernadero con poca inversión y una alta rentabilidad y, lo que a estos chicos más les llamó la atención, por su desconocimiento, fueron los sistemas de riego. Es decir, toda una energía positiva que llegó como aire nuevo y con la que no contaban. Este alumnado, tímido en un primer momento, se volvió prolífero en palabras, incluso discutían con algún profesor sobre los procesos que se estaban explicando y ante su participación y riqueza de vocabulario, al conocer a la perfección el léxico y los procesos presentados, el profesorado de los centros visitados no se podía creer que este alumnado obtuviera, en general, un rendimiento académico tan bajo que les impidiera conseguir el graduado en educación secundaria. Por lo tanto, los tres profesores que

⁴ Se exponen los resultados académicos de la primera evaluación en el curso escolar 2002/03 porque fueron los utilizados en el momento en que se estaba organizando la salida. No se están incluyendo a los chicos que se incorporaron después de la selección de primero y segundo de la ESO ni a la chica del urbano.

participaron en esta experiencia y yo reflexionábamos sobre el porqué de esta situación: por qué no desarrollaban su potencial, qué impedimentos eran los que se estaban desarrollando en la propia institución educativa. Cómo muchos de estos alumnos que eran considerados carentes de inteligencia, pensando ellos mismos que no valían para los estudios, igual que sus grupos domésticos, se volvían aquí entendidos, demostraban sus conocimientos y unas habilidades que no les eran reconocidas en su vida escolar diaria. Es decir, se valoraba su universo cultural, se partía de lo que saben para poder aprender más y así dar legitimidad al bagaje ignorado en su currículum escolar.

Con esta experiencia, por lo tanto, se demuestra que la LOGSE sí tenía sentido. Con las condiciones adecuadas estos chicos pasaron a ser reconocidos como “los mejores”. Una situación diametralmente inversa a su día a día.

A este potencial ignorado se le puede unir la realidad de cada uno de estos alumnos y alumnas en sus grupos domésticos, junto a los mensajes que les llegan de que el campo no tiene futuro, su proyección hacia el trabajo asalariado como salida a su posición estigmatizada. Este conjunto de factores provoca una situación de claro riesgo académico que puede acabar en abandono.

Estas experiencias nos recuerdan, una vez más, que desde distintos ámbitos de la institución educativa se excluye todo lo que ellos saben: desde el formal e institucional, como es el currículum, y desde el más informal, aunque también institucional, en su concreción como es el tercer nivel, el del aula.

Ante estas experiencias y ante las energías positivas de este alumnado, a pesar de su posición subalterna y de minorización en el aula y en el centro, yo me encontraba a medio camino entre la organización y la supervisión del grupo y la observación participante como investigador. Mi posición de investigador me llevó a fijarme, principalmente, en la diferenciación de género ante los distintos temas: en los pequeños grupos que se iban formando la voz cantante y de autoridad siempre partía de los chicos e, incluso, en alguna ocasión, como en el tema de la maquinaria, alguno le decía a las chicas que participaban de la interacción: “*Ti que vas saber*” (Diario: 03/04/03). Por otro lado, aprovechaba para preguntar a muchos de ellos por qué no se planteaban seguir con la explotación familiar, ya que es de lo que más saben y podrían acceder a un ciclo formativo de estos para mejorar sus conocimientos profesionales. Las respuestas eran siempre las mismas, ya apuntadas más arriba. O cómo Xaco, que fue uno de los chicos que más preguntaba y demostraba sus conocimientos, llegó a decirme que parase

de presionarlo ante las múltiples preguntas de por qué no continuaba con lo que más conocía y le gustaba, además de que su decisión sería bien vista por su padre.

Por otro lado, también hay que destacar las distintas actitudes mostradas por chicos y chicas; si bien todos los chicos participaban activamente con preguntas, conversaciones con el profesorado allí presente, había un grupo de cuatro chicos que no tenían el más mínimo entusiasmo, y como ellos mismos dijeron:

Diego: *“É mellor estar aquí que estar na clase.”*

Investigador: *“A vós esto non vos interesa para nada.”*

Rafa: *“Algo si que nos interesa, pero non nos gusta (risas de todos ante las excusa).”* (Diario: 03/04/03).

Todas las chicas, excepto cuatro, mostraban la misma actitud que estos chicos. Estaban más interesadas en pasar el tiempo que en atender y mostrar cierto interés sobre el tema. Un tema, de todas maneras, que ellas mismas rechazan todos los días y que aquí dejaban claro que a ellas esto no les gusta y si accedieron a las excursiones fue por pasarse un día sin colegio y porque iban todas en grupo. Para estos chicos y chicas la experiencia fue muy diferente, ya que había quien iba vestido demasiado elegante, y el centro educativo estaba compuesto por un pequeño edificio y un gran espacio dedicado a las cortes, maquinaria, invernaderos..., es decir, lugares en los que hay barro, humedad, suciedad y en los que te manchas, por lo que todos aquellos que iban vestidos enseñando sus mejores galas se estaban manchando y eso los estaba dañando internamente, ya que les estaba sucediendo todo aquello que detestaban cotidianamente. De las cuatro chicas que mostraban mucho interés, únicamente una decía que a ella sí le gustaría quedarse con la explotación que tiene en casa. Una chica que conoce todo lo relacionado con las tareas de una explotación y que debido a la ausencia de un hermano varón en el grupo doméstico fue socializada como un chico:

Alumna: *‘Meu pai aprendeume a conducir o tractor cando debía ter, por aí, sete ou oito anos (...) Eu axúdolle a meus pais en todo.’*

Investigador: *‘¿E ti quedaríaste ca explotación?’*

Alumna: *‘Pois claro, eu xa llo dixen a miña nai e díxome que non, que tiña que continuar estudiando.’*

Investigador: *‘¿E viríaste estudar a un sitio como este?’*

Alumna: *‘Quen me dera, estou alucinada, sería o que máis me gustaría.’*
(Diario: 09/04/03).

Esta chica acabó cuarto de la ESO en el curso académico 2002-03 con dieciocho años y, ante las presiones de su madre, se marchó a realizar un ciclo formativo de Contabilidad, que finalmente no acabó y hoy se encuentra trabajando como asalariada en la *vila*, en un empleo mal pagado y en el que hace una media diaria de diez horas. Otra de las chicas, Mercedes, del grupo número cuatro del alumnado denominado “aldea” siempre hacía referencia a que ella quería quedarse con las vacas, pero que su madre no la dejaba; además de añadir que a su hermano, que tenía nueve años, lo dejaban conducir el tractor y a ella siempre se lo prohibieron.

La situación de estas dos chicas en el grupo doméstico condicionaba parte de sus aspiraciones. Si para un chico ya es difícil quedarse con la explotación del grupo doméstico, para una chica es algo impensable.

En otro orden, algunos de los chicos del rural, hijos de campesinos, habían afirmado, antes de las excursiones, que no creían que les enseñasen algo sobre las vacas (Diario: 23/04/03), y aun no enseñándoles, seguramente, nada nuevo, sí que hubo gratas sorpresas: primero, porque en uno de los centros la persona que nos mostró las instalaciones y nos iba explicando procedía de la Terra de Melide y conocía a muchos de estos chicos y chicas o a sus padres y además era una mujer, un aspecto que para ellos chocó porque tienen fuertemente asociado que la persona que más sabe de este tema siempre tiene que ser un hombre; segundo, porque la organización era diferente a la que muchos de ellos tenían en casa, así como los sistemas de ordeño tenían una mayor proporción, ya que, salvo un caso, ninguno de estos chicos contaban en casa con el número de vacas que había en estos centros; tercero, y último, porque el mensaje que se les estaba enviando es que para ser “*labrego*” hoy hay que tener estudios, saber muchas cosas para poder sacar el máximo partido a la producción y, así, tener acceso a unos ingresos que te permitan sobrevivir, tener vacaciones... De todas maneras, el último aspecto fue el que menos los convenció, ya que ellos cuentan con el ejemplo de sus grupos domésticos, en los que sus padres, madres, abuelos, abuelas, tíos y tías no tienen ningún tipo de estudios y se han dedicado durante muchos años a la explotación ganadera y hoy algunos de ellos practican una actividad agroganadera a tiempo parcial.

Este proyecto diferente para estos chicos y chicas no finalizó con las excursiones, sino que se dio paso a la organización de unas charlas en las que se contó, por un lado, con un chico que estaba estudiando económicas en la Universidad de Santiago y que había sido alumno del centro de Sergude y que, además, trabaja muy duro para algún día poder tener su propia explotación; por otro lado, con un joven

emprendedor, que había montado en el municipio de Sobrado una SAT con otras personas para la producción de leche, otra para la de queso y, además, contaba con un mesón rural y una pequeña escuela rural en la que se enseña a los niños y niñas de colegios, principalmente de la ciudad, a hacer pan y queso. Finalmente, dado que el programa EQUAL de la Unión Europea lo estaba desarrollando la Cooperativa Melisanto⁵ de la comarca Terra de Melide, se decidió que una de las técnicas fuese la encargada de realizar una charla y, finalmente, los profesores que realizaron conmigo esta experiencia me dijeron que hiciese una introducción y, como no podía ser de otra manera, accedí.

Después de las excursiones y sin dejar pasar mucho tiempo para que el tema no se enfriase, el día 5 de junio del año 2003 estuvimos reunidos durante, más o menos, tres horas. Primeramente hablé yo mismo, presenté al resto de personas y realicé una introducción centrada en:

- El legado dejado por sus padres, que les enseñaron un oficio cualificado, la base puesta para poder enfrentarse a este tipo de trabajo y, cómo no, centrándome en que poseían los conocimientos generales necesarios para llevar a cabo una especialización.
- Por otro lado, destacué la visión de que el trabajo de campesino está considerado un medio de vida no adecuado.
- Y, por último, traté de sincerarme ante ellos al hacerles ver que yo no había tenido la suerte de conocer lo que ellos saben y que había aprendido mucho, para sorpresa de muchos de estos chicos y chicas. Finalicé expresando la necesidad de que en el instituto se comience a hablar de estos temas, que ellos mismos los tienen que exigir, en los mismos términos que mostraban a través de la conversación con el profesorado que se encontraba en los centros visitados.

Debido a este discurso con el que ninguno de ellos contaba, del que yo mismo dudé muchas veces por las puertas que me podría cerrar en la investigación, las reacciones no se hicieron esperar y volvieron a aparecer los motivos de por qué no era un buen trabajo el de campesino. En ese momento dimos paso a Suso, el chico que es estudiante y que sueña con tener su propia explotación, quien les interrogó sobre qué

⁵ Hay que citar que el transporte de las excursiones fue financiado por la Cooperativa Melisanto, que no puso ningún tipo de reparo cuando le comentamos la idea; el gerente, además, comentó que era una buena iniciativa. Por lo tanto, creo que dicha institución debe tener en esta tesis el reconocimiento y agradecimiento que se merece.

veían de problemático a esta oportunidad laboral y comparando el trabajo de campesino con el que muchos de ellos iban a realizar en un futuro cercano. Así se dio paso a la técnica del plan EQUAL, argumentando que hoy en día se podían tener perfectamente vacaciones mediante una explotación diversificada, para que si cae uno de los productos de la misma no se vea afectada económicamente en su totalidad, o a través del asociacionismo entre campesinos, o contratando los servicios del agente de sustitución del que hoy en día podían disfrutar en la Terra de Melide a través de la Cooperativa Melisanto; por otro lado, su discurso se centró en las nuevas posibilidades y en la actual demanda del mercado: producción ecológica, producción de caracoles, setas..., es decir, unas posibilidades que ellos no conocían y que nunca se les habían pasado por la cabeza; por último, hizo referencia a las oportunidades que se estaban ofreciendo a través del plan EQUAL. Así llegamos al último de los participantes, el chico emprendedor que, junto a otros, habían realizado uno de los proyectos más ambiciosos y de los que más puestos de trabajo daba en el rural comarcal. Buen sueldo, vacaciones, y todo haciendo lo que ellos más conocían y que les había sido proporcionado en los grupos domésticos. Así, su presentación comenzó con un vídeo y a continuación siguió con una exposición sobre cómo habían levantado una iniciativa tan puntera, qué problemas tuvieron en el camino y cómo los solventaron, para terminar con unas palabras sobre la necesidad de estar preparado, bien por la vía de la educación formal o a través de cursillos al respecto.

Mientras las exposiciones se iban sucediendo, fueron apareciendo distintos temas, pero la explosión se produjo al final, cuando se entabló el debate y uno de los chicos explicó que él se quedaría en casa, pero no sabía qué hacer para modernizarse, ni quién le iba a dejar el dinero para las inversiones que la explotación de sus padres necesitaba... Este debate rondó el terreno del detalle, al ofrecerle alternativas desde las oportunidades a través del plan EQUAL hasta el acceso y tamaño de las ayudas y subvenciones.

En resumen, esta experiencia sirvió, por un lado, para demostrarles a estos chicos que si se desea hacer algo en su propio entorno hay posibilidades de hacerlo y no todo es tan negativo como ellos creen. Por otro lado, sirvió también para demostrarles que, además de sus conocimientos, hay otros que no pueden aprender en casa y que son muy necesarios hoy en día para el que quiera tener y mantener una explotación. Y también sirvió, para mí como investigador y para el profesorado que participó en las excursiones, para saber que si rodeas a este alumnado de un contexto conocido o, como

diría Vygotsky (1988), si les generas zonas de desarrollo próximo, las posibilidades de éxito y el reconocimiento de sus capacidades aumentarán, y el rechazo a lo escolar podría verse muy reducido. Por último, con esta experiencia se demuestra que la LOGSE tiene sentido, ya que su proyecto pedagógico, basado en la contextualización de la enseñanza, permitió que el profesorado de los centros visitados tuviese la percepción de que a esta excursión habían asistido los “mejores” del instituto.

La experiencia, por otro lado, también provocó en una parte del resto del instituto risas y mofas, y se empezaron a escuchar discursos como “los de las vacas”, “*os que non valen para outra cousa van ve-las vacas*” (Diario, 09/04/03).

9.2. Desarrollo comunitario, educación y excepcionalidad

Como hemos visto en los considerados “*nenos Castelao*” y en las experiencias desarrolladas para el alumnado que procede de grupos domésticos de campesinos, uno de los aspectos que más llama a la atención es la carencia de oportunidades educativas. Una carencia que la LOGSE venía a tratar de solucionar y que, al menos en principio y ahora que está pronta su modificación, no ha podido cambiar debido a su aplicación en los centros educativos concretos y al profesorado que debía llevarla a cabo. De todas maneras, aunque en general tengamos que referirnos a ausencia de oportunidades educativas, en el terreno de lo particular se han desarrollado expectativas en muchos grupos domésticos en los que nunca hubo ningún miembro con acreditaciones académicas y ahora al menos uno de ellos sí lo tiene. El título, en principio, no les va a permitir acceder a otro tipo de trabajos diferentes a los que accede el alumnado sin él. Pero, por otro lado, el acceso y la obligatoriedad de la ESO han permitido también que muchos alumnos y alumnas cuyas esperanzas pasarían con la anterior ley por el abandono a edades tempranas ahora entren, por ejemplo, en un ciclo formativo y logren así unas mayores oportunidades laborales.

De todas maneras, referirnos a desarrollo comunitario, en un principio, es hablar de oportunidades cerradas porque la misma institución educativa no se hace eco de esta pretensión como una de sus funciones. Un desarrollo que se deja a la propia iniciativa. En las condiciones actuales, lamentablemente la creación de capital humano pasa por el rechazo de todo lo que tiene que ver con la aldea y con la actividad de campesino para poder salir, mediante el trabajo asalariado, de la minorización en la que se encuentran. Un desarrollo que, en el caso de la Terra de Melide, ha venido de la mano del LEADER y que, como vimos más arriba, ha expulsado al campesinado sin ofrecerle alternativas,

cuando iban dirigidas a este grupo de manera principal. El plan EQUAL, por otro lado, encuentra sus mayores dificultades en la ausencia de jóvenes que se integren en su proyecto y, por lo tanto, se complica su desarrollo en el futuro.

En definitiva, la práctica ausencia de las condiciones de existencia del alumnado procedente del medio rural en el IES de Melide es uno de los *handicaps* principales para que este alumnado se encuentre en la situación actual. No se trata aquí de aclarar si su rendimiento es alto, bajo o mediocre, sino de aportar al currículum elementos para la reflexión sobre las condiciones de existencia del propio alumnado, y extender la actividad del centro a las que se están desarrollando por otras instituciones con el fin de informar y transformar la imagen de la Terra de Melide y, sobre todo del rural, como carente de alternativas y posibilidades.

Este sistema social, como hemos visto, expulsa a aquellos con un bajo rendimiento académico y los que logran tener éxito también abandonan el medio rural porque no ven en éste un espacio de oportunidades. De todas maneras, no sería de justicia no introducir aquí aquellas excepciones que revierten positivamente en el medio y que, de alguna manera, alientan a que en algunos casos se frenen las posibles salidas y, en otros casos, se creen condiciones en el propio contexto.

A pesar de que no son muchas las excepciones identificadas, es necesario fijarnos en las que existen y qué pueden llegar a representar. Como hemos expuesto en el caso de las charlas que se organizaron para el alumnado, nos encontramos con un chico del municipio de Santiso que emite todo un discurso positivo sobre las altas posibilidades que existen en el medio rural, su propio interés por levantar la pequeña explotación con la que cuenta en el grupo doméstico y su apuesta, en firme, por generar unas condiciones de vida que para nada tengan que envidiar a las de aquellos que se posicionan en el medio urbano.

Suso es un chico que ha estudiado un ciclo formativo relacionado con las actividades agrarias y en el momento de esta investigación se encontraba realizando la licenciatura en Económicas. Sus conocimientos del medio rural y del medio social en el que se mueve lo han llevado a afirmar que las condiciones climáticas de la Terra de Melide, sobre todo de la zona de Santiso, son óptimas para desarrollar cualquier tipo de agricultura, ganadería y agricultura ecológica. Él está intentando llevar a cabo estos proyectos en su grupo doméstico, no sin oposiciones, en un principio.

Por otro lado, uno de los *handicaps* que Suso encuentra en la actual situación del medio rural melidense es que hoy en día los jóvenes no quieren continuar con la

explotación que tienen en el grupo doméstico, muchas de ellas rentables, porque han interiorizado el mensaje hegemónico de que en el rural no hay posibilidades, que las explotaciones agroganaderas no son rentables debido a una gran cantidad de problemas: bajada continua del precio de leche, necesidad de inversión en mejoras de la explotación y problemas de herencia para apostar por la continuidad. Con relación a esto, Suso también hizo una reflexión en la que proyectaba parte de la responsabilidad hacia el sistema educativo:

‘No instituto non axudan nada a estos rapaces. Pensan que se vive como hai cincuenta anos e non se pensa que hoxe en día moitas explotacións serían rentables e os rapaces non se terían que converter en mozo asalariados mal pagados.’ (Diario: 02/06/03).

Esto es lo que hemos tratado de analizar aquí. La negación de sus condiciones de existencia y, por lo tanto, de las posibles oportunidades existentes en su medio no están previstas por parte de la institución escolar, que no trata de que se produzca un cambio porque, en resumidas cuentas y como afirmó una de las autoridades educativas en el instituto de Melide, *“Eles mesmos rexeitan quedarse na casa”* (Diario. 25/09/03). Sin embargo, deberíamos tratar de proporcionar oportunidades a aquellos que nunca las tuvieron, si partimos de una posición basada en la idea de Giroux (1990) del profesor como “intelectual transformativo”, que este equipo directivo recoge al nivel del discurso. Otra opción es quedarse impasible, como hasta ahora parece haberlo hecho, ante un sistema educativo que en vez de acercarse a las posibles iniciativas del desarrollo comunitario no hace más que ser una de las partes implicadas en expulsar del propio medio a estos jóvenes.

El caso de Suso representa una excepción porque se trata de un chico con formación académica que ha optado por proyectar sus aspiraciones hacia las actividades agroganaderas. Si bien en la Terra de Melide podemos encontrarnos a otros jóvenes que han optado por esta situación, la diferencia con Suso es la falta de formación escolar del resto.

Otra de las excepciones que nos encontramos en la Terra de Melide tiene que ver con el ámbito del cooperativismo. Desde hace treinta años la Cooperativa Melisanto lleva proporcionando en la Terra de Melide oportunidades económicas a todos los campesinos que tiene como socios: servicios de veterinaria, un supermercado en las propias instalaciones, venta de piensos, servicio de mecánica, alquiler de maquinaria a la que un grupo doméstico en particular no podría acceder por los altos costes: carros

mezcladores, tractores totalmente equipados... Como he expuesto más arriba, se han implicado en el desarrollo del plan EQUAL para generar mayores posibilidades. Una situación que, sin embargo, uno de los socios me resaltaba: *“A nosa asignatura pendente é reter ós mozos, que prefiren emigrar antes que quedar na casa. Hai que cambiar a mentalidá”* (Diario: 21/02/03). La implicación de la institución escolar es más urgente si tenemos en cuenta el anuncio de que los fondos estructurales de la Unión Europea posiblemente no vayan a llegar al rural gallego dentro de pocos años; uno de los afectados me comentó:

“Ca chegada dos novos países á Unión as axudas van a ir para sítios mais pobres que o noso e nós aínda temos a casa sin barrer (...). Como nos corten as axudas ás explotacións vamos facer todos como meus irmaos: marchar para Bilbao. Pero o problema é que hoxe nin Bilbao, nin Barcelona nos van dar obsorvido.” (Diario: 16/12/03).

Como podemos ver en las palabras de este informante, que hoy en día ya se pueden generalizar, a Galicia se le están acabando los años de ayudas de la Unión Europea y no se ha generado en la Terra de Melide un desarrollo endógeno que permita a los jóvenes rurales tener la percepción de oportunidades y alternativas en su propio medio.

Conclusiones

“El imaginario occidental siempre se ha basado en el presupuesto de que toda la humanidad podía beneficiarse a largo plazo del hecho de permitir a Occidente ejercer su dominación, reforzando su causa con los imaginarios democrático, capitalista, industrial, científico y racionalista. Los antropólogos se hallan en mejor situación que muchas otras personas para apreciar el carácter limitado de lo que se ha cumplido y la crudeza de las preguntas que plantea este fracaso. Asimismo, debemos ser capaces de apreciar dónde se plantean cuestiones importantes y dónde hay que tomar decisiones difíciles. Comprometerse con las cuestiones políticas significa, en última instancia, tener el valor de dejar de ocultarse tras un relativismo liberal paternalista y una postura de imparcialidad académica. Los antropólogos deben estar dispuestos a defender públicamente futuros humanos más inclusivos, fortalecidos por lo que pueden aprender del amplio abanico de la experiencia humana y por el cuestionamiento constante de las premisas estimulado por la atención a los múltiples y, a menudo contradictorios puntos de vista de los diversos actores que configuran nuestra historia contemporánea. Pero no podemos hacerlos sin abordar teóricamente el poder, tanto en la historia como en nuestro propio mundo académico.” (Gledhill, 2000 [1999]: 382)

Conclusiones

El acercamiento que hemos realizado a la comarca gallega Terra de Melide se ha basado inicialmente en la ocupación diferencial del territorio, un pequeño núcleo urbano (*vila*) frente a la dispersión en pequeñas entidades de población en el medio rural. En esta dualidad hemos visto cómo aparece configurada una estructura social y unas relaciones sociales que se basan en el lugar de origen y en unas pautas sociales que se rigen por todo aquello que se diferencia del rural. Una dualidad, en definitiva, que tiene su principal escenario de actuación en el pequeño núcleo urbano que se transforma en *rurbano*. Las vilas se han transformado y han pasado a suponer el principal espacio de ocio, sociabilidad y socialización en los últimos años. El viejo espacio de sociabilidad representado por la parroquia, como nos han aportado las etnografías realizadas sobre Galicia en los años setenta y hasta mediados de los ochenta, se ha trasladado debido a los cambios generados como fruto de la mejora de carreteras, acceso a los medios de comunicación, emergencia de un espacio comercial (la *vila*) y, cómo no, el acceso obligatorio a la educación secundaria en el único centro ubicado en la comarca, el IES de Melide.

La *vila*, como espacio que tiende hacia una configuración urbana pasa a representar un mundo simbólico con límites que la definen desde dentro y desde fuera, expulsando no sólo a los que viven en el rural, sino también a los que la habitan y no participan de las pautas de distinción desarrolladas, principalmente, por las clases hegemónicas con capital económico y cultural.

Teniendo como punto de partida el proceso social y después de analizar qué ocurría con el alumnado procedente del medio rural antes de la entrada en vigor de la LOGSE, se pasó a construir qué sucede en el espacio legítimo de transmisión cultural a raíz del cambio propiciado por la LOGSE. Los primeros datos apuntaron a que se estaba llevando a cabo el mismo proceso de bajo rendimiento académico del alumnado procedente del medio rural que se daba con la anterior LGE y esto a pesar de que había comenzado a regir el sistema educativo una ley con un paradigma filosófico que hacía de la comprensividad como estrategia de atención a la diversidad uno de sus presupuestos fundamentales. Por lo tanto, la investigación se programó con la necesidad de reconstruir qué había supuesto el cambio LOGSE en el terreno de lo cualitativo, ya que en el terreno de lo cuantitativo los cambios habían sido eminentes y se podían vislumbrar desde cualquier posición: construcción de un nuevo instituto con capacidad para albergar al doble de población que se encontraba en el viejo instituto de

bachillerato, y todo esto a pesar del descenso de la natalidad; obligatoriedad hasta los dieciséis años y llegada sin selección de todo el alumnado de la comarca; entrada en el instituto a los doce años y, como consecuencia de la obligatoriedad, el alumnado mayoritario en número pasar a ser aquel con procedencia del medio rural.

En el terreno de lo cualitativo nos encontramos con que el alumnado procedente del medio rural y el de las clases trabajadoras del medio urbano se posicionaban en un bajo rendimiento académico que llevaba a muchos de ellos a abandonar el instituto sin la credencial mínima o únicamente con ella: el graduado en educación secundaria. En este sentido, se reveló acuciante planificar la investigación para tratar de desentrañar las causas del bajo rendimiento académico del alumnado procedente del medio rural y urbano de clase trabajadora en función de tres factores: procedencia rural o urbana, clase social y sexo. Esta construcción del denominado “fracaso escolar” debía pasar, ineludiblemente, por atender también a cómo se construye el “éxito escolar”, ya que uno y otro se encuentran en estrecha conexión.

Dada la situación en el centro escolar respecto a los resultados escolares la investigación se planificó en función de dos escenarios principales de investigación, el propio IES de Melide y el medio social del alumnado, prestando especial atención a las relaciones que se generaban en la *vila* como nuevo espacio de sociabilidad en la comarca. Esta decisión se encontraba en la base de un supuesto teórico: los procesos que se generan en el interior de la institución escolar se encuentran estrechamente vinculados con los que surgen en el ámbito social.

Por lo tanto, vamos a exponer una serie de conclusiones que van a versar, por un lado, sobre las causas del bajo rendimiento escolar del alumnado procedente del medio rural en la Terra de Melide y, por otro lado, sobre las razones por las que la institución escolar no contribuye al desarrollo comunitario.

- Los cambios derivados de la nueva estructuración del sistema educativo han llevado a que accediese al instituto de educación secundaria alumnado no seleccionado y, por lo tanto, de diversos niveles educativos. Ante esto, la perspectiva general ha sido la añoranza de tiempos pasados en los que el alumnado que llegaba al antiguo instituto de bachillerato lo hacía tras una primera selección en la EGB y una segunda en el primer curso de bachillerato. Estos cambios y añoranzas han pasado a crear una representación del nuevo alumnado mayoritario como conflictivo y con dificultades para llevar a cabo el hecho educativo. Por lo tanto, más que pensar en la nueva composición de las

aulas y en las oportunidades creadas para aquel alumnado excluido históricamente de la educación secundaria, se mantuvo la perspectiva anterior, pasando a culpabilizar de la actual situación al alumnado procedente del medio rural de clase trabajadora. Así, los alumnos de las clases medias con capital económico y con capital cultural se posicionan en la institución educativa con mayor continuidad y legitimidad que el resto de los grupos y se proyectan además hacia ellos unas mayores expectativas. Esto lleva a que este alumnado no encuentre ningún elemento que distorsione su paso por la institución escolar y, a pesar de las posibles contradicciones con las que puedan encontrarse, se sitúan en una trayectoria de éxito. La trayectoria de éxito ha afectado, inclusive, a aquel alumnado procedente del medio rural de grupos domésticos de campesinos con un gran capital económico, y su posición en el centro escolar los lleva a separarse del resto del alumnado procedente de grupos domésticos de campesinos con menor capital económico. En esta separación influye directamente en el hecho de que sus prácticas sociales se encuentren alejadas del estereotipo y la estigmatización que se proyecta hacia el medio rural; pasan así a ser considerados, en pie de igualdad, como habitantes urbanos que participan de las mismas pautas de distinción.

- Paralelamente, se construye al alumnado procedente del medio rural de clase trabajadora, y principalmente de aquellos que proceden de grupos domésticos de campesinos o se les supone esta procedencia, como un alumnado que, por un lado, tiene unas dificultades cognitivas alejadas de los requisitos necesarios para afrontar los contenidos académicos y, por otro lado, aun reconociéndoles ciertas capacidades cognitivas se sitúa su bajo rendimiento escolar en una deficiencia en el ambiente del grupo doméstico, se los describe como sin “Cultura” o con dificultades para acceder a ésta. Existe pues una desvalorización del alumnado que se encuentra definido por unas características que se asocian al campesinado, al “aldeano”, proceda o no de grupos domésticos de campesinos o del medio rural o del urbano. Por lo tanto, más que adecuarse la educación al grupo de alumnado que componga el aula, como propugnaba la LOGSE, es el propio alumnado al que se le exige adaptarse a las características del modelo educativo. De todas maneras, hay que reconocer que el cambio de la LOGSE ha traído consigo mayores oportunidades educativas y ha llevado a algunos alumnos y alumnas del medio rural a conseguir un título que con el sistema

educativo anterior era más difícil. Esta situación ha provocado que muchos más de los que lo hacían antes se introduzcan en el sistema educativo y se dirijan así a conseguir mediante un ciclo formativo una formación a la que con anterioridad únicamente podían acceder como aprendices, con el consiguiente cambio que esta posición supone.

- La falta de capital académico de este alumnado y las respuestas ante la exclusión de su universo cultural al no contar con marcos de referencia se situaron en dos tipos de oposición que hemos denominado “explícita” y “silenciosa”. Estos modelos de oposición han generado en la institución escolar las siguientes representaciones: es un alumnado que no quiere ni desea estar en la institución escolar (“oposición silenciosa”) y es un alumnado cuya conducta disruptiva (“oposición explícita) se encuentra lejos de lo deseable en un aula. Por lo tanto, dos tipos de oposición que, aunque diferenciada, nos permiten concluir que el propio alumnado lleva a cabo sus propias estrategias ante su situación en el ámbito escolar. En estas estrategias son actores activos y no meros receptores. Es decir, el proceso de reproducción no se ha generado de manera pasiva y se han llevado a cabo procesos de contestación y resistencia que por ahora no han pasado a vislumbrar una perspectiva de cambio, pero al menos han contribuido a generar interrogantes en la propia institución escolar y su capacidad de respuesta a las necesidades de una parte de este alumnado. Así, se vislumbra la posibilidad de procesos que puedan invertir el orden establecido.
- Las estrategias llevadas a cabo por este alumnado se encuentran definidas, por un lado, por su situación en la institución escolar y, por otro lado, por su situación en el ámbito social. En este ámbito sus modelos sociales se encuentran alejados del sistema educativo, la cultura del trabajo está presente desde edades muy tempranas como medio para poder salir de su situación de subordinación y estigmatización social. El deseo de abandonar la aldea y posicionarse en un empleo alejado de la profesión de campesino los lleva a elaborar una verdadera estrategia de resistencia ante una estructura social que los construye como “primitivos”. Esta estrategia de resistencia se alienta desde diversos órdenes sociales; el más importante es el grupo de modelos que se encuentran a su alrededor, y que se encuentra definida en el punto siguiente.
- La emigración se plantea como una estrategia de resistencia ante un sistema social que los excluye y un sistema educativo que no les facilita oportunidades.

Por lo tanto, es a través del trabajo asalariado y del proyecto migratorio la forma en que muchos se alejan de la Terra de Melide para retornar a ella en pie de igualdad a través de la compra de un piso en la *vila* y de otros gastos visibles y significativos. Un proyecto migratorio que todavía no han realizado estos chicos, pero que tienen en sus mentes y al que pueden dar el salto ante la falta de oportunidades económicas en el ámbito de la Terra de Melide. Esta emigración se encuentra presente en los modelos sociales que para ellos suponen muchos chicos que son pocos años mayores que ellos o los familiares que han emigrado en los años sesenta y setenta. Por lo tanto, la emigración les confiere mayor prestigio ante el propio grupo doméstico, la pequeña comunidad aldea o parroquia y, también, ante la *vila*.

- Las estrategias identificadas relativas al alumnado con procedencia de las clases trabajadoras y campesinas tenemos que matizarlas en función del género. El deseo de la incorporación temprana al mundo del trabajo por parte de los chicos es el discurso y la práctica que mejor los definen; en cambio, retrasar el abandono escolar con el objetivo de conseguir el mayor número de credenciales es recurrente en las chicas. Esta diferenciación de posicionamientos se debe, por un lado, a que el acceso al mundo del trabajo de los chicos se realiza sin la aportación de credenciales ni la importancia de éstas; en el caso de las chicas se construyen las credenciales como el requisito previo para enfrentarse al acceso laboral, a pesar de que estas no tengan relevancia en los puestos de trabajo a los que acceden.
- Las cuestiones de género inciden, asimismo, en la interpretación del comportamiento dentro de la institución educativa y de las posibilidades de generar expectativas laborales. Cuando las chicas protagonizan comportamientos disruptivos los juicios de valor que se emiten desde la institución escolar son mucho más severos en el caso de los chicos, porque la institución escolar reproduce también el sistema de sexo/género del medio social. Esta construcción diferenciada también ocurre en el caso de la estrategia migratoria, no planteándose que una chica pueda realizarla sin ser en pareja, debido a las características de subordinación e indefensión que se les atribuye.
- La institución escolar realiza una débil contribución al desarrollo comunitario posible dentro de las alternativas en la Terra de Melide ofrecidas en los programas europeos. No se genera capital humano preparado para estas

alternativas ni son tenidas en cuenta como parte de los contenidos educativos. Además, aquel alumnado de procedencia rural y de clase trabajadora que logra posicionarse en una vía de éxito no puede revertir su formación académica en el entorno, sino que debe situarse laboralmente fuera de éste. Es decir, la institución escolar, más que proyectar posibilidades, niega que en el propio medio se pueda engendrar algún tipo de alternativa a las condiciones existentes por medio de su acción educativa. El medio rural es relegado a la lenta desaparición y a una representación como nuevo lugar de ocio que proporciona servicios.

- Los procesos sociales y las alternativas para que se transforme la situación actual desarrollados por los programas europeos LEADER y EQUAL, así como las iniciativas de la Cooperativa Melisanto tampoco han contado con el apoyo de la institución escolar. Estas alternativas, por lo tanto, nos permiten concluir que mientras unos y otros no establezcan una estrecha conexión las posibilidades de invertir la actual situación son escasas. Es decir, se podrán generar procesos de cambio individual que no van a ampliarse a todo el medio rural por su escasa representatividad, pasándose a ver como empeño y suerte de algunos ante una situación general carente de oportunidades, “*aínda que habelas hainas*”, como las *meigas*. Esta situación se encuentra estrechamente vinculada con las relaciones de poder que se construyen en las instituciones educativas, que generan representaciones y deslegitimaciones culturales de aquello que no es socialmente relevante. Objetivos, contenidos y organización escolar se alejan radicalmente de la realidad de la mayor parte del alumnado, lo cuál no quiere decir que esta situación no pueda ser transformada o al menos cuestionada.
- La reforma educativa en proyecto debe plantearse inexcusablemente la relación entre las oportunidades educativas y el desarrollo comunitario en Terra de Melide como parte fundamental de las condiciones de existencia de la mayoría de su población, especialmente a partir del compromiso con la formación con sus jóvenes.

Epílogo. Cierre para la/s apertura/s

“Los antropólogos estamos profundamente convencidos de que el mundo mejoraría de forma substancial si se dejara nutrir por aquello que hemos llegado a saber, aunque sólo se tratara de un puñado de interrogantes insidiosos y provocativos y de algunas herramientas intelectuales objeto de uso impropio en otras manos, constituyendo ambas cosas un equipaje sin el que ya no podemos vivir e interpretar el mundo.” (Carrasco, 2002b: 329).

Epílogo. Cierre para la/s apertura/s

Cerrar esta tesis con un epílogo tiene la intención de afirmar la posibilidad de apertura/s. La tesis, como todo trabajo de investigación, nunca se termina pero en algún momento hay que pisar el freno. Más que cierre, por lo tanto, es la generación de nuevas preguntas lo que ha alentado este trabajo de investigación. Preguntas que infieren nuevos temas de investigación y la construcción de nuevos objetos de estudio.

La cercanía a la Terra de Melide por mi condición de nativo me ha llevado a tener que construir una distancia, para volver, irremediablemente, a que aquello que se me había hecho distante pasase a ser cercano. Ojos nuevos, mirada distinta, viejos recelos y nuevas interacciones han configurado un “yo” que pasa a ser distinto del que comenzó esta investigación a mediados del año 2000 y, sobre todo, de aquel maestro en prácticas en los años 1994-97.

Este “yo” diferente, una vez que se da por cerrada la investigación, pero no concluida, sigue conservando la misma ilusión que tenía con anterioridad al 26 de diciembre del año 2002: que esta investigación sirva para algo, que no caiga en cajón vacío, que pueda estimular procesos de posibilidades y oportunidades, que tenga un impacto en el medio... Estas ilusiones no pueden ahora concretarse y el propio paso del tiempo nos dirán si han caído en saco roto o, por el contrario, han devenido en nuevas reconstrucciones que difícilmente pueden adivinarse.

Estas ilusiones proceden del primer proyecto teórico elaborado para dar paso al trabajo de campo, en el que se encontraban de manera implícita y explícita ciertos objetivos de aplicabilidad, que se van consolidando tras distintas exposiciones en otros lugares (Prado, 2002; 2004) y que reconstruimos para introducir aquí.

Uno de los temas que podríamos calificar de “moda” en el panorama internacional en los últimos años es el de la educación intercultural y la existencia de la multiculturalidad. Estos temas nos llevan a proyectar únicamente la existencia de la multiculturalidad en el “otro”, el que vemos por la tele como un “buen salvaje”, “exótico”..., y tratamos de aplicarle el presupuesto relativista de que todas las personas son igualmente dignas. Sin embargo, aparece un problema cuando ese “otro” vive entre “nosotros”, como es el caso del habitante del rural en la Terra de Melide. Es idéntico en color de la piel, fenotípicamente, hasta religiosamente..., en cambio, y bien distinto, es reconocerlo en los mismos principios de igualdad por los que nosotros pretendemos regirnos, ya que no vemos legítimo su modo de actuar, de comportarse, de relacionarse..., y pretendemos decirle lo que debe hacer. Por lo tanto, el presupuesto

relativista debe ser muy fácil de llevar a cabo con los que están lejanos, pero más difícil cuando ese “otro” se encuentra a nuestro lado, y nos recuerda a nosotros.

El proceso expuesto en la páginas anteriores a este epílogo nos permite afirmar, por un lado, que la actual situación del alumnado procedente del medio rural en el IES de Melide ha dejado de ser una realidad oculta, para tornarse explícita y, por otro lado, nos remite a cómo podrían alentarse procesos que generen cambios y, por lo tanto, que la/s resistencia/s no devengan, únicamente, en oposición. Es por ello que me parecen oportunas aquí las palabras de Ricardo Vieira sobre cuáles son las condiciones para que esto no suceda:

“... mudança que tem que passar essencialmente por uma metamorfose pessoal dos actores. Dos actores que têm que se tornar sujeitos de si próprios na sua reconstrução identitária.” (Vieira, 1999: 349).

Esta perspectiva refuerza la idea defendida por Giroux (1990) y expuesta en este texto: debe producirse una transformación personal para que el profesorado asuma su papel de intelectual transformativo. Estas dos propuestas deben pasar, a mi juicio, por reconocer la propia experiencia del alumnado, con el fin de que éste deje de ser contemplado como un **simple objeto que hay que reclutar socialmente y devolver al medio social** y que pase a reconocerse como lo que es: un sujeto activo en los espacios, tiempos y escenarios socioculturales en los que interacciona y que, de alguna manera, modela, reconstruye, cambia y, finalmente, transforma. Lo que nos lleva a plantear la relación entre la intencionalidad final del proceso educativo formal en el mundo contemporáneo y la dinamicidad de las culturas como sistemas adaptativos, Reconocer qué tipo de relación se establece nos llevaría a proyectar una mirada de los fenómenos educativos más allá del aula y el centro escolar.

Finalizamos, por lo tanto, con las posibilidades de aplicación de los resultados obtenidos. Pensamos, pueden llevar a los agentes implicados en las instituciones educativas a una reflexión y a poseer un documento de referencia de por qué hay un cierto alumnado susceptible de abandono escolar ante el bajo rendimiento que presenta y cómo un mayor rendimiento vinculado a la visibilización de sus propios condiciones de existencia puede generar, a su vez, un mayor desarrollo comunitario.

- **Visibilizar** los distintos colectivos presentes en el IES de Melide en situación de desigualdad ante los requisitos escolares, tanto en su vertiente social como cultural y académica.
- Reformular y reconstruir las **representaciones** que se tienen de aquel alumnado con rendimiento pobre o mediocre, es decir, susceptible de fracaso, para poder llegar a actuaciones significativas.
- Transformar los **discursos** que se generan sobre el alumnado que se encuentra en situación de riesgo académico, así como las generadas sobre el éxito académico por parte de los agentes implicados, es decir, por parte del profesorado, alumnado, grupos domésticos y personas del entorno.
- Promover mayores **oportunidades** para aquel alumnado que se encuentra en una situación de riesgo académico y susceptible de abandono, mediante la articulación entre teoría y práctica.
- Reformular objetivos educativos para reconciliar a la propia educación secundaria obligatoria con la **incorporación** y **legitimación** del alumnado procedente de las clases trabajadoras y, más concretamente, de grupos domésticos de campesinos.
- Proporcionar nuevas **herramientas** al profesorado para mejorar la situación del alumnado que se encuentra en situación de riesgo académico y abandono.
- Elaborar una definición de **diversidad** basada en el contexto local y de acuerdo con la sociedad compleja en la que nos encontramos inmersos.
- Flexibilizar el **currículum**, que se encuentra cerrado en la práctica, y que el discurso sobre la diversidad deje de centrarse en los resultados académicos para que no devenga en un discurso estigmatizador y determinista.
- Proporcionar nuevas herramientas a los grupos domésticos y a otros agentes del **entorno** cercano.
- Promover la **interrelación** y la **imbricación** de la institución educativa y los agentes del entorno, para que dicha institución deje de estar alejada del medio local y se puedan generar mayores oportunidades educativas y sociales.

En definitiva, se trata de que la institución educativa proporcione al alumnado la posibilidad de hacer visible sus propias **condiciones de existencia**, tanto sociales como

escolares para que pueda mejorarlas, contribuyendo de esta forma la institución educativa al **desarrollo comunitario**.

Bibliografía

Bibliografía

- ✓ Abajo, José E, (1997) La escolarización de los niños gitanos. El desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos. Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales.
- ✓ Abajo, José E & Carrasco, Silvia, (2004) Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Madrid: CIDE/Instituto de la mujer.
- ✓ Apple, Michael W, (1986 [1979]) Ideología y currículo. Madrid: Akal.
 - (1994 [1982]) Educación y poder. Barcelona: M.E.C./Paidós.
 - (1996a [1993]) El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora. Barcelona: Paidós.
 - (1996b [1996]) Política cultural y educación. Barcelona: Paidós.
- ✓ Althusser, Louis, (1975 [1974]) Escritos. Barcelona: Laia.
- ✓ Arias, Pedro, dir. (2000) Situación y perspectivas socioeconómicas de los 94 municipios de la provincia de A Coruña. A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña.
- ✓ Ausubel, David P, (1987, [1968]) Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- ✓ Baigorri, Artemio, (1995) “De lo rural a lo urbano.” En: V Congreso Español de Sociología, Granada, Grupo 5. SOCIOLOGÍA RURAL, Sesión 1ª. La Sociología Rural en un contexto de incertidumbre. [En línea]. <http://www.unex.es/sociolog/BAIGORRI/papers/rurbano.pdf> [Consulta el 26/02/03].
- ✓ Ballestín, B, 2004, Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques en un barri de Mataró. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelonam Departament d'Antropologia Social i Prehistòria, Divisió d'Antropologia Social. Tesis de master, no publicada.
- ✓ Baudelot, Ch & Establet, R, (1975, [1971]) La escuela capitalista en Francia. Madrid: Siglo XXI.
- ✓ Bhatti, Ghazala, (1999) Asian Children at Home and at School. London: Routledge.
- ✓ Bernstein, Basil, (1990) Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona: EL ROURE.
- ✓ Bonal, Xavier, (1998) Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Barcelona: Paidós.
- ✓ Bourdieu, Pierre, (1988 [1979]) La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.
 - (1998) “The Forms of Capital”. En: Halsey, A.H, Lauder, Hugh, Brown, Phillip & Stuart Wells, Amy, eds, Education. Culture, Economy, and Society. Oxford: Oxford University Press, 46-58.

- (1999 [1994]) Razones prácticas. Barcelona: Anagrama.
- ✓ Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean C, (1977 [1970]) La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza. Barcelona: Laia.
 - (1987 [1967]) Los estudiantes y la cultura. Barcelona: Labor.
- ✓ Bowles, S & Gintis, H, (1985, [1976]) La instrucción escolar en la América capitalista. Madrid: Siglo XXI.
- ✓ Bretón, Victor, Comas, Dolors & Contreras, Jesús, (1997) “Cap. 18. Cambio social en la agricultura familiar española”. En: Gómez, C & González, J.J., eds., Agricultura y sociedad en la España contemporánea. Madrid: CIS/Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 653-670.
- ✓ Chao, Xosé, (1984) Eu renazo galego. Sada: Edición do Castro.
- ✓ Camarero, Luís A, (1993) Del éxodo rural y del éxodo urbano. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
 - (1996) El mundo rural en la era del ciberespacio: apuntes de sociología rural. En: García de León, María A, ed., El campo y la ciudad. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 123-152.
- ✓ Carabaña, J., (1983), Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX. Madrid: MEC.
- ✓ Caride, José A, (1999) “La escuela en el medio rural. Crónica y alternativas para la reconstrucción de una identidad en crisis”. Aula de Innovación educativa, N°7, 32-36.
- ✓ Carneiro, María J, (s.f.) “O Ideal Rurbano: Campo e Cidade no Imaginário de Jovens Rurais”. [En línea]. <http://www.eco.unicamp.br/projetos/rurban21> [Consulta el 31/10/03].
 - (s.f.) “Ruralidade: Novas Identidades em Construção”. [En línea]. <http://www.eco.unicamp.br/projetos/rurbzeze> [Consulta el 31/10/03].
- ✓ Carrasco, Silvia, (2001a) “La llengua i las relacions interculturals a l’escola.” En: AAVV. Llengües, cultures, ètnies e l’ensenyament. Barcelona: Graó.
 - (2001b), “Tercera fase: cap a una síntesi oberta”. En: San Román, Teresa, coord., Identitat, pertinença i primacia a l’escola. Barcelona: Publicacions d’Antropologia Cultural/UAB.
 - (2002a), “Inmigración, minorías y educación en España. Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de John Ogbu” [CD-ROM]. En: Actas del IX Congreso de Antropología FAAEE. Barcelona: Institut Català d’Antropologia (ICA)/FAAEE.
 - (2002b), “Antropología de la educación y antropología para la educación. En: González, A & Molina, J.L, coord., Abriendo surcos en la tierra. Bellaterra: UAB-Servei de Publicacions, 329-353.
- ✓ CIDE, 1992, Las Desigualdades en la Educación en España. Madrid: MEC.

- ✓ Comas d'Argemir, Dolors & Contreras, Jesús, (1990) "El proceso de cambio social". *Agricultura y Sociedad*, nº 55, 5-71.
- ✓ Comisión Europea, Representación en España, (2002) *Las acciones estructurales en España y sus comunidades autónoma. Período 2000-2006*. [En línea]. <http://europa.eu.int/spain/publicaciones/ccaa.htm> [Consulta el 20/06/05].
- ✓ Cores, Baldomero, (1973) *Sociología rural de Galicia*. A Coruña: Librigal.
- ✓ Crompton, Rosemary, (1994) *Clase y estratificación. Una introducción a los debates actuales*. Madrid: Tecnos.
- ✓ D'Amato, John, (1987) "The Belly of the Beast: On Cultural Differences, Castelike Status, and the Politics of Schools". *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 18, nº 4, 357-360.
- ✓ De Torre Luna, M^a Pilar & Lois González, Rubén Camilo, (1995) "Claves para la interpretación del mundo urbano gallego". *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, Nº15, 731-740.
- ✓ Delgado, Manuel, (1999) *El animal público. Hacia una antropología de los espacios urbanos*. Barcelona: Anagrama.
- ✓ Delpit, Lisa, (1995) *Other people's children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: The New Press.
- ✓ Escobar, Arturo, (s.f.) "Antropología y desarrollo". [En línea]. <http://www.unesco.org/issj/rics154/escobarspa.html#aeart> [Consulta el 20/10/03].
- ✓ Entrena Durán, Francisco, (1998) *Cambios en la construcción social de lo rural*. Madrid: Tecnos.
- ✓ Esteve, José Manuel, (1987) "El malestar docente". En: Etxeberria, F, coord., *El fracaso de la escuela*. San Sebastián: Erein, 177-178.
- ✓ Everhart, Robert B, (1993) "Leer, escribir y resistir". En: Velasco, H., García Castaño, F.J. & Díaz de Rada, A, *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 355-388.
- ✓ Erickson, Frederick, (1987) "Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement". *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 18, nº 4, 335-356.
- ✓ Feito, Rafael, (1990) *Nacidos para perder. El rechazo escolar entre los alumnos de secundaria*. [En línea]. www.nodo50.org/movicaliedu/nacidosparaperder.htm [Consulta el 27/11/04].
 - (2000), *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona: Ariel.

- ✓ Fernández Enguita, Mariano, (1986) "Participación y sumisión en la experiencia escolar, o el aprendizaje del desdoblamiento". *Educación y Sociedad*, Nº5, 35-48.
 - (1998) "Sociedade, emprego e escola". En: González, A., Losada, J.A. et Requejo, A, coords., *As demandas sociais e a escola*. Santiago: XUGA (Consello Escolar de Galicia).
 - (1999) *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel
- ✓ Franzé, Adela, (2002) *Lo que Sabía no Valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- ✓ Freire, P, (1990, [1988]) "Introducción del editor." En: Giroux, H, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía del aprendizaje*. Madrid: Paidós Educación/MEC.
- ✓ García, Javier & Pulido, Rafael, (1994) *Antropología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- ✓ García de León, María A, (1996a) "El rurbanismo o las transformaciones del campo español". *Fundamentos de Antropología*, nº4-5, 221-230.
 - (1996b) "La ciudad y el campo: las imágenes opuestas de "el otro". En: García de León, A, ed., *El campo y la ciudad*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 13-44.
- ✓ Garrido, S & Lois, R, (1993) "La comarcalización de Galicia: entre la necesidad y el caos." En: XIII Congreso Nacional de Geografía. *Nuevos Procesos Territoriales*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ✓ Geertz, Clifford, (1988 [1973]) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- ✓ Gibson, Margaret, (1997) "Exploring and Explaining the Variability: Cross-National Perspectives on the School Performance of Minority Students". *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 28, nº 3, 318-329.
 - (1997) "Complicating the Immigrant/Involuntary Minority Typology". *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 28, nº 3, 431-454
- ✓ Gibson, Margaret & Ogbu, John, comp., (1991), *Minority status and schooling. A comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York & London: Garland Publishing.
- ✓ Gil, Joaquim, (2003) "O rural e os seus duplos". En: Portela, J & Castro, J, orgs., *Portugal Chao*. Oeiras: Celta, 129-148.
- ✓ Gillborn, David, (1997) "Ethnicity and Educational Performance in the United Kingdom: Racism, Ethnicity, and Variability in Achievement". *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 28, nº 3, 375-393.
- ✓ Giroux, Henry, (1983) *Theroy and resistance in education. A pedagogy for the Opposition*. United States of America: Bergin & Garvey Publishers.

- (1990 [1988]) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: Paidós Educación/MEC.
- (1997 [1992]) Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Paidós.
- ✓ Giroux, Henry & Flecha, Ramón, (1992) Igualdad educativa y diferencia cultural. Barcelona: El Roure.
- ✓ Gledhill, John, (2000 [1999]) El poder y sus disfraces. Perspectivas antropológicas de la política. Barcelona: Bellaterra.
- ✓ Gondar, M. & San Martín, J, (1980) “Racionalidad campesina y relativismo cultural”. En: Gondar, M., Rodríguez, J., San Martín, J. & Vázquez, J. Antropología y racionalidad. Santiago: Sálvora.
- ✓ Herskovits, Melville J, (1952 [1948]) El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural. México, FCE.
- ✓ Instituto Galego de Estatística (IGE). [En línea]. <http://www.ige.xunta.es>
- ✓ Iturra, Raúl, (1988) Antropología Económica de la Galicia Rural. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
 - (1990a) Fugirás à escola para trabalhar a terra: ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar. Lisboa: Escher.
 - (1990b) A construción social do insucesso escolar. Lisboa: Escher.
- ✓ Jablonski, Paulo, 2005, Clientelismo en democracia. Una propuesta para el análisis de las relaciones clientelares a nivel local”. [En línea]. Perifèria, nº2. <http://antalya.uab.es/antropologia/periferia/catala/numero2/N2PJG.pdf> [Consultado el 25/05/05].
- ✓ Juliano, Dolores, (1986) Cultura popular. Barcelona: Anthropos.
 - (1993) Aculturación. En: Aguirre Baztan, Ángel, ed, Diccionario temático de la antropología. Barcelona: Boixareu Universitaria, 1-6.
- ✓ Kemmis, Stephen, (1988 [1986]) El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.
- ✓ Eldering, Lotty, (1997) “Ethnic Minority Students in the Netherlands from a Cultural-Ecological Perspective”. Anthropology & Education Quarterly, Vol. 28, nº 3, 330-350.
- ✓ La Caixa, (2004), Anuario Social de España. [En línea] Fundación La Caixa. <http://www.anuarisoc.lacaixa.comunicacions.com/java/X?cgi=caixa.anuari99.util.ChangeLanguage&lang=es>
- ✓ Lahire, Bernard, (1993) Culture écrite et inégalités scolaires. Lyon: Presses Universitaires.
- ✓ Lamela, M^a del Carmen, (1998) La cultura de lo cotidiano. Estudio sociocultural de la ciudad de Lugo. Madrid: Akal.

- ✓ Lefebvre, Henri, (1971 [1970]) De lo rural a lo urbano. Barcelona: Península.
- ✓ Lerena, Carlos, (1976) Escuela, ideología y clases sociales en España. Madrid, Ariel.
- ✓ Lewis, Oscar, (1960 [1953]) Tepoztlan: Village in Mexico. New York: Holt, Rinehart and Winston.
 - (1968 [1960]) Tepoztlan, un pueblo de México. México: Joaquín Mortiz.
- ✓ Lisón, Carmelo, (1981 [1974]) Perfiles simbólico-morales de la cultura gallega. Madrid: Akal.
 - (1983a [1971]) Antropología cultural de Galicia. Madrid: Akal/Universitaria.
 - (1983b, [1979]) Brujería, estructura social y simbolismo en Galicia. Antropología cultural de Galicia 2. Madrid: Akal/Universitaria.
- ✓ López, Lourdes, (2000) “Una aproximación a la construcción social del sistema educativo: la imagen del sistema escolar en el discurso de los estudiantes rurales”. *Cultura y Educación*, N°17-18.
- ✓ Mariño, Xosé R, (1985) *Cultura popular*. Santiago de Compostela: Manuais do Museo do Pobo Galego/1.
 - (2000) *Antropoloxía de Galicia*. Vigo: Xerais.
- ✓ Matute-Bianchi, Maria E, (1991) Situational Ethnicity and patterns of School performance among Immigrant and Nonimmigrant Mexican-Descent Students. En: Gibson M y Ogbu J (comp.). *Minority status and schooling. A comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York & London, Garland Publishing.
- ✓ Mead, Margaret, 2002 [1970] *Cultura y compromiso*. Barcelona: Gedisa.
- ✓ MEC, (1989) “El Diseño Curricular Base”. En: *Diseño Curricular Base*. Madrid: MEC.
- ✓ Méndez, Lourdes, (1988) *Cousas de mulleres. Campesinas, poder y vida cotidiana (Lugo 1940-1980)*. Barcelona: Anthropos.
- ✓ Moll, Luis C. and Diaz, Stephen, (1987) “Change as the Goal of Educational Research”. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 18, n° 4, 300-311.
- ✓ Murtaugh, Michael, (1988) “Achievement Outside the Classroom: The Role of Nonacademic Activities in the Lives of High School Students”. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 19, n° 4, 382-395.
- ✓ Munns, Geoff & McFadden, Mark, (2000) “First Chance, Second Chance or Last Chance? Resistance and response to education”. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 21, n° 1, 59-74.

- ✓ Narotzky, Susana, (2001) *La antropología de los pueblos de España. Historia, cultura y lugar*. Barcelona: Icaria.
- ✓ Newby, Howard, (1983) “La sociología rural institucionalizada”. En Newby, H & Sevilla-Guzmán, E, *Introducción a la sociología rural*. Madrid: Alianza Universidad.
- ✓ Ogbu, John, (1974) *The Next Generation*. New York: Academic Press.
 - (1978) *Minority Education and Caste*. New York: Academic Press.
 - (1987) “Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of a Explanation”. *Anthropology and Education Quarterly*, Vol.18, N°4.
 - (1991) “Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective”. En: Gibson M & Ogbu J (comp.), *Minority status and schooling. A comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York & London: Garland Publishing.
 - (1993, [1981]) “Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple.” En: Velasco, H, García Castaño, F.J. & Díaz de Rada, A., eds, *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 145-174.
- ✓ Pàmies, Jordi, (2002) *Dinámicas escolares y comunitarias de los jóvenes de la Jbala en un instituto de la periferia de Barcelona. Historia de un proceso*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona Departament d’Antropologia Social i Prehistòria, Divisió d’Antropologia Social. Tesis de master, no publicada.
- ✓ Pereira de Freitas, Orlando M, (2003) *As escolas e o desenvolvimento comunitário na sub-região de Alto Trás-Os-Montes*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Departamento de Teoría e Historia da Educación. Tesis de doctorado, no publicada.
- ✓ Pereiro, Xerardo, (2004) “Para una antropología das relacións entre os mundos rurais e os mundos urbanos”. *Tellus*, nº 41, 82-108.
 - (2005) *Galegos de vila. Antropoloxía dun espazo rurano*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- ✓ Pereiro, Xerardo & Prado, Santiago, (2005) “Turismo e oferta gastronómica na comarca de Ulloa (Galiza): Análise de una experienciencia de desenvolvemento local”. *Pasos, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, Vol. 3, nº1, 109-123.
- ✓ Perrenoud, Philippe, (1990, [1984]) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Paideia/Morata.
- ✓ Portela, José, 2003, “Portugal-Chao. Que futuro futurível?”. En Portela, J & Castro, Joao, orgs., *Portugal Chao*. Oeiras: Celta, 3-33.
- ✓ Prado, Santiago, (2002a) *Terra de Melide. Oportunidades educativas y desarrollo comunitário*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona.

Departament d'Antropologia Social i Prehistòria, Divisió d'Antropologia Social. Tesis de master, no publicada.

- (2002b) “Nuevas minorías en las instituciones educativas: el alumnado con procedencia rural” [CD-ROM]. En: Actas del IX Congreso de Antropología FAAEE. Barcelona: Institut Català d'Antropologia (ICA)/FAAEE.
 - (2004) “Educação secundaria y medio rural. Nuevos discursos y nuevas formas de exclusión” [CD-ROM]. En: II Congresso Internacional de Investigaçao e Desenvolvimento Sócio-cultural. Póvoa de Varzim: AGIR - Associação para a Investigaçao e Desenvolvimento Sócio-cultural
- ✓ Rabinow Paul, (1992 [1976]) Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos. Gijón: Júcar
 - ✓ Redfield, Robert, (1960) *The Little Community and Peasant Society and Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
 - ✓ Reed-Danahay, Deborah, (1993) “Talking about Resistance: Ethnography and Theory in Rural France”. *Anthropological Quarterly*, Vol. 66, nº 4, 221-229.
 - (1996) *Education and Identity in Rural France*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - ✓ Rodríguez, Román, (1997) *La urbanización del espacio rural en Galicia*. Barcelona: Oikos-tau.
 - (1999) *De aldeas a cidades*. Vigo: Ir Indo.
 - ✓ Rué, Joan, coord., (1999) *Del desencanto a la esperanza*. Grupo de investigación DDIE, Policopiado.
 - ✓ San Román, Teresa, (1996) *Los muros de la separación*. Madrid/Barcelona: U.A.B./TECNOS.
 - ✓ Saraceno, Helena, (1996) “O conceito de ruralidade: problemas de definição em escala europeia”. [En línea]. <http://www.eco.unicamp.br/nea/rurbano/textos/downlo/ruralida.html> [Consulta el 31/10/03].
 - ✓ Serra, Carles, (2004) “Etnografía escolar, etnografía de la educación”. *Revista de Educación*, nº 334, 165-176.
 - ✓ Silva, Pedro, (2003) *Etnografia e Educação. Reflexões a Propósito de Uma Pesquisa Sociológica*. Leiria: Profedições/Instituto Politécnico de Leiria.
 - ✓ Suarez-Orozco, Marcelo, (1988) “Becoming Somebody”: Central American Immigrants in U.S. Inner-City Schools”. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 18, nº 4, 287-299.
 - ✓ Tharp, Roland G, (1989) *Culturally Compatible Education: A Formula for Designing Effective Classrooms*. En: Trueba, Henry T., Spindler, George &

Spindler, Louise, *What do Anthropologists Have to Say About Dropouts?*. Bristol, The Falmer Press.

- ✓ Tönnies, Ferdinand, (1979 [1887]) *Comunidad y asociación*. Barcelona: Península.
- ✓ Torres, Jurjo, (1987) “El currículum oculto y el mito de la objetividad: reproducción y resistencias” en Álvarez, A. (comp.), *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: Visor/MEC.
 - (1991) *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- ✓ Trueba, Henry T., Spindler, George & Spindler, Louise, comp., (1989) *What do Anthropologists Have to Say About Dropouts?*. Bristol: The Falmer Press.
- ✓ Valles, Miguel S, (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- ✓ Van Zanten, Agnès, (1997) “Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration?”. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 28, nº 3, 351-374.
- ✓ Varela, Julia, (1999) “Una reforma educativa para las nuevas clases medias.” En: Fernández Enguita, M, *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
 - (2004) *A Ulfe. Socioloxía dunha comunidade rural galega*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- ✓ Velasco, Honorio, García Castaño, Francisco J & Díaz de Rada, Ángel, eds., (1993) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- ✓ Velasco, Honorio & Díaz de Rada, Ángel, (1997) *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- ✓ Vieira, Ricardo, (1998) *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Fim de século.
 - (1999) *Histórias de vida e identidades*. Porto: Afrontamento.
- ✓ Vilar, Manuel, (1997) “Reflexións sobre un traballo de campo na casa”. En: Braña et alli, coord., *Actas V Congreso Internacional de Estudiantes de Antropoloxía*. Santiago de Compostela: Comité Organizador.
- ✓ Vygotsky, L. S, (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo: Barcelona.
- ✓ Wilcox, Kathleen, (1993 [1982]) “La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión”. En: Velasco, H., García Castaño, F.J. & Díaz de Rada, A, eds., *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 95-126
- ✓ Williams, Raymond, (2001 [1973]) *El campo y la ciudad*. Buenos Aires: Paidós.

- ✓ Willis, Paul, (1988 [1977]) *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
 - (1986) “Producción cultural y teorías de la reproducción”. *Educación y Sociedad*. Nº5, 7-34.
- ✓ Wolcott, Harry F (1993 [1974]) “El maestro como enemigo”. En: Velasco, H., García Castaño, F.J. & Díaz de Rada, A, eds., *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 243-258.
- ✓ XUGA, (1999) *Atención á diversidade. Medidas organizativas*. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria-Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional.
- ✓ XUGA, ed., (2004) *Libro Branco do cooperativismo en Galicia*. Santiago de Compostela: Consellería de Asuntos Sociais, Emprego e Relacións Laborais.