



Adjuntar-ho al 1295
fins f. surt el correu

APROPIACIONS ESCOLARS

Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència

BONAL, Xavier
i altres

Xavier Bonal (direcció)
Miquel Àngel Alegre
Isaac González
Diego Herrera
Marta Rovira
Enric Saurí

L'estudi en el qual es basa aquest llibre, *Els tres eixos de la identitat: classe, gènere i ètnia en els espais socials juvenils*, va comptar amb el suport de la Fundació Jaume Bofill

ÍNDIX

Introducció: De les classificacions a les apropiacions	5
Capítol 1: Geografies dels espais: distàncies i proximitats	13
1.1. L'escola: espai d'obligacions?	13
1.2. El lleure: espai de llibertat?	19
1.3. La família: espai d'acolliment afectiu?	27
1.4. Formes bàsiques de distanciament-proximitat entre espais	33
Capítol 2: Els alumnes amb "èxit" escolar	39
2.1. L'espai escolar: el centre de gravetat	40
2.2. El lleure: "sa i en família"	45
2.3. L'espai familiar: pares i fills contents	52
2.4. La Sílvia: continuïtat i equilibri entre els espais	58
Capítol 3: Els "justets"	65
3.1. L'espai escolar: rendiment just sense conflictes	66
3.2. El lleure: diversitat d'estils i situacions	72
3.3. L'espai familiar: models no qüestionats	76
3.4. La Rosa: dissociació i dependència en el lleure	79
Capítol 4: Els dissociats	88
4.1. L'espai escolar: peixos fora de l'aigua	88
4.2. El lleure: identitats no lleurocèntriques	93
4.3. L'espai familiar: l'harmonia resignada	96
4.4. L'Omar: la dissociació per infantilisme	100
Capítol 5: Els resistents	109
5.1. L'espai escolar: entre l'obligació i la repressió	110
5.2. El lleure: l'àmbit central en la construcció de la identitat	112
5.3. L'espai familiar: les tensions entre el control i l'afectivitat	116
5.4. La Montse: el plaer de la transgressió i la transgressió del plaer	121
Capítol 6: Implicacions de posició en les disposicions educatives: classe, gènere i ètnia	128
6.1. Implicacions de classe	129
6.1.1. Reïficació	130
6.1.2. L'esforç com a habitus de classe	131
6.1.3. Identificació instrumental	133
6.1.4. Els límits de les expectatives i el credencialisme immediat	134

6.1.5. <i>La neutralització de la diversificació educativa</i>	136
6.1.6. <i>Oposicions de classe</i>	138
6.2. Implicacions de gènere	140
6.2.1. <i>La masculinitat, les relacions de gènere i l'infantilisme</i>	141
6.2.2. <i>El gènere, les formes de lleure i les expectatives</i>	142
6.2.3. <i>Els gèneres i les esferes pública i privada</i>	144
6.3. Implicacions d'ètnia	146
6.3.1. <i>L'excepcional identificació instrumental amb l'escola</i>	147
6.3.2. <i>L'ús de codis diferents en diferents espais socials</i>	148
6.4. Efectes sincrònics i assincrònics: acumulació i neutralització	151
6.4.1. <i>Interaccions sumatives o sincròniques</i>	152
6.4.2. <i>Interaccions neutralitzadores o assincròniques</i>	153
Capítol 7: Conclusions: La morfologia de l'èxit i el fracàs escolar adolescent	156
7.1. Una perspectiva no reduccionista	156
7.2. La individualització del fracàs escolar: el sentit de l'adscripció familiar	158
7.3. L'alteritat familiar respecte a l'escola	161
7.4. La referencialitat de la inserció sociolaboral familiar	163
7.5. L'adolescència lleurocèntrica	166
7.6. Altres vivències del lleure: lleure familiar, institucionalitzat o infantilitzat	169
7.7. Les expectatives adolescents	171
7.8. Les diferències ètniques o les diferències etnificades	173
7.9. Els dos objectius de l'escola pública: complementaris o contradictoris?	174
Coda: Conèixer les geografies dels espais socials	175
Bibliografia	181

Introducció: De les classificacions a les apropiacions

E: Qué crees que vas a sacar de tu paso por la escuela?

I- Yo.... creo que casi ná. Ante sí pero ahora ya... nada.

E- Que es lo que más te ha gustado o más valoras de tu paso por la escuela?

I- Tener paciencia. He aprendido a tener paciencia mientras he esperado terminar el colegio (*Ismael, 15 anys*)

Pues que me paso mucho con los profes, me paso muchísimo, muchísimo, es que me rallan! Me comen la olla! Que mira que pin y que pin... o sea yo me rallo yyy...me, me saturan y no puedo. Al final tengo que empezar con insultos (*Montse, 15 anys*)

En els temps que corren topem massa sovint amb interpretacions múltiples sobre el fracàs escolar. L'extensió de l'escolarització obligatòria fins els setze anys, la constant arribada d'immigrants a les escoles i instituts de Catalunya, la creixent violència juvenil a les aules, la desaparició dels valors tradicionals de la "família", són, a tall d'exemple, alguns dels factors que són assenyalats des de fonts diverses (i sovint de validesa qüestionable) com a causes principals de la disrupció i fracàs dels joves adolescents. Aquestes interpretacions, facilitades en bona mesura per algunes tendències mediàtiques obsessionades amb la demonització de la joventut, proporcionen lectures simples i simplistes de les posicions escolars dels joves. Redueixen els matisos i la complexitat de les relacions socials a interpretacions de "blanc o negre" alhora que cerquen causes úniques per a explicar els problemes socials. Són interpretacions, però, que acompleixen una clara funció social: la d'oferir respostes a interrogants que inquieten socialment, no només als 'experts' de les ciències de l'educació, sino a la ciutadania en general, dins la qual s'hi inclouen evidentment pares i mares d'adolescents i el mateix professorat.

La necessitat de respostes és evidentment legítima. És més, qualsevol societat té el dret, i gairebé l'obligació, de disposar d'explicacions sobre el canvi social, i els canvis educatius en són un aspecte central. Ara bé, és preocupant quan aquestes respostes es fonamenten en interpretacions fetes amb "pinzell gruixut". En ocasions, aquest pinzell s'aplica per a confondre símptomes amb causes (com en el cas de la coincidència entre incorporació de població immigrant als instituts i baix rendiment acadèmic, o més en general, l'extensió de l'ensenyament obligatori i l'automàtica pèrdua de qualitat de

l'ensenyament). En d'altres, el pinzell passa per l'exercici d'extrapolar casos espectaculars (com els de la violència a les aules) per a filtrar més o menys explícitament interpretacions catastrofistes sobre la desorientació juvenil, sobre la "crisi de valors", sobre la incapacitat del nostre sistema educatiu i del nostre professorat per a enfrontar-se a problemes d'aquesta magnitud.

Quin paper juguen aquestes lectures de la realitat educativa? Deixant de banda si es tracta d'interpretacions intencionades o no, el que no es pot negar és que incorporen missatges que s'estenen ràpidament entre l'opinió pública. I avui, potser amb més èmfasi que mai, observem les conseqüències socials d'aquestes interpretacions. L'axioma sociològic de William Thomas segons el qual "una situació definida com a real és real en les seves conseqüències" s'evidencia en l'educació secundària obligatòria pública com en cap altra institució social. Famílies que fugen de la barreja social dels instituts per a cercar refugi en escoles privades, professorat desencantat amb la "diversitat" de les aules que opta per marxar o per aplicar receptes segregadores per a gestionar aquesta diversitat, instituts públics que perden un prestigi notable adquirit en el transcurs dels anys vuitanta, discursos polítics que en nom de la qualitat de l'ensenyament gosen presentar-se com els més equitatius i eficients per a combatre el fracàs escolar, polítiques educatives més dirigides a mantenir l'ordre social que a desenvolupar mesures efectives contra el fracàs escolar. La llista és llarga, i les conseqüències poden ser, i de fet sovint són, dramàtiques.

El primer punt de partida d'*Apropiacions escolars* és allunyar-se de tota interpretació simple del significat del fracàs escolar dels joves adolescents. Contra el catastrofisme immediat de discursos mediàtics i polítics sobre l'escolarització secundària obligatòria aquest llibre pretén respondre amb etnografia, és a dir, amb l'estudi empíric i sobre el terreny de les experiències de l'alumnat d'ESO i del sentit que atorga a aquestes experiències. Si alguna cosa tendeix a ometre's en les interpretacions de l'èxit o el fracàs escolar dels adolescents, i no és una omisió casual, és la informació sobre com aquests joves viuen la seva experiència escolar i quin sentit donen al seu pas per la institució. Compensar aquesta mancança implica endinsar-se en les apropiacions particulars que uns i altres fan de la seva escolarització. Quin sentit té el rendiment educatiu per a un jove la identitat del qual es fonamenta en el seu protagonisme i immersió en la cultura juvenil? Com utilitza una noia de classe treballadora la seva

escolarització per a escapar d'un destí de reproducció de classe i gènere? Com gestiona un noi marroquí el seu estil presencial en l'espai escolar i la compatibilitza amb els codis de socialització familiar? Quin sentit té l'èxit educatiu per a una noia marroquí que té la certesa d'abandonar els estudis un cop finalitzi l'ensenyament obligatori?

Només a través de la indagació etnogràfica podem descobrir les lògiques d'apropiació escolar dels joves adolescents i endinsar-nos en els significats que aquesta apropiació té per a les seves vides. Potser a través d'aquesta indagació no podrem proporcionar lectures senzilles del fracàs o de l'èxit escolar, i molt menys podrem 'descobrir' la darrera causa que l'explica. El resultat de la indagació etnogràfica és inevitablement el reflectir un conjunt de relacions socials complexes, atravesades per múltiples experiències i sentits dels seus protagonistes. D'aquesta aproximació no podem esperar, per tant, lectures de "pinzell gruixut". Guanyem en canvi en reflexivitat, en capacitat de desxifrar les experiències socials des del punt de vista dels actors, en possibilitat de mostrar la diversitat d'usos que els joves adolescents fan de l'escolarització obligatòria.

Posicions, actors i espais socials

Copsar les lògiques d'apropiació escolar, i fer-ho des d'una perspectiva sociològica, ens obliga a moure'ns en un terreny que tingui en compte tant les posicions socials com les disposicions individuals i col·lectives. Això vol dir que no podem ni volem ometre els condicionants estructurals en les cosmovisions i experiències dels adolescents, o, dit d'una altra manera, que ens cal considerar la rellevància de l'origen de classe dels individus, la seva socialització en un gènere determinat o el seu origen ètnic per a entendre què hi ha en la base de la construcció de sentit i significat que els joves atorguen a la seva experiència escolar. Ara bé, tan important com aquests condicionants és la creativitat dels actors, la seva capacitat per a reproduir o transformar un determinat destí de classe, una reproducció de rols de gènere o una socialització cultural particular. Entendre com els adolescents construeixen la seva identitat implica forçosament disposar d'un enfocament polièdric, que posa en relació les determinacions col·lectives i les decisions personals, les jerarquies socials i les experiències individuals. Els exemples plantejats abans en forma d'interrogants són una bona mostra de la necessitat d'observar ambdues dinàmiques per a entendre les apropiacions escolars. Si no fos així no tindríem cap explicació sociològica per a tots aquells casos individuals que alteren

els destins prescrits per l'origen social. Si les disposicions personals sorgissin del no res, d'altra banda, tampoc disposaríem de pautes o models conductuals en els quals es fes palès la importància de les pertinences grupals.

Les apropiacions escolars tenen lloc enmig d'aquesta dialèctica. Són un possible resultat de la combinatòria entre posicions col·lectives i disposicions individuals, una combinatòria en cap cas pre-escrita. El que llavors ens cal per a entendre les apropiacions escolars és el marc on es desenvolupa aquesta dialèctica, el que nosaltres anomenem espais socials juvenils; és a dir, l'escola, la família i el lleure. On tenen lloc les tensions entre l'origen social i les experiències individuals? La resposta no és altre que en l'entremat de relacions socials que configuren l'experiència quotidiana dels joves adolescents. Fora un error, creiem, intentar entendre les apropiacions escolars en el marc exclusiu de la institució escolar. L'escola és només *un* dels espais socials en els quals es mouen els joves de 15 anys. És més, en la mesura que és una institució de presència obligada, pot jugar un paper marginal en els referents identitaris d'alguns joves. Les formes d'apropiació de l'experiència escolar poden tenir, en ocasions, una relació secundària amb allò que passa dins de la institució. Les identitats juvenils, les trajectòries personals dels adolescents, es configuren en relacions socials que també tenen lloc a la família i en les relacions de lleure. Evidentment no hi ha res de nou en reconèixer la importància d'aquests espais de socialització. No obstant, no són tants els estudis i interpretacions que s'ocupin de tractar simultàniament els moviments en els tres espais socials per a interpretar com i per què els joves fan el que fan en l'àmbit familiar, escolar o de la cultura juvenil. I, com ja hem assenyalat al principi, cap de les interpretacions sobre el fracàs escolar als nostres centres de secundària inclou els significats que l'escolarització té per a certs joves.

Les combinacions de posicions i disposicions a l'escola, la família i el lleure ens poden portar a perfilar itineraris que no són necessàriament coherents ni tenen un destí predeterminat, sinó que estan plens de contradiccions i de resistències, perquè les relacions entre aquests tres espais poden ser i sovint són discontinües (marcades per les fronteres institucionals que la nostra societat estableix entre família, escola i temps de lleure), i perquè les vivències dels individus en cadascun d'aquests espais implica experimentar jerarquies i posicionaments diferents, i per tant, la posada en escena de rols diferents per part de la mateixa persona.

Aquesta és la situació que més ens interessa comprendre en la nostra recerca: *quan es trenca la lògica estructural en l'itinerari dels individus*, quan es produeix una situació en què un/a adolescent respon en contra del que seria esperable en termes de classe, gènere o ètnia. En aquest sentit, cal prendre en especial consideració —i ho hem fet en l'anàlisi que plantejem en aquest llibre— la importància de la cultura juvenil, del lleure i de tot el que en forma part. Una adolescent magribina que opti per un lleure *agosarat* pel que fa a la sexualitat, un noi de classe obrera que desenvolupi formes de lleure adients amb la cultura escolar i distants amb les pràctiques dels seu grup d'iguals, una noia que convisqui amb les drogues però tingui molt clara la dedicació als estudis, etc. Hi ha moltíssimes situacions particulars que porten als individus a prendre decisions que trenquen amb les determinacions de classe, gènere i ètnia. El que intentarem esbrinar en aquesta recerca és quin tipus d'itineraris es perfilen quan això passa, en quins casos, en quines situacions.

El model d'anàlisi

El principal instrument metodològic de la recerca ha estat la realització d'un seguit d'entrevistes semiestructurades d'una durada aproximada d'entre una hora i una hora i mitja a alumnes, professors i pares i/o mares per escoltar les seves reflexions i explicacions al voltant de les temàtiques que ens interessaven: percepcions i usos de l'escola, expectatives escolars i laborals, relacions familiars, vivències en l'oci, etc.

A partir de la informació recollida en aquestes entrevistes, l'aspecte metodològic fonamental en la present investigació ha consistit en construir un model d'anàlisi que ens permetés fer alhora una lectura sistemàtica de les entrevistes realitzades i la triangulació de les informacions qualitatives compilades. Sovint es corre el risc, quan s'empra una metodologia d'investigació qualitativa, de ser poc rigorosos en l'anàlisi de la informació. Per evitar aquest risc, vàrem codificar la informació obtinguda a través de les entrevistes en un sistema integrat de variables i categories molt proper a l'emprat des d'aproximacions quantitatives. El sistema de variables i categories elaborat recollí les diferents *posicions* que ocupen els actors en l'estructura interna dels tres espais analitzats (escola, família i lleure), les *pràctiques* o estratègies engegades i la diversitat d'*hàbitus* incorporats per aquests (és a dir, les disposicions que condicionen l'activació

de presències en els diferents entorns d'interacció). Prèviament vàrem establir un grup de variables per concretar les condicions objectives d'existència dels alumnes i les seves famílies a partir d'informacions referents al seu status socioprofessional, el lloc o barri de residència, l'existència o no d'experiències migratòries, etc. Amb l'objectiu de realitzar una lectura *situada* de les estructures de sentit dels individus, vàrem acompanyar la categorització de la informació amb els fragments d'entrevista d'on emergeix aquesta informació.

Aquesta aproximació ens va permetre treballar la informació des d'aproximacions diferents: distàncies i proximitats entre els espais socials en cada entrevista, lògiques d'agrupament dels individus a partir dels seus estils presencials en cadascun dels espais i triangulació entre els discursos i pràctiques de cada estament (pares i mares, alumnes i professorat). És aquesta aproximació múltiple al contingut de les entrevistes el que va possibilitar una anàlisi que combinés les posicions socials, els espais socials i les formes en què els alumnes es fan presents a la família, l'escola i el lleure.

Selecció de les entrevistes i treball de camp

La configuració del llistat de persones a entrevistar es va realitzar després d'obtenir informacions dels diferents perfils representatius que definien l'heterogeneïtat estructural de posicions i els diferents discursos que podíem localitzar respecte cadascun dels actors presents en el camp escolar (pares i mares, alumnes i professors) de manera que fos possible realitzar les diferents triangulacions abans apuntades. En funció d'aquestes consideracions i, òbviament, de les modificacions derivades de les dificultats i imponderables que vàrem trobar durant la realització del treball de camp, la composició de l'univers de les persones entrevistades ha quedat de la següent manera:

-Alumnat. La mostra d'alumnes comprèn un total de 20 individus que cursaven 3r d'ESO el curs escolar 1999-00 i 4rt el 2000-01 a dos Instituts d'Ensenyament Secundari d'una ciutat mitjana de la Regió Metropolitana de Barcelona (mantenint-se en tot moment en els mateixos grups-classe). Els tutors d'aquests cursos, i especialment els seus coordinadors pedagògics, varen col·laborar amb l'equip de recerca en la identificació i selecció dels alumnes a partir dels següents criteris: a) heterogeneïtat de posicions a l'espai social en funció de la classe social familiar (pares professionals, treballadors obrers o famílies en risc d'exclusió), el sexe i l'adscripció ètnica (alumnes

d'origen autòcton i alumnes d'altres adscripcions ètniques), b) diferències en el rendiment acadèmic, i c) possibilitats d'accessibilitat a les seves famílies.

-Famílies. Vàrem entrevistar totes les famílies dels alumnes seleccionats que vàrem poder. L'accés no fou sempre possible, malgrat la nostra insistència i el consentiment previ que n'havíem rebut. Les famílies havien de donar el vist-i-plau per a la realització de l'entrevista als seus fills/es i estar disposades a ser entrevistades en una segona fase del treball de camp. Tot i recollir el compromís explícit per escrit, en algunes ocasions vàrem obtenir un no per resposta.

-Professorat. La mostra inclogué també un total de 14 professors i professores, 7 per cadascun dels dos Instituts d'Educació Secundària. El criteri de selecció del professorat es va basar en el seu nivell de coneixement dels estudiants. Amb aquest objectiu, vàrem entrevistar els tutors dels grups-classe i altres professionals que, per qüestions horàries o de programació dels centres, mantenien un contacte intens i regular amb l'alumnat de 3r i 4rt d'ESO. Hem d'assenyalar que el professorat va desenvolupar una doble tasca en la nostra recerca. D'entrada, va constituir un subjecte d'estudi més de qui obtenir informació. Les seves opinions són, òbviament, fonamentals per a completar la triangulació dels discursos i les posicions, i per a planificar estratègies posteriors d'actuació. Però, a més, el professorat va fer també de suport en l'establiment de contactes amb els alumnes i les seves famílies.

El treball de camp es va dividir en dues fases, prenent com a referència els actors entrevistats. Un primer moment, que ocupà el període entre abril i octubre de 2000, en què es realitzaren les entrevistes als alumnes. El segon moment del treball de camp, iniciat l'octubre de 2000, s'allargà fins el gener de 2001. Aquesta fase va incloure les entrevistes a les famílies (15 en total) i les entrevistes al professorat.

El contingut del llibre s'estructura de la manera següent. El capítol 1, *Geografies dels espais socials*, recull els models que hem elaborat per a reflectir els diversos estils presencials i apropiacions dels espais socials que fan els joves entrevistats. Els estils de presència a l'escola, el lleure i la família són estructurats a partir de l'esforç de traduir en tipologies l'anàlisi del treball de camp. Els capítols 2, 3, 4 i 5 s'ocupen de descriure i d'analitzar les presències concretes en els espais socials dels joves entrevistats en funció

de les seves posicions escolars (d'èxit, de rendiment just, de dissociació o de resistència). Els continguts d'aquests capítols combinen l'anàlisi de les geografies presentada al capítol 1 amb els usos que fan i els sentits que donen els joves als diferents espais socials. Són capítols que inclouen per tant la manera com els subjectes gestionen les seves presències en aquests espais i es mouen entre ells. El capítol 6 es centra en les implicacions de posició –de classe, gènere i ètnia- en les disposicions individuals i col·lectives envers la institució escolar. S'intenta en aquest capítol interpretar les presències i apropiacions observades en els diferents espais des de les lògiques de socialització que impliquen la pertinença de classe, les identitats de gènere o l'adscripció ètnica. El capítol 7, de conclusions fa ús del coneixement acumulat en els capítols anteriors per a allunyar-se d'algunes interpretacions estandaritzades sobre l'èxit i el fracàs escolar dels joves i proposar unes coordenades d'anàlisi diferents. Finalment, tanquem aquest llibre amb una breu coda que, des de l'estudi realitzat, invita a reflexionar sobre la direcció de la intervenció educativa.

CAPÍTOL 1

Geografies dels espais: distàncies i proximitats

En aquest capítol presentem les coordenades bàsiques d'aquells espais socials –escola, família i lleure– que han estat considerats centrals en el procés d'edificació de la identitat juvenil i adolescent. Es planteja tot seguit un exercici de (re)construcció de la morfologia d'aquests espais en base a les principals estructures de sentit i sentiment abstretes de les entrevistes mantingudes amb els alumnes (en algun moment recolzarem aquesta abstracció amb elements propis del discurs de les famílies entrevistades).

Particularment ens interessarà fixar-nos en les “geografies” normatives que, més o menys explícites, més o menys lúcides, més o menys envolvents, configuren cadascun d'aquests espais. Els punts 1.1, 1.2 i 1.3 s'encarreguen de tractar aquesta qüestió tot posant atenció a les implicacions que la construcció d'aquestes geografies tenen quant al condicionament d'estils diversos de fer-se present a cadascun dels espais socials.

Finalment, en l'apartat 1.4 s'intenta valorar les potencialitats d'encontre i desencontre, d'aproximació i distanciament entre aquestes possibles formes de fer-se present a cada espai que prèviament hauran estat significades. Avisem anticipadament que no ens plantegem cap aproximació de tipus “funcionalista” o “sistèmic”. En aquest capítol volem reflectir les estructuracions dels espais i les posicions que els joves enrevistats poden ocupar. Posteriors capítols ja s'encarregaran d'incidir en l'anàlisi de com aquestes presències “típiques” a cada espai són neutralitzades (de maneres diverses) pel sentit en què els individus les elaboren subjectivament.

1.1. L'escola. Espai d'obligacions?

L'escola com espai normatiu: disciplines i renúncies

Que la institució escolar constitueix, en si mateixa, un espai social carregat de normes i jerarquies, alhora que és encarregada de transmetre (de manera més o menys explícita,

de manera més o menys oficial) uns determinats conjunts de coneixements, habilitats i valors igualment disciplinadors, no és qüestió que pertoqui demostrar a aquest estudi. Autoritat (o autoritarisme) docent i administrativa, reglamentació dels temps (horaris) i dels espais, dels nivells, dels criteris d'agrupació, de les formes lícites i il·lícites de conèixer, comunicar-se i expressar-se; exàmens (més o menys formals) i altres formes de vigilància, sancions (premis i càstigs), etc; tot plegat són instruments que visualitzen aquestes normes i aquestes jerarquies.

Tampoc no toca perdre'ns ara en disquisicions teòriques a l'entorn de l'origen i funcions de les estructures normatives de l'escola, ni tampoc en el debat dels mecanismes articuladors d'aquestes funcions. El tractament teòric d'aquesta mena de qüestions efectivament desenfocaria l'objecte i objectius d'aquest text. O altrament dit, ens interessen totes aquestes qüestions en la mesura en què s'escenifiquen en els discursos dels entrevistats, en la mesura en què prenen cos i rellevància en les formes com els joves interpreten (i, per tant, construeixen) les realitats de l'espai escolar. Pretenem, doncs, realitzar un exercici d'abstracció d'aquest seguit d'escenificacions, que, d'altra banda, poden ser més o menys conscients, coherents i significades.

Més sensible a aquest objectiu és el punt de vista que assenyala les *renúncies* que comporta l'educació formal. És a dir, la inversió educativa feta en relació a unes expectatives de futur és viscuda alhora com una renúncia, en general una renúncia als moments i els espais de lleure. En altres paraules, la presència escolar no es justifica tant en relació a l'oferiment de satisfaccions i gratificacions presents com al voltant d'una aposta obligatòria i necessària. El valor instrumental de la institució, així com les seves estructuracions normatives disciplinadores, no fan sinó recolzar el sentit d'aquesta interpretació. I cal dir que, certament, aquest nivell de raonament, més o menys elaborat, és present en el discurs de tots els entrevistats. En alguns casos es fa estrictament referència a les molèsties que ocasiona l'actuació d'alguns d'aquests instruments i pràctiques disciplinàries. És, per exemple, el que acostuma a succeir quan els entrevistats opinen sobre la feina realitzada pels professors o, en termes generals, quan fan referència a les obligacions pròpies de la dedicació als estudis i al treball extraescolar.

En altres casos, les *desafeccions escolars* van més estretament lligades al descrèdit i a la relativització del que tradicionalment ha estat la font principal de legitimació de la institució educativa: el valor instrumental de les credencials que proporciona. En no poques ocasions, aquestes actituds solen anar associades a presències de *resistència* a l'escola.

Com veurem més endavant, el grau i la transcendència d'aquestes molèsties i desafeccions varien en funció tant de les disposicions individuals i/o col·lectives dels entrevistats envers l'escola com de l'estructuració pròpia dels altres espais socials considerats: el lleure i la família. Atenent a aquestes (i d'altres) variables poden interpretar-se aquestes contrarietats respecte del funcionament de l'escola en termes de renúncia; tot plegat es tracta del balanç d'un "cost d'oportunitats": es renuncia a quelcom —allò que es pot fer enlloc d'estudiar— quan el seu valor és inferior a la força de la necessitat percebuda, en aquest cas l'escolarització. Sigui com sigui, sí podem ara anticipar i reafirmar que en el discurs dels entrevistats es fa present la força, major o menor, d'aquesta renúncia.

L'escola com a espai d'expressió

Els espais i temps d'oci es consoliden com els escenaris privilegiats en què els adolescents despleguen les estratègies d'*identificació* —creació d'endogrupos o grups d'iguals— i *diferenciació* —definició d'exogrupos—, estratègies que expliquen bona part dels processos identitaris propis de l'adolescència. Ara bé, sense contradir aquesta qüestió, cal no oblidar que també a l'escola s'articulen penetracions de cultura juvenil, que també a l'escola ens trobem amb les relacions, amistats, enemistats, aproximacions, distanciaments, sentiments, emocions, racionalitats, lluites i solidaritats d'uns individus que formen i reformen, en el decurs d'aquestes experiències, les seves disposicions i posicions tant escolars com en el context general del camp de joc juvenil. Ens trobem, en aquest sentit, força aprop de les implicacions del que Bernstein anomena "ordre expressiu".

Tal i com han evocat autors com Tahar Ben Jelloun en el seu *Elogi de l'amistat* o Giorgio Bassani en el seu llibre *Darrera la porta*, i tants d'altres (en llenguatge literari o acadèmic), molts dels considerats millors amics en la vida adulta han estat coneguts

durant les diverses etapes escolars. També els alumnes entrevistats valoren aquest aspecte. De fet, hem vist com la majoria explica com les xarxes d'amistat escolar es van traspasant als espais i moments d'oci, sense que això impedeixi compatibilitzar-les amb altres xarxes extraescolars o familiars.

És particularment interessant donar un cop d'ull al joc de relacions, d'aproximacions i distanciaments que els entrevistats estableixen al voltant de la configuració de grups juvenils sota criteris marcadament escolars. És freqüent l'ús d'un mapa identificador de tres col·lectius relativament definits: els "empollons", els "normalets" i els "passotes" (que les etiquetes siguin exactament aquestes o unes altres, no canvia les coses). Efectivament, aquests grups es construeixen en base a criteris de posicionament escolar, per bé que en la delimitació de tots ells entren en joc elements més generals de sociabilitat juvenil com saber o no divertir-se, saber o no controlar, ser més o menys transgressor, atrevit, enrotllat, xul·lo, espavilat, etc. En tot cas, aquest fet no treu força al pes que en l'experiència escolar cal atribuir als valors de tipus més expressiu i relacional, justament des del moment en què aquests transfiguren unes dinàmiques i forces normatives *vivencialment més intenses* que no pas les derivades de les obligacions estrictament escolars.

La importància d'aquesta esfera escolar de tipus relacional es justifica per la consideració que el mapa de grups escolars és abastament compartit per tots els alumnes, amb relativa independència del seu grau de maduració o del seu procés d'incorporació al món juvenil¹. D'acord amb el que es veurà posteriorment, aquesta "clarividència" no es dona en la mateixa mesura quan ens traslладem a l'espai social del lleure, on són principalment els joves "experimentats", no pas els qui encara no han superat un estatus que podem anomenar "infantil", els que realment controlen i saben descodificar les coordenades dels mapes d'identificació i diferenciació de grups.

¹ Ve al cas recordar, per exemple, el cas d'aquells alumnes que considerant "estranya" (poc comú en relació al cas de la majoria de llurs companys d'escola) la seva implicació i confiança en el que pot oferir la institució escolar, no deixen d'adoptar estratègies que allunyin la seva imatge de la d'aquells que promocionen acadèmicament a costa de quedar marginats del camp de sociabilitat juvenil. Per entendre'ns: ningú no vol ser un "empollón".

Implicacions normatives. Estils presencials a l'espai escolar

L'anàlisi del discurs dels alumnes entrevistats mostra l'existència de nombroses formes de viure, sentir i interpretar l'experiència escolar. Tots aquests *estils presencials* resulten de la diversitat de combinacions entre les implicacions de les obligacions instrumentals de la institució escolar i les seves possibilitats expressives i relacionals. Al mateix temps, s'evidencia com aquests estils són també funció de com els joves viuen, senten i interpreten les seves presències en la resta d'espais normatius considerats (lleure i família). Fent un esforç de síntesi podríem agrupar la combinació d'aquestes forces en la generació de tres formes d'intensitat presencial en l'espai escolar. D'acord amb l'objectiu d'aquest punt, no es tracta encara d'entrar a valorar com aquestes formes d'intensitat són subjectivament viscudes i elaborades (qüestió que ens ocuparà en els capítols següents), sinó més aviat d'entendre-les com a maneres de ser present a l'escola condicionades per les mateixes característiques que estructuraven el camp escolar.

L'obligació necessària

Les actituds i formes de relació considerats com a obligació necessària resulten del fet d'avaluar positivament allò que la institució escolar pot oferir des d'un punt de vista instrumental. Al mateix temps, en major o menor mesura, inclouen també formes d'identificació amb els *valors expressius* de l'educació formal: responsabilitat, respecte, motivació, perseverança, cooperació, amistat, etc.

Presències d'acumulació. Sota aquesta designació fem referència a aquelles situacions escolars justificades a l'entorn del credencialisme. Particularment, a aquelles presències escolars caracteritzades per unes expectatives acadèmiques relativament elevades i, en tot cas, ajustades –"realistes"–, expectatives que fan del pas per l'escolarització obligatòria un requisit necessari i *inicial* en vistes a l'adquisició futura de credencials educatives superiors. Convindria fer notar que aquestes presències no únicament es corresponen amb les posicions escolars d'aquells grups abastament coneguts com "els empollons". En altres paraules, s'hi poden correspondre situacions escolars tant d'*adhesió* com d'*acomodació*, situacions que, apostant totes elles pel valor instrumental

de l'escola, tinguin en major o menor consideració els seus valors expressius.² Sí cal remarcar que aquesta forma de presència promocionada i sancionada per l'escola sol acompanyar-se de la interiorització d'actituds d'implicació expressiva i relacional amb la institució³. Tot plegat pot contribuir a generar un sentiment genèric de trobar-se “a gust a l'institut”.

Presències de mínims. Com en la categoria anterior, quan parlem de “presències de mínims” també estem agrupant una manera de valorar el caràcter instrumental de l'escola. També s'agrupen aquí formes d'estar a l'escola força diverses. En aquest cas, però, interessa destacar la importància de la consideració del pas per l'escolarització obligatòria i de l'obtenció del títol corresponent en tant que necessitats mínimes. No es pensa en termes d'inici d'una trajectòria acadèmica d'elevades expectatives, ans en l'adquisició d'una credencial jutjada *condició necessària i suficient* per tal de funcionar com a treballador, en particular, i ciutadà “mig”, en general. Que aquest mínim sigui considerat suficient pot explicar-se per diferents motius, els quals expressen la diversitat de situacions socioescolars que mantenen aquesta forma de ser a l'escola. Tres d'aquestes raons, generalment combinades, apareixen constantment en els discursos dels entrevistats: 1) l'existència de sentiments de *dissociació* i desorientació educatives; 2) l'aposta per la inserció “precoç” en el mercat laboral (generalment en sectors de baixa qualificació); i, 3) la referència a la devaluació dels títols acadèmics o al fenomen de la *sobrequalificació* –estar ocupat en una feina que requereix menys estudis dels que es tenen.

L'obligació obligada

En aquest cas, la presència escolar no s'interpreta en termes de necessitat en funció d'unes expectatives més o menys llunyanes de futur, ans com una obligació “obligada”, sense més sentit que el de respondre a unes exigències legals i, en ocasions, familiars. Si en el cas de l'obligació “necessària” parlàvem de possibles situacions d'*adhesió* i

² Segons la terminologia exposada per Basil Bernstein a *Clases, códigos y control* (Madrid, Akal, 1989) [original del 1977], *adhesió* fa referència a l'actitud de l'alumne que s'identifica amb la institució escolar i amb la cultura que transmet, i *acomodació* a l'acceptació de l'escola com mecanisme de mobilitat social, però sense que l'alumne s'identifiqui amb la cultura escolar, és a dir, amb l'ordre expressiu de la institució.

³ El fet que en no pocs casos l'assumpció de les responsabilitats exigides per l'escola esdevinguin profundament interioritzades pels joves qüestiona àdhuc la mateixa consideració d'obligatorietat.

acomodació, en el de l'obligació "obligada" podem trobar-nos amb disposicions de "dissociació" i "resistència".⁴ Com en el cas anterior, no cal dir que es tracta de dos conjunts d'actituds i disposicions molt relacionats amb la posició socioeconòmica i el capital cultural de les respectives famílies.

Presències de resignació. A l'entorn d'aquestes consideracions pot aparèixer una manera de viure l'experiència escolar caracteritzada per la desacreditació no tan sols dels valors expressius de la institució sinó també dels seus discursos de legitimació credencialistes i instrumentals. Interessa remarcar que aquesta és una possibilitat present a l'escola. Independentment que aquesta possibilitat sigui un efecte no desitjat de l'estructuració normativa de l'espai escolar o una conseqüència esperada inherent a les seves funcions latents, el cas és que els alumnes entrevistats acostumen a compondre un discurs que barreja tant el pes de les actituds personals com el propi sentit de la institució educativa. Així mateix, que aquestes presències resignades esdevinguin presències de resistència activa depèn en molt bona mesura de com s'articulin els estils presencials en la resta d'espais socials (família i lleure)⁵. Ara bé, i a diferència del que succeeix en relació a la resta de presències esmentades (per a les quals es pot pensar en l'adaptació més o menys profunda d'instruments acadèmics, pedagògics i curriculars per tal de "recuperar" els alumnes "desplaçats"), aquí la institució escolar rarament s'ha mostrat apte a l'hora de codificar i donar resposta a aquestes formes de "desplaçament", qüestió de la qual alguns alumnes acostumen a ser-ne força conscients.

1.2. El lleure. Espai de llibertat?

Alguns autors han assenyalat l'estreta relació que s'estableix entre les cultures de consum i els adolescents en posar en boca d'aquests darrers el que, hiperbòlicament, es

⁴ Seguint novament la tipologia de Bernstein (*op. cit.*), *dissociació* fa referència a la situació en la qual l'alumne no és capaç d'ajustar-se a les exigències i finalitats instrumentals de l'escola, però sense que es produeixin processos de ruptura amb la cultura de la institució, mentre que la *resistència* és l'actitud que planteja una clara oposició amb la cultura escolar, ja que implica una negativa col·lectiva, sobre la base de la participació d'uns valors i referents juvenils alternatius, a acceptar les exigències i les promeses de l'escola.

⁵ Per exemple, en situacions en què es disposa d'experiència laboral i en les quals s'avalua com a prioritari el guany econòmic immediat, guany que, en tot cas, no respon tant a una voluntat d'acumulació com a una necessitat *hedonista*: es guanya per gastar i "gaudir de la vida". I quan no es disposa d'experiència pròpia en el terreny laboral, serveixen de model els casos de familiars propers o d'amics reconeguts.

podria definir com el seu lema de reivindicació vital: “consumeixo, per tant existeixo” (Martínez, 1998). Els joves, cada vegada amb més temps per a ser-ho, es fan presents en l'ordre social en definir uns estils —és a dir, uns conjunts més o menys coherents i integrats de recursos materials i immaterials— que assumeixen com a propis. Els espais i els temps d'oci són els escenaris cada vegada més referenciats com a camps privilegiats d'experimentació i d'articulació de les cultures adolescents. La justificació d'aquest fenomen és clara: “la cultura juvenil, la cultura de l'oci, no és una inversió (com ho seria l'educació formal) sinó un consum que proporciona gratificacions i coneixements immediats, i per això és el territori més adient per portar a terme aquelles “estratègies d'identificació i diferenciació que intentaran convertir l'accidentalitat del procés juvenil en quelcom de substancial” (Martínez i Pérez 1998, pàg. 86). Al mateix temps, i gairebé per definició, el camp social del consum d'oci, a més de suposar una ruptura respecte dels mecanismes disciplinaris escolars, es constitueix per unes relacions, unes pràctiques i uns relats identitaris al marge de l'espai familiar.

En aquesta direcció es parla de l'espai del lleure com un camp de *creació cultural*. Certament, la traslació del concepte de creativitat també al camp del consum d'oci és un dels factors que més i millor contribueixen a qüestionar els pressupòsits generalment compartits sobre el lleure. En contra del que majoritàriament ens informa el sentit comú i els mitjans de comunicació (i també a vegades la ciència social), els grups de joves no són simples receptacles —passius, mal·leables, ingenus, titelles, etc.— dels estàndard estilístics produïts pel *teenage market* i transmesos pels *mass media*, sinó que participen activament en la selecció, recontextualització i resignificació dels objectes estilístics considerats. Efectivament, els individus són capaços de desenvolupar, conscientment o inconscient, mecanismes a partir dels quals dur a terme interpretacions lliures i recepcions creatives d'uns elements aparentment buits de significats que converteixen així en objectes més que en models.

En definitiva, fóra pertinent deixar de banda la idea no sempre fonamentada (i sovint malintencionada) que concep l'oci com a simple consum uniformitzador i disciplinari i adoptar-ne una altra de més apropiada —i que en la literatura de les ciències socials debem fonamentalment als estudiosos del *Center for Contemporary Cultural Studies* de Birmingham— que l'interpreti com aquell espai que proporciona als joves grans

possibilitats de creació i expressió cultural, així com la possibilitat de construir-se la seva identitat.

La noció de “cultura corrent” (i d’“estètica arrelada”), definida per Paul Willis, connecta molt directament amb les estructures de sentit i sentiment a partir de les quals els joves amb qui ens hem entrevistat es relacionen amb allò que ofereixen les geografies del lleure. Alhora, aquesta aproximació retroba justament la transcendència de l’expressivitat cultural que els i les joves recreen en humanitzar i dotar de sentit els seus espais socials i pràctiques més habituals. Les matèries primeres d’aquest “bricolatge cultural” són ingredients com el llenguatge, la producció i l’audició musicals, la moda, l’estètica corporal, l’ús actiu i descodificador de la narrativitat audiovisual, la decoració de la pròpia habitació, els rituals de les parelles, la sociabilitat amb els amics, les rutes de l’oci, els esports, fins i tot determinades manifestacions delictives o violentes, etc. Tots ells són elements que si bé no responen als criteris del gaudi artístic de l’“alta cultura” (“la veritat és que les arts convencionals tenen un paper petitíssim en la vida dels joves”), remetent a l’“ús humà” i a la “significació personal (...) que fan possible el contacte espurnejant entre la forma simbòlica i la condició humana” (Willis 1998, pàg. 45).

El lleure com espai normatiu

No obstant això, cauríem en una conceptualització del consum d’oci dels col·lectius juvenils del tot *naïf* si no tinguéssim en compte les relacions que mantenen aquests consums respecte de la posició ocupada pels joves a l’estructura social, en general, i a cadascun dels espais socials considerats, en particular.

En primer lloc, no podem obviar els efectes de l’*estructura social* i dels seus principals eixos de desigualtat. En altres paraules, no pot entendre’s l’oci com l’espai comú en què tots els joves troben el seu present en llibertat i en tant que col·lectivitat homogènia i internament indiferenciada. Ens situem doncs lluny de compartir la tesi segons la qual la societat del consum garanteix la plena democratització quant a la participació de les formes culturals de l’oci, així com de considerar la joventut en tant que “nova classe social” (com fan alguns teòrics filomarxistes de les contracultures juvenils). Entenem que l’accés a determinades dinàmiques ocioses, com el procés seguit per a la seva

significació en el context de la creació d'un estil, depenen en bona mesura de la posició en l'estructura social dels individus. No practiquen les mateixes activitats d'oci un jove de classe mitjana i d'ascendència catalana que un noi de família obrera castellanoparlant, ni tampoc aquest darrer que un noi d'origen immigrant amb pocs anys de residència a l'Estat i amb la situació legal no regularitzada; ni l'oci d'aquests individus s'assembla al de les noies marroquines pertanyents a famílies procedents del camp i amb una religiositat molt tancada, etc. I en cas que coincidissin en la pràctica d'una d'aquestes activitats el sentit mútuament atorgat a la seva realització difícilment podria arribar a equiparar-se.

En tant que recurs de sociabilitat, *l'oci és una realitat enclassada, sexuada i etnificada*. Més tard ens n'ocuparem amb més deteniment.

En segon lloc, convé no perdre de vista les *normativitats (generalment implícites) que regeixen internament l'estructuració del mateix espai del lleure*. Partint de la base que les interaccions entre les persones no poden tenir lloc en un buit social, sinó que sempre s'estableixen enmig d'un marc estructurat i estructurador de l'acció, pensem que les relacions que els joves estableixen entre si en el seu camp de joc estan triplement condicionades: per llur ubicació en l'espai social, per les regles de joc pròpies de cadascuna de les activitats d'oci i, finalment, per la construcció mútua de representacions sobre l'altre.

En aquest context, l'anàlisi del discurs dels entrevistats ens posa sobre la pista dels efectes de la confluència de dos processos molt rellevants: *l'atracció interpersonal* —o disposició d'actituds favorables a la relació entre individus en tant que individus—, i la *força de la cohesió grupal* —o atracció mútua entre els membres d'un mateix grup d'iguals.

En tercer lloc, caldria referir-se als *contextos particulars* en què es desenvolupen les diverses dedicacions "ocioses". Des d'aquest punt de vista podem pensar en la transcendència de tot un seguit d'eixos descriptius que revel·lin les característiques pròpies d'aquests contextos, els quals clarament incideixen en el sentit dels estils amb què els joves viuen, senten i experimenten el lleure. Per entendre'ns, no és mateix ballar

música *màkina hardcore* en alguna de les discoteques situades a la perifèria de Barcelona que fer-ho en el context d'una festa organitzada per un grup d'esplai.

El següent apartat especifica quins són aquests eixos i planteja quines són els estils presencials resultants de les corresponents forces normatives.

Implicacions normatives. Estils presencials a l'espai del lleure

Independentment del lloc més o menys central que l'oci ocupa en la socialització adolescent i juvenil, en l'imaginari de tots els joves entrevistats el lleure és construït en termes d'"alliberament", d'espai on poden desplegar allò que "en el fons" afirmen ser. Recordem, per exemple, les paraules de la Lorena, "cuando estoy por ahí es cuando hago *mi* [enfasitzant] vida".

Novament, els estils de fer-se present en aquest espai dependran tant de la manera i la intensitat amb què és subjectivament viscut aquest alliberament com de les formes d'experimentar la resta d'espais. No obstant, com dèiem, aquests estils presencials són en bona part funció de la manera com s'estructuren els contextos particulars en què es despleguen les dinàmiques del lleure. La variabilitat d'aquests contextos pot ser tractada prenent en consideració els següents nivells d'observació.

- 1) **Oci a casa / oci fora de casa.** Proponem aquesta categorització perquè entenem que assenyalava de manera directa una de les funcions principals del consum d'oci: la dotació d'identitat en el joc de les relacions grupals juvenils. És cert que el sol fet de "consumir lleure" proporciona elements propis per a la construcció creativa d'un estil, d'una "estètica arrelada" (Willis, 1998). Malgrat això, de les entrevistes realitzades s'extreu com generalment és el lleure fora de casa aquell que permet dosis més elevades d'"alliberament" i "experimentació". És també cert que no totes les activitats de consum d'oci extradomèstic posen en escena relacions entre joves (la figura del "jove solitari" remet precisament a aquesta possibilitat); com també ho és que l'oci a casa (amb pares o sense pares) no té perquè impedir l'existència d'aquestes relacions. No obstant, els espais majoritàriament valorats per a desplegar la pròpia "personalitat juvenil" els trobem fora de la llar familiar.

- 2) **Oci regulat / oci informal.** En un extrem de l'eix situariem aquelles dinàmiques de lleure en les quals els joves s'han vist desplaçats del seu paper de protagonistes perquè els adults n'han agafat el control. Són les que anomenem "activitats regulades". Sense possibilitat de poder definir, dins de certs límits, les regles de joc segons els seus propis criteris i interessos, aquestes activitats esdevenen pels joves espais ordenats i controlats institucionalment on només poden desenvolupar un paper més aviat d'audiència i no tant de participants "actius". En efecte, activitats com ara les classes d'idiomes, de mecanografia, d'informàtica, o fins i tot aquelles altres organitzades per institucions específiques d'educació en el temps lliure (grups d'esplai, ludoteques, colònies d'estiu, festes organitzades pels centres escolars, equips esportius, etc.) poden perdre als ulls d'alguns joves la seva originalitat, la seva creativitat, la seva vessant com a camp de descoberta, d'innovació, d'experimentació. Aquestes són activitats que a més d'ésser regides per normes inamovibles, estan fortament determinades per marcs físics (l'escola d'idiomes, l'acadèmia, el casal, les instal·lacions esportives) i blocs temporals (l'horari) fixats a priori. Quan aquestes activitats institucionalment formalitzades són alhora de caire instructiu-formatives (properes o complementàries a la manera com s'organitza la dedicació escolar), rarament són viscudes pels joves en qualitat d'expressió i desplegament de la pròpia identitat.
- 3) **Oci amb presència d'adults / oci sense presència d'adults.** Molt en relació amb els anteriors, aquest eix recull la importància que té el fet que els adults adoptin funcions de control del context en què es desenvolupa el lleure. Quan els pares vigilen i dirigeixen la dedicació dels fills a l'oci o quan experts en "educació informal" estructuren els sistemes amb què els joves han de gaudir del temps lliure, aleshores difícilment aquests joves disposen de l'autonomia que requereix l'exploració de les gratificacions i satisfaccions que pot proporcionar el consum d'oci. Xerrar amb els amics i amigues del barri al carrer, sortir de marxa, organitzar i autogestionar actes d'índole diversa (des de partits de futbol a xerrades temàtiques), són activitats que els joves duen a terme i orienten amb més "llibertat" i que ofereixen més possibilitats per (re)elaborar simbòlicament els productes que el mercat de l'oci col·loca al seu abast.

- 4) **Oci "lícit" / oci "il·lícit"**⁶. Sembla oportú parlar de la força d'atracció atribuïble a determinades dinàmiques d'ocupació del temps lliure que es despleguen amb caràcter de contestació i transgressió. Quan aquestes dinàmiques es mouen a l'entorn d'aquests paràmetres, s'articulen estils presencials en el lleure que poden arribar a extremer els valors de l'experimentació hedonista i presentista. Tenen lloc llavors activitats que des de la perspectiva dels adults acostumen a caracteritzar-se com d'il·lícites, de ruptura respecte del que se suposa són les normes de comportament i pensament "correctes", unes normes sovint interpretades des de les obligacions familiars i escolars. Des d'aquesta òptica, pràctiques com beure alcohol, fumar, mantenir relacions sexuals, prendre drogues, sortir fins a altes hores de la matinada, etc. són descontextualitzades de les estructures de sentit i sentiment juvenils en què els joves les realitzen.
- 5) **Estructuració i morfologia de les xarxes socials dedicades al consum d'oci**. Al llarg de la recerca realitzada s'ha tractat d'entrar a observar les característiques pròpies de les xarxes de lleure dels entrevistats. Ens han interessat qüestions com la *composició escolar / extraescolar* dels grups amb qui s'ocupen els temps d'oci. En aquest sentit, hem constatat una certa correlació entre la presència d'un lleure situat com a central en el procés de construcció de la identitat adolescent i el fet de compartir companys i amics d'oci aliens a l'escola. També hem valorat la *composició dels grups en funció de l'edat*, avaluant com el fet que es comparteixi el lleure en companyia d'uns "iguals" de més edat sol anar acompanyat de situacions que brinden l'oportunitat als més petits (els nostres entrevistats) d'emmirallar-se en amistats que, per raons d'edat o de superació de responsabilitats escolars, viuen més lliures del control familiar. Igualment hem tingut ocasió d'observar diferències entre el fet de compartir l'oci amb grups mixtos i fer-ho en grups que no ho són (*composició per gènere*). Pel que fa a la *composició familiar / extrafamiliar* dels grups, hem pogut relativitzar la tesi que atribueix a les dinàmiques d'oci de tipus familiars un caràcter restrictiu de les potencialitats expressives, creatives i d'experimentació d'aquest espai. Al capdavant, aquesta tesi és vàlida quan aquest lleure familiaritzat es procura en l'àmbit domèstic, mentre que quan aquestes

⁶ Tot allò que pugui dir-se a l'entorn d'aquesta categoria no hauria de fer-nos perdre de vista la relativitat d'allò considerat lícit i il·lícit. En la mesura en què es fa referència a l'exploració d'uns límits normatius

relacions excedeixen aquest àmbit, acostuma a produir-se una mena de barreja entre companyies familiars i companyies extrafamiliars, i en tot cas es posa l'èmfasi en el manteniment d'una relació d'"iguals" amb els membres familiars en qüestió. I finalment també s'ha tractat la qüestió de la *composició ètnica*, amb la voluntat de considerar la possibilitat que de les dinàmiques de contacte intercultural es derivin efectes actitudinals i de transformació dels anomenats prejudicis interètnics.

De la combinació de tots aquests eixos, emergeixen dues grans tipologies d'estils presencials en l'espai del lleure. Presentades com a pols extrems d'un mateix *continuum*:

Presències d'entreteniment. Amb aquesta designació fem referència a aquells estils presencials caracteritzats per la seva reduïda capacitat per a generar processos autònoms de creació normativa i expressiva, i per la dificultat de desplegar estratègies decidides de socialització en el context de la cultura adolescent. Prenent els eixos prèviament establerts, ens trobem amb presències que es conceptualitzarien a l'entorn dels extrems: oci a casa, oci regulat, oci sota control d'adults, oci "lícit", oci realitzat en el context de xarxes socials poc heterogènies (fonamentalment quant a l'edat i al gènere), sovint familiaritzades. La presència en el lleure és ubicada en termes d'esbarjo i, en tot cas, segons una marcació temporal definida i un control institucional explícit. Així, aquestes dinàmiques de lleure formalitzat i controlat sovint acaben associant-se amb tendències cap a la *infantilització de l'oci adolescent*.

Presències d'experimentació. Aquesta categoria fa referència a aquelles situacions en què el lleure es posiciona en contextos lliures de constriccions normatives institucionals i del dirigisme imposat pels adults. Són presències que tendeixen a situar-se cap als extrems de les categories definides abans: oci fora de casa, oci informal, oci sense control adult, oci "il·lícit", oci realitzat en el context de xarxes socials relativament heterogènies. Efectivament, sota aquesta designació podrien incloure's multiplicitat de formes de fer-se present en aquest espai. Allò remarcable és que, al marge que es visqui el lleure de manera més o menys transgressora, aquest lleure és situat com l'espai privilegiat de recerca d'"alliberament", recerca que es desenvolupa per mitjà de

més o menys contestables, tot plegat acabarà depenent d'allà on cada individu i cada grup estableixi on es troben aquests límits i, si s'escau, de les estratègies seguides per tal de violentar-los.

l'experimentació de formes de plaer, l'expressió presentista i la creativitat pràctica a la qual ens referíem abans.

1.3. La família. Espai d'acolliment afectiu?

La família com a espai normatiu

No ens esplaiarem en aquest llibre sobre les transformacions morfològiques ni sobre els canvis en les funcions socials que ha sofert la institució familiar en les darreres dècades. Tampoc no ens estendrem en detallar els estils de socialització familiar. Hi ha molta literatura actualment que s'ha centrat, per exemple, en com l'extracció social de les famílies (la seva classe social) condiciona determinades formes de gestionar els rols familiars i els estils de comunicació (Bernstein, 1989). D'altres han parlat de models ideals o "estils de socialització" familiar establerts en base a la qualitat dels sistemes de control i negociació que es produeixen en el si de les famílies (Kellerhals i Montandon, 1991). El que ens interessa a nosaltres no és reflectir els "estils" de socialització sinó fixar-nos en com els nostres joves entrevistats experimenten l'espai familiar, com s'hi fan presents. Amb aquest propòsit hem tractat d'ordenar la informació al voltant d'alguns àmbits significatius sobre els quals les famílies exerceixen procediments de control (més o menys explícit, més o menys motivacional). Principalment ens hem centrat en el tipus de normatives familiars articulades a l'entorn del seguiment de la inserció escolar dels fills (control de la dedicació a l'estudi, del currículum i el progrés escolar dels fills, implicació en la vida de l'escola, etc.) i de la seva participació en el lleure (normativitat i negociació en el terreny dels consums, de les companyies, dels horaris, etc.). En relació amb aquests punts hem tractat de valorar la percepció pròpia dels alumnes, així com el seu nivell d'obediència i de comprensió d'aquests marcs normatius.

Abans d'entrar en l'especificació dels estils presencials en el context de l'espai familiar, creiem oportú indicar quatre punts que resulten recurrents en els discursos dels entrevistats:

- 1) Majoritàriament, els sistemes normatius de les famílies en relació amb la *participació dels fills en dinàmiques de lleure juvenil* es manifesten força rigorosos i

clarament establerts sobretot en algunes qüestions, com ara les regles horàries, les prohibicions de tota mena de consum il·lícit i el control de les companyies. Una altra cosa és que aquests sistemes incloguin certs marges de negociació. És, de fet, en la negociació on es fa present una major diversitat segons els casos considerats. El que és remarcable, sigui com sigui, és que tots els alumnes, tant si participen d'un lleure més infantilitzat com si participen d'un oci d'experimentació, mantenen algun punt de reflexivitat que provoca l'exteriorització dels marcs normatius familiars. Altrament dit, en major o menor mesura, tots jutgen, avaluen i es relacionen amb les normes pròpies de l'espai familiar com a quelcom extern, imposat amb més o menys rigor, fet que (com veurem) no es contradiu amb l'existència de processos significatius d'interiorització normativa de les regles familiars. Val a dir que en gairebé tots els casos és la mare l'encarregada de jugar el rol de la flexibilitat normativa (negociació, tractes, pactes, induccions i controls indirectes), sempre dins un marc normatiu de límits explícits i compartits (principalment representat per la figura del pare). Cal fer notar que també aquí trobem excepcions; casos en què també la figura materna es mostra actuant coactivament o casos en què el pare exerceix el paper de mediador comprensiu.

- 2) Així mateix, tots els entrevistats afirmen experimentar els temors i preocupacions dels pares pel que fa a la seva *formació escolar*. De les entrevistes mantingudes amb els alumnes, com també de les realitzades amb les famílies es desprèn com entre pares i mares existeix preocupació per si el fill aprova o suspèn, per si aconsegueix amb els ritmes d'estudi sancionats escolarment, per si es comporta raonablement a l'escola, i d'altra banda per allò que fa quan s'ajunta amb els amics, quins espais freqüenta, què fa i deixa de fer, quan entra i surt, etc. No cal dir que també aquest fet és viscut amb més o menys intensitat en funció dels estils presencials dels alumnes en la resta d'espais socials. Val la pena, doncs, remarcar que no s'han trobat casos de famílies "absentistes", això és, de famílies que desatenguin el seu rol socialitzador i les preocupacions d'ordre afectiu que se'n deriven.
- 3) Són també recurrents les referències dels entrevistats a l'elevat grau de *confiança* que llurs pares i mares tenen envers ells. Aquesta observació és, al seu torn, corroborada pels discursos adoptats per les famílies corresponents. Que pares i mares així ho corroborin pot, en part, ser resposta a la pressió que exerceix la

situació d'entrevista amb un estrany davant del qual hom es vol mostrar socialment respectable. Fent balanç de tot plegat, però, el cas és que es dibuixa un panorama en què les relacions familiars tenen com a component important l'atorgament mutu de confiança personal.

- 4) Del discurs de gairebé tots els entrevistats s'abstrau l'absència d'*episodis significatius de conflicte intergeneracional*, la qual cosa no vol dir que no es produeixin *discrepàncies localitzades* de més o menys abast entre pares i fills. En efecte, la gran majoria valoren com adequats els marcs normatius establerts pels pares, i en mantenen una interpretació comprensiva. Val a dir que aquesta comprensivitat i aquesta absència de conflicte intergeneracional no sempre s'acompanyen d'actituds submises i d'obediència. En alguns casos sí que es produeix aquesta associació. En molts d'altres succeeix que, malgrat es compreguin com a adequats, el jove juga amb els límits normatius perquè se sap controlador de les diferències normatives i dels codis que estructurin els diferents camps. Ens hi entretindrem més endavant.
- 5) Finalment, i molt en relació amb que acabem d'esmentar, es fan també recurrents en els discursos dels alumnes entrevistats referències al manteniment d'un tipus de comunicació en el si de l'espai familiar arrelat en l'*intercanvi d'intimitat*. Aquesta mena de relacions és generalment mantinguda amb la figura materna (sobretot en el cas de les noies, però no pas exclusivament), i de vegades amb el pare o algun germà gran. Es tracta d'un tipus de comunicació que, en més o menys grau, es compagina amb lògiques relacionals marcades per la instrumentalitat, això és, quan l'interlocutor és principalment considerat com algú de qui guanyar-se estratègicament els favors.

Implicacions normatives. Possibilitats presencials a l'espai familiar.

Certament, les famílies entrevistades estan marcades per diferents situacions i composicions: algunes de les famílies entrevistades són magribines, algunes famílies (magribines i no magribines) pateixen els efectes del "desmembrament", en general disposen d'un capital cultural reduït, i els estils educatius són diversos. Però malgrat que aquests aspectes s'han fet evidents en els discursos d'alguns entrevistats, en el decurs de

l'anàlisi no hem copsat que aquestes mena de qüestions tinguin un pes explicatiu rellevant respecte de l'establiment de les diferents tipologies presencials en l'espai familiar.

Al capdavant, del discurs dels alumnes entrevistats i de les respectives famílies sí se situa un factor com a especialment determinant de les relacions intrafamiliars: *el tipus d'articulació i estratègies normatives dels àmbits que hem indicat abans*. Dues variables emergeixen com a coordenades principals a l'entorn de les quals els joves entrevistats imaginem, afrontem i experimentem les seves presències en el context de l'àmbit familiar:

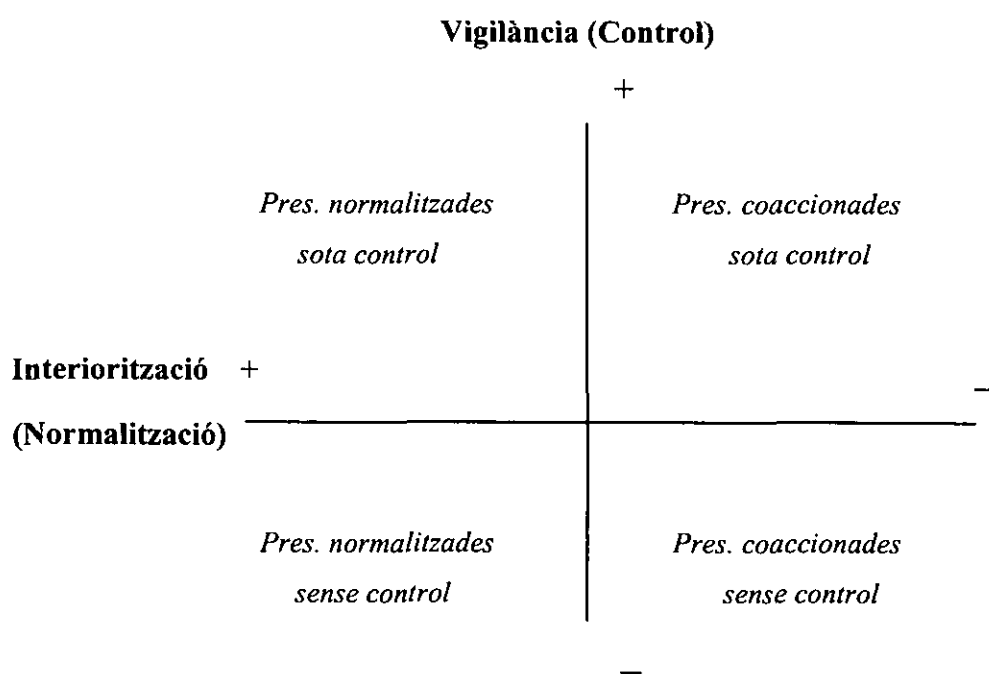
- 1) **La força de la vigilància.** Es fa referència al grau de seguiment explícit i control efectiu amb què els pares i mares fiscalitzen els discursos i, sobretot, les pràctiques dels fills, tant en el context del propi espai familiar (relacions entre els membres de la família, responsabilitats domèstiques, projectes comuns, etc.), com en els espais del lleure (amb qui s'ocupa el temps d'oci, què es fa i es deixa de fer, per què, quan se surt i quan s'arriba, etc.) i de l'escola (acompliment de les obligacions de l'escolarització). Aquesta variable dibuixa un eix a mode de *continuum*.

En un extrem ens trobaríem aquelles situacions en què es deixa sentir amb força l'acció normativa i disciplinària de les famílies. Pares i mares estant "a sobre" dels fills fent notar el sentit del seu control i seguiment. D'acord amb els comentaris dels mateixos alumnes, aquest "estar a sobre" es tradueix en plasmacions i marges de negociació diversos i variables segons allò que és vigilat: lliçons, advertències, incitacions o exhortacions de caràcter insistent i més o menys motivador, copresència física constant, rigorosos sistemes de premis i càstigs, etc. El nivell d'efectivitat i eficiència d'aquests sistemes és una altra història.

A l'altra banda de l'eix s'ubicarien aquelles circumstàncies familiars caracteritzades per no aplicar sistemes intensos de seguiment i vigilància. Això sí, com veurem tot seguit, que el control efectiu dels fills per part dels pares es relaxi, o sigui pràcticament inexistent, no significa que els joves interpretin un buit normatiu en les seves relacions familiars.

- 2) **La força de la interiorització normativa.** En aquest cas es fa referència al sentit en què els joves "incorporen" els marcs normatius familiars. Quan el nivell d'interiorització normativa és elevat, no hi ha problemes de concordança o no concordança amb els marcs normatius que fixen els límits externs de l'acció i de l'opinió. Si bé és cert, com dèiem, que tots els joves mantenen algun tipus de reflexivitat que exterioritza la presència de les pautes normatives familiars i jutgin aquestes pautes (dedicació a l'estudi, control de les companyies, dels horaris, dels consums, de les obligacions domèstiques, etc.) com a quelcom imposat, també és cert que existeixen graus molt diversos quant a la intensitat i extensitat d'aquesta exteriorització. En molts casos i segons els àmbits normatius de què es tracti, pren força el que es coneix com la *normalització de les regles*, això és, l'acceptació acrítica i la incorporació d'unes normes finalment considerades com a pròpies i donades per descomptat. Probablement, és la força de la interiorització normativa el que hi ha darrera de les nombroses disposicions a considerar com a adequades i a obeir comprensivament bona part de les normes i regles familiars.

La figura següent facilita la visió dels estils presencials dels alumnes en el context de l'espai familiar.



Presències normalitzades sota control. En aquesta categoria considerariem aquelles situacions i formes presencials en què conflueix un elevat nivell de vigilància efectiva amb un alt grau d'interiorització dels marcs normatius familiars per part del jove. Aquesta situació en l'espai familiar estructura un "coixí de seguretat normativa" per al jove en la mesura en què es deixa sentir sense imposicions la *força centripeta de la família*. També aquí ens trobem amb una qüestió de graus. Com és d'intensa la interiorització dels diferents conjunts normatius (en relació tant al lleure com a les obligacions escolars)? Com són de discrepants o propers els marcs normatius de la família respecte dels de la resta d'espais? Per exemple, que la confluència d'aquestes dues coordenades de presència familiar (normalització i control) acabi "assegurant" el trànsit "exitós" de la família a l'espai escolar dependrà tant de la intensitat amb què els joves hagin interioritzat les normes familiars en relació a les responsabilitats i les obligacions pròpies de l'escolaritat com del coneixement per part dels pares dels valors i continguts que configuren l'espai escolar.

Presències normalitzades sense control. Ens remet a aquelles situacions en què la interiorització dels marcs normatius és acompanyada per —ahora que justifica— l'absència d'estratègies familiars de vigilància real. També aquesta posició en l'espai familiar proporciona certes garanties de trànsit no discontinu del fill a través de la resta d'espais. No obstant, el fet que deixin de fer-se presents estratègies decidides de vigilància i seguiment pot afavorir que es produeixin processos de desconexió entre les presències en els diferents espais i els itineraris personals dels individus. Aquest fet és resultat de les possibles dissonàncies entre les normes familiars i les que regulen els altres espais socials.

Presències coaccionades sota control. Es relaciona amb l'experiència de viure la participació de l'espai familiar en termes d'obeir o no obeir un sistema de regles i pautes viscut pel jove com a quelcom jeràrquicament imposat. En tant que les línies de relació normativa pares-fills es basen en la vigilància estreta i del seguiment efectiu, no pas de la representació compartida de les normes i formes d'autoritat familiars, que el jove visqui com a conflicte les seves presències als diferents espais dependrà en bona mesura de com s'articulin i es justifiquin aquestes estratègies de vigilància i seguiment: marge per a la negociació i el pacte, opcions imperatives o motivadores, divisió sexual

d'aquest treball (distribució dels rols patern i matern en l'exercici del control), recolzament en figures "amistoses" d'autoritat (germans grans o altres familiars), etc.

Presències coaccionades sense control. Aquest creuament situa aquelles formes presencials que combinen un baix grau d'interiorització dels sistemes de normes familiars amb un baix grau de vigilància exercida efectivament per part dels pares. Probablement sigui aquesta la posició que menys capacita la institució familiar en el seu paper d'espai d'acolliment afectiu i d'estructuració normativa. En aquestes circumstàncies el jove jutja, avalua i es relaciona amb les normes pròpies de l'espai familiar en tant que imposicions externes, més o menys rigoroses, més o menys molestes, més o menys adequades, mentre que els pares (vulguin o no vulguin) han perdut la seva capacitat real d'incidir en el control de l'obediència a aquestes normes. Ens trobem així davant de *presències centrífugues* en l'espai familiar: els joves desplacen fora de la família els seus centres de construcció identitària en tant que joves.

1.4. Formes bàsiques de distanciament-proximitat entre espais

Quins estils presencials als diferents espais socials considerats encaixen millor entre ells? Quins pitjor? Tot seguit ens ocuparem d'aquesta qüestió. Abans, però, convé fer un parell d'aclariments.

En primer lloc, ni els continguts ni els procediments d'aquest apartat haurien d'entendre's en tant que justificats des d'un enfocament "sistèmic" o "funcionalista". Parlem de l'estructuració d'unes relacions de força entre els espais que configuren graus i criteris diversos de continuïtat i discontinuïtat. I en tot cas, el fet que aquestes potencialitats d'aproximació-distanciament acabin esdevenint més o menys significatives, això és, viscudes de manera més o menys intensa, dependrà sempre de com els estils presencials dels joves a cada espai siguin subjectivament viscudes.

En segon lloc, en l'apartat anterior hem distingit formes diferents de fer-se present en l'espai escolar (presències d'acumulació, presències de mínims i presències de resignació). Per a la redacció d'aquest punt, en canvi, hem optat per considerar l'escola en tant que espai normatiu fix. L'escola no és només una institució que estableix unes

regles de funcionament i uns valors oficials comuns i universals, sinó que a més en fa font principal de la seva legitimació. D'aquesta manera, mantenint l'espai escolar com a variable fixa, podem optar per perfilar de manera més comprensiva les seves línies d'aproximació i distanciament respecte de la resta d'espais.

Distanciaments i proximitats família-escola

Zones de distanciament

Deixant de banda les referències a la transcendència dels usos desiguals dels codis sociolingüístics o dels estils de socialització, caldria incidir en què la font fonamental de dissonància entre l'espai familiar i l'escolar es troba representada per les característiques prèviament atribuïdes a les **presències coaccionades i sense control** en el context de l'espai familiar. Si entenem l'escola com un espai la coherència del qual exigeix compartir, ni que sigui mínimament, unes normes, unes habilitats i uns valors específics, aleshores bona part dels atributs relacionats amb aquesta forma presencial en l'àmbit familiar poden afavorir-ne el distanciament: seguiment poc regular de la situació escolar del fill, desimplicació respecte de la vida escolar, manca de reforç motivacional i adopció d'actituds de resignació i acomodació, relativització fatalista de la utilitat i sentit de la institució escolar, delegació acrítica i reïficadora en l'escola de les obligacions que se suposa que li corresponen, etc.

Com s'indica més avall, que el distanciament entre aquesta forma presencial en l'entorn familiar i el tipus de presència necessària en l'espai escolar acabi fent-se efectiu de manera clara dependrà també de l'atracció que s'experimenti respecte de l'espai del lleure, especialment a mesura que la seva estructuració normativa es distanciï de l'escolar.

Zones de proximitat

En un sentit invers avaluaríem el cas del tipus de presència familiar que hem designat com a **normalitzada i sota control**. Trobaríem en aquest cas característiques presencials que haurien d'afavorir la continuïtat entre aquests dos espais: estratègies decidides de preocupació i motivació per al progrés escolar, valoració positiva de la

utilitat i els valors de la institució escolar, accions de seguiment de la dedicació a l'estudi, implicació respecte del funcionament quotidià i general de l'escola, existència de normes clares i compartides en relació a les obligacions i exigències de l'escolarització, etc.

En tot cas, que aquesta línia d'aproximació sigui més o menys propera dependrà tant de la intensitat amb què els joves hagin interioritzat les normes familiars en relació a les responsabilitat i obligacions pròpies de l'escolaritat com del coneixement per part dels pares dels valors i continguts que configuren l'espai escolar.

Zones d'indefinició

Difícilment pot establir-se *a priori* el tipus de relacions d'aproximació o distanciament esperables entre l'escola i les formes de *presència familiar normalitzades i sense control* o *coaccionades i sota control*. A diferència de les altres dues presències familiars predominantment "centrífugues" en el primer dels casos (presències coaccionades sense control) i "centrípetes" en el segon (famílies normalitzades sota control), ens trobem aquí amb dues formes presencials caracteritzades per obrir la possibilitat de produir forces tant inclusives com exclusives.

En el cas de les **presències normalitzades sense control**, aquestes apareixeran més o menys contínues en funció no tan sols de la intensitat de la interiorització de les normes corresponents, sinó de la força que exerceixi la participació en les dinàmiques del lleure i de la mesura en què aquestes dinàmiques contestin amb major o menor potència els valors normatius de la família i l'escola. Atès que no s'articulen estratègies de seguiment i control efectius per part de les famílies, es dona, per exemple, la possibilitat al fill de, no essent excessivament elevada la força de la interiorització corresponent, deixar-se atraure per un oci d'experimentació que transgredeixi les formacions normatives de la resta d'espais.

En el cas de les **presències coaccionades sota control**, la proximitat o discontinuïtat entre formes presencials familiars i escolars romandrà en funció no tan sols del tipus d'inserció del jove en les dinàmiques del lleure, sinó de l'aptitud de pares i mares per a articular estratègies adequades i instruments efectius de control disciplinari.

Distanciaments i proximitats oci-escola

Zones de distanciament

D'acord amb la nostra caracterització dels estils presencials en l'espai del lleure, s'evidencia que són les **presències d'experimentació** aquelles que potencialment més allunyen els joves de l'afinitat respecte de les normes i valors pròpiament escolars. Al marge de la presència d'actituds explícites més o menys antiescola en el context de les dinàmiques d'oci d'experimentació, podem destacar com a discordants amb l'imaginari escolar atribucions generals com: adopció d'actituds consumistes i hedonistes, disposicions vers la transgressió i contestació normatives, experimentació en formes diverses de plaer físic i identitari, etc. D'alguna manera és aquest estil presencial el que fa manifesta l'oposició abans especificada entre l'autonomia i el gaudi del present (espai del lleure) i la necessària inversió per al futur (espai escolar). Alhora, la dedicació presentista a les gratificacions i satisfaccions que proveeix l'oci pot acabar traduint-se en una ocupació tal del temps que impedeixi o dificulti la dedicació efectiva a l'estudi⁷.

Zones de proximitat

Contràriament, les característiques atribuïdes a les dinàmiques del lleure que hem anomenat “**d'entreteniment**” haurien de no interrompre la proximitat presencial entre aquest espai i l'escola. Atès que estaríem parlant d'un oci de tipus lúdic, infantilitzat, marcat temporalment, controlat institucionalment i poc apte per a la dotació d'identitat, difícilment caldria atribuir-li possibilitats de generar dissonàncies cognitives i actitudinals respecte a l'espai normatiu escolar. Malgrat que no s'articulin vies de ruptura normativa per aquesta via, això no vol dir que es facin absents sentiments personals de contrarietat a l'hora de viure l'escolarització. En efecte, al capdavall el

⁷ No cal recordar que les formes de veure's involucrat en formes d'experimentació en el lleure poden ser molt diverses. I per tant els criteris de definició d'allò que el distancia de l'espai escolar poden resultar molt diferents. Tanmateix, portant les situacions cap als extrems sembla raonable entendre les relacions entre aquestes formes presencials tal i com hem exposat.

lleure no deixa de ser viscut com una forma d'alliberar-se de les rutines i exigències escolars.

Distanciaments i proximitats família-oci

En combinar les formes presencials en l'espai familiar i en el lleure es pot entendre que les possibilitats resultants es fan més complexes. Ja no es disposa d'una variable considerada com a fixa (com ho era l'escola), de manera que les distàncies i proximitats considerades variaran en base a les diverses possibilitats de fer-se present tant en un espai (la família) com en l'altre (el lleure).

Zones de distanciament

Tal i com hem definit l'**oci d'experimentació** i les **presències familiars de coacció i control** sembla bastant probable que puguin establir-se línies de clara discontinuïtat entre tots dos estils presencials. Val a dir que aquesta probabilitat ha estat efectivament corroborada a través de l'anàlisi dels discursos dels alumnes i les famílies entrevistades. El fet de fer-se present en les dinàmiques del lleure assajant formes alternatives de transgressió actitudinal i normativa no tan sols trenca amb el discurs que legitima l'espai escolar sinó també amb aquelles formes de responsabilitat familiar preocupades pel control normatiu de les vides (escolar i "ociosa") d'uns fills que no acaben d'assumir com a propis i donats per descomptat els sistemes de reglamentació familiars. La voluntat familiar d'atracció "centrípete" per la via de la vigilància és contrariada quan els fills cerquen altres esferes de significació i construcció de la identitat.

Una segona forma de ruptura podria resultar del creuament entre **presències "ocioses" d'experimentació** i **presències familiars normalitzades sense control**. Aleshores es produeix un tipus de trencament viscut no tant entre espais (ja que els pares han deixat d'"estar a sobre" dels fills i, per tant, d'experimentar possibles contradiccions entre els esforços que se'n derivarien i la seva transgressió des de l'espai d'un lleure contestatari) com sofert en la pròpia pell del jove. Efectivament, la manca de vigilància obre la possibilitat de contactar amb un lleure d'experimentació, el qual, segons la seva força d'atracció pot generar processos de contradicció amb unes normes familiars fortament interioritzades pels individus, produint-se situacions d'autèntica desorientació.

Zones de proximitat

El cas contrari el representaria la combinació entre els estils presencials d'**entreteniment o de baixa experimentació** en les dinàmiques pròpies del lleure i **qualsevol de les formes definides de ser present a l'espai familiar**. D'acord amb el que hem indicat abans, ens trobem davant d'un tipus d'inserció en l'oci que no genera ni pràctiques ni discursos ni, en general, experiències vitals que contestin o s'estructurin com a autònoms i alternatius respecte de les formacions normatives de la institució familiar, siguin aquestes defensades o no mitjançant la interiorització i/o la vigilància.

Finalment fóra adient no perdre de vista una segona possibilitat combinatòria de proximitat entre espais: el creuament entre **formes familiars de presència coaccionada i sense control i formes "ocioses" d'experimentació**. En aquests casos, la transgressió normativa que pugui promoure les dinàmiques d'un lleure presentista hedonista no apareix "contrarestada" per uns marcs familiars "absentistes" quant a l'assumpció de responsabilitats de control i seguiment, raó per la qual es mitiga el conflicte entre tots dos espais.

Zones d'indefinició

Per acabar un darrer aclariment: no ens hem referit a la possibilitat de fer-se combinables **presències normalitzades i sota control en l'espai familiar i presències d'elevada experimentació en l'espai del lleure** atès que difícilment es tracta d'una possibilitat real. La força centrípeta exercida en aquests casos per la família (centripetisme normalitzador i vigilant) gairebé per definició acaba provocant l'autoexclusió per part dels fills d'aquelles dinàmiques del lleure directament contràries a uns sistemes normatius tant personalment assumits com familiarment protegits.

I fins aquí arriba la nostra conceptualització de les presències juvenils en els tres espais socials analitzats. Els capítols següents s'ocuparan tant de concretar aquestes presències en funció de les posicions escolars com d'analitzar les formes en què aquestes presències són gestionades pels nostres entrevistats.

Capítol 2

Els alumnes amb “èxit” escolar

Tant aquest capítol com els tres que el segueixen descriuen les experiències que tenen els alumnes en els espais escolar, familiar i de lleure, així com les actituds i estratègies que desenvolupen en el moment de relacionar-se amb els seus valors i les seves normatives. Hem classificat els joves entrevistats en quatre grups d'acord amb la seva posició escolar (alumnes amb “èxit escolar”, “justets”, “dissociats” i “resistents”), i hem emfasitzat la identificació dels elements comuns que més clarament distingeixen les actituds, estratègies i expectatives dels protagonistes de les diferents agrupacions a cadascun del espai d'interacció privilegiats en aquesta recerca. Com veurem a continuació, els estils presencials articulats pels joves a l'escola, la família i el lleure són en certa mesura interdependents les unes de les altres, però el tipus d'adhesió que aquests expressen envers l'oficialitat de la institució escolar, així com els resultats de les seves inversions són, indiscutiblement, una funció dels apropaments i distanciaments entre l'espai escolar, el familiar i el del lleure.

Cada capítol s'estructura de manera idèntica. S'estudien primer els estils presencials dels components de cada grup als tres espais socials. El darrer apartat es centra en una aproximació més aprofundida d'un dels casos per a reflectir amb més detall la coherència o incoherència amb la qual el jove en qüestió gestiona les seves presències en aquests espais.

2.1. L'espai escolar: el centre de gravetat

Abans d'entrar de ple en l'apartat, volem referir-nos breument a la falsa identificació que s'opera sempre que equiparem l'èxit acadèmic amb l'anomenat "èxit escolar". Des del nostre punt de vista, valorar la mesura amb què els joves s'adhereixen a la cultura escolar i responen eficientment a les seves exigències d'aprenentatge requereix quelcom més que el referent proporcionat pels resultats acadèmics. Efectivament, l'"èxit escolar" remet (o hauria de remetre) a la *presència* dels individus en l'espai escolar; és a dir, al nivell i qualitat de la incorporació de la seva estructura normativa, al record de les experiències viscudes durant l'escolarització i també a l'adquisició de coneixements de diversa naturalesa.

Efectivament, els quatre adolescents classificats en el grup d'"èxit escolar" són els que obtenen els millors resultats acadèmics de tots els alumnes entrevistats, però allò que ens permet identificar-los per sobre de la seva posició *objectiva* a l'espai escolar és, sobretot, l'adhesió a la seva cultura institucional i el tipus d'inserció que fan en el camp de joc juvenil, caracteritzada per un consum i unes pràctiques de lleure que no interrompen la seva socialització en l'espai escolar.

És interessant assenyalar que una de les coses més censurades dels alumnes amb "èxit escolar" per part dels adolescents i joves que es rebel·len contra la cultura escolar és l'acceptació que fan de les normes i dels compromisos associats a aquest espai social. Les inversions que els adolescents d'aquest primer grup fan en el terreny del treball acadèmic són distintes entre si, tant en termes quantitius (per exemple, intensitat o temps de dedicació), com en termes relacionals o emotius (per exemple, experiència viscuda de les obligacions escolars i actituds mostrades davant les mateixes), però tots ells prioritzen l'acompliment del treball escolar, o la realització d'activitats properes al seu imaginari, per sobre d'altres exercicis més lúdics o relacionals, independentment de les implicacions socials o identitàries que aquesta decisió pugui comportar.

Un parell d'exemples poden ser suficients per il·lustrar les actituds d'identificació escolar comunes entre aquests nois i noies. El primer d'ells correspon a un fragment de la conversa que vam mantenir amb el Karim, alumne d'origen magribí que viu a Catalunya des dels nou anys i que, després d'acomodar-se als requeriments de la nova

estructura educativa, aconsegueix aprovar totes les assignatures i obté fins i tot algun "Notable". Com la majoria dels alumnes entrevistats, no fa cap activitat extraescolar de suport acadèmic, però combina els horaris dels seus partits i entrenaments de bàsquet (que li ocupen un matí i quatre tardes a la setmana) i l'assumpció de treballs domèstics (és el noi que més en fa de tots els entrevistats) amb la realització dels deures escolars.

Entrevistador: ¿Eres una persona estudiosa? ¿Haces los deberes y todo eso?

Karim: Yo hago lo que tenga que hacer. O sea, lo principal. Llego a mi casa y hago los deberes. Si no, pues intento hacer algo, hacer cosas que tengo que hacer de aquí a una semana o así, un trabajo, ... para que cuando venga el momento esté más libre.

El segon exemple fa referència a l'Ana, alumna de 3r d'ESO que fa grans esforços per poder compatibilitzar, d'una banda, les demandes extraordinàriament exigents relacionades amb la pràctica de la gimnàstica competitiva (esport al que dedica tres tardes i un matí a la setmana) i les derivades de les obligacions escolars. A pesar dels obstacles que va haver de superar al llarg dels dos primers cursos d'ESO (dificultats escolars i problemes familiars), i de les tensions que ha de gestionar en l'actualitat (gimnàs vs. escola), l'Ana no dubta que vol arribar a fer una carrera universitària, concretament la de Medicina Forense:

E: Por lo que veo eres deportista y estudiosa.

Ana: ¡Hombre!, eso de bastante estudiosa... Me cuesta bastante.

E: Dices que te cuesta un poquito, pero tienes voluntad...

A: Sí, voy adelante. Me quiero sacar una carrera y... es muy difícil.

E: ¿Cuál?

A: La de forense.

E: ¡Ostras! Tienes las ideas muy claras.

A: No, sí, yo... ¡A ver si puedo!

E: ¿Por qué no vas a poder?

A: No sé. Es que es también lo veo muy difícil porque mi prima también la está haciendo y le está costando bastante.

E: ¿No crees que con un poco de esfuerzo tu...?

A: No, sí. Yo, si pongo voluntad sí que me la puedo sacar.

Aquesta mena d'inclinació a l'esforç i de renúncia als plaers immediats s'ha d'entendre en termes purament estratègics, és a dir, com a resultat d'un càlcul racional. Els alumnes amb "èxit escolar", que han interioritzat alguns dels mites més importants de la institució escolar, donen una importància cabdal als estudis com a credencial que facilita l'accés al mercat de treball i, per tant, com a recurs que possibilita la mobilitat social ascendent. Coincidint amb l'opinió dels seus pares i mares, aquests adolescents acostumen a valorar la utilitat instrumental dels aprenentatges acadèmics per sobre de la

seva utilitat expressiva i tots ells pensen que el rendiment escolar i la trajectòria professional depenen, bàsicament, del grau d'implicació i de les inversions que es fan en el terreny acadèmic. Això posa de manifest una certa ingenuïtat en la visió que tenen aquests alumnes de l'escola, ja que no qüestionen mai el funcionament del sistema escolar, ni n'observen les contradiccions, que sí són perceptibles per a d'altres alumnes.

En qualsevol cas, el fet que aquests adolescents constitueixin el grup d'alumnes amb una identificació més plena envers la cultura escolar no significa necessàriament que la seva experiència educativa evolucioni sense interrupcions, ni tampoc sense haver de gestionar l'emergència de possibles conflictes o tensions. La rellevància que aquests adolescents donen a l'escola en tant que estructura de possibilitats de la seva identitat i trajectòria biogràfica no pot deixar de tenir conseqüències sobre la seva implicació a la resta d'espais socials i, de retruc, sobre la qualitat de les relacions socials que hi mantenen. De fet, al llarg del nostre treball de camp hem pogut constatar que tres dels quatre alumnes amb "èxit escolar" tenen problemes per superar sense dificultats algunes assignatures del *curriculum*, que un d'ells se sent pressionat per les obligacions escolars, que tots ells experimenten amb diferent grau la necessitat de respondre a les expectatives familiars, que uns han de fer sobreesforços per poder compatibilitzar les seves afeccions amb els requisits escolars, mentre que d'altres sofreixen el rebuig dels companys de classe que els consideren uns "empollons", quan no una mena d'éssers estranys i automarginats, etc. Les seves experiències ens remeten directament al debat sobre la promoció i el "fracàs escolar" i, en concret, contribueixen a problematitzar l'ús abusiu d'un concepte –l'"èxit escolar"– que des de les ciències socials s'ha tendit a donar per descomptat equiparant-lo massa sovint amb un de molt més restringit –l'"èxit acadèmic".

En aquest sentit fem novament referència a l'Ana, alumna que protagonitza una trajectòria escolar ascendent en termes de rendiment acadèmic però que, alhora, ha de fer grans esforços per superar amb èxit les proves d'anglès i matemàtiques. Convé destacar el fet que aquesta noia no porta a terme cap estratègia complementària de rendiment acadèmic, a banda de les inversions en treball acadèmic extraescolar que acostuma a fer com la resta de membres d'aquest grup (p.e. realització dels deures o estudiar quan hi ha examen). A més, de l'entrevista es desprèn que l'activitat formal que l'Ana realitza fora de l'horari escolar (gimnàstica competitiva) té molt poc a veure amb

les lògiques instructives de l'espai acadèmic, i el grau d'implicació que requereix invalida gairebé qualsevol possibilitat de fer altres activitats, bé siguin recreatives, bé instructives:

E: Entonces, ¿qué sueles hacer cuando sales del instituto por las tardes?

Ana: Los lunes irme para casa de mi tía y hacer los deberes y estudiar. Los martes me voy al gimnasio y cuando salgo del gimnasio estudio. Los miércoles estudio, porque no voy al gimnasio. Y los jueves y los viernes por la tarde al gimnasio.

[...]

A: Yo me he llegado a acostar a las tres de la mañana y levantarme a las seis para estudiar.

D'altra banda, els següents fragments de les entrevistes amb l'Ana i amb la Sílvia ens permeten demostrar l'existència d'una línia de divisió molt clara i amb efectes dramàtics entre els adolescents d'aquest grup i aquells altres que, influïts per les seves experiències biogràfiques, acaben desenvolupant una identitat oposada a l'escola. Ens crida l'atenció la puntualització que ens va fer l'Ana a l'inici de l'entrevista, així com la manera com la Sílvia intenta neutralitzar les provocacions d'alguns companys de l'aula:

Ana: Empollona no soy, la verdad ¿eh?

E: Ya, pero responsable...

A: Responsable a mí me parece que sí soy porque... [Rialles]. Y viendo a mi hermana que no ha querido estudiar y todo, y ahora que... está haciendo prácticas de técnicas de venta y todo, que es lo que le pasa a ella ¿no?

E: Què vols dir? Què els hi agrada cridar l'atenció?

Sílvia: Es posen amb la gent i això.

E: Es barallen, vols dir?

S: Es barallen, i discuteixen molt. A la professora de francès, la pobre, la tenen amargada.

E: Però es discuteixen perquè es fiquen amb elles, o...?

S: No, amb qualsevol persona es discuteixen.

E: O sigui, amb tu s'han posat, també, per exemple?

S: Sí

E: I tu què fas?

S: No faig res. Però es passen molt. A segon em van cremar el cabell amb un metxero.

E: I això les noies, que sembla que en teoria...

S: Sí, no vaig dir res, però... Però si dic algo és pitjor, i passo. Que les bombin.

La realització d'activitats complementàries dels aprenentatges acadèmics és molt poc comuna entre els adolescents entrevistats. Fins i tot dins d'aquest primer grup, és més freqüent que els nois i noies participin en activitats recreatives (equips d'esports, bàsicament), o bé que autogestionin el temps lliure conjuntament amb el seu grup d'amics (estant-se a casa o al carrer). El Claudio, un altre alumne del grup, és l'únic jove amb "èxit escolar" que realitza una activitat instructiva en sintonia amb el *currículum* escolar (classes d'informàtica). Des de fa un any, la seva família disposa a

més a més d'un ordinador i de connexió a internet, fet que el distingeix dels seus companys d'institut, la major part dels quals forma part de famílies amb menys capital econòmic o bé amb una escala de valors inclinada cap a un altre ordre de prioritats.

Coincidint amb el Claudio, la resta d'alumnes amb "èxit escolar" tenen previst fer una carrera universitària, però la solidesa d'aquesta empresa comença a cedir quan es tracta de concretar l'opció acadèmica, i encara més quan els nois i noies entrevistats reflexionen sobre els seus projectes en l'àmbit professional. Els fragments següents, que exemplifiquen aquesta manca de concreció en les expectatives, corresponen a les entrevistes realitzades amb el Claudio i la Sílvia. En ambdós casos podem observar que la decisió de fer estudis universitaris s'interpreta gairebé com una finalitat en si mateixa:

E: ¿Qué quieres estudiar?

Claudio: Aún no lo sé.

E: Bien, pero quiero decir: ¿quieres hacer un módulo profesional, bachillerato más universidad, bachillerato más módulo superior,...?

C: Bachillerato y universidad.

E: ¿Por qué quieres ir a la universidad?

C: Porque quiero estudiar y tener una carrera.

[...]

E: ¿Qué carrera quieres estudiar?

C: Aún no lo sé.

E: ¿No hay nada que te llame más la atención? Por decirlo así, ¿te gustan más las letras o las ciencias?

C: Me gustan más los animales.

E: Suposo que et vols dedicar a alguna cosa relacionada amb l'art...

Sílvia: Sí, vull fer el batxillerat humanístic. Això no ho havia pensat mai.

E: No ho havies pensat?

S: No. Va ser quan m'ho va dir la Estefania... Va ser quan em vaig decidir a fer humanístic.

E: I et plantejes després anar a la uni? Quina és la idea que tens ara?

S: No ho sé, però a mi m'agradaria molt la història.

[...]

E: [...] I quina feina t'agradaria fer?

S: No ho sé. Alguna que m'agradés. Potser faria informàtica, com el meu germà, o alguna cosa d'aquestes.

Les enèrgiques inversions realitzades pels alumnes amb "èxit escolar" en el terreny acadèmic -almenys en termes relatius- no acostumen a desembocar en conflictes personals greus, més aviat tot el contrari: la interiorització dels discursos i les normatives escolars es dona gairebé per descomptat i l'assumpció de les responsabilitats característiques d'aquest espai es produeix sense fissures. En efecte, la identitat dels adolescents amb "èxit escolar" s'estructura principalment en base a l'ús fet dels recursos i materials disponibles a l'escola o bé relacionats amb aquesta (aprenentatges acadèmics, afeccions, grup d'amics, etc.), i no tant en funció de la seva participació en

el camp de joc juvenil (estil de consum, inserció en grups específics, etc.). Una de les conseqüències de la relativa manca de conflictivitat en l'experiència escolar d'aquests nois i noies és l'"acomodació" que expressen en relació a les estructures escolars. En la mesura que el seu "*estar*" a l'escola és viscut com una etapa legítima i necessària que contribueix a la seva formació i promoció social, les possibilitats que activin actituds de resistència escolar van decreixent, alhora que la presa de decisions vitals (elecció d'itinerari acadèmic i/o professional concret) queda aplaçada a un altre moment.

2.2. Un lleure "sa" i en "família"

La inversió emocional que els adolescents amb "èxit escolar" fan en el terreny escolar no els impedeix assegurar-se un espai específic per al lleure i el consum ociós. La seva inserció en les dinàmiques prototípicament *juvenils* requereix, en canvi, unes habilitats personals i uns compromisos socials diferents als que han de dominar i resoldre aquells adolescents menys captivats per la mitologia credencialista de l'escola.

Les dinàmiques d'intercanvi i consum estructurades per aquests adolescents en el *seu* espai social acostumen a relacionar-se sense gaires problemes amb les expectatives familiars i la ideologia academicista. És poc freqüent que els joves amb "èxit escolar" hagin de bregar amb els seus pares per poder gaudir del temps lliure i, si és així, les complicacions a resoldre no generen més tensions que les que se solventen a través d'una negociació de favors i contraprestacions (p.e. ampliació dels horaris *vs.* assumptió de responsabilitats "adultes", autogestió del temps, col·laboracions domèstiques, etc.). De la mateixa manera, el consum d'oci i de plaers immediats no entra en contradicció amb l'acompliment de les obligacions escolars, o almenys no amb la intensitat que generen les discontinuïtats d'un oci molt més autònom o contracultural.

En efecte, molts adolescents amb una trajectòria escolar erràtica experimenten la necessitat de reubicar el seu jo en un nou terreny dotat de recursos i significats *vitals*. Aquest terreny el poden constituir esferes estructurades per l'acció (p.e. esports), la força (p.e. expressions de masculinitat), el risc (p.e. pràctiques "il·lícites"), l'adultisme (p.e. treball productiu o reproductiu), o qualsevol combinació de les expressions anteriors. L'únic requisit necessari per a què la inversió en aquest terreny sigui *possibilitadora* és el distanciament respecte dels significats implícits en les dinàmiques

escolars. Els adolescents amb "èxit escolar", en canvi, troben en els espais escolar i del lleure materials simbòlics compatibles per a la seva construcció identitària i, en cas contrari, l'emergència de discontinuïtats lleure-escola es manté controlada gràcies al desplegament d'habilitats selectives i manipulatives.

Com podem deduir, la inserció d'aquests adolescents en el camp del lleure es caracteritza principalment pel distanciament més o menys crític que mantenen respecte dels compromisos públics immanents a les relacions entre "col·legues", i/o respecte de les repercussions materials associades a determinats tipus de consums ociosos. El lleure no constitueix *el* camp de joc dels adolescents amb "èxit escolar" que hem entrevistat. Com a molt, és una font important de recursos simbòlics i identitàris *co-existent* a l'escola i/o a la família.

L'espai de lleure de la Sílvia, per exemple, no només no entra en contradicció amb les lògiques del camp escolar, sinó que s'ha d'entendre igualment com un recurs molt important per a la seva construcció identitària. La Sílvia dedica bona part del seu temps lliure a escriure. De fet, passa hores tancada en la seva habitació amb l'únic objectiu d'aïllar-se del món per poder-se concentrar en aquesta passió.

Sílvia: El dissabte passo tota la nit escrivint [Rialles]

E: Tota la nit?

S: Bueno, tota la nit no, però gairebé... fins que vaig a dormir.

E: Presentes a algun concurs el que escrius, o...

S: No, no m'agrada.

E: Et fa cosa que algú ho vegi.

S: No, es que escriure són coses molt teves. És... com dir-ho?... una paranoia. I, no sé, llegir-ho així seria com treure-li la gràcia. Escric perquè m'agrada.

E: No ho vols "pervertir" presentat-lo en un concurs.

S: No, no m'agradaria.

La intensitat amb la qual la Sílvia es dedica a l'escriptura ha fet que les seves notes hagin empitjorat al llarg del darrer curs, però aquesta devoció també redueix la seva participació a la resta d'esferes de socialització. Aquest fet, però, no sembla preocupar excessivament a una adolescent certament lúcida en les seves mirades i interpretacions. És més, els seus pares (especialment la seva mare) la recolzen en la seva actitud, i en aquest sentit cal assenyalar que són els únics pares entrevistats que relativitzen fins a cert punt la mesura de les bondats acríticament atorgades a l'escola (p.e. el valor de canvi de les credencials acadèmiques). No donen massa importància al fet que la seva

filla hagi empitjorat una mica els seus resultats acadèmics, car els seus consums no són massa "ociosos" i això garanteix la continuïtat del seu èxit acadèmic.

Com podem imaginar, aquest tipus de modalitat presencial en el lleure, capaç de compatibilitzar els atractius del consum ociós amb les exigències i obligacions dels espais escolar i familiar, es dona entre molts tipus d'adolescents i joves, independentment de les seves adscripcions socials. El Karim és, per exemple, un adolescent d'origen magribí plenament integrat en l'escola i en el terreny de joc dels adolescents i els joves. En aquest sentit, podem destacar el fet que té molts amics dins l'institut i la seva participació en un equip federat de bàsquet de Terrassa, en el que entrena quatre tardes a la setmana. La resta del temps el dedica o bé a fer els deures i a avançar la feina escolar, o bé a estar amb el seu millor amic, un noi d'origen autòcton un any més gran que ell que ja treballa.

E: ¿Qué cosas haces al salir del instituto?

Karim: Pues me voy a mi casa [al migdia]. A lo mejor estoy aquí y juego un ratito, pero como vivo lejos pues me voy directamente a mi casa. Por las tardes depende de si tengo que ir a entrenar. O voy directamente a mi casa o voy a entrenar. De casa a entrenar o del cole a entrenar.

E: ¿Te juntas con los amigos por la tarde en la calle?

K: ¡Qué va! Tampoco es que los tenga muy cerca.

[...]

E: ¿Qué deportes practicas?

K: Baloncesto, con un equipo federado.

E: ¿Cuántos días?

K: Lunes, martes, miércoles y viernes. El lunes por la tarde cuando salgo del cole voy a mi casa y luego a entrenar, el martes voy directamente y el miércoles como tengo una tarde libre entonces voy a mi casa y por la tarde ya voy a entrenar, y el jueves como no entreno pues me voy directamente a casa. Estoy ocupado.

L'espai d'oci del Karim es manté relativament autònom de les lògiques de mercat que tenyeixen els desitjos i les pràctiques culturals de la major part dels adolescents de la seva edat. Malgrat tenir amics a l'institut i en l'equip de bàsquet, l'oci del Karim és marcadament intradomèstic i els seus *consums* culturals (en el sentit clàssic del terme) són gairebé inexistents: Karim no té assignació setmanal, considera que vesteix "com una persona normal y corriente. [...] Tampoco tipo así pijo o "skater" o lo que sea, o así tipo 'pelao' y todo eso", no va a la discoteca i no beu alcohol ni fuma tabac.

El distanciament del Karim respecte del lleure més comú entre els adolescents no hauria d'interpretar-se com un indicatiu d'immaduresa, o com a resultat de les hipotètiques dificultats d'inserció en dinàmiques autònomes. Ans el contrari, les *reserves* del Karim

tenen a veure amb decisions personals vinculades al seu entorn cultural i a les seves creences religioses, referents claus per comprendre l'articulació de discursos certament lúcids sobre realitats que passen desapercebudes per a la majoria de joves (p.e. el consumisme o el conflicte de Palestina):

Karim: ¿Qué qué opino? Pues que los palestinos tienen derecho a su tierra porque los otros, los israelíes, no tenían nada ahí y por culpa de los británicos... Porque todo ese conflicto lo originaron los británicos, por su culpa. Porque diciéndoles que les iban a dar y a proponer más tierras y todo eso pues se ha originado esa guerra. Que a Israel si no le ayudasen otros países en sí no sería nada. Está bien criticar todo eso, pero ese territorio antes era palestino. Pues eso.

De la mateixa manera, la xarxa de relacions de la Sílvia es caracteritza per tenir un fort component intradomèstic i familiar (presència de cosines), tot i que al seu espai de lleure també participen algunes companyes de l'institut. La seva millor amiga és la seva cosina, amb qui comparteix el gust musical (rock català) i algunes activitats (sempre en companyia de les seves mares o famílies), com ara anar de compres o de vacances a un poble d'Almeria.

E: Les teves cosines, també...

Sílvia: A elles de tot, a elles les pots parlar de tot. Això sí, això no...

E: I de quines coses soleu discutir? De la tele, de quines altres coses?

S: Amb les cosines? No ho sé. De la música sobretot. Sí, perquè hi ha una a la que no li agrada gens el rock català, i comença 'com us pot agradar això?!'.

E: I les altres sou fans de Sau?

S: Les altres! [Rialles]. La Laia i jo ho som molt. I a ella li agrada més Los Planetas, Héroes del Silencio...

La presència d'adults en les activitats de lleure de la Sílvia poden afectar les possibilitats de gaudir d'una dinàmica d'oci pròpia del camp juvenil més prototípic, caracteritzada per unes quotes d'autonomia i per un distanciament físic i simbòlic del món adult molt més grans. De la mateixa manera, alguns dels elements de l'entrevista posen de manifest que el perfil de la Sílvia s'aproxima més al d'una adolescent que al d'una jove: les seves pràctiques en l'espai de lleure són assexuades (tant a nivell discursiu com material), el grup d'amistats és monogenèric (malgrat la presència espúria d'algun noi) i no hi ha presència de consums "il·lícits" com el tabac o l'alcohol.

Ara bé, aquestes actituds no ens haurien de fer pensar que la inserció de la Sílvia en el camp del lleure és "infantil", ja que molts dels elements comuns en el seu camp de lleure tenen a veure amb habilitats reflexives i amb el desenvolupament d'actituds crítiques. Entre altres coses, la Sílvia evita enfrontar-se directament amb les persones

que “es passen molt”, ignorant les seves agressions; no se sotmet a la dictadura del què diran ni tampoc a la dictadura de les identitats (pel que sembla, no té necessitat d'identificar-se amb cap grup “en sèrie”); estableix negociacions amb els seus pares (cessions vs. contraprestacions) per poder ampliar la seva autonomia (p.e. anar a un concert); aprofita la confiança que li expressen a casa seva per decidir els equilibris de les seves inversions, etc.

Com es pot apreciar, el lleure de la Sílvia està relativament allunyat dels paràmetres més comuns de l'espai juvenil, però el fet que els productes ofertats en el mercat juvenil no siguin vinculants per a la Sílvia és el que, alhora, li permet reservar-se un espai íntim de llibertat i expressió fonamental en la seva construcció identitària.

L'Ana és, per contra, l'alumna amb “èxit escolar” d'aquest grup que més s'ha d'esforçar a nivell personal per mantenir sota control els efectes potencials derivats de les discontinuïtats entre el lleure i l'escola. La seva trajectòria escolar, tot i ser ascendent, s'ha vist afectada temporalment per petites inflexions que han afectat la consecució de resultats escolars òptims. Algunes d'aquestes ens remetent al moment del seu ingrés en l'ESO (fet que coincideix amb l'aparició d'un problema familiar, actualment resolt), d'altres, però, són molt més properes en el temps i tenen a veure amb els paràmetres del seu consum en l'espai de lleure (concretament, amb la seva passió per la gimnàstica competitiva i amb la inexistència de figures manifestament pro-escola en la seva xarxa d'amistats).

El temps que l'Ana ha de reservar als entrenaments esportius és certament un factor que dificulta l'acompliment de les seves expectatives en el terreny acadèmic. D'una banda, l'Ana ens explica que vol estudiar una carrera universitària, però es queixa de les dificultats de l'escola adduint que ha de fer sobreesforços per superar amb èxit algunes assignatures, especialment l'anglès i les matemàtiques. De l'altra, no està gens disposada a renunciar a la satisfacció que li proporciona la pràctica de la gimnàstica competitiva, a la vegada que somnia amb la possibilitat d'arribar a jugar a futbol. Els pares de l'Ana intenten contrarestar sense gaire èxit els efectes *negatius* d'aquesta mena d'hiperactivisme extraescolar, pressionant-la lleugerament perquè trobi la manera de conjugar coherentment la gimnàstica competitiva amb les demandes escolars (p.e. esforçant-se encara més en els estudis o renunciant a les competicions).

A banda d'aquest aspecte, la inserció de l'Ana en el camp del lleure és molt particular en la mesura que es produeix a través de l'accés als béns i serveis de consum. A diferència de la resta d'adolescents del grup d'"èxit escolar", l'Ana *fa seus* un tipus de vestuari (la roba esportiva) i un tipus de consum cultural (el prototípic de l'espai específicament juvenil). D'altra banda, i malgrat que el seu poder adquisitiu és restringit, el fet d'identificar-se a favor d'una estètica moral concreta (l'esportiva o masculina per oposició a la cursileria "Barby"), d'estructurar un joc complex d'oposicions en el camp juvenil i de relacionar-se amb joves més grans que ella (i actius a nivell laboral) l'aproxima molt més a les dinàmiques d'oci dels joves "lleurocèntrics" que a les de la resta d'adolescents amb "èxit escolar". És a dir, l'Ana va a la discoteca els diumenges a la tarda, sopa en bars o restaurants alguns caps de setmana i comença a flirtejar amb nois:

E: ¿Y cuando sales sueles ir con los amigos del cole?

Ana: Suelo ir más con mi hermana y mi cuñado, y los amigos de mi cuñado y... muy pocas veces con los del cole.

E: [...] O sea, que igual hace un mes o más que no vas [al cinema].

A: Sí, porque no he tenido tiempo, la verdad. Y si he salido he ido a comprarme ropa. ¡Lo típico que hacemos las chavalas! Y más salgo también por las noches a cenar y eso que ir al cine.

A: Yo no fumo, y a la discoteca este fin de semana no he podido ir.

E: ¿No has podido ir?

A: No, me quedé sin moto [Rialles]. Tengo moto, pero el que va conmigo no me puede llevar.

E: ¿Sales con alguna persona? Si me quieres decir "¡A ti que te importa!" me lo dices, ¿eh?

A: No, a mi me da igual. Yo te la respondo. Ahora más o menos con el amigo de mi cuñado. Más bien tonteando que saliendo [Rialles]. ¡Es la verdad!

Està clar que els envits fets per Ana en el terreny del lleure no tenen perquè entrar necessàriament en contradicció amb les seves expectatives educatives, però la manca d'una estratègia que permeti optimitzar els resultats de les seves inversions instructives (p.e. realització d'activitats formatives extraescolars), la importància que tenen les recreatives en la seva agenda, i les dinàmiques reproduïdes en el terreny del lleure són elements que cal tenir present a l'hora d'interpretar l'aparició de possibles discontinuïtats en el terreny de les relacions lleure-escola.

A diferència de la resta d'adolescents d'aquest grup, l'espai de lleure del Claudio és molt poc autònom en un doble sentit, raó per la qual el seu estil presencial en aquest espai mereix ser tractada a part. En primer lloc, les seves pràctiques s'adeqüen del tot als paràmetres culturals definits per l'oficialitat dels discursos escolars i familistes,

mantenint-se, així, al marge de l'atracció exercida per un tipus d'oci molt més arrelat en l'experimentació del risc o en el desig de viure sensacions noves.

E: [...] ¿Te gusta hacer otras cosas como leer, ver la tele, etc.?

Claudio: A veces veo la tele también, o si no me salgo a la calle a jugar a fútbol.

E: ¿Con los amigos de la escuela o de...?

C: ... Del colegio y también de la calle.

E: Me has dicho que juegas a fútbol, ¿en algún equipo?

C: No, no. Con los de allí, con los de la calle.

E: ¿De donde son tus mejores amigos?

C: El L. Y el M.A, de aquí del colegio, de la clase.

E: ¿Tienes algún grupo de amigos que no sea del instituto?

C: Sí.

E: ¿Del barrio?

C: En el barrio.

E: ¿Y qué sueles hacer con ellos?

C: Pues jugar. También salgo con ellos a dar vueltas por el barrio.

L'aspecte que més crida l'atenció és, però, que l'estructuració del temps de lleure del Claudio està sotmesa al control dels pares d'una manera molt explícita, tant pel que fa als seus continguts com a les mateixes possibilitats d'articular-los. Els pares del Claudio ens expliquen que organitzen el temps lliure del seu fill després d'haver acomplert amb les obligacions escolars i els compromisos familiars, entre els quals podem destacar les visites a parents o a amics i les sortides de cap de setmana a l'apartament familiar.

E: ¿Os percibís como padres exigentes, que definen claramente unas normas a cumplir, o no tanto?

Pare: Somos flexibles pero dentro de un orden también. Habiendo un orden.

E: ¿Qué normas marcan, cuáles son las cosas que tienen más claras en este sentido?

P: Pues eso de las salidas sobre todo ¿eh? No sé, es que otras cosas.

Mare: Es que tampoco...

E: Por ejemplo, ¿puede decir tacos en casa?

P: No nos gusta, no.

M: No, no [Rialles]. [...] Más que nada se le estructura por ejemplo la hora del fin de semana. Que tú por ejemplo tengas planes de decir, o que tengas que ir a algún lugar. Entonces le explicas qué tenemos que hacer para que él se lo pueda acomodar a su manera de poder hacer los deberes después.

E: Generalmente, él sale con ustedes cuando tienen algún plan como visitar a un familiar, ir a comprar...

P: Sí.

M: Sí, normalmente sí.

E: O sea, que él no se queda sólo en casa.

M: No. A parte él viene con nosotros con mucho... a ver, que lo ves que viene bien, a no ser que haya quedado con los amigos y eso viene bien. O sea, que él está bastante todavía unido a nosotros ¿no? en ese sentido.

La intensitat amb la que els pares del Claudio pauten les dinàmiques de lleure del seu fill no és percebuda de manera problemàtica per aquest alumne. Malgrat reconèixer que a casa seva son estrictes (encara que "no mucho"), el Claudio té molt interioritzada l'autoritat del discurs patern, i és precisament el coneixement dels seus límits d'acció el

que podria explicar el desplegament amb èxit que fa d'algunes estratègies de negociació “invisibles”: acompliment de les obligacions escolars i les expectatives familiars a canvi de beneficis específics, sense gaires possibilitats de discussió.

No podem deixar de banda el fet que el Claudio estigui sortint amb una noia de la seva classe, car aquest és un factor molt important que els seus pares tenen en compte a l'hora de prendre determinades decisions, i en alguns aspectes suposa fins i tot una raó suficient per adoptar mesures restrictives (p.e. sortides a la discoteca o horari de tornada a casa). Els pares del Claudio són, sobretot, uns pares preocupats pel benestar i la seguretat del seu fill i, considerant que “aún es un niño”, no estan disposats a ampliar els seus marges d'autonomia.

Com a conseqüència d'una inserció “prudent” o amb reserves en les dinàmiques ocioses, el coneixement que tenen aquests joves de l'espai juvenil acostuma a no ser tan “especialitzat” com el dels joves que veuen en l'informalitat del carrer i el consum una font que subministra materials per a la resistència a l'escola. Els joves que hem classificat com d'èxit escolar construeixen unes estructures d'oposicions de l'espai juvenil molt bàsiques, diferenciant principalment entre els “xul·los” i la resta, els “normals”. Alhora, és interessant comprovar que el seu distanciament amb l'espai juvenil els permet construir-se al marge de les identitats “en sèrie” que configuren algunes de les alteritats del camp de joc juvenil.

Que la inserció en l'espai juvenil sigui menys intensa no vol dir però que estigui totalment desmercantilitzada. El consum d'aquests joves fa referència a les marques, encara que no acostumin a participar activament en la lògica d'oposicions d'aquest camp: ells són els “normalets”, els que tracten de no cridar massa l'atenció, els que no fan consums il·lícits, els que vesteixen amb “roba normal”, etc. En canvi, pels altres joves, els consums il·lícits (alcohol, drogues, sexe, etc.) serveixen per rebel·lar-se contra la moralitat de l'escola (i sovint de l'entorn familiar) i diferenciar-se dels “pardillos” o “empanaos”, alhora que permeten aproximar-se al món dels adults.

2.3. L'espai familiar: pares i fills contents

Allò que més destaca de l'estil presencial dels adolescents amb “èxit escolar” en l'espai

familiar és l'absència de conflictes intergeneracionals i l'establiment de relacions molt properes amb els pares. Les valoracions fetes pels nostres entrevistats al voltant de la normativa familiar són en tots els casos positives, amb l'excepció del Claudio, que si bé comparteix amb la resta de membres d'aquest grup una actitud d'obediència comprensiva envers les obligacions exigides des del seu espai domèstic, en algun moment de la conversa ens expressa el descontent que li produeix la severitat implícita en les determinacions i judicis dels seus pares. En qualsevol cas, la profunda interiorització i acceptació dels consells, expectatives i cultura familiar fa que aquests adolescents defugim les estratègies "dures" de negociació o pressió familiar.

Altrament dit, la lleialtat expressada per aquest grup de nois i noies cap els seus pares permet que aquests suavitzin en certa mesura els seus mètodes de vigilància i control. Si bé és cert que a nivell discursiu els pares es mostren molt rígids amb la normativa familiar que afecta les inversions i els consums en l'espai escolar i del lleure, a nivell pràctic ens trobem amb dos fets que relativitzen el valor d'aquesta primera percepció. D'una banda, el seguiment del comportament dels fills és de caràcter continu però distanciat (s'obre, doncs, la possibilitat que aquests puguin escapar de forma esporàdica a les restriccions imposades pels pares), de l'altra, la confiança expressada pels pares envers els seus fills fa factible la negociació i flexibilització de la normativa familiar (en la majoria dels casos els pares estan disposats a incrementar l'autonomia dels seus fills a canvi que aquests assumeixin determinats compromisos: p.e. compliment de les exigències escolars, col·laboracions domèstiques, etc.). Els següents fragments de la conversa ens posen de manifest la flexibilitat que en moltes ocasions caracteritza l'acompliment pràctic del sistema normatiu familiar, fins i tot quan aquest apareix com a molt estricte com succeeix en el cas del Karim:

E: De todas formas, ¿haces cosas que tus padres no podrían entender, con las que no estarían de acuerdo?

Karim: Pues lo que yo hago les gusta, porque yo no hago nada más que estar con un amigo y ya está.

E: ¿Coincides con ellos en las creencias religiosas?

K: Sí.

E: Se suele comentar que hoy día los padres pasan un poco de la educación de sus hijos, que se les deja hacer lo que les da la gana ¿Creen que es así o que habría que matizar?

Pare Ana: Pasar de ellos no, pero que les dejamos casi todos hacer lo que les dé la gana sí.

Mare Ana: Pero les dejas hacer lo que les dé la gana depende ¿eh? Porque ella salirse por la noche por ahí no va a ningún sitio. Ella sabe que aquí hay que estar, que aquí hay que tener una responsabilidad, que hay que hacer unas cosas. A ver, les dejas un poco más de libertad que no como nosotros que estábamos antes atados.

En relació amb el que hem assenyalat anteriorment sobre les relacions pares-fills, hem de destacar que el tipus de comunicació que s'estableix a l'interior d'aquestes famílies és vital cara al manteniment dels lligams emocionals entre els seus membres i, de retruc, per al coneixement, seguiment i control del comportament dels fills. La presència d'un diàleg entre pares i fills que tregui profit a la dimensió expressiva de l'acte comunicatiu no només contribueix al seu enriquiment personal, sinó que facilita l'aproximació íntima entre aquests i el desenvolupament d'actituds empàtiques. Tanmateix, val a dir que en el cas de les noies la comunicació és més intensa amb la mare que amb el pare, ja que aquest últim representa el rol de l'autoritat normativa davant la flexibilitat practicada per la primera (trencament de normes d'amagat, aproximacions simbòliques al món adolescent de les filles, etc.)

E: [...] Con quien te llevas mejor ¿con tu padre o con tu madre? Si es que te lo puedo preguntar.

Ana: Con mi madre, Y se lo digo ¿eh? a mi padre "¡Es que contigo no puedo hablar! Siempre tengo que hablar con la mamá".

E: ¿Por qué?

A: ¡No sé! Es que, yo con mi madre tengo más roce. Le explico todo, pero es que todo ¿eh? Todo lo que me pase con un chico o con una chica. ¡Todo! Y en cambio, con mi padre, me privo más. No sé por qué pero me privo. [...]

E: Siguiendo con el tema, ¿cómo es la comunicación con Ana? ¿De qué cosas se 'puede' hablar en vuestra casa?

Pare Ana: De todo, aquí no hay escondijos ninguno. Aquí no se esconde nada.

Mare Ana: Aquí todo lo que quiere lo pregunta y se le comenta.

Pare Ana: Si nos da unas clases de sexualidad... [Rialles]. Si ahora viene la grande con el novio y dice "¡Anda! Si en mi casa no se puede hablar de esto!"

Mare Ana: Aquí se habla de todo.

De totes maneres, els sistemes normatius familiars es demostren excepcionalment rígids quan regulen la presència dels nois i noies d'aquest grup en l'espai del lleure i el seu accés als consums ociosos i les regles horàries. Concretament, les famílies s'esforcen per conèixer els amics dels seus fills, i els prohibeixen rotundament tornar tard a casa (més enllà del vespre), fumar i beure alcohol, perquè veuen en aquestes formes d'experimentació una amenaça a l'ordre de prioritats establert en el seu ideari.

E: ¿Te dejarían fumar tus padres?

Claudio: No.

E: ¿Te dejan beber alcohol?

C: No.

E: Quiero decir, si vas a una fiesta y tomas por ejemplo un chupito o te bebes...

C: ... Un chupito sí, pero más de eso no.

En aquesta ocasió, el cas de l'Ana torna a ser relativament excepcional: negocia amb els

seus pares l'ampliació del seu horari d'arribada a casa (i acostuma a sortir-se amb la seva), va a la discoteca (tot i que els pares l'acompanyen en cotxe), consumeix alcohol de forma moderada (puntualment amb els amics), etc. Val a dir, però, que l'accés a aquests tipus de consums resta sota el control dels seus pares i que en cap moment interfereix amb l'acompliment de les normatives familiars o amb la seva adhesió envers els valors propis de la cultura escolar.

E: ¿Te dejan fumar tus padres?

Ana: No [...] Y tampoco me dejan por la gimnasia.

E: ¿Te dejarían beber alcohol por ejemplo en una fiesta?

A: Sí, pero con moderación. O sea, a veces mi padre está bebiendo cerveza y le quito un trago, pero nada. Tampoco no me gusta mucho.

També resulta significatiu fixar-nos en la manera com tots els membres d'aquest grup assumeixen obligacions específiques en el treball domèstic, independentment del seu sexe i/o adscripció ètnica. L'Ana, el Claudio i la Sílvia col·laboren en el manteniment de la llar fent la neteja de la casa el dissabte al matí o bé ordenant les seves habitacions, mentre que el Karim és qui té més responsabilitat de tots quatre:

E: ¿Tienes hermanos y hermanas?

Karim: Sí, somos tres hermanos y una hermana. Mi hermana es más grande que yo, es la segunda.

E: ¿Y colaboráis todos en los trabajos domésticos? ¿Cómo se produce el reparto para ayudar a tu madre?

K: Pues el que más ayuda soy yo. Ellos trabajan y entonces el que está más libre soy yo ¿no? Claro, ellos trabajan y vienen cansados y hay que ayudar un poco ¿no?, porque mi madre también tiene derecho a descansar y si algún día tengo que hacer algo pues lo hago ¿no? Hombre, ellos también colaboran un poco ¿eh?

K: ¿Y tú en qué trabajos colaboras con tu madre?

K: ¿Yo? Pues en lo que sea. Coger a mi hermano pequeño, lavarle los platos, ir de compras...

E: ¿Te haces la cama y todo eso?

K: ¡Hombre claro! Y a lo mejor la de mi hermano también. Tiene cuatro años.

A l'entorn d'aquestes observacions, resulta especialment interessant fer un repàs de les atribucions, tant en positiu com en negatiu, que els nostres entrevistats fan de la personalitat dels seus pares. També en aquest terreny hi ha un element que es repeteix en la totalitat dels discursos. La principal característica positiva que aquest grup d'adolescents atribueix tant als pares com a les mares és la sociabilitat i la voluntat de diàleg; en canvi, no apareixen valoracions de les característiques negatives en els seus discursos, a diferència del que succeeix entre la resta d'adolescents. Només en el cas del Claudio aquestes s'expressen, i molt tangencialment, en termes de l'excessiu control que la mare manté sobre la seva persona. Sobre aquesta qüestió hem d'assenyalar, però, la feliç coincidència que es dona entre la percepció de mare i fill.

Karim: A mí me gusta como son.

E: ¿Por qué? ¿Qué aspectos positivos destacarías de ellos?

K: Pues lo amables que son conmigo y con mis hermanas. Y ya está. Me gusta como son.

E: ¿Qué te gustaría conservar de la forma de ser de tus padres y qué cosas no te gustaría conservar?

Ana: Me gustaría conservar pues la simpatía y todo lo que tienen. Que me dejan hacer muchas cosas, son muy considerados. Son muy buenos.

E: ¿Me puedes decir por qué [et duus millor amb el teu pare que amb la teva mare]?

Claudio: Porque mi madre me regaña más, por ejemplo. Si no me hago la cama un día me regaña.

E: ¿Y ustedes insisten para...

Mare Claudio: ¡Sí! [Rialles]

E: ... que se ponga a estudiar o haga más de lo que hace?

Mare Claudio: Sí, yo soy muy pesada, lo reconozco.

Com hem assenyalat anteriorment, la presència dels alumnes d'aquest primer grup en l'espai escolar està reforçada per l'adhesió que expressen les seves famílies en relació a la cultura de la institució i pel seguiment distanciat que fan dels seus progressos i resultats acadèmics. En tot cas, convindria tenir en compte el tipus de coneixement que els pares i mares d'aquests adolescents tenen de l'escola per comprendre millor les raons de les seves estratègies educatives.

És un fet que la major part dels pares entrevistats tenen poc capital cultural i que desconeixen la multiplicitat de factors estructurals i actitudinals que intervenen sobre les trajectòries escolars dels alumnes. Les consignes que reben aquests alumnes per part dels seus pares en relació a les inversions escolars tenen a veure amb l'autodisciplina i l'esforç personal com a únics mecanismes per a triomfar. Alguns moments de les entrevistes amb les famílies d'aquest grup d'alumnes resulten especialment il·lustratius perquè posen de manifest que la identificació d'aquestes famílies amb la cultura escolar acostuma a produir-se exclusivament en termes instrumentals i que fan descansar tot el pes de la configuració de les trajectòries escolars sobre els individus, deixant de banda la influència dels factors d'ordre estructural. Només en el cas de la família de la Sílvia, que es distingeix per tenir una posició de partida molt definida cap a la cultura escolar i unes expectatives de mobilitat elevades (el seu pare té estudis universitaris) es produeix una identificació expressiva amb la cultura escolar.

E: ¿Cree que la escuela actual es diferente a la que usted conoció?

Mare Ana: Mucho.

[El pare assenteix amb el cap i li demano que ho expliqui:]

Pare Ana: Están dando cosas que yo daba en cuarto y en quinto. Estas cosas las están dando en sexto, en primero y en segundo de ESO. Porque le preguntas por ejemplo dónde está el Río Tajo y no sabe dónde

está ¿eh?

Mare Ana: No, no sabe dónde está. De geografía nada. De geografía no dan nada, les meten otras técnicas que yo no sé para qué se dan. Dan otras cosas que no es lo de antes.

[...]

E: Por lo que hablé con Ana a ella le gustaría ir a la universidad. ¿Es también una prioridad para ustedes?

Pare Ana: Sí.

Mare Ana: A ver, nos gustaría. Ahora, si no sirve por supuesto que no va a estar en la universidad.

E: No sería entonces una cosa muy grave el hecho de que vuestra hija no fuese a la universidad.

Mare Ana: No, hombre, si no se le puede pedir más...

E: ¿De qué depende principalmente el hecho de que ella acceda a la universidad?

Mare Ana: ¡Hombre! de que se saque todo lo que se tenga que sacar y todo... que pueda entrar en una universidad, que tenga capacidad para estudiar.

Mare Claudio: Bueno, yo siempre intento siempre de inculcar y hablar mucho con él y comentarle que, a ver, cuanta más formación tenga mucho mejor porque es algo que es de él, que va a tener. Para lo demás ya habrá tiempo. O sea, si no llega a coger una buena profesión en el sentido de que él se haya preparado ya se verá. Pero que la formación a él no le debe de... Y a parte, que tiene capacidad. Porque lo que no puedes hacer es que si un chaval no tiene capacidad pues decir... hasta aquí, aquí está el límite. Pero, por ejemplo, en el caso de él, tiene capacidad. [...]

A banda del capital cultural, un element addicional consonant amb aquesta actitud de desconeixement dels mitjans i, alhora, de naturalització de les finalitats de l'escola, podria estar relacionat amb la naturalesa de la interpretació del procés de mobilitat social familiar, i dels seus resultats en termes d'èxit o fracàs escolar. Almenys en dos dels quatre casos podem constatar una trajectòria social ascendent. Es tracta de famílies d'origen obrer que a força de treball i esforç han aconseguit millorar les seves condicions materials de vida: els pares del Karim, que després de vint anys de viure a Catalunya s'han traslladat de residència i ara gaudeixen d'un pis més gran i amb majors comoditats que l'anterior, i els pares del Claudio, que actualment viuen en una casa adosada de tres plantes. Els pares de l'Ana, però, també valoren molt, com hem vist, la importància de l'esforç personal com a mecanisme per aconseguir bons resultats, tant a l'escola com a la vida en general, deixant de banda la influència que exerceix l'estructuració d'oportunitats sobre els individus.

Tan és així la valoració que fan els pares dels esforços individuals dels seus fills que l'únic desacord que es produeix entre les percepcions d'uns i altres té a veure amb el rendiment acadèmic. Només en dos casos els pares estan completament satisfets amb els esforços i rendiment escolar dels seus fills, mentre que la resta de famílies problematitza en major o menor mesura les apreciacions d'èxit fetes per aquests.

2.4. La Sílvia: continuïtat i equilibri entre els espais

D'entre tots els casos que hem anat repassant dins del grup dels alumnes amb èxit escolar, volen aturar-nos en un cas que destaca, el de la Sílvia. De tots els alumnes que formen part d'aquest grup, la Sílvia és la que té una identificació més expressiva amb la cultura escolar, i la que té unes expectatives més elevades. Això es veu també en les formes de lleure i en les relacions familiars. La presència de la Sílvia als diferents espais (escola, família, lleure) no implica conviure amb referents culturals o normes contradictòries. Ans al contrari, la Sílvia té l'habilitat de construir un món propi més enllà de les convencions que tendeixen a homogeneïtzar l'estil de vida i identitat de molts adolescents.

La presència en l'espai escolar

Pel que fa a l'espai escolar, el reconeixement de la dimensió expressiva i normativa de l'escola permet a la Sílvia rendibilitzar al màxim la seva presència en aquest espai de socialització. La Sílvia és pràcticament l'única persona entrevistada que es mostra interessada en els elements *formals* de la realitat escolar i al mateix temps valora la utilitat instrumental dels coneixements i habilitats que aquesta institució transmet. Aquest aspecte tan curiós, realment estrany entre els alumnes adolescents, està directament relacionat amb l'assumpció que fa la Sílvia de la valoració familiar de l'escola; una valoració certament lúcida que, per cert, no resta del tot exempta de la manifestació de dubtes que relativitzen la ideologia credencialista defensada des d'aquesta institució.

A diferència de la majoria d'adolescents entrevistats, per als qui l'escola és en major o menor mesura un espai de renúncies, la Sílvia fa una valoració molt positiva de la seva presència en aquesta institució. La seva valoració de l'equip de professors, dels requisits i actituds reclamats per l'escola, de les seves promeses, i de la qualitat dels continguts que s'hi transmeten és sempre positiva. L'escola representa per a ella un espai d'acumulació molt important d'enriquiment personal, sobretot des del moment en què alguns dels coneixements que s'hi transmeten tenen a veure amb les ciències socials, fet que li possibilita conèixer esdeveniments històrics molt allunyats de la seva vida quotidiana.

E: Però penses que està bé que s'estudiïn totes les coses, o penses que cadascú hauria d'estudiar més el que volgués?

Sílvia: No, sí, perquè és cultura.

E: En aquest sentit, consideres que està prou bé?

S: Sí, per molt greu que sigui per nosaltres.

[...]

E: Què creus que treuràs del teu pas per l'escola?

S: Cultura? [rialles]. No sé.

E: Però, vull dir, penses que és bo, el fet de passar per l'escola, fer els deures...

S: Sí, per agafar constància. Després ja, quan et poses a treballar, no et fa tant pal.

En altres paraules, la presència escolar de la Sílvia ve justificada tant en relació a l'obtenció de gratificacions i recompenses presents (adquisició de coneixements, per molt que això requereixi un cert sacrifici) com al voltant d'una aposta obligatòria però necessària en l'articulació de la seva trajectòria socioprofessional (ni que sigui per la incorporació d'actituds útils en el terreny laboral). La seva valoració de l'equip de professors, dels requisits i actituds reclamats per l'escola, de les seves promeses, i de la qualitat dels continguts que s'hi transmeten és sempre positiva, de manera que l'experiència escolar de la Sílvia és alhora resultat de la seva identificació amb els valors instrumentals i amb els valors expressius de la institució.

L'escola esdevé un espai important d'impressió i expressió en l'imaginari de la Sílvia, però com tindrem oportunitat de veure a continuació, això no succeeix a causa del joc de relacions que es pot arribar a establir al voltant d'un grup d'amics de base escolar: allò que més valora la Sílvia de la seva presència en l'espai escolar, per sobre de les experiències amb els seus grups d'iguals, és l'interès i utilitat dels seus aprenentatges.

En efecte, la Sílvia adopta una postura crítica i distanciada respecte de les subjeccions i els compromisos reclamats per la pertinença a un grup d'iguals. Aquesta actitud li facilita gaudir d'un ampli marge d'autonomia ("No sé, no m'identifico amb ningú.") per decidir la intensitat i tipologia dels seus consums però també la naturalesa dels seus lligams, aquests darrers establerts sempre de forma flexible i discontinua d'acord amb les circumstàncies del moment.

Entrevistador: O sigui, que hi ha professors amb qui podries confiar més que amb companys de classe, abans et posaries del costat del professor que no pas d'alguns companys...

Sílvia: Depèn del que estiguéssim parlant, perquè si té la raó el professor, pues té la raó, i si té la raó el company, per molt dolent que sigui, doncs té la raó. Amb això s'ha de ser just.

Aquest fet distingeix definitivament la nostra entrevistada de la resta de companys de classe i dels adolescents amb qui hem conversat, els quals, encara que expressin un compromís elevat envers l'escola, defineixen la seva identificació amb els valors expressius de la institució en base a les possibilitats de configurar un(s) grup(s) d'amics de base escolar (amb tot el que això significa en termes de coalició i desplegament d'estratègies comunes en contra d'un "enemic comú", ja sigui un grup d'homòlegs —els "empollons", els "xul·los", etc.—, ja sigui un grup de professors).

Finalment, l'altra raó que volem apuntar i que ens ajuda a interpretar la manera com la Sílvia significa la seva presència escolar l'hem de buscar en el seu espai familiar. En aquest, les relacions personals entre la Sílvia i els seus pares acostumen a estar estructurades per mitjà del compromís implícit envers un sistema normatiu. La nostra entrevistada, habituada com està a orientar el seu comportament dins un context estable i previsible de drets i obligacions, no sent la presència del marc normatiu escolar com quelcom aliè i imposat, sinó com un referent vàlid, global i *natural* a partir del qual estructurar les relacions socials. És fàcil adonar-se com la relació que s'estableix entre l'espai familiar i escolar de la Sílvia és d'absoluta proximitat, tant per l'afinitat de les cultures i prioritats que regeixen en ambdós entorns, com pel tipus d'interiorització que fa aquesta adolescent dels seus constrenyiments i normatives objectives.

La presència en l'espai del lleure

La Sílvia no participa de l'imaginari juvenil prototípic amb la intensitat acostumada entre les persones de la seva edat. El seu espai de lleure, lluny d'estar configurat per consums mercantilitzats, ve donat per les condicions de possibilitat que ofereixen l'espai domèstic i familiar. Tanmateix, allò que d'entrada podria semblar-nos la reclusió de la Sílvia en un espai asèptic, a la pràctica acaba esdevenint una presència molt enriquidora en termes identitaris. Més endavant veurem com la inserció "prudent" d'aquesta jove en les dinàmiques juvenils no és del tot incompatible amb el desenvolupament d'actituds que enriqueixen la seva individualitat.

En efecte, la participació de la Sílvia en dinàmiques de lleure destaca pel seu *activisme* en la construcció de nous significats a partir de la selecció i la recontextualització de les seves experiències i d'alguns dels productes que el *teenage market* posa al seu abast

(l'escriptura i el *manga* són les seves dues grans passions). També és així perquè la Sílvia té l'habilitat de reelaborar la presència de familiars adults en el seu espai de lleure donant a aquest fenomen una nova i original significació. Així, les possibilitats que el lleure esdevingui un camp de creació cultural i identitària es poden veure fins i tot incrementades quan apareixen en escena la seva mare i la seva tieta –les quals l'acompanyen a comprar roba-, o bé la seva germana gran –amb qui ha anat per primera vegada a un concert.

Entrevistador: I quin tipus d'activitats extraescolars, a l'escola o així, en fas, o no...

Sílvia: Ehhh. Anava abans a guitarra, però ara ja l'han tret. Anava a guitarra i vaig al Club Manga, que és el dimecres. Com que no tenim classe per la tarda, pues...

E: I què feu, dibuixeu, o...

S: Sí. Dibuixem, o veiem pel·lícules d'aquestes, comentem, sempre hi ha diverses opinions.

E: [...] A comprar què, menjar?

S: Roba i tal. [...] Pues amb la Sònia, la seva mare i la meua mare.

E: Ja veig que amb la Sònia és potser amb la que et sents més identificada?

S: Sí, sí.

E: Què és el primer cop que us deixen anar de concerts?

S: A ella no, però a mi sí.

E: A tu és el primer cop que et deixen.

S: Sí.

E: Et fa il·lusió?

S: Sí. A més ella ja és molt gran, així que...

E: El què, el què?

S: Ja té vint anys.

L'espai de lleure de la Sílvia esdevé un escenari molt important en el seu procés de construcció identitària. De fet, ho és tant com els seus espais escolar i familiar, però que d'una manera distinta a la que habitualment es dona entre els seus homòlegs i homòlogues: una de les coses que més criden l'atenció de les actituds de la Sílvia és que sap obtenir el màxim rendiment de les potencialitats expressives de tots tres espais sense necessitat de provocar els seus marcs normatius. I el que és més important, gaudeix de la confiança dels seus pares per poder-ho fer a la seva manera. Aquest privilegi té molt a veure amb el fet que la Sílvia no accedeix a alguns dels espais i consums *normatius* més comuns entre la majoria dels joves (discoteques, tabac, alcohol, etc.), o almenys no de la mateixa manera que aquests, i amb el fet que la seva vivència del lleure no respon a cap necessitat de desenvolupar actituds transgressores.

Sílvia: Bueno, això de sortir... [rialles]. La veritat és que no surto gaire, perquè tampoc sortir no m'agrada. Potser anem el dissabte a veure una pel·lícula, o...

E: Ahhh... Els teus pares et deixarien fer coses com fumar, o beure, o coses així?

S: Pues no ho sé.

E: Suposo que el fet de tenir germans grans deu influir una mica, perquè és una cosa que ja han passat amb ells...

S: Sí, però ni el meu germà ni la meva germana no han fumat mai. No, jo tampoc...

E: Tens mals referents...

S: Sí, perquè ells són molt bons, [rialles] però no passa res, perquè jo, amb el fum, m'ofego. El meu pare fuma, i quan està fumant, jo m'he d'anar, perquè m'ofego. O sea que...

Partint de tot plegat, podríem concloure que les pràctiques corresponents a la modalitat presencial de la Sílvia en l'espai del lleure s'impregnen d'un doble sentit, teòricament poc coherent, però que és resultat de l'apropiació i significació pràctica que fa de les geografies normatives i expressives dels espais. D'una banda, les pràctiques de lleure de la Sílvia no són normativament contestatàries ni responen al que entenem per una modalitat presencial d'experimentació (és a dir, aquella en la que el lleure és l'espai privilegiat en la cerca d'identitat). Però, d'altra banda, aquestes pràctiques han superat el sentit lúdic i asèptic que caracteritza la vivència del lleure infantil, alhora que condueixen a l'activació d'estratègies resoltes de socialització en el context de la cultura juvenil i adolescent (almenys això és que succeeix quan la Sílvia assegura que no s'identifica amb cap grup juvenil, que vesteix roba *normal* i que li agrada el *manga*).

La presència en l'espai familiar

Finalment, hem d'assenyalar que la confiança dipositada pels pares de la Sílvia sobre la seva filla fa que aquesta pugui gaudir d'uns marges d'autonomia relativament amplis en l'espai familiar i fora d'aquest, car la interiorització que ha fet aquesta adolescent de les normatives dels adults és vista pels seus pares com un prova evident de la seva maduresa i reflexivitat. A diferència de molts adolescents amb presències normalitzades en l'espai familiar, la Sílvia no pateix cap mena de coacció ni acostuma a ser objecte de vigilància; més aviat el contrari: ella decideix la intensitat i qualitat de les seves inversions en l'àmbit domèstic, té llibertat per gestionar la pluralitat de compromisos reclamats per la seva presència en l'espai escolar i del lleure, etc.

En aquest sentit, veiem com la vinculació que la Sílvia estableix amb les persones adultes del seu entorn (amb els seus pares en aquest cas, però també amb els seus professors) és viscuda en termes expressius i possibilitadors molt més que en termes normatius o coactius. El coneixement de les materialitats que governen els espais

d'interacció escolar i familiar, juntament amb l'habilitat per treure el màxim profit de les potencialitats expressives dels espais sense sortir dels marcs normatius, són de fet les circumstàncies que en el cas de la Sílvia fan possible l'establiment pràctic de relacions de proximitat entre l'escola, la família i el lleure.

La configuració normativa de l'espai familiar de la Sílvia té unes característiques molt semblants a les exigències i obligacions formals que estructuren l'espai escolar, i al mateix temps resulta inconciliable amb les dinàmiques de lleure que se situen properes als consums ociosos més reactius o contestataris. El pare de la Sílvia té un coneixement informat i de primera mà de la institució escolar (abans de la seva jubilació havia estat professor de matemàtiques), de manera que pot orientar la Sílvia en el seu procés d'escolarització aproximant-la als requisits normatius i disposicionals reclamats per aquesta institució. Alhora la dimensió expressiva dels aprenentatges no li és tan estranya a la Sílvia com a la resta dels seus companys de classe, els quals només veuen l'escola com un instrument més o menys necessari i/o útil per escalar posicions socials. La Sílvia té, per tant, un sentit molt agut de la utilitat dels aprenentatges escolars gràcies a la influència del seu pare, i la seva experiència escolar es beneficia de la concordància existent entre les normes i els valors familiars i aquells altres que estructuren el tipus de participació presencial en l'espai escolar. En aquestes condicions, és ben difícil que l'absència d'estratègies explícites de vigilància i control patern doni lloc a l'activació de processos de desconexió entre tots tres espais socials ni a l'emergència de dinàmiques de desafecció en els modes presencials de la nostra entrevistada en els diferents espais de sociabilitat.

D'altra banda, l'estil presencial activat per la Sílvia en l'espai familiar té molt a veure amb l'assumpció i naturalització que fa dels discursos i de l'ordenació de prioritats vigents en aquest espai, així com amb l'existència de pactes implícits que regulen la qualitat de les relacions entre els seus pares i ella. L'exemple que mostrem a continuació ens informa de la magnitud i les implicacions pràctiques associades al crèdit que els pares de la Sílvia atorguen a la seva reflexivitat i capacitat de prendre decisions encertades. Els pares es preocupen pel progrés escolar de la Sílvia, però al mateix temps duen a terme un seguiment bastant distanciat i respecten les decisions acadèmiques de la seva filla (car el més probable és que mai no amenacin la trajectòria socioprofessional de la Sílvia):

Entrevistador: Però, més enllà de que t'agradi o no, ells confien en tu...

Sílvia: Sí.

E: I deixar els estudis, és quelcom que els hi agradaria, o no?

S: No. No els agradaria gens, vamos.

[...]

E: I ells esperen de tu que també estudiïs, i...

S: Sí, suposo que sí. Mai m'han dit fes això, o fes allò, però suposo que no els agradaria.

E: I per coses de l'escola, a vegades discutiu, perquè veieu les coses diferents, o no?

S: De l'escola? No.

E: Del que vols fer tu, després, o...

S: No.

E: D'això n'heu parlat, o no?

S: No n'hem parlat gaire, però... La meva mare diu que faci el que vulgui, així que...

D'altra banda, l'estil presencial familiar de la Sílvia es fa igualment contínua en relació a l'espai de lleure (i a la inversa) perquè els valors continguts en les seves dinàmiques relacionals es troben àmpliament integrades en la base normativa familiar. La seva presència d'experimentació "controlada" en les dinàmiques del lleure no generen discursos ni actituds articuladors de marcs identitaris i culturals alternatius i/o contraposats a les formacions normatives de la institució familiar.

Podem identificar, per tant, diferents elements presencials que afavoreixen la continuïtat entre els tres espais d'interacció que considerem aquí; alguns d'ells tenen a veure amb l'existència d'estructures normatives que defineixen les geografies "objectives" dels espais escolar, del lleure i familiar, altres, en canvi, són resultat de l'encarnació i particularització que la Sílvia fa d'aquestes materialitats. Així, la preocupació i l'interès familiar pel progrés escolar de la Sílvia, el seguiment distanciat del seu comportament i inversions, la valoració positiva de la institució escolar, l'existència d'un marc normatiu familiar reconegut i compartit i, finalment, la relació que manté la Sílvia amb les obligacions familiars i escolars i amb les promeses i els plaers immediats de l'espai d'oci, són elements coherents entre sí i la causa de les continuïtats que es donen entre els seus itineraris d'unes a altres esferes de la seva vida social.

Capítol 3

Els “justets”

Amb l'expressió “justets” mirem de perfilar un grup de joves a primera vista força heterogeni. Tanmateix hem optat per destacar la centralitat d'aquells aspectes que aproximen la seva situació i els seus itineraris socioescolars més que no pas aquelles característiques que els diferencien. Podem avançar que aquests aspectes d'aproximació es basen en una lògica de funcionament que, d'alguna manera, homogeneïtza les experiències i apostes que aquests joves realitzen en tots tres espais socials: *l'experimentació de certes formes de descontrol sempre controlat.*

Per entendre'ns, a l'escola aquests joves ni són estudiosos ni mantenen ambicions d'excel·lència, però tampoc no “passen” dels estudis ni els desacrediten oferint-hi resistència. Ni són “empollons” ni són “passotes”; simplement consideren la necessitat de millorar la seva posició escolar i es jutgen aptes per a fer-ho. Són joves que, amb més o menys intensitat, donen importància als components d'alliberament que els ofereixen els moments d'oci i les relacions amb companys i amics fora de l'escola i de l'àmbit familiar. Ara bé, en cap moment practiquen activitats ni consums caracteritzables com de “transgressors” i “de risc”. Finalment, si bé les situacions familiars respectives difereixen en multitud d'aspectes, tots aquests joves no perden el respecte pels seus pares, per les normes que els imposen (i que obeeixen comprensivament) i pels models de relació pare-fill que articulen.

En definitiva, ens trobem davant d'un grup de pocs “extrems”, poc “cridaner”, i, en aquesta mateixa mesura, força representatiu de les formes de sociabilitat de tants i tants joves que senzillament s'autoconceben en termes de “normalets”; això sí, de cap manera com a “pringats” o “infantils”.

Per tancar aquest capítol, ens fixarem en la història particular d'una de les alumnes entrevistades, la Rosa. En tant que les seves vivències, experiències i interpretacions relatives als espais escolar, de lleure i familiar forcen les característiques generalitzables al grup, en mostren tant els seus límits com la importància de no perdre mai de vista el salt inevitablement existent entre les categories “típiques” i la manera com els individus

despleguen la seva experiència social.

3.1. L'espai escolar: rendiment just sense conflictes

El rendiment escolar de tots els entrevistats situats en aquest grup pot caracteritzar-se de "just", això és, es va aprovant per bé que acostuma a suspendre's dues o tres assignatures de mitjana per avaluació. En relació a aquest punt, convindria destacar dos elements de presència constant en el discurs dels entrevistats.

En primer lloc, en tots els casos *predomina el sentit de situar-se en un nivell mig* de posició acadèmica, autoemplaçament que té lloc sempre en comparació a la resta de companys, ja siguin de l'escola o de fora. Citem-ne alguns fragments d'entrevista:

Entrevistador: Com van els estudis? Et queda alguna assignatura?

Diego: No tantas..., pero dos o tres..., hombre, toda la clase suspende más.

Entrevistador: ¿Y a ti a tus amigas cómo os van los estudios?

Marta: Hombre, yo no muy bien, pero más o menos me lo voy sacando. A mis amigas a todas peor que a mí.

E: ¿Y en su casa les han dicho algo?

M: Nada. Y luego tengo otra amiga que saca todo excelentes.

Entrevistador: ¿Y qué tal los estudios?

Hassan: Bien.

E: ¿Entiendes todo en clase, no tienes problema para seguir las?

H: No tengo ningún problema.

E: ¿Y sacas buenas notas, vas aprobando o generalmente suspendes?

H: Voy aprobando y a veces saco buenas notas.

Entrevistador: ¿Y eres de las que suspende mucho, poco o saca buenas notas?

Lorena: Hombre, más o menos.

E: Más o menos...

L: Sí, alguna me queda. El año pasado me quedó matemáticas..., pero en general si me pongo me lo saco.

E: ¿Y en comparación con el resto de la clase?

L: Hombre es que es una clase que suspende mucho. A mí no me va tan mal.

En segon lloc, en tots els casos predomina la consciència que es necessita millorar i la creença en la pròpia capacitat per a fer-ho.

Lorena: Yo digo, si no estudio ahora el día de mañana no tendré nada, a lo mejor no podré optar ni a una beca, ¿sabes?, y no puedo hacer lo que me gusta. Y me veo yo en un McDonald's y yo no quiero. Y a veces sí que digo "a hacerlo". Porque si quiero lo hago y ya está, pero hay otras veces que digo "estoy muy cansada, hoy no hago nada".

Rosa: Era ver la hoja y... "uiii, esto es muy difícil!". Decía esto y... En segundo no, en segundo ya lo ví y..., "así no puedo seguir", y me puse a encar los codos.

Els motius als quals s'atribueix aquesta necessitat de millora són, no obstant, diversos. En el cas del Diego el fet de suspendre poques assignatures és un problema que s'arrossega d'anys anteriors i que l'alumne està intentant redreçar des del curs passat. La Marta, en canvi, indica com a culpable del seu rendiment la seva incorporació en el grup escolar dels qui mantenen actituds menys favorables a la promoció acadèmica. La Lorena fa referència a qüestions diverses que la distreuen de la concentració en els estudis: treball del pare a casa, estones de lleure amb amics i familiars, canvi experimentat arran del pas de l'escola (privada) a l'institut (públic), mandra per fer els deures, etc.

Pel que fa al cas dels dos alumnes marroquins (el Hassan i l'Hakima), cal dir que aquests no aporten cap clau interpretativa de la seva posició o rendiment a l'escola. Tanmateix s'hauria de fer referència a la seva situació residencial: tots dos conviuen en una llar que comparteixen els pares del Hassan, els seus germans, les seves nebodes (entre elles l'Hakima), i els pares de l'Hakima. En el cas del Hassan, es tracta aquesta d'una constricció objectiva molt clara a l'hora d'estructurar les seves possibilitats de dedicació a l'estudi: cada dia es passa tota la tarda jugant al carrer. L'Hakima, per la seva banda, combina aquestes estades al carrer (generalment en companyia de germanes o nebodes) amb una important presència en l'àmbit domèstic derivada de les responsabilitats que els seus pares li assignen en aquest espai.

En tots els casos, però, és fa marcadament present un sentiment d'implicació respecte del que pot oferir la institució escolar. Si bé algunes actituds poden ser considerades més properes a aquelles que especifiquen els comportaments d'adhesió (Marta, Lorena i Rosa) i d'altres als d'acomodació (Hakima, Hassan i Diego), tots els entrevistats combinen la comprensió de les finalitats i els mitjans escolars en termes d'instrumentalitat, amb algunes valoracions positives —esporàdiques— sobre la dimensió expressiva de la institució (relació amb els companys, amb alguns professors, etc.). La Lorena, per exemple, és qui segurament més clar ho té:

Lorena: No me gustan lo que son las clases, me gusta venir aquí por los que son los amigos... Hombre, no te digo que haya alguna clase que a lo mejor sí que me guste... Soy rara, yo soy rara. (...) Yo quiero encontrar un trabajo que me guste, pero que lo haya ganado yo, ni por enchufe ni porque haya dejado los estudios. Y si no estudio y me saco mis títulos, pues ¿qué voy a hacer? Trabajar en un McDonald's.

Aquesta valoració genèrica del sentit i transcendència de la institució educativa sembla contribuir a col·locar en el discurs dels components d'aquest grup diverses referències al fet de sentir-se diferents, discordants pel que fa a determinades formes de sociabilitat juvenil que generalment es consideren oposades a les formes i criteris de socialització escolar. Són paradigmàtiques les explicacions de la Lorena en relació a la seva relació amb el professorat:

Lorena: Yo es que soy muy rara, yo hablo con los profesores. Todo el mundo me dice, "qué haces hablando con el profesor?" Qué más da. Yo cuando tengo algún problema sí que recurro a mi tutora, pero no un problema personal. O del instituto o de deberes, de asignaturas, pero a nivel personal no voy.

En relació a aquesta consideració s'observa com tots els entrevistats no deixen de situar com a "perfil escolar" oposat al seu el dels "empollons". D'alguna manera sembla que s'estigui adoptant una estratègia d'acomodació acadèmica que, no obstant, els allunyi dels qui promocionen oblidant la seva sociabilitat en el camp juvenil. Efectivament, els entrevistats, amb més o menys matisos, conciben i comparteixen les coordenades d'un "mapa mental" que posiciona la presència de diferents grups escolars. Excepte en el cas del Hassan, l'únic que afirma que en el seu grup-classe predomina l'homogeneïtat en aquest sentit ("en esta clase todos son igual y todos saben igual"), tots ens parlen de la configuració visible de tres col·lectius escolars: els "empollons", els "normalets que volen aprendre" i els "passotes" o "esbojarrats". Si bé tots afirmen mantenir certes línies d'afinitat amb els més "passotes", destaquen també la seva proximitat respecte dels ubicats al centre del *continuum*. La Rosa ho explicita així:

Entrevistador: Y en la clase, ¿qué grupos hay? ¿Qué grupos de gente...?

Rosa: Aja..., la mayoría son los que no estudian, son la mayoría. Nunca prestan atención en clase y eso... y después están los empollones, que llamamos, que están todo el día escuchando al profe y estudiando y no se quejan de ná... yyy..., como yo que a veces me quejo y estoy de un lao pá otro que a veces me quejo que no tengo ganas de hacer deberes o algo y cuando me apetece pues... Se puede decir que yo estoy entre medio.

La Marta introdueix l'oposició catalans – no catalans com a criteri a tenir en compte en l'especificació d'aquest mapa:

Entrevistador: I a la teva classe quin tipus de gent hi ha? Quina gent hi ha més o menys?

Marta: Hay gente..., los que son más... catalanes, el grupo de los que son más problemáticos, los que son más chulitos, y luego los normal.

E: Y tú, ¿dónde te ubicas?

M: Yo estoy con los que siempre dan problemas. Me han expulsao pocas veces. Yo es que me lío a hablar y no paro y por eso me echan. Pero yo me llevo bien con todos, todos son muy simpáticos.

La Lorena, per la seva part, valora la presència d'estils juvenils a l'hora de pensar l'estructuració dels grups escolars:

Lorena: Encuentras el típico grupo de pelones, de esos de..., los que van con alpha-industria y todo el rollo ese, de marca y... Y encuentras el típico ese en clase, después los que pasan de todo, las normalitas, que no me incluyo en las normalitas, yo en las alocadas, en las más criticadas por parte de los pelones. Somos las más criticadas, pero yo encuentro que no hago nada. No me lío con chavales ni nada, paso bastante desapercibida. Y después los marginados, que todo el mundo critica porque están ahí, que no hacen nada, que son muy reservados y eso. Los empollones, vaya, que todo el mundo dice "ese es un empollón". A mí me dan pena, y a veces sí que me dicen, "¿pero qué haces hablando con ese?" Joder, es un compañero y también está en clase y..., muchas veces me dan pena.

Pel que fa a la valoració del professorat, novament cal indicar un element comú en el discurs dels entrevistats: cap d'ells en té una opinió negativa. Si bé amb enfocaments diversos, en cap cas es desacredita en bloc la feina realitzada per professors i professores, i tots els entrevistats afirmen mantenir una bona relació amb algun dels seus docents. Quan es destaquen punts de crítica, aquests són diversos: el Diego desaprova l'actitud discriminatòria d'alguns professors, que prioritzen l'atenció als alumnes més avantatjats; la Marta critica la poca permisivitat i paciència d'alguns d'ells, als quals oposa als considerats més simpàtics ("enrotllats"); la Lorena i la Rosa mantenen opinions ambigües personalitzant tant les actituds considerades positives (generalment en termes d'accessibilitat) com les negatives.

Diego: Algunos són uns pesats, no els aguanto perquè són uns bordes. Ufff... Vas a preguntar algo y pasan de ti, sólo van a por los más listos o por los más listos, de los otros pasan olímpicamente. Pero sólo unos pocos.

Marta: Hay los más simpáticos, más agradables, pero luego hay otro que..., por ejemplo el de catalán que por nada siempre me está regañando yy..., que son más serios, que no saben cómo hacer de profesor, pá ser profesor se tendría que..., y vienen cabreados de otras clases y lo pagan con nosotros, que no tenemos la culpa.

Rosa: Los profesores me caen bien, pero yo echo de menos a mi profesora, la echo mucho de menos y la quiero mucho, a la Conchita.

Lorena: En este colegio no me llevo tan bien con los profesores como en el otro. (...) A ver, no sé, cuando teníamos algun problema íbamos a la directora directamente, y le contábamos y nos ayudaba mucho, y los profesores igual. Pero aquí no veo la misma confianza.

El cas dels alumnes marroquins torna a estar marcat d'indefinicions, per bé que, en tots dos casos, es generalitza l'existència de concòrdia amb el conjunt del professorat. "Todos son buenos", afirma l'Hakima, mentre que el Hassan afegeix, "me llevo bien con todos los profesores, no tengo problema".

Aquest posicionament general dels entrevistats respecte de la institució escolar troba correspondència amb les opinions corresponentment mantingudes per llurs famílies. En

cap moment es manté un discurs culpabilitzador de les tasques i funcions desenvolupades per l'escola i el professorat. Malgrat que alguns pares són conscients de certs canvis que afecten el paper de la institució escolar (bàsicament en relació a opinions sobre les creixents dosis d'indisciplina presents als instituts), es dona per descomptat el lloc que ha d'ocupar l'escola i la tasca dels docents en el repartiment de responsabilitats de socialització amb la família.

També podria generalitzar-se als estils presencials d'aquests joves a l'espai escolar l'existència del que hem anomenat "estudi per rutina". Tots ells semblen haver interioritzat la necessitat de dedicar temps a l'estudi i tots ells, amb major o menor intensitat, actuen en conseqüència. Cal dir que, també en tots els casos, aquesta rutinització de la dedicació a l'estudi és reforçada pel seguiment, més o menys insistent, dels pares. Aquesta insistència quant al paper dels pares en el control de l'estudi dels fills és particularment forta en els casos del Diego i de la Rosa.

Pel que fa a expectatives acadèmiques, les situacions són força diverses: batxillerat amb expectativa d'estudis universitaris (en el cas de la Lorena, l'Hakima i la Marta), batxillerat sense expectativa d'estudis superiors (el cas del Diego) i mòduls professionals (en el cas del Hassan i la Rosa). De nou destaquem un factor present en el discurs de tots els entrevistats: poden caracteritzar-se les expectatives de tots ells com de "relativament ajustades". Tot i declarar certa manca d'informació objectiva sobre les vies d'estudi, tots es fan una idea gens "miop" dels perfils i les exigències pròpies dels diversos itineraris acadèmics possibles. Una altra cosa és si aquests itineraris proporcionen credencials suficients i adequades per a inserir-se al mercat de treball. A tall d'exemple:

Rosa: Lo que voy a hacer? Pues se lo estuve comentando a una amiga porque..., se lo dije a ella y dije..., si acabo la ESO y me paso pa el bachillerato, después tendría que hacer si yo quiero hacer estética tendría que hacer un cursillo de esos, porque se lo pregunté a ella, que lo hizo, pá apuntarse pá estética y todo eso, y me lo comentó y..., pues sí, a lo mejor, después del bachillerato me paso pá allí.

Marta: Tango una amiga que está haciendo bachillerato y dice que lo va a dejar porque dice que es muy difícil, le va mal. Y luego tengo un amigo que hace también bachillerato yyy... por la mañana va al colegio y por la tarde trabaja. Eso es lo que me gustaría hacer a mí. Y después, si llego a la universidad, ya veremos.

Lorena: Llegar a la universidad. Yo lo tengo muy claro. Hay gente que dice "Yo a los 16 años me pongo a trabajar". Yo no. (...) Al principio tenía claro que quería ser abogada, lo que pasa es que me he dado cuenta de que pegas una patada a una piedra y te salen cincuenta, y no. Y se ve que se me da bien el dibujo, hago dibujos y me encanta el dibujo y eso. Y me han dicho, me han recomendado que haga dibujo artístico o eso del dibujo lineal. (...) Si pido no sé qué artístico, fijo tengo dibujo y historia del arte. Y

tengo también por una parte optativas, una parte de ciencias y otra de letras, pero la de ciencias la dejaré.

Tampoc sembla que les expectatives laborals que molts dels entrevistats fan correspondre a aquesta estructuració de les previsions d'ordre acadèmic siguin mancades d'un significatiu grau de "realisme". Si bé ens trobem amb casos diversos quant als graus de certesa i elaboració d'aquestes expectatives, sí que no apareix cap alumne que desmesuri les possibilitats de connexió entre el present (situació escolar, familiar, econòmica, etc.) i un futur laboral més o menys llunyà. Exemples:

El Hassan considera que treballarà de mecànic i li agradaria arribar a tenir el seu propi taller, expectativa que lliga amb la voluntat de triar l'any vinent un mòdul de mecànica.

Sense acabar de tenir-ho clar, a la Rosa li agradaria treballar en el món de l'estètica, en conseqüència creu necessari acabar el batxillerat i realitzar algun curs especialitzat.

El Diego es veu acabant el batxillerat i començant a treballar a la fàbrica on ho fa el seu pare. En aquest cas, tot i existir un criteri de previsió aparentment ajustat o realista, no s'acaba d'elaborar una correspondència clara entre promoció educativa i incorporació al mercat laboral.

D'altra banda, gairebé tots els entrevistats (també l'Hakima i la Marta) es construeixen unes expectatives que prefiguren un futur laboral a l'entorn d'ocupacions pròpies del que anomenem classe obrera. Malgrat avancem esdeveniments, no sembla agosarat afirmar que en cap cas es plantegen expectatives que comportin processos de ruptura de les trajectòries de classe de les respectives famílies. Tal vegada, sigui la Lorena qui ambiciona un futur laboral millor i més prometedor que el dels seus pares.

Lorena: Lo han llevado muy mal, lo del trabajo sí que... No quiero ser mi jefa..., no quiero llevar mi propio negocio, porque es muy fuerte tener que pagarle..., claro mi padre también paga a mi madre, mi madre es la que más le apoya y tiene que pagarle, pero no. Yo prefiero formar parte de un grupo, que me paguen un sueldo que me lo merezca, que llevar un potingue y que algún día me vea en bancarrota y me vea que no puedo llevar yo esto ahora, ¿sabes? Y prefiero que si no llego a ese trabajo pues decir que me voy a otro que me dé más posibilidades y me voy a otro que pueda hacer mejor. A nivel económicamente y laboralmente, las dos cosas.

3.2. El lleure: diversitat d'estils i situacions

Cal destacar un motiu de coincidència pel que fa a la pràctica del lleure en tots els casos entrevistats. Tots ells disposen de més d'una xarxa de relacions en aquest camp. En altres paraules, no és exclusiva la pertinença a un únic grup d'iguals, sinó que es combinen, segons les circumstàncies, companys d'oci diferents. Es compaginen, per tant, grups de component escolar, grups de component familiar amb grups d'amics del barri o d'altres activitats. Es fa particularment significativa la presència d'un oci qualificable de "familiaritzat", sobretot en el cas dels entrevistats d'origen marroquí, els quals resolen el seu temps d'oci amb amics del barri (també marroquins) i familiars (bàsicament cosins o cosines).

Aquesta diversitat possiblement fa que els entrevistats no rebin en aquest camp missatges clars i unívocs en relació a l'àmbit escolar. Si bé és cert que en cap cas pot interpretar-se la lògica de relació amb els grups d'iguals en un sentit pro-escola, també ho és el predomini de certa polivalència/indiferència discursiva en aquest terreny.

Únicament pot observar-se la presència de certes actituds de rebel·lia compartides per alguns col·lectius d'amistat en el lleure en els casos de la Rosa i la Marta, actituds que, per bé que no s'adrecen específicament en contra de la institució escolar, tanmateix afecten les visions i predisposicions d'aquests alumnes en relació a aquesta institució. Cal assenyalar que tant en el cas de la Marta com, sobretot, en el de la Rosa, el lleure apareix com l'espai més central pel que fa al procés de construcció de la identitat juvenil. Sense arribar a la centralitat que aquest espai ocupa en l'estructuració d'actituds i disposicions dels components del grup dels "resistents", ambdues noies s'hi refereixen destacant-ne i valorant-ne especialment els moments i formes d'experimentació individual i col·lectiva que aquest espai permet desenvolupar. Ens ho il·lustren les paraules de la Marta:

Marta: Cuando me dejan salir eso sí que me gusta. Los domingos vamos a la discoteca y pues estamos bailando y... nos lo pasamos muy bien. (...) Yo bebo algo pero no fumo. Otras veces pues nos vamos al cine... Desde que llegué aquí al instituto que conocí a gente más grande. Antes era diferente era mucho..., ahora como que nos juntamos con gente más grande pues ya vamos a tener más cosas y podemos hacer más cosas.

La diferència amb el cas del grup dels "resistents", com es veurà, rau en el fet que la participació activa i motivada de la Marta i la Rosa en dinàmiques de lleure no és

viscuda en termes de transgressió radical amb les dinàmiques pròpies dels altres espais (escola i família). Això és, al mateix temps, el que aproxima els discursos i actituds de totes dues als mantinguts per la resta de companys components d'aquest grup.

Pel que fa pròpiament a la manera com s'omplen els moments d'oci, cal dir que cap dels alumnes ubicats en aquest grup complementa o reforça els seus estudis per mitjà d'activitats instructives (anglès, informàtica, reforç escolar, música,...). L'element comú a tots els entrevistats és el predomini de criteris no dirigistes quant a l'ocupació dels temps d'oci. Tan sols la Lorena i el Diego practiquen activitats de tipus recreatiu, en ambdós casos esportives (la Lorena entrena a volei, el Diego a futbol). Entre setmana acostuma a ocupar-se el temps al carrer, o fent-la petar amb els amics o familiars, o a casa amb activitats diverses (des de veure la televisió a fer els deures). Els caps de setmana, generalment el diumenge, es visita alguna discoteca o bar musical del Parc Vallès (centre comercial i d'oci).

Si ens aturem a considerar el sentit en què apareixen en el discurs dels entrevistats alguns dels elements típicament assignats a la participació en l'espai del lleure, es farà novament palès l'argument segons el qual aquesta participació no deriva en pràctiques i experiències transgressores de les lògiques de funcionament d'altres camps normatius.

En primer lloc, gairebé tots els entrevistats expressen tenir entre els temes de conversa habituals amb els amics i companys qüestions relatives a la sexualitat; sempre a un nivell d'accentuada superficialitat. Es tracta del manteniment de discursos basats en expressions del tipus: "rolletes", "novietes", "está bueno/a o no está bueno/a", i molt arrelats en relació a l'estètica i presència corporals ("buen culo", "cómo marca", etc.). L'única i significativa excepció pel que fa al tractament discursiu d'aquests temes és l'Hakima, qui evadeix fer-ne cap referència. Cal destacar que cap dels entrevistats afirma haver mantingut relacions sexuals més enllà de simples "rolletes" (entengui's petons i tocaments superficials). Malgrat no explicitar-se en el decurs de les entrevistes, aquest nivell de discurs i pràctica "sexuals" sembla haver estat assolit per la Lorena, la Marta, el Diego i la Rosa, presumiblement en el context de la parella que comenten tenir o haver tingut. Ni el Hassan ni l'Hakima semblen haver-se iniciat en aquest terreny d'experimentació. "Amigos sí, pero novios no. Además a mí no me interesa eso. No lo pienso", ens diu l'Hakima.

En segon lloc, quant a la pràctica de consums il·lícits (tabac, alcohol, i altres drogues toves) es reitera a totes les entrevistes l'existència d'una voluntat i capacitat de control i responsabilitat. Si bé en algun cas es consumeix alcohol a les discoteques de tarda (en dosis molt moderades) o es fuma amb més o menys freqüència, la majoria expliquen el seu disgust cap a aquests consums. En el cas del Hassan, aquest disgust es fa particularment evident:

Entrevistador: En la discoteca ¿tomais algunas consumiciones?

Hassan: Sí, Coca-Cola, Fanta...

E: ¿Alcohol no?

H: No, en las discotecas no hay por la tarde. Además, a mí no me gusta.

E: ¿Fumais?

H: No.

E: ¿No te gusta?

H: Dicen que es malo para la salud. Mata gente.

E: Y aunque no sea dentro de la discoteca ¿probáis el alcohol en algun bar?

H: A mí no me gusta. Además, a los bares no vamos nunca.

E: ¿Y sabes de alguien que haya probado las pastillas?

H: Pastillas no, no sé ni cómo son.

La situació més habitual en aquest terreny, en tot cas, ve representada per l'opció de la Lorena:

Entrevistador: Y cuando salís con las amigas, ¿qué hacéis en la discoteca, os desmadrais un poco? Bebidas, tabaco...

Lorena: Sí, un poco. Pero yo soy muy modosita. Yo una Coca-Cola. A ver..., que soy modosita pero no tanto. Y alguna vez que otra sí que... Una cerveza no me gusta, la cerveza no me gusta. No sé. Un red-bull con no sé qué. No sé qué lleva. A mi me lo dan con algo pero no sé qué lleva. Pero siempre me pido una coca-cola, y a veces no pido, la consumición me la ahorro, y así más dinero para mí. (...) Yo no fumo, nada. Una vez lo probé y casi vomito. Alguna del grupo sí que fuma, pero no de viciada, ¿sabes?.

El fet que aquest grup es caracteritzi per compartir més d'una xarxa de relacions en el lleure, fa que les lògiques relatives a la composició per edats i gènere siguin igualment diverses. En relació al gènere: excepte en el cas del Hassan (el qual practica un oci marcadament masculinitzat) i de l'Hakima (oci totalment feminitzat), la resta combinen grups mixtes amb grups no mixtes, essent la participació en els primers més freqüent els caps de setmana i en els segons entre setmana. En relació a l'edat, l'element comú és la varietat d'edats que conformen la composició de les xarxes d'amics dels entrevistats. Efectivament quan se surt amb amics de l'escola, la composició etària s'igualava, mentre que quan s'està amb familiars o amics del barri, aquesta composició es diversifica, sempre en el sentit de compartir el lleure amb companyies de més edat.

Pel que fa a aquest darrer punt tornen a evidenciar-se els casos de la Rosa i la Marta. En efecte, quan ens referim al fet que tots els components d'aquest grup comparteixen part

dels temps d'oci en companyia de persones de més edat, convé distingir aquelles situacions en què aquestes són d'origen familiar d'aquelles altres en què no ho són. I a diferència de la resta d'entrevistats, la Rosa i la Marta surten amb amics i amigues extrafamiliars més grans. En segons quins contextos socials, aquest fet sol anar acompanyat de situacions que brinden l'oportunitat als més petits (les nostres entrevistades) d'emmirallar-se en amistats que, no tan sols han superat l'etapa de les obligacions i responsabilitats escolars, sinó que també, per raons d'edat, viuen més lliures del control familiar. Quan aquest emmirallament, per motius d'ordre divers, esdevé profund i es revesteix d'actituds de transgressió i resistència normatives, aleshores pot derivar en situacions com les que es descriuen en el capítol 5. Sigui com sigui, i segons s'ha anat indicant en el decurs d'aquest capítol, aquest no arriba a ser el cas de la Rosa i la Marta, per a les quals el fet de compartir espais d'oci amb amistats majors d'edat únicament ha generat divergències puntuals respecte del comportament que se'ls suposa a la família i a l'escola. La Rosa, per exemple, explica com aquestes divergències han revestit en el passat la presència de comportaments violents a l'escola (després ens hi detindrem).

Finalment, en tercer lloc, el principal grup d'oposició en el camp del lleure és el dels personatges que mantenen actituds "xulesques". En ocasions es fa referència a grups definits ("pelats" o "moros"), en d'altres a comportaments individuals. Ni l'Hakima ni el Hassan comenten res sobre això. Es constata també el fet que tots els entrevistats censuren les pràctiques violentes, i les defugen sempre que poden (únicament la Rosa esmenta haver mantingut en el passat comportaments violents, sempre en un sentit "gregari" —era cridada per les seves amigues a barallar-se-). En altres paraules, essent l'espai del lleure un camp amb una lògica diferent de l'escolar i, sovint en la mateixa mesura, un camp d'entreteniment, diversió i experimentació, tanmateix en les paraules de tots els entrevistats es constata la molèstia que els suposa la presència d'aquelles formes de cultura juvenil més extremes i provocadores. En el cas de la Lorena:

Entrevistador: ¿A ti te parece que el fin de semana haces más tu vida...?

Lorena: Sí, más que en el colegio, hago "mi vida". Me lo paso bien. Me voy con mi cuñada o los fines de semana que vienen me voy con mis amigas. (...) Yo voy al Parc Vallès, los domingos, que hay una sesión que se llama "global" y sólo es una parte de abajo. Y siempre a la misma discoteca, que a veces me aburro un poco porque yo también quiero cambiar y no puedo. (...) Pero yo no me lío con chavales, ni me busco problemas. A veces tomo alguna consumición que no sea Coca-Cola, porque soy modosita pero no tonta. Pero yo voy a pasármelo bien, y nunca me meto en problemas.

En el cas del Diego:

Entrevistador: Amb els col·legues, quan sortiu de farra, algun cop heu tingut problemes, baralles o per l'estil?

Diego: Que va!

E: Mai heu tingut "un roce"?

D: No! Menudos son.

E: Què vols dir?

D: Si viene un tío y se cambian de acera.

E: Qué pasa, son muy "giñados"?

D: Uuuui sí!

E: I tu què els hi dius? Els hi dius que s'hi fotin?

D: No, eso no.

E: O sigui, normalment aneu de "tranquis". Sou pacífics?

D: Sí, no volem problemes.

3.3. L'espai familiar: models no qüestionats

D'entrada és de destacar l'absència d'episodis de conflicte intergeneracional obert. Això no vol dir que no es produeixin discrepàncies localitzades de més o menys abast entre pares i fills. La Rosa, el Diego i el Hassan esmenten les raons d'algunes d'aquestes discrepàncies (per estudis, per normes puntualment desobeïdes respecte al lleure, etc.).

Rosa: Antes yo se lo dije a mi madre, porque ella no me pidió y yo le dije, "mama yo fumo" y no sé qué, y ella me dijo que lo dejara y tal..., pero después volví otra vez y se lo dije que no podía dejarlo y ahora..., este fin de semana iba a fumar delante de ella pero no fumé porque me va a regañar y paso.

Entrevistador: I la teva mare?

Diego: Res! Es muy pesada.

E: És molt "plasta"?

D: Sí, todo el día está machacándome.

E: Però què et diu? Què et fa?

D: Els estudis, que faci els deures..., que "serás un borrico".

En Hassan es refereix, de manera poc explícita, a l'existència de petits conflictes amb el pare, presumiblement per causa de la seva intransigència. Comenta: "Con mi padre no hablamos muy bien. Me riñe a veces y me molesta. Hay cosas que no le gustan".

És interessant donar un cop d'ull a les característiques que, en positiu i en negatiu, atribueixen els entrevistats a llurs pares i mares. També en aquest punt apareixen diversos aspectes comuns en el discurs dels components del grup. Com a principal característica positiva atribuïda al pare solen aparèixer referències a la capacitat treballadora; en canvi en negatiu es valora la presència d'actituds de poca permisivitat. En canvi, com a principal característica positiva atribuïda a la mare predominen les referències a la comprensió i voluntat comunicativa; en negatiu, únicament el Diego, per

una banda, s'hi refereix en termes de control excessiu sobre la seva persona, particularment en el terreny del seguiment escolar (ho hem vist abans), mentre que el Hassan, d'altra banda, hi manté una relació de marcat distanciament. Sobre aquesta qüestió es desprenen dues constatacions clares.

En primer lloc, destaca la presència en tots els casos d'un tipus de comunicació instrumental o sense intimitat amb el pare. Veiem-ho en el següent fragment de l'entrevista mantinguda amb la Marta:

Entrevistador: ¿Básicamente, con tu padre de qué hablas?

Marta: No sé. A veces le cuento algo, pero... es que con mi padre hablar, hablar no hablo mucho.

E: ¿No hablas mucho?

M: No.

E: ¿Ni en las comidas...?

M: Es que mi madre y mi padre trabajan y no les veo mucho. Y por la noche a mi madre sí, pero a mi padre, como trabaja..., por la mañana yo estoy en el colegio y cuando él se va y luego viene por la noche y yo ya estoy durmiendo.

E: ¿Pues los fines de semana, de qué habláis con tu padre? Por ejemplo, un domingo a la hora de comer?

M: Pues hablamos de la tele. Que si mi padre siempre está viendo el fútbol, que si las motots... De nada más. Bueno, si alguna vez le pido permiso a él para salir o algo porque me lo ha dicho mi madre, pues..., también.

Una segona constatació: l'existència d'un tipus de comunicació total amb la mare en el cas de les noies. La Lorena arriba a proposar-ne una explicació:

Lorena: Con mi madre es más..., claro es relación hija-madre que, no sé, siempre los hijos tienden más al padre y las hijas más a la madre. Tengo una relación de amistad, se lo cuento todo a mi madre y todo el rollo ese, pero en cuanto hablar del futuro o de cualquier tema, hablo también con mi padre. Nos llevamos todos muy bien, bastante bien.

Com dèiem anteriorment en referir-nos a la interiorització de la responsabilitat vers l'estudi per part de tots els entrevistats, la rutinització de la dedicació al treball extraescolar apareix reforçada per la preocupació i pel seguiment dels pares. L'operació d'aquest seguiment pot ser més o menys insistent; més en el cas del Diego, la Lorena i la Marta, i menys en el cas del Hassan, l'Hakima i la Rosa. D'altra banda, les expectatives dels pares en relació als estudis dels fills, més o menys elaborades segons el cas (per exemple, els pares de l'Hakima i el Hassan tan sols tenen clara la voluntat que els fills els superin en coneixements de tota mena), en faciliten la "promoció". Cal assenyalar el cas excepcional de la Rosa, a qui la visió "realista-fatalista" de la seva mare n'ha desalentat les il·lusions en aquest sentit.

Entrevistador: ¿Hasta dónde quieres llegar con los estudios?

Rosa: Yo? Pues mi madre me ha quitao las ilusiones porque yo quería hacer... sacarme el títulos de la

ESO, ir al bachillerato, ir a la universidad, hacer mi carrera y todo.

E: Sí. ¿Y por qué te ha quitao las ilusiones?

R: Porque me dijo que si me está costando la ESO, porque yo no soy de esas que saco buenas notas, me cuesta mucho aprenderme las cosas, pues pá bachillerato lo tendría mucho peor, me dijo que me costaría mucho y pá la universidad me dijo que ya me olvidara de eso porque allí ya no podría llegar.

En general, els sistemes normatius de les famílies en relació a la participació dels fills en dinàmiques de lleure juvenil apareixen en la majoria dels casos en tant que rigorosos i clarament establerts, particularment en qüestions com les regles horàries, les prohibicions de tota mena de consum il·lícit i el control de les companyies. Novament, el cas de la Rosa se situa com a bastant excepcional: negocia amb la seva mare (absència de pare), gairebé d'igual a igual, quasi tots els límits de la majoria d'àmbits normatius (hores d'arribada, fumar, sortir amb nois, etc.). Val a dir, no obstant, que en gairebé tots els casos és la mare l'encarregada de jugar el rol de la flexibilitat normativa (negociació, tractes, pactes, induccions i controls indirectes), sempre dins un marc normatiu de límits explícits i compartits (principalment representat per la figura del pare).

Un altre punt d'observació interessant té a veure amb les obligacions relatives al repartiment del treball domèstic. En aquest apartat les situacions són diverses. Excepte en el cas del Hassan, absent d'ocupacions domèstiques, la resta tenen obligacions assignades, més específiques en els casos de la Lorena i el Diego, i més generals en els de la Rosa, la Marta i l'Hakima.

De tot l'esmentat en aquesta secció, convé subratllar un factor recurrent en el discurs de tots els entrevistats. Tots ells valoren com a adequats aquests marcs normatius establerts pels pares, i en mantenen una obediència comprensiva, tant pel que fa a les regulacions dels espais d'oci com pel que fa a les obligacions pròpies del camp escolar. Aquest fenomen recolza l'observació assenyalada inicialment segons la qual aquest no és un grup caracteritzat per la presència del conflicte intergeneracional.

Aquesta observació es confirma en la correspondència entre la imatge de les figures parentals i les projeccions de futur dels entrevistats. Deixant de banda el fet que tots ells comparteixen unes expectatives arrelades en la concepció d'un model típic de família nuclear més o menys nombrosa (matrimoni amb dos o tres fills), ens interessa sobretot destacar com en gairebé tots els casos les pròpies figures de pare o mare serveixen de model desitjable de vida adulta. Els següents fragments d'entrevista, el primer

pertanyent a la Lorena i el segon extret de la conversa amb la Rosa, presenten aquesta constatació de manera molt clarificadora:

Entrevistador: ¿Ves en tus padres las personas com a ti te gustaría ser de mayor?

Lorena: Sí, no quiere decir que en todo, pero... Sí, quiero ser padre como mis padres. Quiero ser una madre como mi madre y me gustaría ser un padre como mi padre, ¿sabes? No sé, lo han dado todo por nosotros, se han esforzado mucho. Ha habido muchas broncas en casa y a pesar de eso siempre han tenido una sonrisa para nosotros, siempre han tenido algo..., un punto de..., hemos tenido el punto de apoyo ahí, siempre en mis padres. Si hemos necesitado algo, han hecho cualquier cosa para que la tuviéramos. Incluso hubo una época en la que vivíamos muy muy mal y le pedías una cosa a mi padre y hacía maravillas para que te la pudiera dar. Y mi madre, igual, mi madre se ha portado igual, muy bien.

Entrevistador: ¿Qué te gustaría conservar de la forma de ser de tu madre?

Rosa: Su carácter.

E: ¿Su carácter? ¿Y cómo es?

R: Pues no sé, es muy fuerte. Le cuesta mucho que la gente le domine y..., le cuesta mucho que la hieran. Bueno, los hijos son lo que más le duele..., supongo, como a todas las madres y padres, pero que nooo, no expresa fácilmente sus sentimientos. Que pá que llore ella, pues..., tenemos que hacerle mucho daño, si no no llora. Y todo se lo guarda pá ella.

E: ¿Y qué no te gustaría conservar de cómo es tu madre? Alguna cosa en específico que digas: a mi no me gusta.

R: No, nada, porque siempre me ha gustado ser como ella..., hasta con lo bien que me ha educado me gustaría ser como ella.

3.4. La Rosa: dissociació i dependència en el lleure

Distanciaments i proximitats entre els espais

L'experiència de la Rosa en l'espai escolar està determinada per dos fets aparentment contraposats. En primer lloc, per les dificultats que compliquen l'establiment de relacions d'amistat amb els seus companys i companyes de classe i, en segon lloc, per l'adhesió que expressa envers la dimensió expressiva de l'escola. A banda d'això, la Rosa considera justificada la seva presència en l'espai escolar en termes estrictament credencialistes, malgrat que té problemes per superar amb èxit les avaluacions escolars. La constatació d'aquest fet ha fet que la mare de la Rosa es veiés en la necessitat d'intervenir sobre les expectatives acadèmiques i laborals elaborades per la seva filla. Els efectes han estat immediats: l'estratègia educativa de la Rosa consisteix actualment en l'adquisició d'una titulació mitjana que li permeti accedir als estudis d'estètica. El problema, però, és que desconeix les opcions acadèmiques més òptimes de cara a l'articulació del seu projecte socioprofessional.

Un dels fets que més criden l'atenció sobre els estils presencials d'aquesta jove en els tres espais de socialització que estem analitzant té a veure amb la qualitat de les relacions que estableixen entre sí els espais familiar, de lleure i escolar. La Rosa participa en unes dinàmiques relacionals que han substituït el sentit lúdic de la vivència del lleure per la generació de processos d'experimentació adolescent, i també per l'establiment de relacions amoroses i passionals en el terreny personal. L'elevat nivell d'experimentació en l'espai del lleure sembla no topar, però, amb la laxitud característica del seu marc normatiu familiar. El grau de seguiment de la mare de la Rosa pel que fa a la presència de la seva filla en l'espai del lleure és mínim, i aquesta no presenta cap inconvenient a l'hora d'interioritzar una normativa suau que se li apareix com quelcom molt més que raonable (presència familiar normalitzada sense control).

El cas és que la Rosa se sent identificada amb el discurs i la cultura oficial de la institució escolar i no és del tot conscient de les distàncies que separen els codis culturals dels seus espais d'oci i familiar dels valors i continguts que configuren les lògiques escolars. És amb tota probabilitat la manca d'una estratègia decidida de vigilància i control per part de la seva mare allò que determina el tipus d'inserció que experimenta la Rosa a l'escola. Altrament, la Rosa no es resignaria davant la inexorabilitat de la seva mala sort, a l'escola, amb els amics i amb els membres de la seva família.

En les línies que venen a continuació intentarem aprofundir una mica més en l'anàlisi de com les possibles tensions derivades de les formes presencials de la Rosa a cada espai són neutralitzades o incrementades pel sentit amb que les elabora i gestiona subjectivament. Veiem-ho.

La presència en l'espai escolar

El primer que volem destacar de la modalitat presencial de la Rosa en aquest espai és el conflicte d'interessos que li genera la seva pertinença a uns grups d'iguals (dins i fora de l'institut) explícitament anti-escolar i la seva actitud d'adhesió als valors i les pràctiques sancionades per l'escola. La Rosa ha interioritzat el discurs de la utilitat instrumental de l'escolaritat (parcialment relativitzat, però, d'ençà que ha començat a tenir problemes per aprovar totes les assignatures) i s'identifica plenament amb els seus

valors expressius, fins el punt d'afirmar que allò que més valora de la seva experiència escolar és precisament:

Rosa: Lo que estoy aprendiendo y lo que puedo aprender... Que nunca dejaré de aprender. Siempre hay alguna cosa nueva que...

Al mateix temps la Rosa ens explica que sempre ha hagut de lluitar per defensar la seva dignitat dels atacs dels altres, fins i tot dels amics i amigues de l'institut que, pel que hem pogut constatar al llarg de l'entrevista, mantenen una relació força interessada amb ella. En efecte, els companys d'institut consideren la Rosa una persona estranya (i, per tant, potencialment despreciable) pel tipus de relació que manté amb alguns professors i per la seva adhesió a un univers que ells veuen com el paradigma de les restriccions normatives i les renúncies expressives. Tanmateix, no tenen cap inconvenient en reclamar la seva presència quan s'han de barallar amb altres grups per preservar el seu protagonisme a l'espai escolar.

Rosa: Porque es que yo lo que pasa aquí en el colegio es que me peleo mucho, me he peleao mucho y ahora no tenemos la misma amistad que antes.

Entrevistador: ¿Te peleas con los compañeros y compañeras de la escuela?

R: Sí. No sé... parece que me tengan manía.

R: Siempre me voy a acordar porque me hice amigos con las chucherías [rialles] porque era mi cumpleaños y nadie me quería hablar ni ná, pero cuando dije que era mi cumpleaños y que tenía chucherías todos alrededor mío.

E: Y luego ya...

R: Sí, poco a poco, pero cuando nos peleábamos todos contra mí.

E: O sea, en un principio te costó hacer amigos.

R: Sí. Paaa hacerme yo respetar me peleé con toda la clase en primero de primaria, con todos, sea chavales, sea chavalas.

E: Y a partir de ese momento...

R: Sí, cuando ya nos peleábamos, entonces ya nos hacíamos más amigos.

E: Aja... y a partir de que te has conocido más con todos ¿cómo ha ido evolucionando la relación?

R: Bueno, las chavalas que están aquí que aún sigo con ellas desde que vine, pues a veces sólo me quieren cuando se van a pelear o algo... "Rosa vente que nos vamos a pelear, no sé qué". Si tengo dinero o algo... "invítame a esto" o... pero ahora no mucho.

Tot sembla indicar que la Rosa accedeix amb relativa facilitat a les demandes del seu grup d'iguals en un intent desesperat per guanyar-se el seu respecte i consideració. Aquesta actitud, però, no li ajuda en el terreny estrictament escolar, com tampoc en el relacional. En el primer dels casos, perquè genera comportaments que afavoreixen situacions de dissociació i desorientació educatives. I en el segon, perquè el

sotmetiment de la Rosa als capricis dels seus comanys d'institut reproduceix la seva posició de dependència.

La Rosa és una persona vulnerable que manifesta una gran dependència emocional en tots els espais. Aquest fet implica la realització d'un esforç continu per gestionar la multiplicitat d'interessos que es deriven de la seva triple presència i per poder mantenir en equilibri les forces centrípetes de l'escola, el lleure i la família. Les seves pors a quedar exclosa d'algun d'aquests espais li porten a fer autèntiques piruetes, les quals constitueixen indicis evidents de les seves dissociacions identitàries. En són exemples la indiferència amb la qual combina la valoració de l'escola i el treball del professorat amb les provocacions que dirigeix a la seva tutora de Ciències Naturals, o bé la despreocupació amb que es planteja el seu futur socioprofessional quan s'inquieta pel dels seus companys de classe.

Entrevistador: ¿Hay alguna asignatura que tú crees que no sirve para nada?

Rosa: No.

E: ¿Tú crees que todas son útiles?

R: Sí [silenci]. Menos la plástica. Los dibujos y esto antes me gustaban, pero con el profe que estoy ahora me... que si no sé qué de una recta que...

E: ¿Hacéis dibujo técnico?

R: Sí, redonda y cosas de esas... y un rollo.

E: Aja, ¿y qué crees que vas a sacar de tu paso por la escuela? ¿Valoras lo que aprendes en la escuela?

R: Eso es lo que se meten todos los de mi clase conmigo pues me dicen que me gusta el cole.

E: Se meten contigo porque te gusta el cole ¿Y a tus amigos no les gusta nada?

R: No. Y se meten conmigo: "A ti te gusta el cole, no sé qué... que das asco" y... mira. Yo es que ellos... se lo he dicho muchas veces a ellos... vosotros seguir así que cuando salgáis del instituto y os pongáis a trabajar vais a ver... os vais a estar todo el día lamentando porque no habéis estudiado ni nada, y se rien de mí y... es que una desesperación por trabajar, yo no lo veo así, yo con el pánico que me da a mí trabajar...

E: ¿Pero tú crees que os pasáis con los profes o no?

R: Se pasan.

E: ¿Se pasan u os pasáis todos? ¿Tú en clase qué?

R: Yo en clase con la única que me paso es con la de naturales que me río mucho de ella.

E: ¿Por qué te ríes?

R: Porque yo tengo una amiga que es catalana que la he conocido este año y me llevo muy bien con ella, y... siempre estamos hablando en clase yyy... ella pues apenas... como conmigo no me regaña, le regaña a ella, porque a ella cuando la regañan se queda callada y yo en cambio no, si estoy hablando, está hablando toda la clase! Entonces yo se lo suelto y a mí no me castiga ni ná y a ella sí, y yo pa defenderla salto, si le regañan a ella pues salto yo yy... me está regañando a mí pues me río de ella y yo le digo: "Calla ya! ¡Anda tapón! Que no sé qué"-

E: ¿Tapón?

R: Sí.

E: ¿Qué es muy bajita?

R: Es más bajita que yo.

La intensitat amb que la Rosa viu les implicacions de l'espai escolar és tan elevada que ens pot semblar que aconsegueix reduir el pes simbòlic de les discontinuïtats en el seu imaginari. De totes maneres, el manteniment de les adscripcions a normatives múltiples i contradictòries no pot sinó produir efectes negatius a un nivell objectiu: aquests són, en gran mesura, responsables de la precarietat que distorsiona la trajectòria escolar de la Rosa.

La presència en l'espai del lleure

L'estil presencial de la Rosa en l'espai del lleure té molt poc a veure amb les atribucions de tipus expressiu que l'acostumen a definir. En major o menor mesura, tots els joves i les joves entrevistades avaluen i es relacionen amb les condicions de possibilitat d'aquest espai com quelcom propi, autèntic, allà on gaudir de llibertat. Tots menys la Rosa, que ha vist com les seves expectatives d'integració en grups d'iguals es truncaven en més d'una ocasió per obra de la ridiculització dels seus companys i companyes.

Entrevistador: ¿Cómo te gusta vestir?

Rosa: Bueno, ahora en verano muy cortito... siempre me han gustado las faldas, los pantalones no mucho. Si son pantalones de campana y eso pues vale, pero... como la moda, a la moda.

E: Y...¿ tú puedes vestir cómo quieras?

R: Sí, lo que pasa es que a veces cuando visto como yo quiero y estoy cómoda pienso... porque se me quedan las de mi clase mirándome o algo... y pienso o voy demasiado mal o yo qué sé, porque se me quedan mirando y después se meten conmigo y hablan mal de mí.

R: [...] a veces se meten conmigo también.

E: ¿Y porqué crees tú que se meten con la gente [els nois del grup d'amics]?

R: No sé, eso es de siempre. Cuando se cabrean mucho más, porque cuando están cabreos sin hacerles yo na lo pagan conmigo; me dicen que soy negra, se meten conmigo...

La força dels prejudicis ètnics és un element clau per comprendre el desplaçament d'aquesta jove cap a posicions marginals dins el camp de joc juvenil. La Rosa ha estat des de petita objecte d'agressions racistes per causa de la seva adscripció ètnica, i en l'actualitat ha de carregar amb el pes addicional dels comentaris i les actituds que ridiculitzen els seus gustos i preferències. Les relacions que la Rosa manté amb ella mateixa i amb el seu entorn s'han vist inevitablement afectades per les empremtes d'aquesta humiliació; molt més si considerem que els vincles afectius del seu espai familiar són molt febles, a excepció dels que la uneixen amb la seva mare, referent

important en l'imaginari d'aquesta jove però amb una capacitat molt baixa per provocar processos d'autoafirmació en la seva filla. Esgarrifa l'expressió de desànim de la Rosa:

Entrevistador: Y, por ejemplo, ¿cómo te ves tu dentro de 10 años?

Rosa: Yo nunca he pensado en el futuro. Antes sí me veía... pero no en la forma de trabajar ni nada. ... Y ahora no me veo ni con 17 años.

E: ¿No? ¿No te imaginas que puedes llegar a ser o hacer?

R: No, porque siempre tengo la esperanza que me moriré pronto.

E: ¿Por qué?

R: Porque...

E: ¿La esperanza me has dicho?

R: Sí.

E: ¿Tú te quieres morir pronto?

R: Sí, la vida es un asco.

E: ¿Y por qué crees que es un asco?

R: Porque siempre estás sufriendo.

E: ¿No tienes ratos de felicidad?

R: Sí, pero hay más sufrimiento que alegría... Y no me gusta eso.

[Silenci]

Sentir-se acceptada pel seu entorn de relacions té un poder d'influència molt elevat sobre la seva autoestima i, en conseqüència, la Rosa es deixa impressionar fàcilment per les opinions i percepcions dels altres. Al llarg de l'entrevista, per exemple, mostra la perplexitat que li produeixen els comentaris dels seus companys de classe al voltant del seu vestuari, explica les estratègies que ha d'articular per sentir-se integrada en el seu grup d'iguals (participar en les baralles o convidar a les "amigues"), es descriu com una estudiant a la que li costa molt resoldre els exercicis (almenys en comparació amb la seva germana) i explica que durant un curs acadèmic es va deixar influir pels companys de classe que menys interès tenien en els estudis.

Entrevistador: ¿En la clase a la que fuiste qué ocurría, los compañeros pasaban mucho?

Rosa: ¡Sí! Pasaban, y siguen pasando mucho.

E: ¿Aún sigues con el mismo grupo?

R: Sí. Pero yo en primero pues me comportaba lo mismo que ellos. Ellos no querían estudiar, pues yo tampoco y no me daba la gana de estudiar.

La situació més paradigmàtica d'aquest comportament el constitueix, però, la relació de dependència que encara manté amb la seva antiga parella. La Rosa, que té 15 anys, ha sortit durant quatre anys amb un noi que li ho ha fet passar molt malament, segons paraules seves. Tot i així, el sentiment emocional és tan fort que no s'acostuma a

prescindir de la seva presència. Actualment recorre al psicòleg de l'institut per tractar de superar les seves angoixes (en una ocasió va haver d'estar hospitalitzada per prendre's una sobredosi de pastilles).

Entrevistador: Aaaahhh... ¿haces alguna cosa que tu madre no pudiera entender? Alguna cosa que tú digas: esto lo hago y mi madre no lo entendería.

Rosa: Sí.

E: ¿El qué?

R: Con los chavales.

E: ¿Cómo qué?

R: Yo qué sé. A veces hablo... hablo con el novio y eso me dice que no lo entiende, que si yo decía antes que me hacía daño, pues entonces que porque vuelvo con él. Me dice que me gusta yo... que me gusta yo que sufra... no sé, porque como vuelvo con él y eso pues...

E: ¿Vuelves otra vez con el chico con el que salías?

R: Sí.

E: ¿Y por qué crees que tu madre no entiende eso? El que tú quieras volver con el chico éste.

R: No sé, mi madre yoo... pa mí sí que me entiende porque muchas veces me ha dicho que ya lo sabe que cuesta mucho olvidarse de una persona si lo quieres realmente pero... pero que lo intente, porque... porque con él lo pasé muy mal.

E: ¿Por qué? ¿Qué te hizo?

R: No, es que estuve cuatro años con esa persona...

E: Aja...

R: Éste de aquí [mostra una fotografia del noi] [Rialla] Es que lo llevo a todas partes.

Com hem pogut comprovar, el patiment i l'agressivitat (tant material com simbòlica) és una constant present al llarg de tota la seva biografia, i malgrat la incomoditat que li produeix, la Rosa insisteix en buscar vies d'integració (generalment poc eficients) que li possibilitin participar en grups d'iguals, alguns dels quals expressen actituds violentes i racistes. La qualitat de la inserció de la Rosa en l'espai del lleure (un espai en el que, definitivament, no acaba de trobar el nord), ve determinada per la voluntat de sentir-se acceptada pels altres, fet que s'ha convertit en una mena d'obsessió que elimina qualsevol possibilitat de valoració de les conseqüències pràctiques que es deriven de les seves accions.

La seva manca de reflexivitat, i l'intent de compatibilitzar lògiques plenament oposades, provoquen en la Rosa reaccions gairebé esquizofrèniques fàcilment objectivables a través del seu discurs (ple d'exemples que, com hem pogut comprovar anteriorment, posen de manifest l'ambivalència de les seves valoracions), però també a partir de l'anàlisi de les seves pràctiques de lleure (en les quals es combinen diferents tipus de presències). Sense entrar en més detalls, tancarem aquest apartat assenyalant que en la configuració de l'espai d'oci de la Rosa hi intervenen elements que remetent a un lleure

infantil (p.e. assumpció de la normativa familiar que restringeix l'accés a certs consums, com anar a la discoteca) i d'altres que essent prototípicament juvenils, permeten gaudir d'amplis marges de llibertat i autonomia (p.e. possibilitat de fumar i beure alcohol o de tornar a casa després de mitja nit).

La presència en l'espai familiar

El sentit de desorientació que experimenta la Rosa en els seus entorns d'acció més immediats està estretament relacionat amb el tipus de presència que manté en l'espai familiar. Al rebuig i les agressions sexistes que rep de la seva germana i del seu germà respectivament, hem d'afegir la buidor que produeix la figura quasi absent d'una mare que, obligada per les circumstàncies, passa la major part de les hores treballant fora de casa.

El fet que en l'espai familiar deixin de fer-se presents estratègies efectives de vigilància i control pot afavorir l'emergència de processos de desarrelament quan la normativa i els valors familiars interioritzats són discordants en relació als que estructurin les relacions interpersonals a la resta d'espais (l'escolar i el del lleure). En el cas de la Rosa hem de destacar que així com no es produeixen distanciaments significatius entre els espais familiar i el del lleure, les línies de proximitat que relacionen entre sí les prioritats de l'espai domèstic amb els requisits normatius de l'escola topen amb greus entrebancs derivats de les múltiples incompatibilitats existents entre un i altre marc normatiu. La institució escolar és un espai abastament socialitzador que necessita de la "col·laboració" familiar per reeixir en la seva funció instructiva i disciplinadora. Però quan la família és un espai dèbil mancat d'un sistema normatiu coherent, i quan les inversions realitzades en l'espai del lleure escapen del control familiar, el més probable és que les presències familiars es facin efectives mantenint el distanciament respecte a l'espai escolar. Aquest sembla ser el cas de la Rosa: jove en l'espai del lleure i alumna amb dificultats en l'espai escolar, la normativa familiar li és tan laxa que no té dificultats per interioritzar-la, en canvi sí que té problemes per neutralitzar els efectes de les penetracions de les seves adscripcions juvenils en l'espai escolar. Veiem-ho amb més deteniment.

La no discrepància entre els espais familiar i del lleure de la Rosa s'explica pel fet que les dinàmiques d'experimentació en què participa aquesta jove no acostumen a ser vistes per la seva mare com una transgressió. Tanmateix, val a dir que el marc normatiu familiar de la Rosa acaba produint situacions estranyes en l'espai d'oci com a conseqüència de les definicions poc clares i convincents que fa dels límits de l'acció. La prohibició d'anar a la discoteca coexisteix, per exemple, amb la possibilitat de consumir tabac i alcohol o, cosa encara menys previsible, amb el consentiment matern per a poder treballar com a *gogo* durant el proper estiu. Aquesta mena de trencaments lògics no afecten tant a les relacions entre els espais familiar i del lleure (que com hem dit al començament són de continuïtat) com a les pròpies expectatives i jerarquitzacions valoratives de la Rosa.

Segons el nostre punt de vista, la incorporació subjectiva que fa la Rosa del seu espai familiar (interiorització normativa) i el nivell de control efectiu amb què la seva mare la vigila (molt baix) afecta negativament la inserció d'aquesta jove en l'espai escolar, sobretot per la *qualitat* dels valors continguts com a base reguladora de l'acció. D'una banda, aquests es demostren clarament incapaços d'incidir sobre les dissonàncies normatives lleure-escola que provoquen els problemes de promoció acadèmica de la nostra entrevistada. De l'altra, la participació de la Rosa en unes dinàmiques d'oci llunyanes a l'imaginari escolar, i els seus esforços per integrar-se en uns col·lectius que, en els millors dels casos, l'accepten a canvi de beneficis materials, estan estretament relacionats amb la manca de suports familiars sòlids que l'ajudin a fer-se una idea més justa i estratègica de les seves potencialitats. La presència familiar de la Rosa, que té lloc enmig d'un context abastament deficitari en termes normatius (absències maternes) i afectius (relacions amb els germans), no és precisament la més adequada per reconduir els desequilibris dels seus consums identitaris. Atrapada com està en la seva doble aposta de socialització (escola i lleure), el desplegament empàtic que fa servir la seva mare es demostra com una estratègia clarament inefficient per guanyar-se la confiança de la Rosa: aquesta no troba sortida a la seva situació i, com ella mateixa afirma en una ocasió: "Yo estoy de un lado para otro... entre medio."

Capítol 4

Els dissociats

Omar: ... No sé, es muy difícil, el primer trimestre ya sabía que iba muy mal. Pero el segundo pensaba que había mejorado muchísimo, y veo que había sacado el mismo resultado que en el primero, que suspendí cinco. Y ahora estoy esperando el tercero. Y yo creo que voy bien.

En el grup dels alumnes dissociats hi trobem aquells nois i noies que no acaben de funcionar a l'escola, que s'hi troben com peixos fora de l'aigua. No és pas que tinguin una actitud de resistència a l'escola, que s'hi oposin frontalment i oberta, sinó que senzillament no hi rendeixen. La manca de motivació, de vocació, d'aptituds o de coneixements escolars es tradueixen en mals resultats, i en la majoria de casos s'intueix que acabaran l'ESO sense obtenir el graduat escolar.

4.1. L'espai escolar: peixos fora de l'aigua

Els grup dels alumnes dissociats és força heterogeni, i no només perquè hi trobem tant nois com noies, tant alumnes catalanoparlants com d'altres d'ascendència magribina. En el terreny escolar, però, tenen elements en comú. Els alumnes que estan integrats en l'itinerari curricular general no es troben a gust a l'escola, hi estan desmotivats. L'Andrés, l'Ismael, l'Omar, l'Alí i el Toni van a l'escola perquè és el que toca a la seva edat, però no els agrada. L'Ismael i l'Alí són molt escèptics respecte a la possibilitat de treure'n alguna cosa de profit. El Toni, l'Andrés i l'Omar, admeten que passar per l'escola és quelcom positiu, que en treuran coneixements vàlids pel futur, i que obtenir un cert capital educatiu els servirà dins del món laboral i en la vida. Amb tot, saben que l'escola no està feta per a ells, que hi fracassaran, ho vulguin o no.

Entrevistador: Què creus que en treuràs del teu pas per l'escola? Et servirà per alguna cosa pràctica?

Toni: Home, d'algo servirà estar tant temps a l'escola.

E: I de l'escola, quina cosa valoraries més?

T: L'ensenyament que et donen. Moltes hores treballant aquí, serà per algo útil.

(...)

E: Però et planteges fer algun tipus de formació?

T: No sé si arribaré a tant, jo.

E: Per què, et consideres un mal estudiant?

T: És que no estudio gaire, jo.

Entrevistador: Qué crees que sacarás de tu paso por la escuela?

Ismael: Yo... creo que casi ná. Antes sí, pero ahora ya... nada.

E: Qué es lo que más valoras de tu paso por la escuela?

I: Tener paciencia. He aprendido a tener paciencia mientras he esperado terminar el colegio.

Entrevistador: Qué crees que vas a sacar de tu paso por la escuela?

Alí: No sé, el graduado supongo.

E: Pero tú crees que habrá servido para algo pasar por la escuela?

A: Yo creo que no me servirá porque... yo no trabajaré de nada de esto, yo trabajaré de lo que pueda. (...)

Les dues noies del grup, la Maria i la Fàtima, s'hi troben més a gust a l'escola, encara que la raó sembla tenir més a veure amb el fet de tenir un currículum adaptat que no pas a ser noies. La Fàtima només duu un any a Espanya, i a l'escola està en un grup especial, amb dos nois marroquins més, fent classes especials per a alumnes d'incorporació tardana. Treballen sense llibres i aprenen vocabulari bàsic en castellà, tot amb un fort seguiment i un ritme adaptat. L'escola és un espai de llibertat enfront del món familiar, on s'hi sent gairebé reclosa. La Maria estudia a la UAC, i el seu rendiment acadèmic ha millorat notablement des que hi va. L'any anterior pràcticament ho suspenia tot, i en canvi ara aprova totes les assignatures, i va a l'escola motivada. Li agraden les coses que hi fa. Durant l'entrevista, la Maria li mostrarà a l'entrevistador un llibre de la biblioteca que estava llegint i que gairebé ja havia acabat, amb evident emoció.

Maria: Abans intentava passar una mica, però ara quan em diu "estudia" o "llegeix"... Tinc que llegir molt. Pues llegeixo un llibre que estic llegint ara.

Entrevistador: Quin llibre?

M: El bosque animado. Lo tinc aquí. És d'aventures. Ja voy per aquí.

E: Ja estàs acabant.

M: Sí, me queda poco. Ahora cuando acabe cogeré otro.

L'estament professoral és objecte de sentides adhesions, però també de crítiques, segons quin sigui l'alumne que s'hi refereixi. L'alumna que millor en parla és la Fàtima, per a qui els professors són un dels pocs referents fora de la família amb qui manté contacte, i amb qui, a més, hi manté una relació força estreta i personal per la seva situació acadèmica. La Maria també parla bé del professorat, sobretot del que té en el moment de l'entrevista, a la UAC. En canvi, entre els nois els discursos són força més negatius, i basen les seves crítiques en l'arbitrarietat i incomprensió dels professors (Omar i Alí), o bé en la fredor i duresa en el tracte d'algun d'ells (Andrés i Ismael).

Entrevistador: ¿Tú crees que pasan de vosotros (*els professors*)?

Alí: No, pasan de todo el mundo. Por ejemplo, si tu... por ejemplo, has faltado y lo has justificado, y el día del examen has faltado y no has hecho el examen no, pues: "profe, que ya he justificado la falta", pues no, ya no puedes hacer esto... Tu le dices al profe que quieres hacer el examen y él te dice que ya no lo puedes hacer. Se lo has justificado y él va y pasa de ti.

(...)

E: Hay algun profe que tú consideres que es amigo tuyo? ¿Algun profe que pueda ser un colega?

A: Sí, el de la UAC.

E: El de la UAC. Y... ¿qué relación tienes con él?

A: Pues ná, que nos llevamos bien y cuando hay algún problema... pues que hemos entrado en clase un poco nerviosos y nos ponemos a chillar... él no se cabrea como los otros, nos pone a copiar y ya está. Los otros se ponen a chillar, se ponen a... (...) A veces interrumpimos la clase y el profe se pone a hablar de las drogas, que si lo otro, que si es malo, que si esto... se pone a explicar cosas. (...) Nos explica más fácil. Por ejemplo, si no entiendes algo pues levantas la mano y dices: "profe, no entiendo esto" y él lo vuelve a explicar. No como otros que dices: "profe, no he entendido esto", y te dicen: "pues hubieses escuchado", y pasan de ti.

Tots sis alumnes són conscients que el seu itinerari acadèmic serà curt. La majoria estan esperant a tenir 16 anys per deixar d'estudiar i començar a treballar. L'Omar i la Maria voldrien estudiar algun mòdul professional. La Maria té molt clar que vol estudiar perruqueria i de fet ja s'hi està preparant. L'Omar vol estudiar algun mòdul superior de tecnologia, però no confia a poder-ho fer. El Toni no descarta la possibilitat de fer un mòdul, però tampoc sembla tenir molt clar fer-lo, i a l'Andrés el pressionen els pares per treure's el graduat (si no, els pares l'amenacen amb repetir quart d'ESO) i continuar estudiant, encara que sigui un mòdul. Tant l'Andrés com l'Alí semblen més partidaris de fer algun curs ocupacional, com a màxim. A la Fàtima li agradaria estudiar, arribar a ser professora, però va molt endarrerida, i sembla tenir clar que acabarà treballant, en el millor dels casos, en una feina sense especialitzar. En tots sis casos l'horitzó laboral està molt present, és allà on volen arribar a curt termini, si no de forma gairebé immediata. Per a la majoria això pot representar abandonar un món que no és el seu per entrar en un altre pel que se senten més aptes i motivats.

Omar: Sí, yo estoy convencido que me voy a sacar el graduao, pero para llegar al ciclo formativo superior será difícil, demasiado difícil. Yo creo que no podría llegar. Porque si ahora, en tercero, las cosas se han puesto tan complicadas, ya en bachillerato me dirán *fuera*. (...)

Entrevistador: Qué crees que harás cuando acabes la escuela?

Alí: Pues no sé. Cuando acabe el bachillerato, si lo hago.... pues si me saco el graduado me pondré a trabajar, si no pues... haré un cursillo. Tengo un amigo en foment que me ha dicho que si... que cuantos más ... por ejemplo, cuando haces un cursillo te dan como un graduado, pues cuántos más graduados de estos tengas, mejor... mejor te irá. Por ejemplo, si te has estudiado un graduado de cajero, por ejemplo, y te haces otro de carpintero, pues te dan dos graduados, y tú si no encuentras trabajo de carpintería, pues trabajarás de cajero. Si no, pues mira, cuantos más tengas, mejor.

La proximitat del moment de la inserció laboral repercuteix en unes expectatives realistes i modestes respecte del tipus de feina que volen fer. De fet, algun dels nois (l'Andrés i l'Ismael) ja han treballat de manobres, i coneixen què significa treballar. Voler treballar no és -no només- el resultat d'haver idealitzat l'àmbit laboral. Més aviat volen treballar *malgrat tot*. Si bé algun conserva la il·lusió d'arribar a destacar

laboralment, com és el cas ja esmentat de la Fàtima, o bé el cas de l'Omar, que voldria ser humorista còmic o obrer tècnic especialitzat, són il·lusions que saben poc realistes. La Maria vol ser perruquera, i ja s'hi està preparant. La Fàtima es veu a ella mateixa, si aconseguix treballar (sembla que per ella aquesta és la gran fita, dins d'un context domèstic que sembla empènyer-la cap al treball domèstic), com a dependenta d'un supermercat. L'Omar, més que saber què vol ser, sembla saber què no arribarà a ser. El Toni es veu treballant a una gasolinera, com son pare. L'Andrés vol treballar, i sembla decantar-se per la possibilitat de ser soldador, seguint mimèticament el referent del seu germà. L'Ismael voldria ser camioner, tot seguint els passos del seu pare, o bé lampista, com el seu germà. Com veiem, els referents laborals familiars tenen una forta presència, més forta que no pas els discursos dels mateixos familiars, pares, mares o germans, favorables a que els nois continuïn estudiant. Els objectius dels nois són precisos, modestos i realistes, amb un itinerari d'inserció laboral on el propi esforç i el recolzament familiar són l'instrumental de què disposen.

Entrevistador: Quan surtis (de l'escola), agafaràs la primera feina que et surti?

Toni: Home, primer ara estaré amb el meu pare, que ja li he dit que estaré amb ell fins que trobi algo útil, i llavors aniré a treballar.

(...)

E: Li donaràs importància a quant et paguin, a l'hora de triar feina?

T: Home, mentre treballi bé i em paguin bé... Si no treballa gaire, els diners no crec que siguin gaires; llavors, que em paguin bastant.

E: Llavors, t'ets disposat a treballar molt, a canvi de que el sou estigui bé

T: Sí.

E: No et fa por treballar.

T: No.

Entrevistador: Qué vas a hacer cuando termines este año?

Andrés: Ponerme a trabajar.

(...)

E: Has currado alguna vez de alguna cosa?

A: Sí, en verano, con mi tío.

E: ¿Y de qué curraste?

A: De paleta

E: Bueno, será de peón...

A: Sí, sí, de peón.

E: ¿Y qué te ha parecido la experiencia de trabajar y eso?

A: Está bien, es mejor que estudiar. (...) Es mejor, porque después llega el fin de semana y pillas tu dinero.

La desafecció escolar, com ja s'apuntava, no es tradueix en una actitud de resistència, sinó més aviat en una certa acomodació, un passar per la institució sense fer-se notar, el més aconflctivament i ràpidament possible. Amb tot, la manca d'expectatives i de motivació escolar pesa més que no pas el fet de pensar que allò que s'hi aprengui pot no resultar útil de cara al futur (només l'Ismael té un discurs més crític sobre la validesa

dels sabers que s'adquireixen a l'escola). D'altra banda, la seva inversió en treball extraescolar és, en el millor dels casos, modesta. Cap dels alumnes fa activitats de tipus instructiu, ja siguin classes de repàs, idiomes o informàtica. Només la Maria, pensant en la seva vocació laboral, inverteix temps anant a una acadèmia de perruqueria. Els deures tampoc són una prioritat per cap d'ells. Si es fan, no és mai la tasca que es prioritza durant la tarda.

En general, la percepció que tenen els pares d'aquests alumnes sobre l'escola és positiva, i en alguns casos la seva implicació és relativament alta. En el cas de la Maria, de l'Andrés i de l'Ismael, els pares es preocupen molt per la seva trajectòria escolar, i s'han esforçat per a que sigui el més positiva possible. Els pares de la Maria hi estan força a sobre des que va a la UAC, corresponsabilitzant-se activament en que la Maria s'impliqui més amb l'escola, hi trobi sentit. Les mares de l'Andrés i l'Ismael voldrien que els seus fills anessin millor a l'escola, però es resignen a la manca de motivació dels seus respectius fills. Totes dues consideren els seus fills com a bons nois, gens conflictius, i assumeixen el fet que ells preferiran treballar a continuar estudiant. En el cas de la Maria i l'Ismael, sembla que en els pares hi és present la idea que els seus fills no tenen aptituds escolars, no serveixen per estudiar, i per tant no els pressionen en excés perquè hi treballin, si bé reconeixen que els seus fills podrien fer més. En el cas de l'Andrés, sembla que els pares consideren que el seu problema no és tant de capacitat com de desinterès, però part de la culpa l'atribueixen a l'escola, que es desenten un xic de l'educació dels nois, no els hi està prou a sobre.

Pel que fa a l'Omar, l'Alí, la Fàtima i el Toni, els pares estan més desvinculats de l'escola. Sense que aquesta desvinculació comporti un discurs contrari a l'escola, el que sí s'hi detecta és la percepció familiar de l'escola com un estament extern, forani, al qual es respecta però des de la llunyania. És un camp sobre el que no tenen competències, i, per tant, en el qual no s'hi impliquen. En els adolescents, això repercuteix més en una incomprensió respecte del món escolar, les seves regles i potencialitats, límits i contradiccions, que no pas en una aversió oberta. De fet, són els quatre alumnes que van més perduts a l'escola, més enllà que els agradi o no i del seu grau de motivació.

Entrevistador: ¿Y por qué crees que se enfadó tanto (el seu pare, després que l'expulsessin a l'escola)?

Alí: Porque se piensa que yo soy listo, que yo soy...

E: ¿Qué pasa, que no eres listo?

A: Yo sé, pero no... no tanto. Se piensa que yo soy uno de esos superdotados, no sé.

E: ¿Pero qué pasa, estudias poco?

A: Estudio, pero estudio poco.

4.2. L'espai del lleure: identitats no lleurocèntriques

Els alumnes d'aquest grup no tenen massa en comú pel que fa a la seva vivència del lleure. La variabilitat és molt gran, i costa trobar-hi cap nexa d'unió. En tot cas, potser en el que coincideixen no es tant en el que fan, ni tan sols en el sentit que li atorguen al lleure, sinó en allò que no és el lleure per a ells: un camp de pràctiques i de sentit que en conforma la identitat adolescent en oposició generacional als seus predecessors. Cap d'ells busca en el lleure un estil de vida juvenil allunyat tant de les pressions i obligacions de la vida adulta com de la puerilitat i dependència infantil. En aquest sentit, el lleure no és tan transcendent com per a d'altres joves, perquè no és allò que els constitueix com als joves que ja són i que voldrien no deixar de ser. No és l'espai exclusiu on construeixen el seu jo autèntic mitjançant les relacions amb altres adolescents.

Això no vol dir que no gaudeixin del seu temps de lleure o que no sigui el seu espai setmanal preferit, fins i tot en el que vulguin invertir-hi més temps i energies. És un espai temporal que cal encaixar amb els altres i amb un projecte de vida coherent, en una concepció de la vida on el futur es té present, com també s'hi tenen les obligacions personals. Per tant, el seu és un projecte de vida no regit estrictament pel presentisme que caracteritza a d'altres joves. En els casos en que sí que podríem parlar de presentisme, la vivència intensa i despreocupada del lleure s'aproxima més a la del món de la infància, que sembla no haver-se abandonat encara, que al de la joventut.

En relació a aquesta "no-vivència" coincident, l'autopercepció dels alumnes d'aquest grup té en comú la seva consideració d'ells mateixos com a *normals*. Tot i la seva diversitat interna, tots es consideren i volen ser normals, s'allunyen d'estridències i notorietats. Per a tots ells la normalitat passa, estratègicament parlant, per la voluntat de no destacar massa, de no deixar-se veure, de "no ser uns notes". Es troben a gust i fins i tot cerquen una normalitat i una senzillesa que, això sí, s'expressa de forma diferent en cada cas. Per a en Toni, aquesta normalitat passa per no preocupar-se massa per la roba que vesteixen, cedir aquesta responsabilitat a la mare, i no buscar massa anar a la moda. Per a d'altres, en canvi, la normalitat passa per vestir i tenir uns gustos musicals

semblants als de la majoria, escoltar música màquina, o flamenc, o disco, segons el cas. Agrada el que agrada a la majoria, cosa que també passa en el cas del Toni i l'Omar, en el referent a música o cinema. L'alteritat, aquells que són vistos com "l'altre" dins del camp juvenil, solen ser els que destaquen, ja sigui en el camp juvenil pròpiament dit (els que van de "xulos", com diuen l'Andrés o l'Ismael, o els "pintes", com diu la Maria, o "els que van a la discoteca", com diuen en Toni o l'Alí) ja sigui en el camp escolar (els "empollons", que també comenta en Toni).

Ismael: Pues... nos juntamos los más.. los que somos más tranquilos, no tenemos... no somos chulos ni ná.

Potser el cas que podria semblar més sorprenent, si exceptuem l'excepcionalitat de la situació de la Fàtima, és el de l'Omar (del què més endavant parlarem amb més deteniment). És un alumne d'origen magribí, però el seu gust musical i en el vestir és igual que el de la majoria dels nois del seu barri. Li agrada la música comercial, vestir xandall i sent un cert fetitxisme per certes marques hegemòniques en el mercat esportiu. Els seus amics són autòctons. En canvi, el seu sentiment religiós és islàmic, com el de la seva família, i guarda rigorosament certs preceptes i prohibicions pel que fa, per exemple, als consums il·lícits (no beure, no fumar). Ni aquesta adscripció religiosa, ni els insults racistes que a vegades aguanta dels seus amics i d'altres nois del barri, fan que se senti com una minoria, ni discriminat, sinó que són coses a les quals no atorga cap mena de transcendència. És un més entre un grup d'amics com tants d'altres.

Omar: Tengo amigos marroquíes, pero me junto más con españoles que con marroquíes. Porque marroquíes a veces llevan problemas, que van por ahí haciendo chulerías, y de tó, y me junto más con españoles que con marroquíes.

Aquesta voluntat de no fer-se notar també és una voluntat de no transgredir les normes socials ni familiars. Cap d'ells beu ni fuma, si exceptuem el cas de la Maria, que ho fa puntualment, ni es barallen amb d'altres joves, ni surten massa de nit. Són elements als que no atorguen excessiva importància, quan no s'hi oposen discursivament.

El grup de les amistats és limitat, no el conforma massa gent ni massa diversa, i solen tenir la mateixa edat i el mateix sexe que l'alumne, i també unes dinàmiques molt semblants a les dels nostres alumnes. Són grups d'iguals que es caracteritzen, a la vegada, per una actitud no obertament contrària a l'institució escolar, si bé tampoc obertament favorable. Per als alumnes d'aquest grup, l'escola és una institució per la

que s'hi ha de passar o s'hi ha passat. Només l'Andrés i la Maria tenen grups d'amics més propers a la vivència juvenil lleurocèntrica, hedonista, relativament transgressora, sexuada i presentista, però la seva vinculació amb ells no és d'integració, sinó que hi mantenen una certa distància. Quant a la naturalesa d'aquestes dinàmiques en el grup d'amics durant la vivència del lleure, es conformen dos subgrups entre els alumnes que hem anomenat dissociats.

El primer el conformarien el Toni, l'Ali, l'Omar, l'Ismael i la Fàtima, i seria un grup caracteritzat per una vivència del lleure i uns gustos encara força infantilitzats. En el grup d'iguals no hi ha noies -nois, en el cas de la Fàtima-. El sexe, en els tres nois, és quelcom sobre el què es parla per referir-se als atributs femenins, a quines noies agraden i quines no, però la perspectiva de mantenir relacions sexuals sembla estar encara llunyana. A la Fàtima senzillament li prohibeixen mantenir contacte personal amb nois, segons diu. La diversió del Toni, l'Ismael i l'Omar sol consistir en jugar al carrer, ja sigui a futbol, ja sigui a donar voltes amb bicicleta pel barri. També queden amb els amics per jugar amb la consola de video-jocs o per mirar pel·lícules, millor si són d'acció, o bé s'expliquen acudits i parlen de futbol i d'altres coses. També fan, de tant en tant, petites bretolades.

Entrevistador: O sigui, per divertit-te, normalment què fas? Surts amb els amics?

Toni. Sí. O vaig amb bicicleta, d'aquí cap allà.

E: I amb els amics, per exemple, quines són les activitats que feu més?

T: A vegades fem gamberrades, per allà. A vegades ens fiquem als garatges dels cotxes a desinflar rodes.

(...)

T: I algun cop me'n vaig a casa d'un amic, a veure pel·lícules.

(...)

E: I què dieu, quan parreu de noies?

T: No sé, si s'aixequen i diu un, *mira, mira, mira el culo...*

E: I hi ha algú del grupet que tingui rotlletes amb noies, o això no encara?

T: N'hi ha un que està així amb una, però al cap del rato se'n va.

E: S'avorreix amb la noia i prefereix estar amb vosaltres?

T: Sí. (...) Els de les discoteques sí que tenen bastantes noies.

Entrevistador: No salís nunca con chicas? No habéis tenido algún rollo con alguna chica, eso que os hayáis enrollao en alguna fiesta, y eso?

Ismael: ¡ No, que va!

Omar: Si yo le digo al grup (que me gusta una chica), algún día que me pelee con alguien se pondrá, anda, cállate, que te gusta no sé quien. Y no se lo digo a mis amigos y se lo digo a mi amigo Jonathan, que él también me ha dicho muchas cosas, y yo a él cosas, nos llevamos bien (...) entonces, empezamos, *has visto la Alicia qué culo tiene, qué buena que está, y así, tiene buenas tetas, tiene buen cuerpo.*

Ali: Salgo a la calle, pero no... no voy a cosas de estas como la discoteca o cosas de estas.

Entrevistador: I qué haces cuando sales los fines de semana?

A: Jugar al fútbol, yo que sé. Sacarnos las bicis, cosas de éstas.

En canvi, la Fàtima gaudeix de poc temps de lleure, i l'aprofita per estar amb dues noies

marroquines, amb les que es baralla sovint, o bé per anar a un espai del barri amb el seu oncle, un nen de 12 anys del qual sembla tenir cura. El seu cas és un xic especial, perquè la Fàtima no disposa de massa temps de lleure (obligacions domèstiques), té un espai molt restringit per fruir-lo (fort control familiar), i pocs contactes i coneixement dels codis de la societat a la que tot just fa un any que ha arribat.

En canvi, la Maria i l'Andrés tenen més contacte amb els espais de lleure pròpiament adolescents. La seva dinàmica sembla haver superat l'imaginari propi de la infantesa, si bé això no implica que moltes de les pràctiques siguin semblants. L'Andrés també juga a futbol al carrer i a consoles amb els amics a casa d'algun d'ells. Aquestes pràctiques es conjuguen, això sí, amb el contacte directe o indirecte amb el món de la nit, de la sexualitat, i dels consums il·lícits, com ja s'ha dit.

Entrevistador: ¿Y los fines de semana, qué haces?

Andrés: Estoy con la moto dando vueltas, ooo.... no sé.

E: Y sales con el grupo de amigos?

A: A veces nos vamos al campo.

(...)

E: En la calle, ¿de qué tema os gusta hablar, de chicas, de motos...?

A: De motos, de chicas, sí.

E: De motos, ¿qué habláis, de si las trucáis, o...?

A: Sí, le ponemos 65, la trucamos y todo eso.

E: ¿Le cambiáis el tubo, y estas cosas?

A: ¡Les cambiamos todo!

D'altra banda, en els dos casos, i també en el de l'Ismael, el lleure no regulat s'encaixa en espais de lleure regulat. No s'estan tot el dia al carrer o bé jugant, cosa que explícitament volen evitar els pares de tots tres, sinó que fan activitats institucionalitzades. La Maria estudia a una acadèmia de perruqueria, i l'Andrés i l'Ismael van al gimnàs gairebé a diari. En tots tres casos hi ha una inversió de temps i d'esforç en una activitat que els agrada i que els motiva, en contrast amb l'esforç incongruent que tenen la sensació que se'ls demana des de l'escola.

4.3. L'espai familiar: l'harmonia resignada

Gairebé tots els alumnes tenen una relació força harmoniosa amb les seves famílies. Només una alumna, la Fàtima, està a disgust a casa seva sota l'autoritat paterna; farem referència al seu cas més endavant. Tampoc l'Alí té una relació del tot harmoniosa a casa, perquè té la sensació que els pares afavoreixen més el seu germà gran que a ell,

però les disputes semblen poc serioses. La resta se sent a gust amb els pares, els respecten i en tenen una imatge positiva. La sensació és recíproca, amb uns pares també satisfets amb els fills.

Omar: Hombre, yo con mis padres me llevo bien, aunque me griten y lo que sea, yo creo que me llevo bien.

El fracàs escolar dels fills és en tots els casos l'únic aspecte negatiu en aquesta relació. Hi ha pares que pateixen més que d'altres amb el fracàs escolar dels fills. La mare que mostra una major insatisfacció, que encara no ha tirat la tovallola i que creu que aconseguirà que el seu fill segueixi estudiant, si més no mòduls professionals, és la de l'Andrés. La resta semblen resignats a la manca de futur acadèmic dels fills, i en la majoria de casos sembla una resignació congruent amb la incapacitat dels nois per a triomfar dins d'aquesta institució: *si no serveixen per estudiar, què hi farem*, pensen. És una resignació que es torna condescendència respecte a la manca d'esperit de sacrifici i voluntat d'estudi dels fills, que no només no són bons estudiants, sinó que tampoc s'hi esforcen.

Entrevistador: Per les notes, per exemple, us podeu barallar?

Toni: home, per les notes em castiguen una setmana sense sortir de casa, o això.

E: I t'estan a sobre per a que facis els deures?

T: No, em deixen bastant.

Entrevistador: Porque tú les has dicho muy claro (a tus padres) que no quieres estudiar.

Ismael: Claro.

E: Ellos qué te han dicho?

I: Nada, que cuando salga del colegio que haga lo que quiera.

En cap cas la preocupació paterna i materna per la manca d'aptituds acadèmiques del fill es converteix en preocupació obsessiva pel seu futur, perquè són adolescents pragmàtics, treballadors, i amb unes expectatives força ajustades a les seves possibilitats. Els discursos i punts de vista no són catastrofistes en relació al futur dels seus fills. La situació de la Maria és un xic especial, perquè sembla ser que, després d'una mala època, i després d'haver-se ajustat a allò que se li demana a les seves capacitats i ritmes, ha recuperat un cert entusiasme respecte a l'escola i la formació professional, que els pares potencien sense apretar i exigir a la filla en excés.

Excepte la Fàtima, els altres nois es mostren orgullosos dels seus pares, i en destaquen més les virtuts que no pas els defectes. L'Ismael, per exemple, destaca la capacitat de

treball dels seus pares, i el Toni la simpatia del pare. Els pares, per la seva banda, també semblen estar força contents amb els seus fills, i solen destacar-ne, en general, que són nois sans i senzills, que no es posen en embolics.

Toni: Sí, el més graciós és el meu pare, el que li agrada més la juerga.

Entrevistador: I tu, què ets més, com el teu pare?

T: Sí, et dic que sóc més com el meu pare, que li agrada la juerga.

Cap d'ells s'oposa a les pautes i normatives familiars. De fet, moltes d'aquestes normatives, pel que fa per exemple al fet de sortir de nit, de beure alcohol, o de fumar, no cal ni que es facin explícites, perquè els fills les segueixen sense que calgui la taxativa prohibició familiar. L'Andrés i l'Ismael, esportistes tots dos, no cometten certs excessos que consideren poc sans i, potser, encara no propis de la seva edat. L'Omar respecta la normativa religiosa sobre aquestes temàtiques. El Toni i l'Alí no es plantegen, com cap dels seus amics, sortir de nit, emborratxar-se, o sortir amb noies. La Maria, com l'Andrés, surt amb el grup d'amics (d'amigues, en el cas d'ella) a discoteques de tarda, però ni fuma ni gairebé beu; només de tant en tant una copa, cosa que els pares tampoc li prohibeixen, si no s'excedeix. En cap dels casos les negociacions són conflictives, si bé sembla que la Maria sí que va passar un període, l'any anterior a l'entrevista, on mantenia unes relacions més tenses amb els pares, però actualment les relacions són bones. Cap d'ells pren drogues de cap mena.

Ismael: No... no sé, como yo llevo a mi casa a la hora que tengo que llegar y todo...

Entrevistador: O sea, que tus padres te han dicho "tú tienes que llegar a las..."

I: No, sólo me dicen que no llegue muy tarde y ya está. Suelo venir a las nueve y media o a las diez. Luego los domingos suelo venir a las once y ya está.

Entrevistador: Si fumases o bebieses...

Omar: No, para mí, no sería su hijo. No porque soy joven y además eso es demasiado para nuestra religión. En nuestra religión si un chico de doce años, le pillan su padre, en nuestra religión no sabemos nada de él, como pasamos de él y de tó, y lo pasa mal.

Entrevistador: I et controlen la gent amb qui vas? Et diuen "aquest no m'agrada"?

Maria: Sí.

E: Sí?

M: Em diuen alguna vegada *aquesta no em fa molta gràcia*.

E: Llavors, què fas?

M: Hombre, si me cae bien pues no puedo hacer nada.

E: Llavors, no els ho expliques?

M: Li dic *yo no puc fer res, si és una bona amiga....* La apariencia engaña.

Entrevistador: ¿Y con tú madre, ¿de qué hablas?

Alí: Pues de lo mismo que mi padre. Que si los deberes, que si los libros, que me ponga a leer, a estudiar, que lo otro... Está todo el día así.

E: Y, por ejemplo, ¿de tus amigos hablas con tus padres?

A: Bueno, sí, a veces.... A mi padre no le gusta un amigo mío y me dice que... pues mi padre me dice que no me junte con él, pero yo me junto con él.

Tots els nois entenen el paper dels pares, la seva preocupació pel que fan o deixen de fer, si bé algun d'ells considera excessiu el zel respecte a les amistats. El cas que trenca aquesta tendència és el de la Fàtima. Si la relació dels altres amb els pares podria ser tipificada com d'obediència comprensiva, el cas d'aquesta noia és molt diferent, perquè ella obeeix les normes del seu pare perquè no té més remei. Viu amb ell des de fa un any, mentre la seva mare és al Marroc, i el control del pare sobre les activitats, contactes i pràctiques de la filla són molt estretes. La Fàtima es queixa que el seu pare no la deixa sortir ni parlar amb nois, un control que sembla que pot basar-se tant en la desconfiança i les normatives interioritzades sobre el paper domèstic i no públic de les normes que configuren la mentalitat del pare com en una sobreprotecció d'una filla que no té la seva mare i que viu a una societat que ni l'un ni l'altra semblen conèixer gaire bé encara; una actitud defensiva de la qual la filla n'està cansada. Ella espera ser més gran per tenir més llibertat, parlar amb nois i treballar, però en canvi la dinàmica familiar sembla orientar-la cap a l'àmbit domèstic. Amb tot, la sobrevigilància en el terreny del lleure no sembla repercutir en que la Fàtima vagi a l'escola i també a un esplai del barri, institucions en les que el pare sembla que sí hi confia, potser perquè la Fàtima es troba sota la cura d'adults que se'n responsabilitzen.

La Fàtima, això sí, té força obligacions domèstiques, fins i tot podríem intuir que hi té un paper capdal, en tant que la mare no està a la unitat domèstica. Entre d'altres coses, té cura del seu oncle, de 12 anys. La resta dels alumnes també tenen responsabilitats domèstiques, si bé en menor mesura. El Toni ajuda força a casa seva, sovint va a comprar i té cura dels seus germans petits. La Maria, l'Omar i l'Andrés ajuden, però amb menys intensitat, i l'Ismael és l'únic dels nois que evita aquest tipus d'obligacions.

Omar: Si veo que mi madre está muy cansada, si viene de una fiesta o algo con sus amigas. Entonces la ayudo, limpio los platos, friego y de todo. Pero normalmente lo hace casi todo ella.

Ismael: Antes, antes lo solía hacer, pero ahora, de momento... yo me ordeno mi cuarto y ya está.

Així, les relacions amb els pares són positives en general, exemptes de conflictivitat, encara que una alumna, la Fàtima, no sembla satisfeta amb les obligacions i restriccions que té. Aquesta harmonia general, però, no es tradueix en un tipus de comunicació expressiva, fluïda i sense temes prohibits, entre pares i fills. Només el Toni, la Maria i l'Andrés en menor mesura, tenen una relació més oberta i global amb els seus progenitors. La resta hi parlen, però la relació és mancada d'intimitat. No és que no es

parlin, ni molt menys, però hi ha coses que no s'expliquen entre pares i fills, qüestions que pertanyen a d'altres àmbits referencials, concretament el dels amics. Els pares no participen dels sentiments i reflexions més íntims dels seus fills adolescents.

4.4. L'Omar: la dissociació per infantilisme

A continuació fem un repàs més detallat del cas concret d'un dels alumnes dissociats, l'Omar, per veure com els diferents elements que hem anat anunciant prenen cos en una singularitat, de manera que es posen de manifest de forma evident, d'una banda, l'encaix imperfecte dels individus als tipus ideals necessaris per fer una anàlisi de conjunt, i de l'altre, el seguit de contradiccions i de lucideses implícites en les postures vivencials dels nostres adolescents, fins i tot d'aquells que poden semblar menys reflexius.

Distàncies i proximitats entre els espais

Els modes presencials de l'Omar en els espais domèstic i del lleure venen doblement determinats pel seu elevat nivell d'interiorització de les normatives familiars, d'una banda, i per la participació en les dinàmiques ocioses estructurades a partir del joc, de l'altra. Ambdues situacions no són condicions suficients per poder explicar amb detall el perquè dels problemes de rendiment acadèmic que el nostre entrevistat està tenint actualment a l'escola, ja que, per sí soles, no contaminen les relacions que aquests espais mantenen amb la institució escolar.

Per a l'Omar l'escola és sobretot un espai d'obligacions, però viscudes no tant en termes de renúncies sinó com a conjunt de requisits necessaris per a l'adquisició futura d'un cert estatus socioprofessional. Els seus resultats acadèmics no són precisament bons, però el més curiós de tot (o potser no tant) és que la sensació de desorientació que afecta la seva ubicació en un món escolar que no acaba de dominar no dona lloc a actituds de desafecció, com tampoc a la problematització de les seves legitimacions instrumentals o expressives. Contràriament, la ideologia oficial de l'espai escolar té una influència molt gran sobre la percepció que té l'Omar de sí mateix i del seu futur acadèmic.

D'altra banda, immers com està en unes pràctiques d'oci molt més properes a l'imaginari infantil que al juvenil, l'espai del lleure de l'Omar hauria de ser vist com una font de recursos lúdics en continuïtat amb l'espai escolar i familiar. Pel que fa a l'espai escolar, hem pogut constatar que les dinàmiques de lleure en les que participa el nostre entrevistat es mantenen força allunyades de la generació de processos de socialització propis de la cultura juvenil, fet que, en cas de succeir, situaria a l'escola en una situació potencialment problemàtica en la mesura que els seus referents normatius es veiessin desplaçats a un segon pla. I pel que fa a l'espai familiar, hem d'assenyalar que la capacitat del *joc* per a generar processos de creació normativa i expressiva alternatius als elaborats en els marcs estables de socialització (com la família) és mínima. Per aquesta raó, el comportament de l'Omar en l'espai lúdic respon en gran mesura a les expectatives que tenen els seus pares.

Aquesta mena de composició de lloc de la geografia normativa dels espais d'interacció de l'Omar no estaria del tot completa si deixéssim de banda un fet que influeix sobre les relacions de continuïtat i distanciament entre els seus espais familiar i escolar. El grau d'interiorització de la normativa familiar per part de l'Omar és molt gran, de la mateixa manera que els seus pares tenen un control molt elevat dels seus hàbits de consum fora de casa. D'entrada, doncs, semblaria que la línia d'aproximació família-escola hauria d'operar-se sense grans inconvenients. El que succeeix, però, és que els codis culturals de l'espai familiar de l'Omar estan molt allunyats de l'oficialitat dels de la institució escolar.

Per assenyalar només un parell d'exemples, destaquem el fet que els seus pares desconeixen els mecanismes interns de la institució escolar i la seva finalitat última, i que tot el seguiment que fan de la promoció escolar del seu fill consisteix en insistir perquè s'esforci, sense especificar la manera més adequada d'optimitzar les seves inversions acadèmiques. Fins i tot, la manca de referents dels pares a l'hora de valorar una institució que no forma part de les seves biografies resulta en interpretacions equivocades que dissortadament influeixen sobre les estratègies adoptades per l'Omar en aquest espai. És probable que si el nostre entrevistat rebés de la seva família un sentit de l'orientació molt més agut, les possibilitats per respondre amb èxit a les demandes de la institució escolar fossin molt més grans.

A continuació expliquem amb més detall la morfologia normativa dels espais escolar, de lleure i familiar de l'Omar, així com el tipus d'elaboració subjectiva que aquest adolescent fa de les respectives obligacions. Conèixer la manera com l'Omar encarna les estructures socials ens permetrà fer-nos una idea més acurada de les possibilitats concretes d'encontre i distanciament entre aquests tres espais de socialització.

La presència en l'espai escolar

L'institut consisteix per a l'Omar una obligació necessària per poder articular amb èxit la transició al món adult (accés al mercat de treball, adquisició d'un habitatge digne, etc.). Essent conscient de la importància que tenen les credencials acadèmiques en termes sociolaborals, la sobrevaloració que fa de la vessant instrumental dels aprenentatges escolars li dificulta prendre consciència sobre l'existència d'altres elements que intervenen igualment sobre la mobilitat social, com bé podria ser el capital relacional. Però és precisament la ingenuïtat de la seva mirada allò que, entre d'altres coses (tipus de presència a l'espai d'oci i a l'espai familiar), fa que la insatisfacció que aquest adolescent experimenta en l'espai escolar no esdevingui en actituds contraescolars, discursives o pràctiques.

L'Omar ens explica la perplexitat que li produeix conèixer els seus resultats acadèmics. El fracàs escolar és una situació relativament nova en la seva trajectòria escolar i no sap com reconduir-la malgrat que s'hi esforça. El seu desconeixement dels codis escolars és fàcilment objectivable a través de l'anàlisi del seu discurs, en el que es barreja la incomprensió de les respostes que suscita entre el professorat el seu comportament a l'escola, tant en el terreny aptitudinal (suspèn algunes assignatures quan ell pensa que estudia i fa els deures) com en l'actitudinal (els professors es queixen de la seva conducta mentre que ell la considera adequada).

Entrevistador: Y tú crees que no vas muy bien en los estudios ahora.

Omar: No mucho. Es que en este colegio es muy difícil, no sé. Aquí, cada profesor, es que te esfuerzas mucho y tú dices *es que esta asignatura seguramente la apruebo*, y al final acabas suspendiendo. Y eso a mí me da mucha rabia.

E: ¿Hasta ahora cómo te ha ido?

O: Ha sido empezar tercero. De primero a segundo iba muy bien, muy bien. No suspendía ninguna. Pero de tercero pa arriba no sé. Los profesores son como muy distintos. Como vienen nuevos no sabes lo que tienen en la cabeza metío. Por ejemplo, a uno de música le entregué un dossier medio hecho por nosotros

y medio hecho por internet y dijo *no lo acepto*. Todas las fotocopias pa ná, el dinero pa ná... Y después, por ejemplo, apruebas el examen y haces los trabajos y no sé, están locos, les da algo y te dicen *estás suspendido*. Algunas veces por la actitud te suspenden. No sé, muy difícil.

Aquesta mena de dissociació respecte de les normes i la cultura escolar s'esbrina, com veiem, davant la incapacitat de l'Omar per interpretar un univers que, tot i mantenir la seva legitimitat, se li apareix estrany: l'Omar confon el significat d'alguns tecnicismes, encara que formin part del seu àmbit d'interès; no coneix el nom d'alguns professors seus; no entén la finalitat d'algunes assignatures com la música, etc.

Entrevistador: ¿Qué asignaturas te gustan más?

Omar: A mí me encanta la tecnología. Me gustaría ser informático o algo así. Pero veo que este trimestre la tecnología es mucho más difícil. Los Newton y todo eso es más difícil.

E: ¿Te llevas bien con algunos profes?

O: Sólo con tres o cuatro. La mayoría, para mí, como si se val del cole y no vuelven más. Uno que se llama T.R., y que me cae bien, otra que no sé cómo se llama y que también me cae bien...

Com a resultat de tot plegat, l'Omar comença a dubtar que la seva presència en l'espai escolar pugui continuar justificant-se al voltant d'unes expectatives acadèmiques i professionals elevades ("presència d'acumulació"). L'experiència recent d'un fracàs escolar que no sap com controlar està fent que aquest adolescent reformuli les seves expectatives i comenci a resignar-se davant la possibilitat que el seu pas per l'escola quedi reduït a l'obtenció d'una credencial bàsica que li permeti accedir de manera "precoç" al mercat de treball ("presència de mínims").

Entrevistador: ¿Qué crees que harás después de cuarto?

Omar: Yo, una vez tenga el graduado, sigo estudiando el Bachillerato. Ojalá que llegue al Bachillerato. Primero, segundo y pillar el segundo diploma para hacer un Ciclo Formativo superior.

E: ¿En qué te gustaría hacerlo?

O: En tecnología. Aquí mismo.

[...]

E: ¿Y en el futuro cómo te ves? ¿formando una familia?

O: Sí. A mí me gustaría tener dos hijos, no me gustan tantos. Dos, chica y chico. A mí, de grande, me encantaría ser actor, como Will Smith, bromista o todo eso. Pero ahí sí que no llevo haga lo que haga. De actor nada.

E: ¿Cómo crees que vivirás en el futuro?

O: Yo, en estos momentos, como voy ahora, yo me imagino un futuro normal y corriente, pero si sigo esforzándome me imagino un buen coche, buena mujer, buena casa y divertirme.

Una de les coses que més ens crida l'atenció d'aquest jove és precisament la manera com en el seu discurs apareixen interpretacions lúcides amb lectures profundament esbiaixades de la seva estructura d'oportunitats. D'una banda, l'Omar és plenament conscient de les limitacions que la seva situació escolar actual imposa sobre les seves

possibilitats de promoció socioprofessional. De l'altra, en canvi, aspira clarament a un estil de vida de classe mitjana i per aconseguir-ho somnia amb la possibilitat de cursar un Cicle Fomatiu de Grau Superior en informàtica (fins i tot barreja aquesta expectativa amb la fantasia de ser actor-humorista, però de seguida toca de peus a terra). Segons el seu punt de vista, l'únic requisit necessari perquè els seus desitjos arribin a materialitzar-se és continuar esforçant-se com ara.

Sembla evident que els esforços de l'Omar per *compartir* els mitjans i finalitats de l'escola són del tot inútils si tenim en compte el *desconeixement* que té dels mateixos. Com veurem a continuació, l'estil presencial de l'Omar a l'espai escolar s'ha de relacionar amb la seva situació en els espais del lleure i familiar, on ocupa unes posicions que ens ajuda a entendre les dificultats que té per articular una cosmovisió més lúcida dels mecanismes que intervenen sobre el seu destí.

La presència en l'espai del lleure

El tipus d'inserció de l'Omar en l'espai del lleure crea les condicions necessàries per reproduir, d'una banda, la legitimació del discurs oficial de la institució escolar en el seu imaginari i, de l'altra, la fermesa dels compromisos i vincles familiars que mantenen el seu comportament dins els límits d'acció definits pels seus pares. Com hem explicat anteriorment, la qualitat de les interaccions que l'Omar manté en el seu espai del lleure ve directament determinada per la seva participació en dinàmiques específicament *lúdiques*: dedica la major part del seu temps lliure a veure la televisió i pel·lícules de vídeo o a estar pel carrer amb els amics de l'institut.

Entrevistador: ¿Tus amigos son del instituto?

Omar: Sí, sobre todo.

[...]

E: ¿Y el tipo de cosas que te gusta hacer cuando tienes más tiempo libre? Seguro que los deberes no es lo que más te gusta hacer...

O: No, no siempre. Me gusta salir con mis amigos, dar una vuelta, jugar a fútbol. No sé, me gustan muchas cosas.

E: ¿La música te gusta, por ejemplo?

O: Me gusta el pop, el rap también, el jazz, menos [inaudible]. Y me gustan canciones americanas... Como mis amigos tienen el mismo gusto que yo.

E: ¿El grupo de amigos escucháis el mismo tipo de música?

O: No. Mi amigo J.C. sí. Tiene los mismos gustos que yo en pelis, en consolas, en tó. [...]

E: ¿Y de pelis qué te gusta más o menos?

O: ¡Ah, muchas! Me gusta como actor Jim Carrey, Arnold Swarzeneger y Will Smith. Estos son los mejores, pa mí. Y han hecho muchas películas y me encantan a mí, y al J.C. también. Tenemos los mismos gustos.

E: ¿Y lo ves más en vídeo o en cine?

O: Lo veo en alquiler o en venta. Claro, en video, normal.

E: Y el tema de la consola, ¿pasas muchas horas jugando?

O: Antes pasaba muchas más horas que ahora. El año pasado jugaba más. He vendido mis juegos y me he comprado un chip pirata, y ahora no tengo ningún juego. No sé, y ahora me aburre mucho la play y he comprado más vídeos. Me aburre mucho la play y prefiero ver pelis.

E: ¿Ves mucha tele?

O: Yo televisión veo siempre mucha, hasta que mi madre me regaña: “¡Para, haz los deberes!”; “¡Un momento, un momento de ná!”. Yo no sé...

E: ¿Y qué te gusta ver de la tele?

O: ¡Buah!, a mí me encantan los documentales, son los que me encantan, mis preferidos.

E: ¿De animales, por ejemplo?

O: De leones, chacales, de lo que sea. Me encantan los animales. Y, por ejemplo, de acción, de películas –románticas no me gustan, me gustan de acción, de irritación [?], de petar cabezas. No sé, bastas, cosas bastas me encantan.

Aquest fet significa que l'assumpció de rols alternatius als representats en els espais escolar i familiar està molt lluny d'activar identitats duradores, al contrari del que succeeix entre aquells joves que participen en unes dinàmiques de lleure molt més mercantilitzades (i que possibiliten la identificació d'aquests joves amb estils de vida juvenils més o menys creatius i pròxims a la configuració de codis d'interacció relativament autònoms) o bé que són membres de grups amb una vertebració normativa molt estricta i en els que la subjecció dels individus a un conjunt de regles i disposicions és pràcticament insalvable (com passa, per exemple, en el cas dels joves que, atrets pels plantejaments i idiosincràsia d'un grup social, no estan disposats a renunciar a l'"autenticitat" que reclama la seva identitat en altres espais socials, bé sigui per opció personal, bé per por a la resposta que aquesta determinació pugui suscitar entre els membres del propi grup). Pel que hem pogut comprovar, el sentit de la vivència del lleure de l'Omar és d'"entreteniment" molt més que d'"experimentació"; és a dir, l'assumpció de rols "alternatius" a través del *joc* es produeix de forma *situada*, en un marc espacial (el carrer) i temporal (extraescolar i extrafamiliar) molt concret.

Aquesta mena d'inserció, suau o continguda, en les dinàmiques pròpies del camp de joc dels infants i adolescents, aproxima a l'Omar a la possibilitat de gestionar amb cert nivell de reflexivitat les pressions originades per dos codis de conducta diferents (el de casa seva i el del seu grup d'amics). Pel que sembla la seva dissociació només té lloc a l'escola; a la resta d'espais d'interacció l'Omar resol l'existència de marcs normatius divergents adoptant els rols i actituds més convenients segons la concreció del context.

Així, veiem que utilitza una llengua o una altra segons estigui a casa o al carrer (al seu pare li preocupa que l'Omar s'oblidi de parlar l'àrab), o que renuncia a l'expressió de la seva masculinitat (de la que fa gala entre els seus amics) quan decideix sorprendre i agradar a la seva mare (p.e. fent el dinar i recollint la cuina).

Omar: Bueno, yo, cuando llego a mi casa, siempre con mis padres siempre marroquí, árabe, porque español no lo entienden mucho y entienden más árabe. Siempre hablo árabe con ellos. Y con mis hermanos, algunas veces árabe y algunas veces español. Fíjate que mi padre si hablo mucho más español que árabe me comienza a regañar. Y me dice que hable árabe porque *estamos en España y el idioma se te podría olvidar en cualquier momento*. Quiere que hable las dos.

Entrevistador: Y dime, ¿dentro del grupo os peleáis?

Omar: Más de una vez nos hemos peleado. A guantazos y de tó.

E: Pero luego hacéis las paces.

O: Por ejemplo, mi amigo J.C. a veces me hace bromas, y es tan pesado que algunas veces me cabreo.

E: ¿Cuándo te cabreas? ¿Cuándo se mete contigo?

O: No, nos metemos con todos. Este con este, este con este. Nos comenzamos a reir. Y nosotros somos así.

O: [...] Y algunas veces mi madre me dice "Friga los platos" y ella va a salir a hacer la compra. Y es que a mí no me gusta el silencio. Para fregar los platos me aburro, pongo alta [la música] cuando no está nadie, claro.

E: ¿Y qué música pones?

O: Michael Jackson y cuando se acaba viene Withney Huston, Will Smith, Steve Wonder... Me encantan. Me los pongo, friego los platos, acabo de seguida y cuando veo que la música me gusta y quiero hacer cosas para que no me aburra sentado, no sé, voy a la nevera y me pongo a buscar algo que a mi madre le ponga contenta. Le hago comida o algo y no me aburro. Pero si está mi padre no me da ganas de hacer nada sin la música. Es que me encanta la música a mí.

En tot cas, l'opinió dels amics només és vinculant en decisions d'aproximació o distanciament cap a les noies (a les que es refereixen en termes d'objectificació sexual), d'estètica (tipus de música i de roba, tot i que no té definit un estil específic a l'entorn del consum cultural), i de desplegament o no de la violència física (articulada a l'entorn de disputes o baralles molt infantils: joc de burla entre els amics que pot acabar en una baralla); tots tres comportaments no qüestionen l'autoritat dels discursos familiars amb la intensitat que ho farien pràctiques a les que renuncia el nostre entrevistat (p.e. consumir tabac i alcohol).

La presència en l'espai familiar

La desafecció que l'Omar experimenta en el món de l'escola no pot ser compensada per unes pràctiques de lleure massa febles per constituir un espai identitari alternatiu. En aquest apartat analitzarem el paper jugat per la seva família en el tipus d'inserció escolar vehiculat per aquest adolescent.

L'Omar és un noi molt proper als seus pares en tots els sentits. En primer lloc, l'espai del lleure no constitueix per ell una esfera privilegiada d'interacció i aprenentatge. Les seves pràctiques responen en bona mesura a les inquietuds i interessos dels adolescents més que als dels joves, els quals, a diferència dels primers, tracten de fer-se pròpies una sèrie de "marques" identitàries distintives (vocabulari, estil, consum cultural, etc.) que poden arribar a connotar significats oposats als constitutius dels espais socials "controlats" pels adults (l'escolar, el familiar o el laboral). En el cas de l'Omar, els pares exerceixen un control efectiu sobre les seves pràctiques fora de casa, cosa que no és vista de forma problemàtica pel nostre entrevistat. En segon lloc, l'Omar té interioritzada la normativa familiar, la qual funciona a mode de "coixí de seguretat" en la mesura que manté el comportament d'aquest adolescent dins els límits d'allò que els pares consideren adequat en relació a l'escola, al temps lliure i a la família.

Aquest tipus de presència familiar, "normalitzada i sota control", es fa visible a diversos fragments de l'entrevista. Es tracta d'un adolescent que conserva de manera aconflitiva alguns dels elements identitaris de la cultura d'origen dels pares i que assumeix amb total naturalitat les determinacions paternes relacionades amb els horaris de tornada a casa, amb les pautes de consum i amb el treball domèstic i extraescolar.

Entrevistador: ¿Y váis a la mezquita?

Omar: Nosotros, cada viernes es obligatorio ir porque nosotros, en nuestra religión, Mahoma, el profeta de Dios, que nació el viernes. No sé qué día pero nació el viernes. Cada viernes vamos a la mezquita a rezar. Y algunas veces voy yo con él y algunas veces yo me quedo y va más él que yo. Pero obligatoriamente va mi padre más que yo.

E: ¿Tú fumas normalmente o no?

O: Yo no. No me gusta.

E: ¿Porque en tu casa no te dejarían?

O: Aunque me dejase yo preferiría que no. El D.E. me dio caladas y ya está...

E: ¿Tú bebes?

O: Yo no bebo. El J.L. y el E. se van a discotecas, y allí se lo pasan bien.

E: ¿Y cuando seas mayor beberás?

O: No, tampoco. Yo no bebo nada, agua y ya está.

E: ¿Tú crees que hay cosas de las que tus padres no pueden entender, o son comprensivos contigo en todo lo que haces?

O: No entiendo.

E: Si, por ejemplo, hay muchas normas familiares o os dejan libertad. ¿Te dejan salir?

O: Nosotros, normas familiares, como siempre. Yo salgo con mis amigos y le tengo que decir a mi madre a qué hora tengo que venir, y me dice la hora que tengo que venir.

Ara bé, com ja hem assenyalat anteriorment, el fet que les potencialitats de continuïtat entre l'espai familiar i escolar acabin esdevenint més o menys significatives (és a dir, viscudes de manera més o menys intensa) no només depèn de la "incorporació" que fan els fills de la normativa familiar com de dos elements addicionals: un, del coneixement (més que la intenció) per part dels pares dels codis que configuren l'espai escolar, i dos, (molt relacionat amb el primer aspecte) de la qualitat de les percepcions familiars en relació a les responsabilitats i obligacions pròpies de l'escolaritat.

Alguns autors com Bernstein s'han ocupat de demostrar que el *coneixement* dels mitjans i finalitats de la institució escolar és fins i tot més important que el fet de *compartir-los*, almenys quan es tracta de garantir l'"acoblament" dels fills per part de les famílies als valors i continguts que donen forma a les dinàmiques escolars. Els pares de l'Omar desitgen que el seu fill promoció acadèmicament, però no són conscients del desconeixement que afecta la seva comprensió dels mitjans i finalitats de l'escola. En efecte, el seu seguiment dels hàbits d'estudi de l'Omar és únicament simbòlic, car no articulen estratègies de suport suplementari susceptibles d'intervenir sobre el fracàs escolar del seu fill. El seu suport es limita a aconsellar a l'Omar que continuï esforçant-se com pensen que fa ara, quan no a relativitzar la importància dels suspesos obtinguts en algunes assignatures "menys importants".

Entrevistador: ¿Qué crees que esperan [els teus pares] de ti en los estudios? ¿Tienen ilusión en que sigas estudiando?

Omar: Como voy ahora no. Mi madre me dice "Ya veo que no vas a estudiar mucho" y "Que si no te esfuerzas mucho más no llegarás donde quieres". Algunas veces ilusionaos, y algunas veces no.

E: ¿Ellos preferirían que tú estudiaras?

O: ¡Hombre, claro! Ellos quieren que yo sea algo bueno: profesor, director o algo.

E: ¿Crees que hay asignaturas que no te sirven para nada?

O: Música no sé por qué. Mi madre me dice "Música me da igual si la apruebas o la suspendes". Para sacar el graduado es importante aprobar todas las asignaturas y a mí música no me interesa.

Definitivament, tant els pares de l'Omar com ell mateix no s'enfronten ni tenen cap percepció de la dimensió social dels fenòmens a l'entorn de l'escolaritat. Sembla que l'orientació de les trajectòries escolars és bàsicament producte de les conductes i les habilitats individuals; lectura que, per cert, no difereix molt de la de la majoria de famílies i alumnes entrevistats.

Capítol 5

Els resistents

La convergència entre els components d'aquest grup es localitza en el desplegament d'unes actituds que són de resistència a la institució escolar. Malgrat la diversitat d'origen i de manifestacions diverses d'aquestes resistències, les actituds de la Montse, la Badia i el Jose difereixen de la resta d'entrevistats en l'evidència d'oposició discursiva i/o pràctica a les normes i expectatives de la institució escolar i en la consciència explícita d'aquesta oposició. Les seves reflexions evidencien una interpretació de la pròpia posició escolar en la qual es fa compatible el reconeixement de formes de transgressió i un elevat grau de "control" sobre aquesta oposició. En aquest sentit, i a diferència dels alumnes classificats com a dissociats, les opinions d'aquest grup s'allunyen de qualsevol desconeixement d'allò que formalment la institució escolar espera d'ells i del desconeixement dels mecanismes que podrien fer possible l'alteració de la seva situació de "fracàs" escolar. Es tracta, per tant, d'un fracàs que podem anomenar 'controlat' i potencialment reversible. En dos dels casos, però, el criteri de voluntarietat i la seguretat personal darrera l'actitud de resistència anul·la la possible reversibilitat de la situació. En el cas del Jose, en canvi, podem afirmar que es tracta d'una resistència que es fa evident en les pràctiques però no en el discurs.

Les manifestacions de resistència difereixen en la forma (més o menys pròximes al "passotisme", més conductuals o més discursives) i en el grau d'intencionalitat (intencionades, no intencionades o per *habitus*). El que unifica aquest grup, en tot cas, és que la seva conducta i/o el seu discurs erosiona els valors i normes de la institució escolar. En tots els casos existeixen universos de referència que fan possible el distanciament amb l'escola, tant amb les seves pràctiques quotidianes (hàbits d'estudi, socialització, motivació per l'aprenentatge, etc.) com amb les seves promeses (expectatives d'estudis postobligatoris, expectatives d'inserció laboral, mobilitat social ascendent, etc.). Les pràctiques i discursos de resistència transgredeixen els límits del pensable dins de la institució. Són, en aquests sentit, formes de fracàs no 'codificades', desprovistes de resposta pautada. Malgrat que els autors de les transgressions són perfectament conscients del resultat previsible de la seva actitud, disposen d'espais de

fugida plens de sentit i articulats a partir de valors i normes diferents als de la institució escolar. És en aquest sentit que les seves actituds esdevenen quelcom més que pures 'gamberrades'. Si són resistència és perquè aquestes actituds aconseguixen reduir els valors i normes de referència del món escolar, aconseguixen neutralitzar els mecanismes que l'escola tradicionalment utilitza per a fixar els límits del pensable i possible en les actituds dels joves adolescents. L'actitud de resistència comporta refusar activament o passiva aquests mecanismes.

5.1. L'espai escolar: entre l'obligació i la repressió

El tres components del nostre grup no presenten, lògicament, bon rendiment educatiu ni desenvolupen estratègies per a millorar la seva situació escolar. En un dels casos (Jose), però, l'alumne prové d'una bona trajectòria escolar, la qual s'ha vist alterada en el transcurs del darrer any. Aquest alumne descriu una actitud anti-escola, la qual li ha costat diverses expulsions. És completament conscient de la lògica de funcionament de la institució —“los profes hacen lo que tienen que hacer, es su trabajo”— i de com la seva actitud el perjudica. No desenvolupa, però, estratègies per a compensar-ho. Es resigna a assumir un estigma que reconeix que s'ha guanyat a pols. La seva autocrítica s'estén a reflexions al voltant de les dificultats de l'adolescència —“es que esta edad es muy difícil”— i de la manca d'esforç per a millorar el seu rendiment. Ens trobem, doncs, davant d'un cas d'escassa resistència discursiva pel que fa a la utilitat de l'escola però d'una intensa rebel·lia en les pràctiques. El Jose troba clara utilitat instrumental al fet d'estudiar; el seu discurs reconeix l'estreta relació entre nivell educatiu i ingressos. Fins i tot considera que a l'escola s'hi pot aprendre un coneixement útil o vàlid per a la vida. El que desconcerta és precisament la seva resignació davant d'una anàlisi lúcida de què s'hi fa i per a què serveix la institució escolar.

Aquest no és el cas de la Montse o la Badia. Ambdues desenvolupen discursos perfectament articulats que reflecteixen la seva desubicació en una institució de la qual no volen participar ni la consideren rellevant dins la seva trajectòria vital. Per a cap d'elles l'escola té sentit. Senten l'obligatorietat de l'ESO com un tràmit pel qual han de passar fins que puguin incorporar-se al mercat de treball. Les seves actituds són resistents perquè passen de tot allò que l'escola pot esperar dels alumnes. El següent diàleg amb la Badia ho il·lustra prou bé:

Badia: ¿A quien le va a gustar la escuela?

E: Supongo que hay gente que le gusta aprender ciertas cosas, o ciertas asignaturas....

B: Supongo... (...)

E: ¿Hay alguna cosa que valores positivamente de la escuela? Los amigos que tienes aquí, supongo....

B: Y nada más...

E: Porque... si no tuvieras que estar en la escuela, ahora qué estarías haciendo?

B: No sé. Estaría en mi casa durmiendo.

E: Pero.... ¿entonces, para ti, la escuela es una pérdida total de tiempo, no crees que vayas a sacar nada bueno, de la escuela?

B: Nada de nada.

La resistència s'estén a l'incompliment de les tasques més bàsiques. No hi ha voluntat ni disposició a fer absolutament res. La irrellevància de l'escola situa aquestes alumnes en un posició de força davant la normativa institucional. En no patir per les conseqüències dels seus actes, poden ignorar allò que l'escola els demana:

Badia: Sí que hablo, pero en clase de mates me callo. Y estoy sentada mirando mi agenda, y ya está. Hay veces que si no lo sé hacer, pues es eso lo que hago. Y entonces (el profesor) me expulsa y me hace copiar cien veces.

Montse: Deberes no hago !!! (rialla)

E: Deberes no haces. ¿Por qué? ¿Porqué no te gusta o porqué no tienes?

M: Imagínate.... porque no me gusta.

E: Hay alguna asignatura que te guste?

M: Gimnasia y ya está me parece..... y los créditos variables porque no hago ná.

Aquesta actitud que desconcerta la institució escolar es confirma en el distanciament amb el professorat. Tant la Badia com la Montse desprecien les actituds moralitzadores que determinats professors intenten inculcar-los-hi. La seva opinió del professorat és explícitament negativa. Són representatius d'una visió del món que elles deliberadament rebutgen. La Badia, com ha mostrat la cita anterior, resisteix amb passivitat deliberada els esforços del professorat per a reconduir-la. La Montse, per la seva banda, s'enfronta directament amb les actituds que intenten desviar-la de les seves opcions.

Montse: Pues que me paso mucho con los profes, me paso muchísimo, muchísimo, es que me rallan! Me comen la olla! Que mira que pin y que pin... o sea yo me rallo yyy... me saturan y no puedo. Al final tengo que empezar con insultos.

L'actitud de resistència es veu clarament reforçada per la neutralització d'un dels discursos dominants de la institució escolar: el de la millora de les expectatives laborals i de mobilitat social associades a la inversió en el treball escolar. Tant la Montse com la Badia neutralitzen aquest discurs en les seves reflexions. Les seves posicions mostren l'escassa importància que les credencials educatives tindran per a la seva inserció

laboral. Amb aquesta posició neutralitzen també les vies de diferenciació educativa previstes pel sistema: no només rebutgen la possibilitat d'una trajectòria acadèmica sinó que prescindeixen de l'alternativa d'especialització professional articulada pel sistema educatiu en forma de mòduls. La idea d'especialització no té lloc ni sentit per a gent del seu origen social.

Badia: No sé, a lo mejor trabajo, a lo mejor estudio. Si la ESO no me la voy a sacar, ¿cómo haré el bachillerato? Trabajaré en el McDonalds.

E: ¿Toda la vida?

B: Sí, toda la vida, hasta que me haga vieja.... o no, lo habré dejado.

E: ¿Dónde estarás?

B: En el Bocatta.

Montse: Porque yo si pudiera estaría trabajando. En una fábrica allí en el polígono industrial. No sé es que no se decirte... empaquetando o algo, no sé.

Montse: Quizá haría módulos de esos, no sé... "Comercio y márketing". Esto lo hago por satisfacer a mi madre, no por otra cosa, porque yo si pudiera estaría trabajando.

5.2. L'espai del lleure: l' àmbit central en la construcció de la identitat

La possibilitat d'estructurar un discurs i una actitud de resistència va estratament lligada a la presència d'espais alternatius estructuradors de la identitat juvenil. En els tres casos analitzats l'espai del lleure juga un paper central en la construcció de les actituds i disposicions del Jose, la Badia i la Montse. Aquests són espais d'alliberament, estructurats a partir d'una lògica de funcionament oposada a la dels espais de la responsabilitat i l'obligació. És en aquest espai on els protagonistes de les resistències depositen la seva motivació i descobreixen diverses formes de plaer. Cadascun d'ells disposa d'espais de lleure diferents, però en tots els casos aquest és l'espai de sentit i de referència fonamental per a la construcció i manteniment de la identitat. Tots tres transformen la passivitat o rebel·lia escolar en plena integració en l'àmbit del lleure. De fet, tots tres són extraordinàriament actius en aquest espai social, i amb la seva actitud reforcen els codis de conducta i de comunicació del grup d'iguals.

En el cas del Jose l'espai del lleure és una contraforça en tensió amb la institució escolar. La lògica que predomina en el seu espai del lleure és una lògica anti-escola, de rebel·lia. Els consums il·lícits —tot i que ell assegura participar-hi poc— i la violència són pràctiques incorporades en aquesta lògica. El discurs del Jose, però, explicita la tensió entre aquestes pràctiques i la seva voluntat de desmarcar-se'n. El grup sembla

arrossegar-lo cap a pràctiques que no desitja, però un codi no escrit de conducta l'atrapa en la lògica del grup.

E: Y cuando sales con los amigos, me has dicho que tienes dos grupos de gente; unos son los amigos de clase. ¿Quiénes son?

Jose: Pues los... los pájaros (ja, ja)

E: ¿Quiénes son, con los que ya ibas el año pasado?

J: Sí, los de siempre. Y también va alguna gente nueva.

Jose: No. A mi no me gusta pelear. Si voy al gimnasio es para defenderme. Si vamos a una discoteca y te tienes que pelear... primero se habla, y si hay que pelear, pues se pelea.

E: ¿Y con qué gente normalmente te peleas?

J: Pues con la gente que va de fuerte. (...)

E: ¿Con vosotros se junta gente fascista?

J: Allí siempre nos hemos juntado mucha gente. Y luego en el barrio también se junta mafia magrebí. Hemos tenido follones con magrebís....

E: ¿Habéis tenido historias?, ¿peleas y esto?

J: Sí. Por culpa de estos amigos que quieren ir de skins, que los tienen que colgar a todos....

E: Entonces, los skins buscan la bulla, vosotros os veis obligados a defender a vuestros colegas...

J: Claro. Pero si uno quiere buscarse un grupo de estos, los hay. No sé, vamos.

D'altra banda, en les relacions socials del Jose no hi manquen referents pro-escola. Un conjunt de persones significatives (germà gran, amics de dins i fora de l'escola) actuen com a agents socials que pretenen reconduir-lo cap a l'èxit escolar.

Jose: Y todos los amigos grandes que tengo, me lo dicen. Uno está haciendo bachillerato en este cole, otro va a venir.

E: ¿Tienes amigos estudiando? ¿Y qué te dicen, que sigas estudiando?

J: Sí, Cuando me expulsaron el lunes, el martes a las 11 de la mañana, fui a casa de mi vecino, y le dije que estaba expulsado, y me dijo: "pero tú eres tonto..."

Jose: No, siii... Mi hermano me dice que no me vaya con los que voy. La gente de clase que estudia me dice, si quieres un cable, te tienes que portar bien y ya está.

És aquesta presència de referents que l'aproximen al món escolar el que facilita la identificació instrumental del Jose amb l'escola i el que el fa ser molt autocrític amb la pròpia conducta.

La vivència de la cultural juvenil és diferent en els casos de la Montse i la Badia. En el seu cas no hi ha tensió entre els espais escolar i de lleure. El seu distanciament complet amb l'escola deixa via lliure per a construir un món ple de sentit en l'àmbit juvenil. Les seves xarxes de relacions en el lleure són externes a l'escola i, en general, llunyanes als valors i normes de la institució educativa. En el cas de la Montse, per exemple, la lògica que hi predomina no és només anti-escolar sinó també anti-social. Ella valora els codis de conducta del grup com a elements que donen personalitat als seus components. Són

aquests referents el que la porta a burlar-se de les actituds pro-escola de la majoria d'alumnes i a destacar la vàlua de la rebel·lia social.

Montse: Esa gente vale. Yo reconozco que son muy... son así rebeldes, son diferentes... porque la gente de hoy en día es toda igual... No lo sé, ya.... pues lo que es ser rebelde para todo el mundo... fuman porros, que si hablan de pastillas, de farlopa, de cocaína. De...de... que se van con las motos por ahí siempre, con los coches... no sé. Pero no son tan normalitos como los empollones de aquí. Son más... no sé, es que no sé explicarlo.

Montse: No es que sean gamberrillos sino que.... tampoco están nada paradillos como los otros. No.... si es que yo los trato igual pasa que.... no sé... que los veo tan empanadillos, tan.... no sé... los veo muy de esto...

La violència forma part del *habitus* grupal. Esdevé pràctica regular sense necessitat que existeixi cap argumentació que la justifiqui. No cal cercar bases ètiques entorn de l'ús legítim de la violència. No cal, tampoc, disposar d'un "enemic" visible objecte de la conducta agressiva. La violència esdevé un ingredient de l'estètica rebel, i com a tal es duu a la pràctica.

Montse: Sí.... siempre que pasa algo... de follón venga va... hoy metemos una paliza....

El grup d'amics de la Badia, sense ser tan extremat, també s'allunya de la conducta pro-escola.

E: ¿Y todos sois compañeros, o hay de todo, no sé, hay gente que le gusta estudiar...?

Badia: No, no se, a algunos les gusta mucho estudiar y estudian mucho, pero la mayoría no estudiamos.

E: ¿Y cuando salís así todos, y tal, lleváis alcohol, y eso?

B: Todos mis amigos fuman menos yo y otra.

E: ¿Fuman, qué significa, tabaco...?

B: Tabaco, porros, de to. Y beben alcohol, pero yo no. Bueno, antes fumaba, pero ya no.

E: ¿Y cómo lo dejaste?

B: Yo cuando digo pues no, pues no.

Un dels terrenys on es fa visible la distància entre els espais escolar i de lleure és en el de la sexualitat. Els tres components del grup expliciten discursos i pràctiques sexuals. Aquest fet confirma la seva autonomia en l'espai social juvenil i els allunya d'una institució les bases de la qual són completament assexuades. L'escola, és, en aquest sentit, representació de la dependència i la infantilització; un espai de regulació del cos que es contradiu amb l'autonomia i l'autocontrol de la sexualitat.

Badia: ¿No lo va a oír la seño, no? Y, bueno, nos fuimos con unos amigos, y como que a mi me gusta un chaval, pues se lo dije a una amiga, y luego cuando se lo dije a las amigas, pues que me lié con él, y ya está...

E: ¿Pero, tienes noviete, o era sólo un rollo?

B: No, sólo un rollo, porque yo me voy de vacaciones y no nos podemos ver ya, ni ser novios, ¿entiendes?, me voy el sábado.

En el cas de la Montse, el control del cos s'estén fins a la completa transgressió de gènere. Es mou amb plena llibertat en el terreny sexual i el seu discurs altera les convencions socials sobre les expectatives de la conducta femenina adolescent. El següent diàleg mostra fins a quin punt la Montse transgredeix amb la seva conducta les expectatives de comportament d'una jove de 15 anys en l'àmbit sexual.

E: Tu crees que te entenderías más con una relación abierta, digamos por ejemplo. Quiere decir que os dierais libertad el uno al otro.... que si tu sexualmente quieres hacer lo que quiera él también o no?

Montse: (Rialla) Noo! Yo soy muy celosa. Yo hacerlo sí pero él no.

E: ¡Vaya condiciones!

M: Hombre!! Yo sí pero él no.

E: En cambio, ¿normalmente no crees que es al revés la sociedad, que los tíos son los que más opinan así o no?

M: No lo sé. A mí me da igual eso. Lo de los tíos me da igual. Y si no que pillen y ya está, es que... la tía es la que vale.

E: ¿Y es así como actúas? ¿O como te gusta actuar?

M: Sí, sí, sí.... siempre lo hago, siempre. ...estando con otro y ponerle los cuernos, lo que se dice.

La mateixa autonomia, en el cas de la Montse, s'estén a tota mena de consums. L'accés relativament fàcil als diners —obtinguts per mitjà de 'trapicheo'— li permet l'adquisició de roba cara o l'accés fàcil a les drogues.

Montse: Sí! Es que me encanta comprar ropa porque... me gusta siempre ir a la moda. A mí me no verás con nada del mercadillo, nunca, nunca, nunca.

E: Siempre de tienda... y de marca.

M: Hombre claro! (rialles)

E: Y que... qué tipo de marcas te gusta vestir más o menos....?

M: Las más caras, las más caras.

Montse: Si que quiere (referència al pare), farlopa no quiere... y porros me dice los menos posible.

E: ¿Y tú haces caso a eso?

M: No... que va.... que quieres que le haga caso...

E: Tú te metes de todo. (Rialla)

M: Hombre!! De todo, de todo no... que tampoco el dinero no me llega.

La Badia, per la seva banda, evidencia la seva autonomia en la capacitat de desenvolupar una identitat no predeterminada per la seva adscripció ètnica. És la seva capacitat d'autonomia la que li permet neutralitzar allò que es podria esperar de la seva etnicitat com a factor condicionant de la identitat, sense que tingui però cap necessitat de rebutjar els seus orígens.

E: Porque tú, veo que vas vestida moderna, con pantalón y tal, pero por ejemplo las chicas que llevan pañuelo y eso, hay más distancia?

Badia: Bueno, se meten siempre con ellas, les llaman monjas...

E: ¿Y tú qué piensas, te sientes solidaria con ellas?

B: Me da igual.

E: ¿Pasas de todo?

B: No sé. Yo siempre les digo que porque... "quítatelo, si se están metiendo todo el rato contigo...". Pero me da igual, porque tampoco me hablo mucho con ellas. Una de mi clase lleva el pañuelo, pero no me hablo con ella.

E: ¿Lleváis historias muy distintas?

B: No, no sé, porque aunque lleva el pañuelo, va de española. Por ejemplo, yo le digo algo en marroquí, y ella me contesta en español y me dice "no me hables en marroquí". Pero entonces, ¿por qué lleva el pañuelo? No sé. Por eso no me llevo bien con ella, se cree algo.

5.3. L'espai familiar: les tensions entre el control i l'afectivitat

L'espai familiar, és, per als tres adolescents d'aquest grup, un terreny de contradiccions de diferents naturalesa. És, d'una banda, un espai regulat pels codis del món adult, molt llunyans per tant d'aquells que predominen en les relacions de lleure juvenil. La responsabilitat, el deure, el control dels comportaments es contraposen a la llibertat, a l'autonomia i a la invisibilitat de les normatives que caracteritzen els moviments en l'espai del lleure. D'altra banda, els vincles emocionals familiars, la intensitat del control o la interiorització més o menys forta d'unes pautes de socialització familiar poden ser generadors de tensions que no tenen lloc en l'espai escolar. És en aquest creuament contradictori on es situen les vivències en l'àmbit familiar i la possibilitat de neutralització o reforç de les actituds de resistència davant l'escola. La polarització extrema que regeix els espais escolar i de lleure pot veure's confirmada o neutralitzada per les característiques de la socialització familiar i pel grau de dependència o autonomia que els joves adolescents són capaços de construir en llurs relacions familiars.

Els tres casos analitzats difereixen en les formes de viure aquest creuament, qüestió que ajuda a entendre la consolidació o debilitat de les posicions de resistència escolar i les manifestacions específiques d'aquestes resistències.

La màxima tensió és viscuda en l'exemple del Jose. El fet que el Jose desenvolupi resistències pràctiques i no discursives s'explica per un model de socialització familiar que s'ajusta a les expectatives escolars d'allò que han de ser les relacions pares-fills en el terreny del seguiment dels estudis. Tant el Jose com la seva mare fan explícit el

seguiment regular de la seva trajectòria escolar i el reconeixement del caràcter positiu d'aquest seguiment. De fet, el Jose adopta una posició autocrítica pel que fa al seu comportament, i considera que les bronques són "guanyades". D'altra banda, la situació familiar del Jose —pare, mare, company de la mare i germà— accentua les pressions cap a una actitud pro-escola.

Jose: ...por el cole. Bueno, tengo doble bronca. O triple.

E: ¿Triple, por tu hermano, también?

J: No. Mi madre, mi padrastro, y mi padre. Mi padrastro, porque, claro vivo con él, pues hace como de padre...

E: ¿Y cuál es peor de los tres?

J: Mi padrastro.

E: ¿Es al que haces más caso?

J: No, hago caso a los tres, en general.

E: ¿Si te pegan bronca, o tal, no te rebotas?

J: No.

E: ¿Entiendes que son ganadas?

J: Sí. Las que me pegan, son ganadas.

La potencial reversibilitat de la situació de fracàs escolar, a més, agreuja el descontent familiar.

E: ¿Por qué, ellos [els pares] creen en ti, te dicen que vales para estudiar?

Jose: Sí. Los profes les han dicho este año: "tu hijo podría haber sacado buenas notas, y ha suspendido."

E: O sea, lo que esperan de ti tus padres, es que estudies.

J: Sí. Y no es la misma bronca que haya suspendido que que haya suspendido y pueda....

La confluència entre els valors i normes dels espais escolar i familiar suposen una veritable contraforça que fan vulnerable i inestable una identitat juvenil construïda en les relacions de lleure. Això explica que les opinions del Jose revel·lin una ubicació parcial en les pràctiques de lleure. Ja hem vist, per exemple, que el Jose detesta les formes de violència gratuïta. A això cal afegir-hi el seu distanciament amb determinades formes de consums il·lícits ("el pastilleo me da asco").

La vulnerabilitat de la posició del Jose en els diferents espais socials és visible en la implicació màxima dels pares en estabilitzar la seva situació. La mare del Jose destaca el caràcter influenciable del seu fill. L'exculpa de participar directament en la rebel·lia juvenil però reconeix que és arrossegat per les 'males influències'.

Mare Jose: Ahí estaba Jose; dónde había un follón, ahí estaba Jose, aunque él no hacía nada, pero Jose estaba en el grupo. Y de ahí empezó a bajar, a bajar, a bajar, hasta que: una semana de expulsión, tres días de expulsión... Y "¿Jose, qué te pasa?, ¿Jose, qué te pasa?". Y lo llevaba a una psicóloga, porque es un

niño que es muy nervioso. Ya desde pequeñito ha tenido muchos tics, estuvo mucho tiempo... Sí, sí, desde el principio. A ver, no iba muy mal, muy mal, muy mal, pero ya empezó a coger las compañías seis o siete meses; y yo que no dormía por las noches, tenía mucho miedo...

Mare Jose: Las compañías han sido siempre.

E: ¿Sí?, ¿Tanta influencia...?

M.J: ¡Vaya! Luego este barrio, a ver, este barrio –tú porque no lo conoces– es un barrio un poco conflictivo. A ver, ahora se ha aplacado un poco la cosa, pero aquí veíamos a la policía correr por la acera buscando a chicos de aquí con droga, corriendo por el pasaje éste que hay aquí... O sea, me río porque de verdad que parecía de película. Parece que el ambiente se ha apaciguado un poco, los chavales han crecido, la mitad están en la cárcel y parece que... Pero, ¡vaya!. Jose no se ha llegado a juntar con esa gente, pero con lo peorcito del barrio, de aquí, que iban juntos al instituto, ahí estaba él.

Una normativa familiar que respon a l'objectiu precís d'afavorir la plena inserció del Jose en el món escolar i centrada en elevades expectatives d'estudis i una participació intensa de la família en la vida escolar (reunions constants amb la tutora, assistència a les reunions de pares, etc.) faciliten la convergència d'objectius i mitjans per a reconduir el Jose i eviten la transformació de les resistències pràctiques en resistències discursives.

Aquesta no és la situació viscuda per la Badia o la Montse. En cap d'aquests casos l'espai familiar actua com a contraforça de la identitat juvenil. Sigui per distanciament, per desconeixement de mitjans o per un model familiar transgressor amb les convencions socials, l'espai social familiar no vulnera el procés de construcció i manteniment de la identitat juvenil. En el cas de la Badia, això s'expressa en l'aparent distanciament dels pares respecte a la situació escolar de la filla. El "passotisme" de la Badia amb la institució escolar no es veu compensat per una actitud de seguiment i pel desenvolupament de normatives en els hàbits d'estudi. Segon ella, la mare li està més a sobre que el pare pel que fa al seu comportament, però el pare mostra més interès per la situació escolar de la filla, el qual però no es tradueix en estratègies de control. El rebuig a les figures paternes, però, faria inútil cap intent de fer complir normatives d'estudis.

Badia: Pues no sé, que mi padre no se fija en todo lo que hago, como mi madre.

E: ¿Pero se preocupa por ejemplo de cómo te va la escuela y esas cosas, o no?

B: Sí.

E: ¿Y de tu padre cuáles son las cosas que más te gustan?

B: Nada. A mi padre le da igual todo.

E- ¿Qué es lo que destacaría de tu madre?

B: ¿De mi madre? No sé. Que a todo el mundo le cae bien mi madre... a todo el mundo le hace reír y eso, menos a mí...

E: ¿A ti no te hace reír?

B: No, porque, no se, la oigo cada día, y las gracias ya no me entran...

La Badia es distancia completament de tots els referents de socialització familiar, qüestió òbviament facilitada per la manca de seguiment. La Badia explicita rebre bronques i haver de carregar amb tasques domèstiques de les quals es deslliuren els seus germans. Les seves respostes permeten identificar el distanciament amb certs valors familiars (com la religiositat) i la seva capacitat per a interpretar el caràcter instrumental de la relació de la seva mare amb ella. És aquesta una situació que li permet desenvolupar la seva resistència passiva a la institució escolar sense cap tipus de conflicte.

E: Y, en cambio, cosas que no te gustan de tu madre... por ejemplo, que sea tan religiosa...

Badia: No, lo de religiosa me da igual. No, pues que tiene mucho carácter, se enfada muy rápido...

E: ¿Te pega muchas broncas?

B: Ya ves!

E: ¿Cada dos por tres?

B: Paso de ella igualmente...

E: ¿Pasas de ella?

B: Yo hago lo que quiero.

E: ¿Y si quisieras dejar los estudios, que te dirían tus padres?

Badia: No sé, yo qué sé...

E: ¿Qué crees?

B: Mi madre no, mi madre no diría nada. Mi padre sí. A mi madre mejor para ella, así la ayudo en casa.

Finalment, el cas de la Montse és sens dubte el més paradoxal. La Montse viu dues pautes de socialització familiar polaritzades. La mare —amb la qual conviu, juntament amb el company d'aquesta— exerceix el màxim control possible sobre ella. L'actitud rebel de la Montse implica, però, que la normativa i el control sobre l'estudi restin en segon terme. Les preocupacions de la mare es centren en allunyar la filla dels espais i les companyies que arrossegueu la seva filla cap a pràctiques il·lícites. La Montse es queixa del control de la mare i defuig tots els intents de control i intenta excloure el seu espai de lleure de qualsevol interferència familiar.

Montse: ...y muchas veces me escapo de mi casa y..... por eso mi madre no quiere que salga porque se piensa que voy a escapar y.... que me voy con mi padre o que voy ha hacer cosas que no tengo que hacer (...). Sí! Sí porqué muchas veces voy con ojerás a mi casa y ya está rechistando; que si ésto, que si lo otro... yo le digo que no: Que no mamá que no me sobra el dinero... supongo que me hace caso. Ella me cree, ella me cree. A quién va a creer? Soy su hija. (...) Llego cinco minutos tarde y ya me está echando una bronca que pa qué! Me controla mucho.

Montse: No voy que tienen malas pintas. Tienen muy malas pintas con todos los que estoy yo. Como sé que a ella no le gusta esta gente, le gustan más pijitos queeee...

Això no exclou, però, que la Montse reconeixi que la mare ho passa malament per causa d'ella.

Montse: De mi madre lo mejor es la paciencia.

E: Tiene mucha o poca?

M: Mucha! Conmigo tiene demasiada ya! Porque lo que le he hecho pasar a esa mujer... se lo he hecho pasar muy mal.

Aquesta situació familiar contrasta amb la relació que manté amb el seu pare. Separat de la seva mare des de fa cinc anys, el pare viu immers en la marginalitat social i en la il·legalitat. Després de patir l'atur, el pare de la Montse s'ha vist immers en el tràfic de drogues. Ha estat empresonat i perseguit per la policia en més d'una ocasió. Aquesta situació excepcional actua com a referent central en el discurs rebel de la Montse. La Montse admira i estima bojament el seu pare i s'hi identifica en nombrosos aspectes. Celebra la llibertat que gaudeix quan està amb ell i expressa un grau de confiança que no té amb la mare.

Montse: Que me tiene mi padre muy consentida. Con él hago lo que quiero. Voy a su casa y estoy libre, es como si...

E: Con tu padre la relación es buena...

M: Bueno si es buena!

Montse: Y de mi padre..... pues la forma de ser que tiene. No sé es que... es que yo soy como mi padre: los mismos gestos, la misma forma de hablar, forma de ser.... todo, todo, todo igual. Mi padre es muy... no sé, lo quiero muchísimo a mi padre.

A mi padre se lo he explicado todo desde el principio, si ha pasado algo se lo he dicho, si he tenido problemas con la droga se lo he dicho, cuando me han puesto multas se lo he dicho, cuando ha pasado algo con el novio... un desliz de esos... sabes lo que te quiero decir.... se lo he dicho.

És sens dubte, el model del pare, un element clau per a confirmar la proximitat de la Montse a uns codis de conducta que s'allunyen de qualsevol tòpic de l'adolescència i per a posicionar-la en la resistència escolar. Els codis culturals de la institució escolar tenen poc a fer amb una jove que té en les seves relacions de lleure i en el model del pare suficients referents per a construir i mantenir una identitat juvenil anti-escolar i anti-social. Per la seva espectacularitat val la pena aturar-se una mica més en el cas de la Montse.

5.4. La Montse: el plaer de la transgressió i la transgressió del plaer

Distàncies i proximitats entre espais

La geografia dels espais socials on es mou la Montse és el punt de partida per a entendre perquè fa el que fa. Enmig de dos espais clarament diferenciats –escola i lleure–, amb codis de conducta completament oposats, la Montse s'enfronta a un espai familiar partit en dues parts, un dels quals és més pròxim a l'escola –el de la mare– i l'altre al de les pràctiques de lleure –el del pare. És ben clar que la Montse opta pel segon binomi i defuig el primer. De fet, el primer binomi no és tant l'expressió d'una continuïtat de codis de funcionament com el fet que ambdós espais coincideixen en establir un sistema de normes que pretenen regular la conducta de la Montse. Dit d'una altra manera, les aspiracions de la mare ja no es centren en que la seva filla adquireixi hàbits d'estudi i progressi acadèmicament, sinó en aconseguir controlar els seus horaris, les seves companyies i les seves múltiples transgressions. La Montse no només es decanta per un model que sí es continu –el del pare i el seu lleure– sinó que ho fa mitjançant el rebuig i l'enfrontament amb qualsevol intent de control i de coacció. Construeix així dos mons oposats i en constant enfrontament. Com veurem, aquesta oposició no és accidental, sinó que per a ella és precisament una necessitat que referma la seva instal·lació en un estil de vida caracteritzat pel que podem considerar un individualisme hedonista.

La presència en l'espai escolar

La Montse no interpreta la seva experiència escolar en termes de l'obtenció futura de credencials basades en l'esforç i les inversions presents; ho fa més aviat entenent l'escolarització com un conjunt de dispositius disciplinadors i uniformadors que acaben limitant les possibilitats reals dels joves per a construir-se com a individus. D'altra banda, l'estructura normativa de la institució escolar, la moralitat puritana legitimada per les argumentacions i les actituds del seu cos docent i l'assumpció gairebé acrítica d'aquestes disposicions per part de la seva clientela, fan que la Montse conceptualitzi l'espai escolar com una estructura rígida que ofega qualsevol possibilitat expressiva. L'assumpció majoritàriament acrítica que fan alumnes dels preceptes normatius i les sancions morals de l'escola és per a la Montse l'antítesi de la llibertat i autonomia amb què els seus amics i amigues del carrer gestionen la seva vida.

Entrevistador: Oye, y de la escuela... el tipo de... con la gente que te juntas dentro del instituto... ¿qué crees que te hace juntar con ellos? ¿Qué es lo que te gusta de la gente con la que te juntas?

Montse: Pues que son como yo.

E: Aja...

M: No es que sean gamberrillos sino que... tampoco están nada paradillos como los otros. [Silenci]. Van más de... de... chulillos. No es que sea gente que de esto, sino que me gusta estar con ellos.

La Montse fa un lectura certament lúcida d'alguns dels elements més definitoris de la institució escolar perquè relativitza la instrumentalitat dels seus coneixements. Qüestiona la seva utilitat en un entorn socioeconòmic en el qual el procés d'inserció laboral s'articula en base a la intervenció d'altres variables (p.e. estructura de l'oferta ocupacional i capital relacional) i el caràcter innocentment meritocràtic de l'estructura de possibilitats dels individus.

De totes maneres, una anàlisi més acurada del seu discurs ens posa de manifest que la valoració negativa de la instrumentalitat escolar i el distanciament respecte dels valors expressius de la institució no són viscuts per la Montse d'una manera traumàtica, ni tan sols resignada. La presència escolar és, en efecte, una obligació "obligada" amb l'únic sentit de respondre a una normativa legal o a unes expectatives familiars (concretament, les de la seva mare), però la força de les seves actituds personals, la morfologia i desplegament dels seus interessos en l'espai del lleure, les penetracions de la cultura juvenil en l'espai escolar i l'existència de dos marcs normatius familiars diametralment oposats és el que determina, en darrera instància, que les possibilitats de presència resignada de la Montse en l'espai escolar esdevinguin neutralitzades per l'activació d'estils presencials explícits de resistència.

Entrevistador: [...] Y esto que me decías... pasando ya al tema de la escuela y todo... ¿Por qué te expulsaron? Tú has estado expulsada, decías, ¿qué pasó?

Montse: Pues que me paso mucho con los profes, me paso muchísimo, muchísimo, ¡es que mne rallan! ¡Me comen la olla! Que mira que pin y que pin... osea yo me rallo yyy...

E: ¿Que mira qué?

M: Que mira que esto y lo otro y empiezan así to el rato yyy... me, me saturan y no puedo. Al final tengo que empezar con insultos. No soy tan boba, pero a decirles cosas que no tengo que decirles, sí. A decirle gordo a un profe también, a no hacerles caso o que al ir en clase a decir lo mismo de siempre que no trabajo, o sea...

De vegades, el comportament de la Montse resulta ser contraproductiu per als seus interessos en la mesura que dona com a resultat uns efectes contraris als perseguits. Com podem observar, el coneixement que té aquesta jove de les "perversitats" de

l'acció pedagògica i disciplinària de la institució escolar no sempre es correspon amb el desplegament d'estratègies de resistència efectives, és a dir, amb mètodes que permetin eludir el seguiment explícit i el control per part del professorat. La Montse no s'oposa a l'escola si no és a través de la provocació activa i explícita de l'ordre que aquesta pretén mantenir, i aquest tipus d'actitud contraescolar desencadena la intensificació dels mètodes de vigilància i control amb els quals les autoritats escolars pretenen fiscalitzar l'"autenticitat" dels alumnes més contraris a la institució.

La Montse és, doncs, lúcida en alguns aspectes de la seva lectura de l'escola (defuig una institució que no li proporciona beneficis instrumentals ni expressius) però menys coherent en les seves pràctiques de resistència, perquè la manera com reacciona davant el que percep com la monotonia pròpia d'un espai uniformador fa que s'hagi d'enfrontar amb massa freqüència a les estructures que paradoxalment pretén evitar. Al llarg de l'entrevista que vam mantenir amb ella, la Montse fa referència diverses vegades a la incomoditat que li causa la "persecució" que pateix per part dels professors, així com les implicacions d'algunes de les mesures que estan valorant dur a terme (com, per exemple, la de no admetre-la a l'institut el proper curs). El que més crida l'atenció de tot plegat és que el grau d'inserció de la Montse en les dinàmiques del seu grup d'iguals és tan elevat que malgrat conèixer els codis propis de l'espai escolar no té l'habilitat d'aparentar l'acompliment dels seus requisits per evitar l'activació del càstig.

La presència en l'espai del lleure

L'espai del lleure constitueix per la Montse una font inesgotable de recursos l'ús i combinació dels quals possibilita la generació de vies alternatives d'experimentació i li permeten poder escapar del que ella interpreta com a límits a la materialització dels seus desitjos més "autèntics" i arrelats.

La Montse diposa d'una estructura i morfologia de les xarxes socials d'intercanvi i consum en el marc de les quals construeix els elements centrals de la seva identitat. En efecte, la Montse ha trobat en el lleure un espai alternatiu i multiforme que li ofereix un ampli ventall de possibilitats per a poder-se construir una identitat adequada a les seves apostes vitals. Distanciada i enfrontada com està amb la cultura oficial de la institució escolar, aquest espai d'interacció no té cap sentit per a la Montse si no és com a realitat

desacreditada a provocar. L'espai familiar, a més, no existeix com a tal; és a dir, es troba profundament segmentat per les contradiccions existents entre dos marcs normatius de referència, un representat pel seu pare i l'altre per la seva mare. Enmig d'aquestes circumstàncies, la Montse fa una opció estratègica de sociabilitat que consisteix, d'una banda, en explotar al màxim les possibilitats d'experimentació i generació creativa que li ofereix el camp de joc juvenil i, de l'altra, en defugir de les pressions i responsabilitats vinculades a la resta d'entorns d'interacció (escola i família).

Al mateix temps, però, hauríem de tenir present que el grau d'inserció de la Montse en les dinàmiques d'oci és tan elevat i absorbent que, com hem vist, no li permeten evitar tensions o conflictes en aquells espais normatius que despleguen mesures de vigilància i control, com l'escola i la família. No és estrany, doncs, que la Montse porti al límit la paciència de la seva mare o dels seus professors i professores quan intenta traslladar a l'espai familiar i escolar algunes de les actituds extremes pròpies de la radicalitat presencial del seu camp de joc. I és que en el cas de la Montse ambdós aspectes van estretament lligats: l'oposició a qualsevol normativa o intent disciplinador és de fet un aspecte central per a refermar la seva experimentació en el lleure i la seva identificació amb una cultura juvenil centrada en la transgressió. Per a la Montse la transgressió no és un "preu" que ha de pagar per a viure plenament la cultura juvenil. La transgressió és de fet buscada com a aspecte central en la seva construcció d'identitat juvenil rebel. És, en definitiva, una forma de *plaer*. La Montse admira precisament la capacitat de transgressió en les seves xarxes de relació. Aquestes xarxes, tot i ser diverses, tenen en comú un fort component gregari i posicionaments clarament en contra de les imposicions externes, reguladores dels límits de l'acció. Això fa que el menys important per a ella sigui la ideologia del grup. El diàleg següent ho il·lustra prou bé.

Entrevistador: ¿Tienes amigos skins?

Montse: Los de antes sí. Los de ahora no, los de ahora son más bien la otra parte... son... que no les gustan los fascistas vamos.

E: Ya, ya, antes sí tenías amigos fascistas...

M: Sí... bueno... es que sigo teniendo pero... es que yo voy con todo el mundo.

E: Ya. ¿Tú cómo te sientes? ¿Te sientes... próxima en ideas a ellos?

M: No es que yo... a mí me da igual lo que piense la gente. Yo soy yo, yo pienso lo que yo pienso y la gente me da igual.

E: ¿Pero tienes amigos, por ejemplo, amigos marroquíes, o no?

M: Sí, muchos, muchos. Me caen muy bien.

E: Aja... no tienes ningún problema con ellos...

M: Qué va!

La rebel·lia de la Montse, amb tot, coexisteix perfectament amb la sublimació que fa de les mercaderies ofertades pel *teenage market* ("no me verás con nada de mercadillo") i amb l'interès mostrat per les pel·lícules romàntiques. No és una rebel·lia, doncs, que es tradueixi en oposicions a formes possibles d'alienació capitalistes o patriarcals. La Montse participa de forma creativa dels elements disponibles en el mercat de la cultura juvenil, gràcies també a un accés relativament fàcil als recursos, com ja hem vist abans.

Des de la seva rebel·lia, la Montse no només experimenta el plaer de la transgressió, sinó que transgredeix socialment tota forma de plaer. Ja hem reflectit abans que la Montse accedeix a tota mena de consums il·lícits, sense preocupar-se de possibles conseqüències sobre la salut. D'altra banda, disposa del seu cos de forma completament lliure. Amb només 15 anys fa explícites formes de viure la sexualitat que transgredeixen fortament el que socialment és esperable, transgressió que s'explicita en una notable promiscuitat i amb pràctiques que s'allunyen de qualsevol convenció social sobre la fidelitat amorosa. Una pràctica lliure de la sexualitat que té lloc simultàniament amb el gust per el romanticisme de les pel·lícules. Més que una contradicció o una paradoxa, però, la Montse sembla diferenciar perfectament formes de plaer que proporciona el mercat juvenil –en els productes, per exemple, que relacionen fortament romanticisme i feminitat- i formes de plaer que li pot proporcionar el seu cos i el fet, un cop més, de transgredir normatives i convencions socials.

La Montse és una jove que ratlla contínuament els límits, però ho fa mantenint un control extraordinari sobre el seu cos i sobre la qualitat de les relacions que manté a casa i a l'escola (jugant amb la bona fe de la seva mare i amb la permissivitat del seu pare, d'una banda, i assumint generalment les conseqüències dels seus desafiaments, de l'altra). En aquest sentit podem assenyalar que són les seves habilitats per mantenir-se relativament aïllada de les pressions exercides per les convencions socials allò que permet a la Montse incorporar en la seva identitat elements culturals normalment entesos com a contradictoris. És en aquest punt on més s'evidencia la diferència entre un diagnòstic extern que invita a pensar en la Montse com una adolescent immersa en l'exclusió social, pròxima al món de la droga i amb actituds autodestructives que li anul·len qualsevol futur, i una vivència personal de l'adolescència com a moment d'alliberament, de *carpe diem*, d'experimentació en tots els terrenys de la cultura juvenil: una lectura que s'allunya de tota consideració de marginació. La Montse no es

veu a sí mateixa com a jove marginal ni marginada: els marginals, per a ella, són aquells que viuen enganyats per l'acceptació acrítica d'institucions que prometen i poques vegades acompleixen aquestes promeses. Mentre qualsevol diagnòstic extern veu a la Montse com a adolescent plena de problemes socials i incongruències vitals, la Montse veu la seva vida des de la més absoluta coherència i es considera lúcida en les seves accions.

La presència en l'espai familiar

Ja hem assenyalat que l'espai familiar de la Montse està dividit en dues meitats referencials ben diferenciades. Una ens remet a la seva mare i al conjunt poc integrat de normes que intenta imposar a la seva filla per mantenir sota control el seu comportament. L'altre referent és el seu pare, persona de vital importància per a la Montse però que renuncia a intervenir sobre els límits de l'acció de la seva filla (aquests no són més que un petit reflex de les seves pròpies transgressions). La presència de la Montse en aquesta cruïlla de contradiccions podria derivar en situacions més o menys explícites de desorientació, però la legitimació diferencial que atribueix a la coacció materna i a la flexibilitat paterna li permeten enfrontar amb relatiu èxit i facilitat la seva peculiar situació. Si bé és cert que la Montse passa molt més temps amb la seva mare que amb el seu pare, l'objectivació del seu camp familiar sobrepassa els límits dels criteris purament materials; cal veure doncs quines atribucions fa la Montse al mons del pare i de la mare.

La Montse rep amb recel les pressions i demandes d'una mare a qui ha perdut pràcticament el respecte i, en canvi, resta atenta a l'estil de vida d'un pare mitificat en molts aspectes i que té una capacitat d'influència molt gran sobre els seus desitjos i aspiracions. Ella, que per la seva posició ha d'enfrontar-se a la dificultat d'haver de bregar amb dos referents familiars parcialment contradictoris, fa una aposta molt clara de socialització fent-se seu el marc normatiu (des)regulador que més s'adequa als seus interessos. El seu pare és una persona poc convencional, immersa en un món marginal, però és precisament aquesta manca aparent de vincles i responsabilitats el fet més valorat per la Montse, que com ja sabem aspira a construir-se a banda de qualsevol tipus de subjecció.

Entrevistador: ¿Con tu madre qué tal?

Montse: Mal.

E: Mal también.

M: Porque se deja llevar por él [pel seu company] y muchas veces me escapo de mi casa y...por eso mi madre no quiere que salga porque se piensa que voy a escapar y... que me voy con mi padre o que voy a hacer cosas que no tengo que hacer.

De totes maneres, i per molt que la Montse s'esforci en neutralitzar les pressions coaccionadores/normalitzadores de la seva mare, l'existència simultània de dos referents normatius en el seu espai familiar ha de tenir per força uns efectes específics sobre la qualitat de les lectures que fa de la realitat. Les seves mirades no podrien deixar de valorar, ni que sigui en veu baixa, algunes virtuts de la seva mare. El fet que la Montse opti per reproduir sense fisures el model patern no significa en absolut que no sigui conscient de la bona fe de la seva mare, com ho demostra el reconeixement del fet que la seva mare ha estat sempre amb ella, aspecta que valora positivament.

La possibilitat de poder contrastar ajuda a la Montse a relativitzar algunes valoracions. La Montse, a diferència de la major part d'alumnes entrevistats, ha obtingut de la seva experiència en l'espai familiar la capacitat per reconèixer, com a mínim, dues maneres prou diferenciades d'articular les trajectòries biogràfiques i de saber distingir entre el que li poden proporcionar els dos mons de referència familiars. Curiosament, tot i sentir-se molt més pròxima al model de comportament del pare, no expressa en cap moment de l'entrevista la intenció d'anar a viure amb ell. Alhora, la lucidesa amb la qual problematitza les concepcions de l'imaginari popular en relació a la qüestió identitària (per exemple quan parla d'identitats híbrides o poc convencionals, com la d'una "mora" que va amb "skins", o bé quan fa referència a les identitats minoritàries, com la dels "chulillos") tenen molt a veure amb el seu convenciment que les coses no tenen *perquè* ser, sinó que *poden* ser. Aquesta actitud, es consideri valenta o transgressora, deriva en bona part d'haver d'interpretar i aprendre a moure's en un espai familiar dividit físicament i simbòlicament.

És ben segur que les pràctiques de la Montse en el terreny de la cultura juvenil expressen una extensió del model patern. Però també és cert que la Montse "s'enganxa" al model del pare perquè és aquest espai familiar, i no el de la mare, el que li proporciona la continuïtat necessària amb la seva actitud i comportament en l'espai de lleure, espai de relacions on la Montse afirma i confirma la seva identitat.

CAPÍTOL 6

Implicacions de posició en les disposicions educatives: classe, gènere i ètnia

Els capítols anteriors s'han centrat en diferents aspectes de les vivències dels joves adolescents en els diferents espais socials amb l'objectiu d'identificar els trets més destacats de la seva visió del món i les seves actituds en els àmbits escolar, familiar i de lleure. Les característiques de cada espai social, les continuïtats o discontinuïtats entre aquests espais o la coherència interna dels discursos i pràctiques dels actors han estat revisats com a factors configuradors de les trajectòries dels joves entrevistats i com a elements influents en la interpretació de la pròpia posició en les institucions i en les relacions socials que s'hi inscriuen. Fins aquí, però, la nostra anàlisi ha intentat centrar-se exclusivament en les disposicions dels estudiants, mentre que llurs posicions en l'estructura social han estat únicament utilitzades com a referents per a la construcció de la mostra d'alumnes i famílies. És ara el moment de tornar-se a acostar a les posicions de classe, gènere i ètnia amb l'objectiu de reflectir les implicacions d'aquestes posicions en els discursos, actituds i pràctiques dels joves, especialment en el terreny escolar. La metodologia d'anàlisi és el que ens permet reprendre ara les variables posicionals, no com a últims determinants de les trajectòries i identitats dels joves, sinó com a condicionants que intervenen en la forma que prenen aquestes trajectòries i identitats. Lluny de considerar les posicions de classe, gènere i ètnia com a dimensions rígides que tanquen qualsevol possibilitat de creació i de transgressió individual, les entenem com a factors que emmarquen uns discursos i unes pràctiques dels nostres actors. Les posicions són, en aquest sentit, factors que estan en l'origen d'allò que diuen i fan els joves però que en cap cas redueixen la creativitat de la seva experiència ni del seu discurs. Les adscripcions de classe, gènere i ètnia, doncs, no poden ser omeses: no només són factors que posicionen els actors en el mapa social, sinó que tenen traducció en les disposicions dels individus.

A partir d'aquestes reflexions, té sentit en aquest capítol interrogar-se sobre les implicacions de posició. Fins on la pertinença a una classe, a un gènere o a una ètnia ens

mostra ajustos entre posicions i disposicions dels actors? Quins elements dels seus discursos denoten la projecció de la classe, el gènere o l'ètnia en la seva interpretació del món educatiu? En quines condicions, en canvi, sembla trencar-se aquesta projecció? Poden identificar-se exemples d'intersecció entre classe, gènere i ètnia? Suposen aquestes interseccions un sistema d'acumulació d'efectes o un mecanisme de neutralització d'aquests efectes?

Aproximar-se a respondre a aquestes qüestions és, òbviament, una tasca complexa. Cal abans fer dues puntualitzacions. La primera és que l'objectiu del capítol és el d'oferir mostres de respostes i no pas utilitzar les entrevistes com a material que demostrï de forma inequívoca com es projecten els efectes de classe, gènere i ètnia. La segona puntualització fa referència a la interpretació de les implicacions de posició, és a dir, a la decisió d'assignació d'aquells aspectes dels discursos dels entrevistats com a efectes de classe, gènere i ètnia. Aquesta assignació és discutible i arriscada. La nostra opció ha estat la de tenir en compte la recerca sociològica disponible sobre aquesta qüestió i la nostra capacitat interpretativa dels discursos dels entrevistats. Aquesta opció pot ser discutida, però és absolutament necessària si es parteix del convenciment que les dimensions de classe, gènere i ètnia (o d'altres pertinences no contemplades en aquest estudi) condicionen les trajectòries i identitats socials.

L'estructura del capítol és la següent. En els tres primers apartats s'analitzen implicacions de classe, gènere i ètnia que apareixen en els discursos dels joves entrevistats i les seves famílies. Finalment, en un darrer apartat, es proposen exemplificacions d'interseccions de les variables estructurals contemplades, les quals poden suposar una acumulació d'efectes sobre les disposicions individuals o una neutralització mutua dels efectes potencials sobre aquestes disposicions.

6.1. Implicacions de classe

La primera consideració que ens cal fer fa referència a les limitacions de la nostra anàlisi. Tant pel tipus de centres escollits com per la composició social de la mostra no podem realitzar una anàlisi comparada d'implicacions de classe. En efecte, fins i tot en els casos preestablerts com a "classe mitjana", gairebé tots els estudiants entrevistats

provenen de famílies que es mouen en un continu teòric entre la classe treballadora estable i situacions d'evident exclusió social. Aquest fet, si bé exclou la possibilitat de comparar discursos en funció de diferents posicions de classe, presenta l'avantatge de constituir una mostra relativament homogènia d'individus d'un origen social semblant que facilita la identificació de presències o absències del que podem anomenar "cultura de classe". És en aquest sentit, el de les presències discursives atribuïbles a un origen social de classe treballadora, que observem el contingut de les nostres entrevistes.

6.1.1. Reïficació

Algunes de les nostres entrevistes ens mostren la presència de discursos de reïficació sobre el món escolar. El fenomen de la reïficació —interpretar els fets socials com a fenòmens no construïts socialment— no és lògicament un procés exclusiu d'un determinat origen de classe. No obstant, algunes recerques han reflectit com aquest és un fet present en la construcció de les aspiracions educatives de la classe treballadora (Rambla 1995). En el nostre estudi, la reïficació és més present com més distants són les característiques pròpies de l'espai familiar en relació amb el món de l'escola. La distància cultural, en aquest sentit, actua com a element inductor d'un conjunt d'interpretacions sobre la vida escolar que posen l'accent en el caràcter inexorable de les situacions educatives o en la inexistència de qüestionament dels discursos i interpretacions educatives que fa el professorat. La reïficació actua com a fenomen especialment rellevant en l'alumnat del nostre estudi. La proximitat a la finalització de l'ensenyament obligatori fa que una visió irreversible o difícilment alterable del rendiment o comportament educatiu esdevingui gairebé determinant de la trajectòria educativa posterior. Els discursos dominants —especialment dels estudiants amb pitjor rendiment i les seves famílies— evidencien la distància amb la institució en no qüestionar la interpretació professional del professorat i mostren conformisme amb la trajectòria previsible que resultarà d'aquesta interpretació.

Mare Rosa: ... pues si ella se ve capacitada y según también luego el consejo que le den en el instituto cuando saque el cuarto de ESO y luego también me llamen a mí, según como ellos lo vean pues así se hará (...) Ya, a mí me gustaría que estudiara pero las cosas las tengo claras, la Rosa es una niña que le cuestan mucho los estudios, ella se esfuerza mucho por sacar buenas notas y como eso lo tengo claro yo le digo: "Sácate la ESO, estudia luego lo que a ti te guste y luego pues..." según de lo que ella escoja lo que le guste pues luego a trabajar.

Mare Marta: Sí. Lo que pasa es que nada más comenzar el curso los profesores les preguntaron si querían seguir estudiando y que querían estudiar y ella dijo que bachiller, pero hace poco me dijo que le parecía

que iba a estudiar módulos porque les había dicho el profesor que no estaban preparados para estudiar bachiller. (...) Con ella hemos hablado, estuvimos hablando el otro día y me dijo que le parecía que ella iba a hacer módulos, le parecía que por módulos también podía estudiar lo que quería.

La reificació pot fins i tot neutralitzar els desitjos del mateix afectat. El cas de la Rosa, com hem vist en el capítol 3, que es queixa del 'realisme' de la seva mare, ho il·lustra prou bé.

Rosa: Pues mi madre me ha quitao las ilusiones porque yo quería hacer... sacarme el título de la ESO, ir a bachillerato, ir a la universidad, hacer mi carrera y todo. (...) Porque me dijo que si me está costando la ESO, porque yo no soy de esas que saco buenas notas, me cuesta mucho aprenderme las cosas, pues pa bachillerato lo tendría mucho peor, me dijo que me costaría mucho y pa la universidad me dijo que ya me olvidara de eso porque allí ya no podría llegar. Ella me dice que le da igual, que si hago bachillerato mucho mejor, pero si no puedo conseguirlo al menos que me saque la ESO.

La crítica institucional, quan apareix, és moderada i sobretot conformista. En les famílies majoritàriament s'assumeix o es justifica que determinades situacions no funcionin com a ells els agradaria. Es defuig l'enfrontament o la recerca de vies alternatives de solució.

Mare Marta: Ellos primero te dicen que quieren que haya una relación entre padres y profesores, pero luego no la hay. Yo supongo que... claro, hay muchos niños, están agobiados, tienen faena, yo lo entiendo porque aguantar estos niños de esta edad es muy difícil. Si es una y se cansa en casa pues imagínate ellos que son tantos, pero pienso que tendría que haber un poquito más de relación entre padres, alumnos y profesores.

Mare Andrés: El cambio es que... ahí estaban por el niño. Como familia si había un problema podías ir a cualquier hora, en cualquier momento y podías hablar con el profesor, el tutor, el director o el que fuera. Aquí en el instituto lo veo yo más frío, más...

6.1.2. L'esforç com a habitus de classe

La reificació del funcionament de la institució escolar es combina amb el valor atorgat a l'esforç personal com a mitjà de superació de les dificultats. Davant d'una institució i un model educatiu que pot ser criticat però no alterat, la probabilitat d'èxit s'associa al valor de la tenacitat, la constància i l'esforç personal. La distància cultural amb la institució converteix l'esforç en gairebé l'únic recurs disponible. En l'alumnat és la inversió en els estudis el factor identificat com a determinant del rendiment escolar. Sovint, hi ha discursos de reconeixement del baix rendiment com a causa de la manca de dedicació. El problema sorgeix en aquells casos en els quals l'esforç no es veu recompensat per la millora en el rendiment. És llavors quan la reificació de la institució

escolar deixa l'individu sense eines interpretatives de la pròpia situació. El distanciament amb el codi educatiu deixa l'alumne sense capacitat d'entendre un esforç que no és recompensat.

Omar.: Es que en este colegio no sé, es muy difícil. Es que te esfuerzas mucho y tú dices, es que esta asignatura seguramente la apruebo y al final, acabas suspendiendo y eso a mí me da mucha rabia.

O, en el cas de la família, a recórrer als límits en la capacitat del fill/a per a donar coherència a la combinació d'esforç i baix rendiment, com ja hem vist en el cas de la mare de la Rosa.

El valor de l'esforç personal s'adquireix, lògicament, en la socialització familiar. Les posicions de les famílies solen identificar l'esforç com el factor fonamental d'interpretació de la situació escolar del fill o de la filla i el valor central a transmetre, tant per als estudis com per a obrir-se pas en un món difícil. És precisament aquesta centralitat de l'esforç el que converteix aquest aspecte en determinant de la trajectòria educativa postobligatòria. La continuïtat en el món educatiu depèn, en molts casos, de la inversió demostrada pels fills en els estudis. La presència de "segones oportunitats" és excepcional.

Pares Ana: Podía esforzarse un poco más.

E- A pesar de que a ella no hay que decirle nada de los deberes y de todo eso...

P.A.: Podría tener un poquillo más de interés (...) Ella muchas veces se acuesta a las doce o la una de la noche y la seis de la mañana o a las siete se levanta a hacer deberes. Sin decirle nada ¿eh? Nada, en absoluto.

E-¿Entonces creen que su esfuerzo es razonable, excesivo, adecuado...?

P.A.: Es razonable a lo que hace. No tiene otra cosa que hacer. Aparte de estudiar...

La combinació entre la reïficació institucional i l'habitus de l'esforç té també conseqüències sobre la gairebé nul·la presència de recursos suplementaris a l'activitat escolar com a estratègia de millora de la situació educativa. El trasllat d'una lògica d'esforç personal que té més a veure amb el compliment de la feina que amb la capacitat d'adequar aquest esforç amb els requisits concrets de la disciplina escolar fa que la probabilitat d'èxit educatiu sigui gairebé mesurada exclusivament per l'ajust del treball personal a les demandes escolars. Això és interpretat com a "fer els deures", tant per part dels estudiants com per part de les famílies. Són pocs els alumnes que realitzen activitats extraescolars, i encara menys els que fan activitats que puguin classificar-se

com a suplementàries de rendiment acadèmic (informàtica, anglès, etc.). Tampoc és present en les entrevistes la recerca d'ajuts complementaris a les situacions de fracàs escolar (ajuts de professionals, amics, acadèmies, etc.). El seguiment dels pares sobre l'activitat escolar dels fills, quan existeix, tendeix a limitar-se majoritàriament a controlar la realització quotidiana dels deures escolars.

Mare Rosa: A la Rosa le gusta ponerse a estudiar pero... cuando le digo: "Rosa has hecho los deberes?" ella me dice: "No mamá, si los he hecho" y... pero vaya, de momento los va haciendo. Los fines de semana que es cuando más le mandan pues también, si no los acaba entre el sábado o el viernes, el domingo lo tiene que acabar, ella ya lo sabe.

Mare Marta: Hombre, yo le digo siempre si tiene deberes, los voy a mirar, en verdad tengo que vigilar un poquito pero no me tengo que preocupar porque a ella nunca le ha costao hacerlos.

Els discursos dels entrevistats, en definitiva, reflecteixen majoritàriament aquesta forma d'habitus de l'esforç. La traducció de la posició de classe en aquesta disposició té relació amb el distanciament cultural entre l'espai familiar i escolar que no fa possible l'accés a d'altres recursos que són contemplats positivament per la institució escolar, especialment aquells que faciliten la identificació expressiva dels alumnes amb la institució. És en aquest aspecte que ara ens centrem.

6.1.3. Identificació instrumental

Les entrevistes evidencien una escassa identificació expressiva amb la institució escolar. Tant estudiants com famílies prioritzen en els seus discursos el valor instrumental de la inversió educativa. L'escola és el mecanisme per excel·lència per tal d'aconseguir una inserció laboral satisfactòria o per evitar la precarietat. Aquest discurs no exclou, en cap cas, el reconeixement d'altres formes de capital que faciliten la mobilitat social. És comú que els entrevistats facin referència a la importància del capital social com a mecanisme que assegura una bona posició laboral.

Mare Rosa: Esto es.... esto es la vida misma de... de los adultos. Puedo echar muchos currículums, puedo tener una hoja de servicio excelente pero si no hay alguien que te conozca dentro de la empresa es muy difícil de que entres.

No obstant, aquest fet no anul·la la significació atorgada a l'escola com a inversió necessària per a una trajectòria social ascendent. De fet, aquesta inversió pren ple sentit en famílies sense accés a altres formes de capital social.

Mare Marta: Si tienes un buen enchufe para entrar en un trabajo hoy en día es lo principal, aparte de que tu tengas unos buenos estudios y... luego... si tienes unos buenos estudios y encima tienes un enchufe pues sería lo ideal.

La gairebé exclusivitat de la identificació instrumental, en canvi, sí té conseqüències sobre les possibilitats d'alterar situacions de baix rendiment acadèmic o d'evident fracàs escolar. La instrumentalització del pas per l'escola no és problemàtica en aquells casos en els quals la trajectòria escolar és satisfactòria. De fet, només en casos de relatiu èxit escolar és possible mantenir una relació amb l'escola restringida a l'apropiació de credencials (com en els casos de l'Ana, la Lorena o el Claudio). En els casos de situacions escolars menys exitoses, el distanciament expressiu amb aquelles actituds més esperades per la institució —motivació, participació, implicació col·lectiva, etc.— afegeix dificultats per a redreçar la situació escolar, tant pel que fa a les actituds de l'alumne com pel que fa a les recomenacions familiars. Només en el cas del Jose (i en el de la seva família) sembla que la possibilitat d'alterar la situació de fracàs escolar passi per una inversió actitudinal en aspectes que puguin anar més enllà de l'estudi quotidià. En els altres casos, la centralitat de l'esforç personal exclou la presència d'altres estratègies de canvi, com poden ser la motivació, el gust per l'aprenentatge, el diàleg amb el professorat, etc. Sovint, el rendiment educatiu associat a l'esforç esdevé l'únic recurs interpretatiu d'alumnes i pares. Si aquesta relació no és positiva és fàcil que uns i altres "abandonin" i no mostrin recursos per a desenvolupar altres estratègies. Crida l'atenció, per exemple, la interpretació que fa la mare de la Rosa de la utilitat de les activitats extracurriculars: no són una activitat formativa sinó un sistema indirecte de control de l'activitat de la filla.

Mare Rosa: A mí las actividades extraescolares siempre me han gustado por el sentido que a mí no me gusta que estén por la calle y... si están aquí en casa están inventando cosas raras, y si están en la calle pues... en la calle no pueden inventar nada bueno, na más que meterse en líos y... y a mí los líos no me gustan.

6.1.4. Els límits de les expectatives i el credencialisme immediat

Dels nostres entrevistats només els alumnes que componen el grup classificat com a "èxit educatiu" manifesten explícitament el seu desig d'accedir a la universitat. En els altres casos les expectatives són o bé imprecises, o bé inexistents, o molt incertes. La

precarietat de la situació escolar dificulta sens dubte una definició més precisa de les expectatives d'estudis. No obstant, una de les disposicions que evidencien les nostres entrevistes i que pot considerar-se una implicació de classe es fa visible en la manera en que els actors construeixen les seves expectatives d'estudis. La incertesa s'acompanya sovint de limitacions en les possibilitats de trajectòria. Aquestes limitacions tenen expressions diferents. En uns casos, per exemple, la immediatesa domina les expectatives. Acabar l'ESO i cercar feina és un objectiu més o menys precís en alguns casos (Toni, Ismael, Montse, Badia). La situació de fracàs escolar facilita aquesta opció, poques vegades qüestionada per la família, la qual tendeix a assumir que aquest és l'únic escenari possible (amb més o menys conformisme). En d'altres casos, les expectatives "es revisen a la baixa" amb molta facilitat. En pocs casos hi ha present una determinació individual o familiar que mantingui elevades expectatives d'estudis. La revisió a la baixa suposa sovint acceptar els mòduls com a alternativa a la impossibilitat de seguir el batxillerat o conformar-se amb la finalització de l'ensenyament obligatori. El marge d'opcions en el terreny de les expectatives és ampli, però és una amplitud que tendeix fàcilment cap a la devaluació. Només els pares del Jose semblen determinats a lluitar contracorrent. No obstant, el mateix fill limita les seves pretensions.

Jose: Si jo vull seguir estudiant, tinc pensat arribar a batxiller.

E- I llavors penses anar a la universitat?

J- No, qué va! No tan lejos!

En la majoria de casos el que apareix és un "pessimisme realista" que limita l'abast de les expectatives educatives:

Mare Rosa: Entonces a mi me habría gustado que hiciera bachiller pero claro, a ver, lo que no quiero es que empiece bachiller y que ella vea que suspende muchas y no quiera seguir estudiando...

E- Y que te gustaría hacer cuando termines este año?

Andrés: Ponerme a trabajar.

E- Empezar a trabajar ya? No te planteas hacer un módulo o..

A- No.

E- Y qué dicen tus padres?

A- Ya se lo he comentao yo y dicen que acabe este año.

E- Y no te ponen problemas, te dicen que si no quieres continuar...

A- Sí. Me dijeron que hiciera lo que quisiera, pero que acabara hasta cuarto.

Els límits de les expectatives s'acompanya en ocasions del que podem anomenar "credencialisme immediat". La interiorització del discurs sobre la importància dels

estudis i l'acumulació de títols porta a opcions personals o familiars el valor de canvi de les quals s'expressa a curt termini. La recerca d'elements de distinció es mou en un mercat de títols clarament restringit i difícilment interpretable com a intent de recerca de vies alternatives d'accés a nivells educatius més elevats. Els límits de les expectatives s'acompanyen en aquest cas d'una notable desinformació sobre el possible valor afegit que poden suposar determinats títols per tal de millorar la posició laboral.

Andrés: Algún cursillo de esos, no sé.

E- Estos cursillos de ocupación o alguna cosa así.

A- Sí.

E- O sea, a lo mejor un poco lo que vas ha hacer cuando termines va a ser apuntarte al...

A- Al foment.

E- ...al paro y entonces hacer un cursillo de los que dan.

A- Sí.

Montse: Mi madre, que quiere que al menos haga algún módulo de esos...

Si bé aquesta és la disposició dominant dels nostres entrevistats, també apareixen algunes actituds que defugen el credencialisme immediat i redueixen a res la significació de la diversificació escolar com a vies alternatives d'inserció professional. Tot i que en termes quantitativs no és l'actitud dominant, pel seu interès i pel fet de ser clarament un efecte de posició ens detindrem en aquesta qüestió.

6.1.5. La neutralització de la diversificació educativa

Els efectes de posició fins ara assenyalats recullen un conjunt de disposicions que poden atribuir-se a un determinat habitus de classe. En tots els casos és observable que aquestes disposicions evoquen un distanciament cultural entre l'origen de classe i la cultura escolar. No obstant, en cap de les disposicions referides la "distància cultural" qüestiona els valors i normes de la institució escolar. La reïficació del funcionament de la institució assegura que la distància, tot i poder ser font d'actituds crítiques, no es transforma en situacions o comportaments que alterin els discursos i pràctiques del món escolar. En aquest sentit, l'escola pot gestionar les disposicions assenyalades com a actituds i discursos que entren dins de l'univers dels possibles. De fet, la mateixa institució pot contribuir a la confirmació d'alguna d'aquestes disposicions. Aquest és el cas, per exemple, de les opinions del professorat sobre les expectatives d'estudis dels

estudiants i les seves possibilitats d'èxit, o el valor atorgat a l'esforç personal com a mecanisme de superació.

Un cas diferent fa referència a possibles disposicions que tenen capacitat per a, si més no, qüestionar les bases discursives de la institució. No són, com hem dit, les actituds dominants, però són qualitativament significatives des d'un punt de vista de classe. En aquest sentit, l'efecte més visible ens el proporcionen algunes opinions dels entrevistats que neutralitzen la diversitat educativa que la institució ofereix. Aquestes posicions no són cap revisió d'expectatives a la baixa, sinó un qüestionament explícit del valor de les credencials que la institució ofereix. La seva capacitat d'interpretar un destí previsible d'inserció social i laboral els condueix a reconèixer el caràcter devaluat dels títols educatius i l'escàs valor que aquests poden tenir per a la seva trajectòria.

E- Qué crees que vas a sacar de tu paso por la escuela?

Ismael- Yo creo que casi ná. Antes sí, pero ahora... ya nada.

E- Qué es lo que más valoras de tu paso por la escuela?

I- Tener paciencia. He aprendido a tener paciencia mientras he esperado terminar el colegio.

Al cas de l'Ismael podem afegir els de la Montse o la Badia, components del grup més resistents a la institució escolar i ja analitzats al capítol 5. Els seus casos són mostres clares de la manca de sentit de la credencial educativa per a trajectòries com les seves. La interpretació del treball com a "curro" neutralitza qualsevol discurs sobre "opcionalitat" educativa i el seu valor diferencial en un mercat de treball estructurat per l'origen social. La visió del seu destí social i laboral —una es veu empaquetant i l'altra en el McDonalds'— les porta a prescindir del discurs escolar i fins i tot a mofar-se d'aquells que s'imaginen un futur diferent al seu i inverteixen esforç i dedicació a l'estudi.

És aquest un clar efecte de posició de classe, ja identificat per Paul Willis (1986) en el seu estudi sobre les resistències educatives dels joves de classe obrera. No és, en el nostre estudi, l'actitud majoritària, però hi és present, i és aquesta una disposició que només pot ser considerada un efecte de posició de classe.

7.1.6. Oposicions de classe

El darrer efecte de posició de classe que volem destacar fa referència a l'estructura d'oposicions discursives que apareixen a les nostres entrevistes. Els entrevistats mostren una perfecta comprensió dels elements de diferenciació social del seu entorn. Ho fan, per exemple, en reconèixer la importància del capital social com a via privilegiada d'accés a una bona feina o en descriure les característiques de marginalitat dels barris que habiten. El que és rellevant en la nostra anàlisi, però, és l'ús que fan els entrevistats de determinades oposicions de classe que tenen conseqüències sobre algunes disposicions en el terreny educatiu. No totes les oposicions tenen, lògicament, la mateixa orientació perquè són fetes des de posicions escolars diferents. És a dir, algunes posicions poden lamentar l'entorn de classe comparat amb altres contextos i d'altres poden rebutjar la presència de fets que identifiquen com a propis de la classe mitjana. En tot cas, però, són oposicions fetes des d'una posició de classe força homogènia i que es reiteren en algunes de les entrevistes. En destacarem dues. La primera fa referència a les distincions entre escola pública i privada i les implicacions d'aquesta diferència per a interpretar la pròpia posició escolar i el mateix institut. Les crítiques al professorat, per exemple, poden fonamentar-se en la "falsa" pretensió de considerar l'institut com una escola privada.

Jose: Y habla así con la voz.... a lo mejor te dice cállate!, que otro profe te dice tres o cuatro veces cállate, él te lo dice una vez, y a la próxima que estés hablando, aunque sea con un compañero de algo de música, te echa. Como si fuera un cole privados de esos que tienes que estar...

E- Muy disciplinado.

J: Pero esto es un cole público.

En l'altre costat, l'opinió de la Lorena explicita la nostàlgia del funcionament de l'escola privada a la qual va anar, o els pares de l'Ana destaquen l'oposició entre escola pública o privada pel que fa al control de l'alumnat.

Lorena: En este colegio no me llevo tan bien como en el otro... Cuando teníamos algún problema íbamos a la directora directamente... Pero aquí no veo la misma confianza.

Pares Ana: A ver, en el colegio de antes estaban muchos más vigilados, mucho más controlados. Si hacen algo te llaman enseguida, no hay tanta 'barrecha' de niños. Está la cosa más estabilizada. Se nota mucho lo que es un colegio público a lo que es un colegio privado. Muchísimo.

Una segona oposició de classe és explicitada en les referències a actituds o comportaments d'individus o grups que són considerats manifestacions de “classe mitjana” i inadequats en l'entorn social en què es mouen els individus entrevistats. Hi entren aquí les oposicions lingüístiques —destaca l'equivalència que apareix en diverses entrevistes entre l'ús del català i la classe mitjana— o les referències a actituds “pijes”, pròpies d'individus d'un altre origen de classe.

Jose: Hay una nueva, que habla en catalán, pero que todo el mundo le habla en castellano... Es la típica pavita, sus padres tienen mucho dinero, y siempre va diciendo que tienen mucho dinero. Pero yo soy el típico que siempre he intentado hablar con todo el mundo. Y al principio, cuando todo el mundo la insultaba y eso, se ha puesto ella se ha puesto muy mosqueada y eso. Y yo le digo no es lo mismo este cole que el otro, porque en este cole tienes que intentar llevarte bien con todos. Y yo he hablado con ella, y me cae bien. Un poquito así tontilla, pero... (...) Tú vas por la calle y ves a los típicos que hablan así, que siempre los miro como diciendo que son tontos, pero no porque hablen así, sino porque son tontos de por sí. Catalán, y los padres, si te portas bien en el cole, te lo doy todo, pues el niño sale...

E: ¿La gente que habla en catalán es siempre la más pijilla, con más dinero?

J: Sí.

Badia: No sé, es muy pija, es muy rara. A nadie le cae bien. No es porque sea pija, es que es muy rara, esa niña. (...)

E: ¿Los pijos te caen mal, o...?

N: No sé, porque no he visto en la vida a un pijo, excepto ella este año. Y le cae mal a todo el mundo.

Omar: No, depende de que chicas, que son pijas y no me gustan, eso es lo que odio yo.

Montse: No voy que tienen malas pintas. Tienen muy malas pintas con todos los que estoy yo. Como sé que a ella no le gusta esta gente, le gustan más pijitos queee...

Aquesta disposició cap a la identificació de dicotomies de classe constitueix un element més de diferenciació i posicionament de classe. Les conseqüències d'aquesta disposició sobre la interpretació del món escolar són visibles en fer evident una “distància de classe” entre el professorat i el món dels alumnes que pot arribar-se a considerar insalvable. El professorat és criticat indirectament per aquesta distància de classe, per moure's en uns codis de comportament impropis de l'origen de classe de l'alumnat i explícitament o implícitament atribuïts a la classe mitjana. És aquest un element més de distanciament cultural entre les pràctiques de la institució i l'*habitus* que proporciona la socialització en un origen de classe treballadora.

7.2. Implicacions de gènere

Una extensa literatura provinent de diferents fonts disciplinars (psicologia, sociologia, psicoanàlisi, estudis culturals) ha posat de relleu l'existència de múltiples maneres d'entendre la construcció dels gèneres i un conjunt d'implicacions de diversa naturalesa sobre les relacions socials. Des de diferenciacions inicials polaritzades entre les característiques de la feminitat i la masculinitat s'ha tendit a la identificació de diverses construccions i manifestacions dels gèneres, no reduïbles a un conjunt estàtic d'elements identificadors. La presència de masculinitats i feminitats és una conseqüència lògica del canvi social, de la complexitat de les societats actuals i de la transformació constant de les relacions socials. Paral·lelament, aquesta complexitat social trenca cada cop més les equivalències tancades entre sexe i gènere. És a dir, les actituds, comportaments i discursos dels individus, especialment dels joves, poden presentar símptomes d'un ajustament més dèbil als estereotips de gènere.

Les nostres entrevistes no es desmarquen d'aquesta tendència. Hi ha actituds i comportaments que són reproductors dels estereotips de gènere i d'altres que se'n distancien notablement. Les fronteres de l'esfera pública i privada, de l'autonomia i la dependència, de l'activitat o la contemplació, del món expressiu i el món instrumental, són fronteres mòbils i canviants, entre individus i en els discursos i pràctiques d'un mateix individu. Això no vol dir, no obstant, que en les identitats dels nostres entrevistats no apareguin implicacions de gènere. La "posició" de gènere és present en la construcció de les disposicions socials i pot condicionar amb més o menys força les trajectòries de vida. El que cal tenir present, però, és que les implicacions de gènere no tenen el mateix efecte en tots els individus, o poden tenir efectes en alguns aspectes de la vida dels individus i no en d'altres.

La nostra anàlisi intenta defugir de les classificacions estereotipades però no vol ometre el gènere com a variable "de posició", el qual, de la mateixa manera que l'origen de classe, és un font a partir de la qual es construeixen disposicions individuals. El que incloem en aquest apartat no és una anàlisi que cerqui com la masculinitat o la feminitat predeterminen les actituds de nois i noies. El que volem mostrar és la presència d'aquelles manifestacions de gènere la presència de les quals pot ser configuradora de

discursos i pràctiques dels joves, i directament o indirectament afectar les visions i posicions al món escolar.

7.2.1. La masculinitat, les relacions de gènere i l'infantilisme

Un nombre de manifestacions d'alguns dels nois entrevistats fa evident la socialització en la masculinitat i la reproducció d'aquesta en la visió de les relacions de gènere. Aquestes manifestacions es corresponen sovint amb un lleure infantilitzat, centrat en el joc, i en una conducta assexuada. El grup d'iguals, normalment format exclusivament per nois, actua com a marc de referència per a la producció d'una forma de masculinitat que centra les seves converses en l'esport, les motos, el gamberrisme, que reproduïx l'objectificació sexual de la dona i redueix la visió de la sexualitat a la instrumentalització del cos femení.

E: I què dieu, quan parreu de noies?

Toni: No sé, s'aixequen i diu un "mira, mira, mira el culo", i...

Omar: Entonces, empezamos "has visto la Alicia qué culo tiene, qué buena que está" y así, "tiene buenas tetas, tiene buen cuerpo".

En aquest context, la presència d'aquests discursos i les conductes infantilitzades del grup d'iguals allunyen l'individu de qualsevol possibilitat de construir i d'interpretar les relacions amb les noies en un pla d'igualtat sexual. D'altra banda, el grup d'iguals actua com a mecanisme de control informal que impossibilita un canvi de posició en la percepció i construcció de les relacions amb l'altre sexe. La mínima seriositat que comporta una relació amb l'altre sexe s'enfronta a una regla no escrita de pertinença a un grup l'eix vertebrador del qual és més infantil que no pas juvenil. En aquest sentit, les relacions sexuals no poden anar més enllà del discurs; traspasar del discurs a la conducta comporta l'allunyament del grup i l'exercici de mecanismes de control.

Omar: Sí, si se lo digo al grupo, algún día que me pelee con alguien se pondrá, anda cállate que te gusta no sé quien. Y no se lo digo a mis amigos y se lo digo a mi amigo J. que él también me ha dicho muchas cosas y yo a él muchas cosas, nos llevamos bien.

E: Y alguno sale con alguna chica?

O: Uno salió con una, como mucho tres semanas, no llegó a un mes y ha cortao, porque unos amigos le comenzaron a estorbar, "pero si es fea, que tiene la nariz grande y tó". Y se ha cabreado y ha cortao con ella.

E: I hi ha algun del grupet que tingui "rolletes" amb noies, o això no encara?

Toni: N'hi ha un que està així amb una, però al cap d'un rato se'n va.

E: S'aburreix d'anar amb la noia i prefereix anar amb vosaltres?

T: Sí.

Aquesta visió és confirmada per algunes opinions de noies, les quals diferencien entre el discurs sexual i masculista dels nois i una interpretació de la sexualitat més expressiva i interpersonal per part de les noies.

Rosa: Los chicos más! Están todo el rato "ahhh, que si yo me follaba a ésta, que yo tengo más..." (...) Con las amigas... si se han acostao con los novios y eso... pues mira, me ha pasao esto, lo otro...

La producció d'una forma de masculinitat infantilitzada, i la seva reproducció per mitjà del control informal en el grup d'iguals, distancia aquests joves del món adult i de la possibilitat d'accedir a unes habilitats en les relacions interpersonals que són importants per a conèixer els codis de les institucions dels adults. Hi ha aquí una possible font de distanciament del món escolar, en tant que institució que exigeix dels individus l'abandonament de l'infantilisme per a la transició plena al món adult. No és estrany, doncs, que siguin majoritàriament els nois classificats sota l'etiqueta de "dissociats" aquells que més s'ajusten a produir discursos i pràctiques de masculinitat infantilitzada.

7.2.2. El gènere, les formes de lleure i les expectatives

Contraposat a una determinada forma de lleure infantilitzat que es visualitza en alguns dels nois entrevistats, bona part de les noies entrevistades participen d'unes pràctiques de lleure que no es corresponen ni amb l'infantilisme ni amb la immersió plena en la cultura juvenil. Amb l'excepció dels casos de la Montse i la Badia, les noies entrevistades construeixen formes de lleure compartides amb la família, conegudes i acceptades per la família o estrictament controlades per la família. En tots els casos el que apareix és o bé un tipus de lleure que no és generador de conflictes familiars o una acceptació no problemàtica de la normativa familiar. L'obediència comprensiva no és exclusiva de les noies, però són menors la voluntat i les probabilitats de transgressió. La socialització i interiorització de les pautes de gènere femení, en aquest cas, actuen a través d'un grau elevat d'ajust a la norma i del desenvolupament d'uns estils de lleure que poden ser considerats més familistes i/o més complementaris de les activitats escolars. Un dels casos més visibles ve representat pel lleure de la Silvia. La pràctica de l'escriptura i la poca freqüència amb la qual surt no planteja cap element de "distracció"

seriosa de les responsabilitats escolars.

Silvia: Bueno, això de sortir... La veritat és que no surto gaire, perquè tampoc sortir no m'agrada. Potser anem el dissabte a veure una pel·lícula, o...

És comú que algunes noies disposin de persones significatives en la seva vida quotidiana la presència de les quals assegura l'orientació cap a pràctiques de responsabilitat. Una germana, una amiga més gran, o la mateixa mare poden actuar com a agents que confirmen l'adhesió voluntària a uns valors i normes de responsabilitat que acostia a les noies al món adult. Aquestes presències faciliten l'orientació cap a un lleure gens conflictiu i cap a una obediència comprensiva de les pautes familiars (les quals, per exemple, apareixen en l'acceptació generalment aconflictiva de les tasques domèstiques).

Lorena: Con mi madre es más... claro es relación hija-madre que, no sé, siempre los hijos tienden a ir más al padre y las hijas más a las madres. Tengo una relación pues de amistad, se lo cuento todo a mi madre.

Rosa: Y... mi madre muy bien (...) Pues bueno, pues ahora me pregunta que como voy porqueeee me pasó unas cosas con el novio... que por eso lo dejamos y... me pregunta que como voy y eso. Cuando llego tarde queeee... que no me deja ahora llegar tarde... pues entonces me pregunta que por qué he llegado tarde... y yo digo que porque estaba pensando mis cosas y tal (...) Pues no, que va bien, no sé que.... Cuando hay un problema que me he portao mal con los profes pues entonces se lo digo.

Ana: Suelo ir más con mi hermana y mi cuñado, y los amigos de mi cuñado y... Muy pocas veces con los del cole.

E: Qué sueles hacer cuando sales del instituto por las tardes?

A: Los lunes irme para casa de mi tía y hacer los deberes y estudiar. Los martes me voy al gimnasio y cuando salgo del gimnasio estudio. Los miércoles estudio porque no voy al gimnasio. Y los jueves y los viernes por la tarde al gimnasio.

En altres ocasions, un estricte control familiar, fins i tot previ a qualsevol manifestació de transgressió, assegura formes de lleure controlat. El cas més evident el constitueix la Fàtima, que té gairebé prohibit sortir de casa si no és en companyia de germans més grans, la mare o l'àvia. Ella però, accepta aquesta situació sense qüestionar-la i la percep com a quelcom normal. El cas de l'Hakima, sense ser tan estricte, és semblant. La seva xarxa de relacions en el lleure es redueix a "una hermana mayor que es como una amiga". No obstant, res d'això és qüestionat i encara menys transgredit.

Hakima: Cuando salgo de la escuela me voy a mi casa, ayudo a mi madre a limpiar y hago los deberes. (...) No lo sé, mi padre no me deja tampoco. Tampoco me gusta ir al cine y eso.

L'efecte de gènere, en aquest cas, pot actuar sobre una disposició positiva cap a valors i normes del món adult. Aquesta disposició es tradueix, per exemple, en una construcció força definida de les expectatives a mig termini. Mentre en la majoria de nois predomina la incertesa o la immediatesa, en força noies predomina una més gran capacitat de definir les seves expectatives d'estudis o laborals a mig o llarg termini. En la construcció d'expectatives hi intervenen, lògicament, diferents factors que poden ser tant o més importants que els efectes de gènere. Una previsió familiar que limita les expectatives, la presència d'estímuls que les indueixin, els graus de desinformació, etc. poden afavorir o perjudicar les projeccions de futur. Una socialització d'ajust a la norma i unes formes de lleure consonants amb el món adult, però, afavoreixen sense dubte la definició del futur.

Lorena: Llegar a la universidad. Yo lo tengo muy claro. Hay gente que dice "yo a los 16 me voy a trabajar". Yo no.

Ana: Sí, voy adelante. Me quiero sacar una carrera y... es muy difícil.

E: ¿Cuál?

A: La de forense.

Marta: Si, quiero ir a la universidad, porque yo quiero ser profesora de niños pequeños.

Cal destacar, d'altra banda, que les expectatives d'estudis i laborals dels nostres entrevistats, quan existeixen, no són ni majoritàriament reproductores d'estereotips de gènere ni trencadores d'aquests estereotips. Des d'ambicions femenines d'estudiar medicina o informàtica a reproduccions de gènere en l'expectativa de noies que volen ser mestres d'educació infantil o nois que volen ser mecànics. Caldrà tenir en compte, en qualsevol cas, quines són les condicions que indueixen el trencament d'estereotips. La presència de referents familiars pròxims o la lluita per l'assoliment d'autonomia poden ser fonts d'aquestes ruptures.

7.2.3. El gènere i les esferes pública i privada

La correspondència entre la socialització masculina i l'esfera pública i la socialització femenina i l'esfera privada ha estat assenyalada per diversos estudis sobre les relacions de gènere fets des de diferents perspectives. Els nois, a partir d'una orientació cap el rol

de futurs caps de família estan subjectes a una socialització més instrumental, més centrada en la importància de la professió com a mitjà de subsistència personal i familiar. Les noies en canvi, reben els efectes d'una socialització més expressiva, orientada cap a la domesticitat i les relacions afectives familiars. El terreny de les relacions d'intimitat, en l'espai privat, constitueix el medi de socialització femenina.

Les nostres entrevistes incloïen algunes qüestions que podrien permetre identificar els efectes d'aquestes formes diferents de socialització amb orientacions cap a les esferes pública i privada. Qüestions relacionades amb les pràctiques a l'interior de la llar, amb les expectatives d'estudis i laborals, amb la projecció de formes de vida futures, poden descobrir fins a quin punt la frontera entre les esferes pública i privada continua essent sòlida per a cadascun dels gèneres. Doncs bé, podem afirmar que les nostres entrevistes difuminen alguns aspectes de la frontera entre orientació pública i/o privada en el cas de la socialització femenina mentre que no s'observen penetracions del gènere masculí en l'esfera privada. Hi ha noies amb una clara orientació cap a unes expectatives laborals que semblen constituir el principal objectiu de les seves vides actuals, amb una clara voluntat d'assolir una professió important que els doni autonomia. Noies per a les quals la seva activitat en l'esfera pública es preveu un aspecte central de les seves vides. La fugida de la restricció del gènere femení a l'esfera privada no implica "l'abandonament" de pautes i valors de gènere, però ens indica com la presència de determinades condicions socials —lluita per l'autonomia i la subsistència, expectatives de mobilitat social— pot induir el traspàs de la frontera del món públic en el cas de les noies.

En tot cas, és només en el terreny de les expectatives d'estudis i laborals on les noies semblen valorar i implicar-se en l'esfera pública. En la majoria d'aspectes es manté una equivalència notable entre orientacions de socialització diferenciades per gènere en els àmbits públic i privat. El cas de l'Ana, per exemple, il·lustra aquesta dualitat: l'Ana pot desenvolupar formes de lleure controlat, fins i tot depenents de la família, ajudar a casa sempre que li ho demanin però tenir molt clar que vol arribar a la universitat i que res sembla que pugui aturar aquest objectiu.

Les nostres entrevistes mostren també més implicació de les noies —voluntària o no— amb el treball domèstic familiar. Evidencien també una socialització en el gènere que es projecta en el romanticisme o, esporàdicament, en la passivitat en la interpretació de les

relacions afectives amb els nois. Un parell de mostres d'entrevistes ens il·lustren com la percepció de l'altre gènere és encara un element incorporat per a produir classificacions socials.

E: ¿Tú crees que se puede hablar con las chicas de las mismas cosas que con los chicos, o no?

Jose: Depende. Hay algunos temas que es imposible. Del fútbol, de ellas mismas, no puedes criticarlas ni nada. Y hay cosas que siempre dicen, es que no me comprendes, ¿qué quieres que te comprenda?

E: ¿Son más románticas, o...?

J: Sí, cosas de esas.

E: ¿Piensan distinto?

J: No, no les hago caso.

Marta: Nos explicamos cómo vamos a ligar (...) Pues... tienen que ser ellos, nosotras no podemos hacer nada. (...) Porque... Siempre dicen que tiene que ser él, tiene que ser él, sino nada.

Els nois, per la seva banda, continuen projectant un futur com a caps de família. Assumeixen la necessitat d'aconseguir visibilitat en l'esfera pública, de la qual en dependrà l'estil de vida familiar. D'aquí se'n deriva una actitud de predisposició a la competitivitat i a la necessitat d'obrir-se pas en l'àmbit laboral. No hi ha, en aquest sentit, formes visibles de trencament de pautes de gènere masculí que puguin induir el desenvolupament de formes de relacions socials més expressives, més íntimes.

7.3. Implicacions d'ètnia

La tercera de les implicacions de posició que analitzarem es centra en l'adscripció ètnica. Amb l'excepció de la Rosa, d'origen veneçolà, la diversitat ètnica de la nostra mostra la representen set alumnes d'origen magribí. Aquesta va ésser una opció deliberada, resultat de voler disposar d'una certa homogeneïtat d'origen i de tenir en compte una de les minories ètniques que més està creixent en el nostre entorn social. La valoració de les possibles implicacions de posició per pertinença ètnica és especialment complexa. D'una banda, es tracta d'avaluar les conseqüències d'uns estils de vida i unes pràctiques culturals que ens són inevitablement llunyanes des dels nostres referents culturals. D'altra banda, és sempre complex destriar possibles implicacions de posició la naturalesa de les quals és específicament cultural. Carabaña (1993), per exemple, ens recorda les dificultats i els biaixos potencials que comporta utilitzar la cultura com a variable explicativa de determinats problemes socials. Molts dels conflictes que sovint

són classificats com a problemes culturals són, segons aquest autor, problemes socials; és a dir, problemes l'arrel dels quals no s'ha de cercar en les produccions culturals específiques d'un grup social sinó en un conjunt de relacions socials que no incorporen cap especificitat cultural. En darrera instància, sempre existeix el perill d'atribuir als individus característiques més o menys estereotipades de pertinença grupal que poden reduir la complexitat de la seva posició i experiència social.

Amb aquestes prevencions ens acostem en aquest apartat a identificar possibles implicacions d'una determinada pertinença ètnica en un conjunt de disposicions dels individus, especialment rellevants en la interpretació i orientació dins l'àmbit educatiu. Si per a les variables de classe i gènere hem subratllat que la identificació d'aquestes implicacions no predetermina la manifestació dels discursos i pràctiques dels actors, amb més motiu podem repetir el mateix per a les implicacions d'ètnia. Els individus, a partir dels seus moviments i experiències en els diferents espais socials, poden produir i reproduir aquestes implicacions o bé poden neutralitzar-les. En cap cas, però, poden prescindir-ne.

7.3.1. L'excepcional identificació instrumental amb l'escola

Si hi ha una qüestió que destaca especialment en les nostres entrevistes és el valor atorgat per l'alumnat marroquí i les seves famílies a la inversió educativa com a estratègia de mobilitat social. De fet, no hi ha res estrany en aquest fet si es té en compte que el que impulsa el moviment migratori d'aquest col·lectiu és la necessitat econòmica i la recerca d'oportunitats que no troben al seu país d'origen. El que és rellevant, però, és la forta disposició a interpretar l'escola únicament a partir de les coordenades instrumentals. Si bé l'estratègia d'inversió pot ser diferent per a nois i per a noies —com ho demostra el cas de la Fàtima— no hi ha cap expectativa ni 'demanda' a la institució escolar sobre una formació que vagi més enllà del nivell instrumental. Els discursos creixents sobre la multiplicitat d'objectius de la institució escolar com a espai de formació en sentit ampli (coneixement, actitud, motivació, habilitat, sociabilitat, etc.) són reduïts per una visió molt concreta de la funció social que ha de tenir aquesta institució: la de transmetre coneixements i proporcionar credencials per a obrir-se pas al mercat laboral. Només la Badia, que no s'identifica amb la institució en cap sentit,

s'allunya d'aquest patró. Això no modifica, però, la percepció de per a què ha de servir la institució escolar. Vejem alguns exemples de la visió de l'escola per part d'alumnes o famílies magribines.

E.: Pero has dicho antes que te han dicho a ti que estudies. Bueno, ¿y qué te han dicho que estudiases?

Hakima: Bueno, el mínimo. Me han dicho que "algunas cosas que no sabemos tú tienes que saberlas". (...) Me han dicho: "Si nosotros no sabemos escribir y leer, tú tienes que saber".

E.: Tus hermanas no saben escribir y leer.

H.: No.

E.: ¿Y tus padres?

H.: Mi padre sí. Un poquito, no mucho.

Karim: Mayormente hablo con mis padres sobre estudios. Ellos me dicen que tengo que estudiar (...) Para que yo estudie cada vez me están diciendo que como no estudie pues voy a estar como mi padre, sufriendo ¿no? Que estudiar es mejor, que eso de hacer de paleta o de panadero pues también es un oficio bueno pero que es mejor mucho boli y que no te dé el sol y todo eso.

E.: ¿Y tú qué crees?

K: Que es mejor estudiar.

E.: ¿Tus padres te dejarían abandonar los estudios?

K: No, no.

E.: ¿Hasta donde quieren ellos que continúes estudiando?

K: Hasta que acabe una carrera.

Omar: Mi madre me dice, ya veo que no vas a estudiar mucho y que si no te esfuerzas mucho más, no llegarás a lo que quieres... (...) Hombre claro. Ellos quieren que yo sea algo bueno, profesor, director o algo.

Les famílies depositen en la institució escolar l'expectativa d'un bon futur pels fills. Si bé no hi ha diferència en aquest sentit amb la implicació identificada en l'origen de classe, sí cal destacar l'exclusivitat d'aquesta funció en alumnes i famílies marroquins. Aquesta exclusivitat té avantatges i limitacions de cara a la disposició educativa de l'alumnat. D'una banda, la determinació d'aquest objectiu pot afavorir la intensitat amb la qual les famílies orienten el fill cap a un rendiment acadèmic satisfactori. D'altra banda, però, la distància cultural especialment forta amb d'altres dimensions de la institució escolar pot deixar els individus d'aquest col·lectiu i les seves famílies sense instruments per a redreçar situacions d'estrenyament. Pel seu interès, cal parar-se a observar les implicacions de la distància cultural.

7.3.2. L'ús de codis diferents a diferents espais socials

Un dels factors que explica la reducció de la identificació amb l'escola als aspectes instrumentals té a veure amb la clara separació de codis de conducta diferents en els diferents espais socials. No és aquest un fet exclusivament produït per la lògica

distància lingüística, religiosa o d'*habitus* familiar. És també un objectiu perseguit per les famílies d'origen magribí entrevistades. La preservació d'una identitat lingüística, religiosa o comunitària és fa palesa en la voluntat dels pares que els fills no perdin la seva identitat cultural. Res d'això és demanat a l'escola. És en l'àmbit de familiar on les normes, els valors i les pautes de conducta associades a aquests són preservats. Mostres d'això en són els hàbits lingüístics i religiosos.

E: Y vais a la mezquita?

Omar: Nosotros, cada viernes es obligatorio ir, porque, nosotros, en nuestra religión, Mahoma, el profeta de Dios, que nació el viernes, no sé qué día pero nació el viernes. Cada viernes vamos a la mezquita a rezar. Y algunas veces voy yo con él y algunas veces yo me quedo y va más él que yo. Pero obligatoriamente va mi padre más que yo. (...)

Bueno, yo, cuando llego a mi casa, siempre con mis padres siempre marroquí, árabe. Porque español no lo entienden mucho y entienden más árabe, siempre hablo árabe con ellos. Y con mis hermanos, algunas veces árabe y algunas veces español. Fijate que mi padre si hablo mucho más español que árabe me comienza a regañar. Y me dice que hable árabe, porque estamos en España y el idioma se te podría olvidar en cualquier momento. Quiere que hable las dos.

E: Y a nivel de religión en casa, practicáis?

Abdel: Sí, mi padre cuando se pone aaa... a rezar, se pasa todo el día rezando

E: Aja, y tu madre?

A: Mi madre reza casi siempre.

E: Y en casa dices que con tus padres, ¿en qué hablas?

Omar: : Bueno, la mayoría en árabe ¿no? O sea, si me sale alguna palabra en castellano así pues la digo. Con mis hermanos pues igual, mitad y mitad.

És també en l'àmbit familiar on s'assegura un tipus de normativa força estricta que és interioritzada pels fills de forma no conflictiva. Les normatives horàries, les prohibicions sobre tota mena de consums il·lícits, el control de les relacions, són aspectes evidenciats a les nostres entrevistes. Independentment de la rigidesa de la normativa, una orientació fortament posicional de la família, on el rol assegura la disposició d'autoritat, fa inqüestionable l'assimilació de la norma i fa considerar normals i adequades les regulacions de conducta.

E: ¿Y si fumases o bebieses?

Omar: No. Para mí, no sería su hijo, pa mí. No porque soy joven y además eso es demasiao pa nuestra religión. En nuestra religión, si un chico de doce años, le pillan su padre, en nuestra religión no sabemos nada de él, como pasamos de él y de tó, y lo pasa mal.

E: Y, si tu madre lo supiera, que fumaras o que bebieras, ¿qué diría?

Badia: No, nunca he bebido.

E: Pero, ¿te dejaría, tu madre, si lo supiera?

B: No. Es muy religiosa, mi madre, y todo eso.

E: ¿Nunca te enfadas y les dices que no la haces [treball domèstic]?

Hakima: No, porque nosotros en Marruecos los chicos nada, nada.

La interiorització de la normativa induïx un comportament gens transgressor en l'espai social juvenil. Els nois i noies entrevistats s'allunyen de qualsevol tipus de consum il·lícit i defugen cap possibilitat d'enfrontament familiar. L'obediència és completament comprensiva. Només el cas ja observat de la Badia fa visible formes de transgressió en el terreny de la sexualitat, però això no exclou l'acceptació de la normativa familiar, tot i que ella consideri que el seu comportament és exclusivament fruit de la seva determinació personal. Els alumnes marroquins entrevistats projecten el valor de pertinença ètnica en les seves expectatives de futur, com ho demostra el cas que pràcticament tots els entrevistats es veuen compartint la vida amb una persona del mateix origen cultural i descarten cap possibilitat que no sigui així.

No hi ha dubte, en tot cas, que aquesta forma de socialització de normes explícites i d'interiorització aproblemàtica genera a priori una orientació positiva cap al món adult. La distància entre els espais escolar i familiar és una distància de codi de comportament, és una distància entre una orientació familiar posicional i una orientació escolar centrada en la persona. La combinació d'aquesta distància i una socialització orientada a la norma pot ser generadora d'ambivalència dins del món escolar: distant pel que fa a la comprensió dels codis però no problemàtica des del punt de vista de l'adaptació al que una institució adulta demana dels adolescents. La gestió que fa l'individu d'aquesta ambivalència és clau per a entendre les possibilitats d'èxit o fracàs escolar. És aquí on probablement rauen les diferències entre individus que gestionen sense problemes els codis familiar i escolar, com el Hassan, el Karim o l'Hakima o d'altres que poden patir dissociació com a causa de la distància de codis, com l'Omar o l'Alí.

Sens dubte hi ha d'altres aspectes relacionats amb les pertinences ètniques que són generadors de disposicions culturals. En aquest apartat hem volgut recollir només aquells aspectes que ens han semblat rellevants per a interpretar disposicions en l'àmbit escolar que han pogut inferir-se de les nostres entrevistes. En tot cas, les observacions realitzades ens semblen significatives per a si més no reflexionar sobre la validesa de determinades propostes d'intervenció educativa les quals, en nom d'una suposada "educació multicultural", plantegen accions que no només poden ignorar les relacions entre implicacions de posició i disposicions dels individus sinó resultar contradictòries

amb una determinada forma d'interpretar i viure la institució escolar per part de les minories ètniques.

6.4. Efectes sincrònics i assincrònics: acumulació i neutralització

Finalment, és evident que les implicacions de posició assenyalades interseccionen en el procés de construcció de les disposicions individuals en els diferents espais socials. És a dir, cap d'elles és generadora d'efectes exclusius sobre els discursos i pràctiques individuals. Les adscripcions múltiples generen efectes múltiples, i aquests efectes no són generadors de disposicions individuals idèntiques. Ara bé, la intersecció d'implicacions de posició tampoc és resoluble a partir d'un exercici de combinació d'efectes que pugui predeterminar les interpretacions i conductes individuals. La intersecció d'efectes de classe, gènere i ètnia és viscuda de diferents maneres pels subjectes. Les característiques concretes dels espais socials són àmbits de producció cultural, i l'experiència dels subjectes, tot i que mediatitzada per les seves adscripcions de classe, gènere i ètnia, és el resultat complex de la seva creativitat dins dels espais socials. És per això que individus en posicions similars de classe, gènere i ètnia poden experimentar de forma sincrònica o assincrònica les implicacions de posició i oferir-nos discursos i pràctiques heterogenis.

Cal, per tant, com assenyala McCarthy (1993), entendre que les experiències d'una noia que pertany a una minoria ètnica i que prové d'una família de classe treballadora serà diferent a la d'una noia del mateix origen ètnic de classe mitjana. Tanmateix, podem afegir que cal també entendre perquè dues noies magribines del mateix origen social poden construir disposicions i pràctiques diferents.

En aquest apartat intentarem doncs il·lustrar possibles interseccions entre els efectes de posició. Per a fer-ho distingirem entre efectes sincrònics —quan una implicació de posició s'afegeix a una altra per a produir una mateixa orientació— i assincrònics —quan un efecte de posició pot neutralitzar-ne un altre. Els efectes sumatius o neutralitzadors no pressuposen, però, la direcció de l'efecte. És a dir, pot ser que l'efecte acumulatiu entre dues implicacions de posició afavoreixi les disposicions educatives o

les dificultats. Pot ser també que l'efecte neutralitzador comporti un efecte 'final' positiu des del punt de vista de la disposició envers l'escola o que la neutralització desarticuli una implicació de posició prèvia positiva des del punt de vista escolar.

6.4.1. Interseccions sumatives o sincròniques

L'ètnia s'afegeix a la classe

La combinació de la reïficació de la institució escolar i la distància cultural amb la institució és el millor exemple d'un efecte sumatiu de classe i ètnia. Ja hem assenyalat que la nostra mostra es compon quasi exclusivament d'individus de classe treballadora o en risc d'exclusió social. Per tant, en els individus d'origen marroquí entrevistats s'acumula la reïficació escolar i la presència d'hàbits lingüístics, religiosos o normatius que no es corresponen amb els de l'escola. Hi ha aquí, lògicament, una font d'estranyament escolar que pot explicar, per exemple, l'escassa participació de les famílies magribines en la institució educativa. No és només una qüestió de distància cultural, sinó una expectativa d'orientació posicional en el comportament de la institució escolar que no es correspon amb la realitat.

L'ètnia s'afegeix al gènere

Una socialització més adaptada a la norma en el cas del gènere femení s'afegeix al desplegament d'un model de socialització que restringeix notablement el marge de moviment de les noies. Els casos de la Fàtima o l'Hakima són exponents d'un control rígid d'horaris i pràctiques que no és qüestionat per elles. Aquest fet pot generar una bona disposició cap als requisits quotidians del treball escolar, però limita clarament les possibilitats d'inserció laboral i devalua a la pràctica el credencialisme educatiu potencial. Són coneguts els casos extrems de noies d'origen magribí que són fins i tot tretes de l'escola si les necessitats de l'esfera familiar ho requereixen. El cas de la Fàtima és sens dubte el que més s'acosta a aquesta situació: sap que així que acabi l'ESO, malgrat pugui tenir un rendiment educatiu acceptable, s'acabarà la seva vida escolar. En el cas dels nois, en canvi, una socialització estricta pot afavorir la trajectòria educativa futura.

El gènere s'agefeix a la classe

L'infantilisme masculí observat en força nois pot afegir-se a la reïficació de la institució escolar. La dificultat per a desenvolupar recursos diferents dels que proporciona un *habitus* de l'esforç centrat en el compliment de les demandes quotidianes és encara més gran en aquells alumnes immersos en un lleure d'entreteniment i masculinitzat que redueix la dedicació escolar a l'acompliment de mínims i que deixa poc marge per a una inversió acadèmica disciplinada. En no haver-hi accés a recursos suplementaris o compensadors de la distància cultural amb la institució, la masculinitat infantilitzada agreuja la posició escolar i, fins i tot, indueix la producció d'un optimisme ingenu en el qual no hi ha correspondència entre la situació escolar del present i la projecció d'unes formes de vida estereotipades de classe mitjana. Ho demostren per exemple, els casos de l'Omar, del Toni o de l'Alí.

En el cas de les noies, en canvi, l'efecte sumatiu entre gènere i classe sembla combinar una socialització adaptada a les normes, unes formes de lleure que no acostumen a contradir-se amb les pràctiques escolars i un *habitus* d'esforç quotidià proporcionat pel seu origen de classe. La Silvia, la Lorena o l'Ana semblen adaptar-se perfectament a aquest guió. Una determinada socialització de gènere, per tant, sembla actuar de forma decisiva per a traduir l'*habitus* de l'esforç en una inversió rendible i ajustada a la demanda escolar, en el cas de les noies, o per a accentuar l'estranyament i la reïficació de la institució, en el cas dels nois que participen de la masculinitat infantilitzada.

6.4.2. Interseccions assincròniques o neutralitzadores

L'ètnia neutralitza la classe

Identifiquem una neutralització de les implicacions de pertinença ètnica sobre les de classe en la força de les expectatives de mobilitat social sobre els límits de les expectatives que es deriva de la socialització de classe. L'espai familiar pot actuar aquí com un marc de referència productor d'*habitus* d'esforç i d'expectatives d'estudis i laborals que pot neutralitzar la "revisió a la baixa" de les expectatives o el credencialisme immediat. És sens dubte una neutralització més potencial que real. En els nostres entrevistats només el Karim sembla viure-la de forma clara. En d'altres

casos, els efectes de gènere —de masculinitat infantilitzada o de control social sobre el gènere femení— semblen deixar sense efectes aquesta neutralització potencial, com ho demostren els casos de l'Omar, la Fàtima o l'Hakima.

El gènere neutralitza la classe

Un dels efectes que la socialització de gènere té pels nois es deriva de l'orientació de rol dins l'esfera pública. Valors de risc i competitivitat han estat sovint identificats com a valors presents en la socialització masculina. Aquesta tendència a la competitivitat pot neutralitzar, en ocasions, una socialització de classe que pot ser generadora d'expectatives limitades o estar caracteritzada per una revisió a la baixa de les expectatives educatives. Per tant, aquells alumnes en els quals la interiorització de l'autosuperació i competitivitat és més present poden aconseguir neutralitzar les limitacions en les trajectòries educatives que pot induir un determinat origen de classe. Els casos del Jose o el Claudio semblen ajustar-se a aquest patró. En ells predomina aquesta orientació de la masculinitat per sobre de la masculinitat infantilitzada que mostren altres entrevistats.

En el cas de les noies, una socialització orientada a les normatives pot afavorir l'adaptació a les institucions dels adults i, en l'extrem, suposar un mecanisme neutralitzador del procés de reïficació de la institució o de l'escassa presència de la identificació expressiva que es deriva de l'origen de classe. Els objectius educatius de l'Ana, la Silvia o la Lorena semblen confirmar aquesta pauta d'intersecció entre gènere i classe. La disciplina acadèmica i una forma de vida "ordenada" compensen la distància entre les pautes de socialització familiar i escolar.

El gènere neutralitza l'ètnia

El més visible d'aquesta neutralització es produeix en els efectes que alguns components de la socialització del gènere femení poden tenir sobre el control i prescripció de la trajectòria que suposa la socialització de les noies magribines. L'estricta control de les llibertats en l'àmbit del lleure i la prescripció de la trajectòria vital de la filla que estableix sovint la família dificulta que les noies magribines puguin escapar-se d'un model de vida preestablert. No obstant, en les nostres entrevistes hem pogut observar com l'orientació positiva que proporciona el gènere femení cap a

l'adaptació de les institucions adultes es tradueix en bona disposició i fins i tot en un rendiment escolar satisfactori. En aquests casos, podem afirmar que la Fàtima o l'Hakima experimenten en l'escola un cert procés "d'alliberament" de les estrictes pautes de socialització familiar. Si bé la restricció de la seva llibertat fa difícil pensar que l'escolarització els pugui suposar una inversió orientada al mercat de treball — qüestió que es manifesta, per exemple, en la ideterminació i incertesa de les expectatives— sí experimenten gust per l'escola i la identifiquen com un espai on poden mostrar una individualitat que no té possibilitats d'expressió en els espais socials familiar i de lleure.

Les interseccions analitzades parteixen de manifestacions proporcionades pels nostres entrevistats. La seva identificació, doncs, té base empírica. En tot cas, cal recordar que ni les implicacions de posició ni les seves interseccions prescriuen les identitats socials dels joves entrevistats. Són elements presents en la vida dels joves però no necessàriament incorporats inevitablement en les seves identitats. Hi ha un marge per la producció cultural que pot produir vivències i interpretacions que no s'ajusten a les pautes dominants assenyalades. Les formes de viure els espais socials són, en aquest sentit, claus per a entendre la complexitat de la identitat social.

Capítol 7

Conclusions. La morfologia de l'èxit i del fracàs escolar adolescent

7.1. Una perspectiva no reduccionista

Al llarg d'aquest text hem intentat abordar d'una forma no reduccionista la qüestió sobre com transiten per la institució escolar els alumnes adolescents d'avui. La voluntat subjacent ha estat allunyar-se tant de les lectures individualitzadores que atribueixen l'èxit i el sentit del pas per l'escola de cada alumne a les seves particularitats psicosocials, com de les lectures maximalistes que lliguen causalment aquest pas a les grans categories de pertinença socioeconòmiques dels alumnes: classe, gènere, ètnia o estructura familiar.

El nostre esforç d'interpretació en clau sociològica s'inscriu en una voluntat d'identificació d'aquells aspectes de la lògica social que condicionen la permanència, reproducció i alteració de jerarquies i estratificacions socials més enllà dels discursos i dispositius que en principi tindrien com a funció precisament el contrari, assegurar la igualtat d'oportunitats entre les persones independentment de les seves adscripcions socials. La institució escolar és, en aquest sentit, el més destacat d'aquests dispositius. Malgrat aquesta intenció, sembla evident que, avui per avui, l'escola no aconsegueix que les possibilitats de triomf o d'èxit escolar i d'integració sociolaboral es distribueixin equitativament entre les diferents adscripcions familiars i personals dels alumnes (sexe, edat o ètnia, entre d'altres). També és evident, d'altra banda, que l'adscripció de l'alumne a aquestes variables estructurals i estructuradores de la identitat no determinen de forma inequívoca i inamovible l'itinerari acadèmic, laboral i social de l'alumne.

L'estudi no té les pretensions teòriques ni metodològiques d'esdevenir una mena d'instrument capaç de mesurar les possibilitats de cada alumne en funció de les seves variables estructurals de pertinença. Analíticament no és possible (molts pensen que afortunadament) crear un instrument de tanta precisió en la lectura de les determinacions i capacitacions socials. Malgrat això, seria una negligència analítica no posar de manifest

que hi ha els elements i les lògiques socials que condicionen de forma profunda els itineraris dels individus, si bé sense negar-ne el marge de maniobra i les possibilitats de ruptura de les directivitats existencials establertes. L'esforç analític que s'ha dut a terme vol fer emergir nous matisos en l'anàlisi dels processos d'inserció i transició escolar, fer possible noves lectures, tant tècniques com polítiques, i una millor comprensió dels actors i els processos microsocials en joc.

La principal conclusió que sorgeix del nostre treball, paradigmàtica de l'esmentada voluntat de matisació, és la següent: els tres eixos principals d'estructuració de les desigualtats socials, la classe, el gènere i l'ètnia, influeixen en els itineraris d'èxit i fracàs dels alumnes, en com tenen èxit o bé en com fracassen, més que no pas en l'èxit i fracàs dels alumnes pròpiament dit. Dit amb altres paraules, l'adscripció social de classe, gènere o ètnia, que des de la tradició sociològica han estat identificades com les pertinences que més condicionen tant la forma de pas de l'individu per l'escola com la seva posterior inserció laboral, efectivament tenen molta importància, però no d'una forma linial, directa i inequívoca, sinó mitjançant processos d'una certa complexitat. La mobilitat social ascendent i descendent existeix, com també la possibilitat de trencar els rols tradicionalment assignats a homes i a dones. Per tant la lectura que certs corrents crítics de la sociologia de l'educació mantenen sobre l'escola com a mecanisme de reproducció de les desigualtats no és del tot exacte. El fet de pertànyer a una classe, a un gènere, a una ètnia té influència en la delimitació de l'univers de possibilitats de l'individu, però hi ha d'altres qüestions que influeixen en la gestió que fa l'individu d'aquest univers de possibilitats. Entre aquestes influències, n'hi ha unes que tenen a veure amb les motivacions experiències i capacitats particulars de cada individu, terreny en el qual ni hi podem ni hi volem entrar. D'altres tenen a veure amb la confluència dels diferents eixos de desigualtat (desigualtats que se sumen i desigualtats que es neutralitzen, com hem exposat en l'anterior capítol) i amb la manera en que els alumnes poden i volen estar dins dels diferents espais que conformen el seu univers personal. Tan importants són els constreyniments estructurals com el (re)coneixement i les opcions de gestió que l'adolescent fa d'allò que se li presenta com el seu univers de possibilitats. Òbviament, aquestes capacitats i opcions personals també estan delimitades per la seva adscripció

social, però en el seu sentit més ampli: el territori on viuen, la família de la qual provenen, l'oci que tenen disponible, l'escola a la que van, etc. Així, el fracàs o l'èxit escolar de l'alumne depèn de les vivències personals i de la configuració del seu propi imaginari. Són aquests els elements que, a mig camí entre els resultats acadèmics i les percepcions escolars (variable a explicar) i els eixos de desigualtat (variables explicatives primeres, subjectes a revisió i matís), fan possible una aproximació no maniqueïsta a la reproducció social de la desigualtat a través de la institució escolar.

7.2. La individualització del fracàs escolar: el sentit de l'adscripció familiar

En l'actualitat, pedagogs, sociòlegs, i en general les persones que pensen sobre el funcionament del sistema escolar i les seves mancances, coincideixen a destacar la importància del paper de la família en el tipus de pas que l'alumne fa per l'escola. Potser les tres tesis més emprades per explicar el fracàs escolar dels alumnes en funció de la família de la qual provenen són: la pertinença a un nucli familiar emmarcable dins de la categoria "famílies desestructurades", la referència a la pèrdua d'autoritat parental, o la manca d'interès de les famílies per l'escola i per l'educació dels seus fills.

A partir del nostre estudi ens atrevim a assegurar que sí, que efectivament el tipus de vivències que els adolescents tenen a les seves famílies condicionen de forma capdal la seva percepció de l'escola i el seu itinerari escolar. De fet, per dir això no calen gaires investigacions, és quelcom que qualsevol amb un mínim de sentit comú defensaria. No és una tesi ni original ni arriscada. Ara bé, si la pregunta a respondre té a veure amb la morfologia d'aquesta influència, la qüestió es complica. Les tres respostes anteriors són, en aquest sentit, poc satisfactòries. Parlar de famílies desestructurades, de pèrdua d'autoritat paterna o de manca d'interès familiar proporciona elements explicatius que, des del nostre punt de vista, són ambigus i tendeixen a culpabilitzar les famílies que provenen de certs estaments socials de la manca d'èxit escolar dels seus fills. Ens preguntem fins a quin punt no seria possible, posats a buscar, trobar una desestructuració familiar a qualsevol alumne a qui se n'hi intenti cercar alguna. També ens preguntem si, quan es predica la tesi sobre la manca d'interès familiar, es té en ment el perfil de

famílies de classe mitjana que no tenen relació amb les escoles dels seus fills perquè els adolescents tenen bons resultats acadèmics. D'altra banda, diferents nivells de respecte a l'autoritat dels pares poden veure's en diferents perfils d'alumnes, independentment del seu èxit acadèmic. Els casos dels fills que desprecien explícitament els seus pares i que tenen actituds d'oberta resistència escolar destaquen per la seva espectacularitat, però no per ser representatius de la realitat.

En les tres tesis explicatives anteriors hi ha un reducte de veritat; tothom pot trobar casos que s'adeqüin perfectament a aquestes línies argumentals, i vet aquí la raó de la seva fortalesa i implantació en l'opinió dels diferents actors preocupats en l'educació. Són arguments plausibles, fins i tot verificables. Però són arguments que no suporten una falsació qualitativa. No tota la desestructuració familiar és problemàtica, ni tota la pèrdua d'autoritat paterna, ni la manca d'interès familiar per l'escola, sinó que només ho són aquelles que correlacionen amb el fracàs escolar, correlacions més fàcils de detectar entre els sectors socials més desafavorits. Una associació causal que té a veure amb la morfologia social, de fet, acaba esdevenint explicativa del fracàs social dels nens de procedència obrera i, de retruc, de les "ovelles descarriades" d'altres estaments. No es té en compte que, pel camí, hem deixat de banda tant els casos on aquesta correlació no comporta fracàs escolar, ni els casos on no es pot fer aquesta correlació però on s'hi donen situacions de fracàs escolar, si bé poc espectaculars (les categories d'alumnes que hem anomenat "els justets" i "els dissociats").

I és que, si bé molts dels alumnes que han estat objecte de la nostra anàlisi poden considerar-se com a casos de fracàs escolar més o menys pronunciat, en pocs d'ells ens atreviríem a classificar les famílies com a "desestructurades", i en menys casos encara localitzaríem en aquesta "desestructuració" (famílies monoparentals, per exemple) el factor explicatiu del fracàs escolar dels fills. Certament, seria ingenu negar que la ruptura dels nuclis familiars pot ser un element traumàtic per a molts adolescents, sobretot en un context sociohistòric on aquestes ruptures encara no sabem massa bé com gestionar-les tots plegats, perquè és un fenomen relativament nou. Dificilment, però, podem fer afirmacions més enllà d'aquesta influència més o menys traumàtica. Igual d'ingenu seria

pensar que a famílies on es donen situacions legalment tipificades com a constituents de delictes (maltractaments, etc.) això no té una repercussió directíssima en el rendiment escolar de l'alumne, però afortunadament aquestes situacions són marginals (ens atreviríem a dir que cada vegada més marginals) i en canvi no ho són les situacions de fracàs escolar. D'altra banda, convindria preguntar-se quin és el tipus de raonament psicopedagògic que permet encabir en la mateixa categoria, "desestructuració familiar", fenòmens que no tenen absolutament res a veure, com els esmentats amb anterioritat.

Els i les adolescents que hem entrevistat fan força cas als seus pares, en solen respectar la seva autoritat, en termes generals. Aquest respecte pot ser més o menys flexible, més o menys condescendent per ambdues parts, pot deixar o no espais sense regular, però és una constant amb excepcions marginals. I els pares tenen una visió positiva de l'escola, volen que els seus fills hi vagin, creguin els professors, i hi treguin bones qualificacions. Els pares creuen en l'escola, i, de fet, els discursos més crítics solen provenir de les famílies que més s'hi aproximen. No és cert que les famílies no hi tinguin interès, en l'escola.

Però, malgrat tot, hi ha el "reducte de veritat" que fa aquestes tesis plausibles. Segons quines adscripcions familiars, sobretot entre els estaments amb menys capital econòmic i cultural, tendeixen a correlacionar amb més casos de fracàs escolar, i això és quelcom que fa creïbles les explicacions en clau de desestructuració familiar, de pèrdua d'autoritat i de manca d'interès, malgrat la manca de profunditat analítica d'aquestes línies argumentatives i, sobretot, el seu clar esbiaixament polític, intencionat o no: no és l'estructura que falla, ni les institucions, sinó les unitats familiars. En canvi, a partir del nostre estudi interpretem que els dos elements clau en relació a l'articulació de l'espai familiar són, *l'alteritat familiar respecte a l'escola* i *la referencialitat de la inserció sociolaboral familiar*. Dos elements que contextualitzen les problemàtiques familiars dins d'una dimensió estructural que les fa entenedores més enllà de les particularitats de cada llar.

7.3. L'alteritat familiar respecte a l'escola

Amb l'expressió *alteritat familiar respecte a l'escola* volem dir, ni més ni menys, que allò important no és que els pares creguin en l'escola, que la reconeixin com a mecanisme de mobilitat social ascendent i d'insecció sociolaboral dels fills, sinó que realment la sentin com a quelcom seu, espai pertanyent al "nosaltres" col·lectiu. No és estrany, sota aquest prisma, que siguin precisament les famílies més implicades amb l'escola, les que la senten més seva, les que tinguin discursos més crítics i posin de manifest la seva insatisfacció. L'escola i el sistema educatiu és quelcom sobre el que poden parlar, que poden qüestionar, fins i tot, i això potser és el més preocupant, del que poden desertar (és a dir, marxar de l'escola pública). Davant els pares que senten l'escola com a seva, hi ha els pares que senten cap a l'escola i els mestres un respecte distant, gairebé jeràrquic. Veuen l'escola com a una entitat que els hi és aliena. No és estrany, en aquest sentit, que molts pares siguin reticents a anar a reunions amb els tutors on se'ls digui que els seus fills estan desaprofitant la millor oportunitat que tenen per formar-se i per optimitzar la seva posició social futura, diagnosi amb la qual, en la majoria de casos, coincideixen. La reïficació de l'escola i del sistema escolar és el veritable origen del fracàs escolar, no les actituds de passotisme o de confrontació dels pares envers l'escola. La reïficació respecte el món escolar és un procés que en l'actualitat pot estar accentuant-se, malgrat totes les polítiques (començant per la LOGSE) i noves pedagogies (atenció a la diversitat) en voga.

En les famílies que se senten més properes a l'escola, les referències a l'escola privada són freqüents. És una alternativa educativa cada cop més present, i de fet, en alguns dels nostres casos, la raó d'aquests pares per no dur el fill a la privada (o concertada) és la manca de recursos econòmics. Això sembla ser indicatiu d'un procés d'abandonament progressiu de l'escola pública per part d'un sector de pares que són més i més crítics respecte a l'educació i les companyies que poden tenir els seus fills a l'escola pública, un procés del qual els mateixos professors d'escoles públiques de secundària, en el seu rol de pares, en són clars exponents. Lògicament, això és un peix que es mossega la cua, perquè quan més pares (i professors, en tant que pares amb cert nivell de capital cultural)

es decanten per l'escola privada, pitjor és el nivell de l'escola pública, menor la connexió entre escola i comunitat, i més reïficada la relació dels pares respecte a l'escola. Un procés perillós que ens allunya de l'escola pública tal i com es vivia els anys 70 a tants i tants barris, on les escoles i la seva transformació física i filosòfica eren conquestes de les comunitats dels barris, de bona part dels pares. Actualment el procés és l'invers, i l'escola pública corre el risc de convertir-se, més en la seva dimensió d'utilitat que en la simbòlica, en un recurs assistencial més que en un mecanisme igualador de les oportunitats socials de les persones. En la mesura que això és així, més i més raonable i lúcida és la deserció dels pares que passen a la privada.

En aquesta dinàmica d'accentuació en la composició del pares amb una relació de reïficació respecte l'escola, hi ha algunes pedagogies que, malgrat la seva conveniència política en favor de lloables objectius, poden tenir la conseqüència, mai esperada, d'accentuar la reïficació familiar (una reïficació familiar que, en el cas dels fills, pot fàcilment derivar en aversió o resistència més explícita). No és l'anàlisi d'aquests elements l'objectiu d'aquest treball, i per tant és quelcom en el que no toca ara entrar-hi en profunditat, però no ens podem resistir aquí a assenyalar alguns elements que poden tenir aquests efectes perversos. Entre ells, en primer lloc, les pedagogies que semblen deixar en un segon pla la dimensió instrumental de l'educació, que menystenen la utilitat pràctica i aplicada dels continguts que s'hi transmeten (o almenys així ho poden interpretar els pares menys identificats amb la dimensió expressiva de l'escola). En segon lloc, l'ús del català com a llengua vehicular a l'escola dins de comunitats molt majoritàriament castellanoparlants pot fàcilment accentuar el distanciament entre escola i comunitat; un distanciament que ho repetim, per molts pares cristalitza en processos de reïficació, però que per a molts adolescents pot configurar-se com a símbol de discriminació social. Amb això no volem qüestionar la necessitat pedagògica d'anar cap a models educatius que s'allunyin de la tradició mnemotècnica del passat, o que la immersió lingüística no sigui una política no només legítima, sinó amb una evident dimensió igualadora de les oportunitats de mobilitat social entre comunitats de diversa procedència, però oblidar algunes de les conseqüències de l'aplicació d'aquestes polítiques només fa impossible el plantejament de contramesures que en neutralitzin els

aspectes no desitjats.

Un darrer element que considerem pertinent destacar en relació al procés de reificació és el distanciament social que pot estar donant-se entre el professorat i la comunitat dels alumnes a qui ensenyen. En la mesura que els professors participen del fenomen de deserció respecte a l'escola pública com a pares, o fins i tot en el cas de professors que provenen de barris on l'escola pública no està immersa en aquestes dinàmiques que venim descrivint, és molt fàcil que tendeixin a veure els seus alumnes com a membres d'una alteritat social, d'un món que no només no és el seu per un salt generacional. Els seus alumnes pertanyen a una comunitat on abunda la "desestructuració familiar", el desinterès per l'escola, i la manca d'autoritat parental... Probablement la unificació dels itineraris acadèmics entre els 14 i els 16 anys ha accentuat en molts professors (sobretot aquells que provenen del BUP), famílies i alumnes (aquells que deixaven l'escola als 16 anys o que tot just estudiaven fins la Formació Professional de primer grau) els distanciaments recíprocs, perquè la segregació anterior de perfils els permetia, a uns i altres, no fer front a les realitats educatives més distanciades de les seves percepcions i motivacions.

7.4. La referencialitat de la inserció sociolaboral familiar

En segon lloc, hem esmentat *la referencialitat de la inserció sociolaboral familiar*. Amb això volem referir-nos a la transcendència que sembla tenir el referent parental dins de la construcció de l'imaginari d'expectatives laborals, i de retruc acadèmiques, de l'adolescent. Gairebé tots els pares diuen als seus fills que es prenguin l'escola seriosament, i gairebé tots prefereixen que estudiïn a que treballin. Tots els hi fan fer deures, si bé no tots els hi estan igualment a sobre, pressionant-los. Ens arriscaríem a apuntar, si bé és una tesi que caldria validar en una investigació amb un treball de camp més ampli, que la variable que correlaciona de forma més directa amb el rendiment dels fills no la trobem pas en la intensitat amb què els pares volen que els seus fills estudiïn, sinó amb la credibilitat que aquesta voluntat té en la lectura no conscient que en fan els fills. Així, les famílies on el pare i/o la mare han viscut una situació de mobilitat social

ascendent, és molt més senzill que els fills creguin en l'escola com a possibilitadora d'una millora o consolidació de la situació existencial dels seus predecessors. No cal que els pares hagin estudiat per a què això sigui així. Si els pares han millorat a través del seu esforç personal, els fills interpreten que val la pena invertir en les credencials acadèmiques que, avui per avui, fan possible repetir l'itinerari parental. Això és un axioma que sembla funcionar tant per a nois com per a noies, independentment de la procedència. De fet, entre certs sectors de la població de procedència magribina, els procedents dels primers fluxos migratoris (anys 70 i 80), això pot donar-se amb certa assiduïtat, sobretot entre els nois, perquè els pares tenen en molts casos situacions existencials força consolidades i la diferència comparativa amb la situació de la que venien és abismal.

En canvi, en les famílies de sectors obrers que podríem considerar "estabilitzats", és a dir, amb unes condicions existencials més o menys estables però que no es pot dir que hagin viscut un procés de mobilitat social ascendent (malgrat que hagin millorat les seves condicions materials d'existència i que els sous puguin ser fins i tot considerables, formen part del sector de la classe obrera que podem considerar de "coll blau"), els fills tendeixen a voler inserir-se en el mercat laboral de forma ràpida, sobretot si poden treure profit de la situació professional del pare o d'algun familiar (entrar a la mateixa empresa, per exemple). Els pares volen que el fill vagi a l'escola i millori, però els fills (més que les filles), sobretot si no tenen un bon rendiment escolar, tendeixen a considerar l'escola com una transició necessària, però que es vol fer tan curta com es pugui. Si als pares ja els hi ha anat prou bé sense l'escola, i l'escola és un espai distant i reïficat (per als fills, fins i tot hostil); quin sentit té fer una incerta inversió en currículum acadèmic? És una lògica que localitzem en la majoria dels casos, sobretot masculins, d'alumnes dissociats. Té més pes en la construcció de la lògica de l'adolescent allò que veu que allò que li diuen. Millor dit: allò que li diuen (les expectatives acadèmiques que, segons els pares, hauria de tenir) no és que no es cregui, sinó que es relativitza en funció de la posició (parental) des d'on li diuen. Des d'un cert punt de vista, la lucidesa dels fills a vegades supera la dels pares.

Aquesta relació entre la influència discursiva i influència pràctica es fa evident en el cas de les figures dels germans grans. Moltes vegades els alumnes volen tenir un itinerari mimètic al dels germans (o cosins) grans, més enllà de quina sigui la prèdica que aquests germans grans els facin. Moltes vegades el germà gran que entra dins del mercat laboral intenta influir, des de la seva major experiència, per a què el germà més petit continuï estudiant, però el que veu el germà petit és el tipus de vida que el germà gran pot fer treballant, el seu poder adquisitiu, el seu increment d'autonomia. Aquesta dinàmica pot fer que l'adolescent opti per itineraris laborals de ràpida inserció que, a curt termini, tinguin el rendiment esperat, però que fan difícil a l'adolescent sortir de dinàmiques laborals precàries. La lucidesa de no estudiar, a mig termini (sobretot quan s'inicia l'emancipació familiar), pot no ser-ho tant, però aquesta és una variable de l'equació que no sempre està en la lògica subjacent de la ment de l'adolescent, com veurem més endavant.

Finalment, les famílies on s'han viscut processos que podríem considerar com de precarització social (inestabilitat laboral dels pares, poca capacitat adquisitiva pel fet de treballar en un sector mal remunerat, etc.) són aquelles on, malgrat l'esforç dels pares per a què el seu fill funcioni a l'escola, és més fàcil detectar-hi actituds marcadament antiescolars dels adolescents, una pèrdua de sentit en una escola que no li ofereix res creïble. Paral·lelament, són aquests els casos on, malgrat que l'adolescent obeeixi més o menys les normatives familiars (i aquí hi ha els casos on les actituds són de major desafiant envers l'ordre parental) la identificació dels menors amb els referents dels seus pares és menor. En aquests casos, els pares no són un model a seguir, no se'ls admira. Curiosament, davant la voluntat de distanciar-se identitàriament dels referents parentals, aquest distanciament no activa estratègies de distanciament mitjançant inversions acadèmiques per trencar els itineraris sociolaborals dels pares, sinó que el distanciament genera desencantament respecte de les expectatives parentals envers l'adolescent. Per tant, l'escola no sembla un itinerari a considerar, malgrat que aquesta desconsideració els sembla encaminar indefectiblement cap els itineraris de precarietat existencial dels seus predecessors.

Una darrera consideració respecte de la temàtica de la referencialitat parental té a veure amb la dimensió interclassista de la mateixa. L'excel·lència escolar en les famílies amb més capital econòmic i/o cultural és allò que es dona per descomptat en l'imaginari a compartir per pares i fills, hagin viscut o no un procés de mobilitat social ascendent. Poques coses influeixen tant en l'itinerari escolar del menor com allò que el seu context referencial realment espera d'ell (i l'adverbi *realment* és especialment pertinent). La mimesi intergeneracional porta a triomfar a l'escola, com duu als fills dels obrers de coll blau a considerar la inserció laboral en l'horitzó de les expectatives a curt termini. Per contra, per a un adolescent que té com a referent parental algú que es guanya bé la vida (en termes pecuniaris) mitjançant dedicacions il·legals (tràfic de drogues, etc.) enmig d'un context de precarietat sociolaboral, sembla lògic que guanyar-se la vida de la mateixa manera entri dins del seu univers dels possibles.

7.5. L'adolescència lleurocèntrica

Un altre dels arguments que solen aparèixer en la diagnosi sobre les causes del mal rendiment acadèmic dels adolescents són els aspectes relatius a la seva vivència del lleure. Certament, el lleure cada cop té més presència a la vida dels adolescents, i no perquè en tinguin més, sinó perquè creix la intensitat subjectiva i la càrrega simbòlica de les vivències relacionades amb el lleure. Els adolescents són, s'interpreten a ells mateixos, construeixen la seva identitat en funció del que fan amb el seu lleure. Amb tot, això no és quelcom que només pugui aplicar-se a l'adolescència, sinó que ens afecta a tots plegats. Tampoc és quelcom que abans no existís, sinó que la particularitat del moment és l'extensió del que hem anomenat lleurocentrisme entre els diferents estaments socials i estrats generacionals. A vegades podem caure en el parany d'identificar amb els adolescents hàbits i estils de vida que, de fet, estan presents, de forma més invisible, menys espectacular, entre tothom. El consumisme, el fetitxisme de la mercaderia, l'hedonisme o la tendència a la comoditat són aspectes presents tant en el micromón dels joves com en el dels adults.

Un clar exemple d'aquestes falses identifications és el consum televisiu. La televisió és percebuda per molts professors i professionals relacionats amb l'educació com un dels grans enemics a batre, dimoni catòdic que desfà tota la feina educativa de l'escola. Però les estadístiques posen de manifest que el col·lectiu que menys veu la televisió és el de l'adolescència. De fet, a les entrevistes tots els joves diuen veure la televisió, i alguns dels que menys la veuen són els individus dels col·lectius amb pitjor rendiment escolar, per la senzilla raó que prefereixen estar al carrer, amb els amics, que tancats a casa mirant la televisió. I és que, de fet, mirar la televisió pot considerar-se una pràctica tant o més present entre joves amb un bon rendiment acadèmic com entre els que no el tenen.

Ara bé, és cert que hi ha lleures més allunyats de l'escola que d'altres, si bé no ens atreviríem a dir quin és el mecanisme causal de condicionament, és a dir, si una determinada vivència del lleure condiciona negativament el rendiment escolar, o a la inversa. Com tantes coses, possiblement el condicionament és recíproc i s'han de considerar dinàmiques retroalimentades.

Allò que més condiciona no és què es fa i què no es fa en el lleure, sinó la importància que té aquest lleure en el mapa mental dels individus, i si, en funció d'aquesta importància, és un lleure que es pugui compatibilitzar amb el món escolar. La diferència clau que divideix els alumnes és si l'adolescència, en relació a la importància simbòlica que se li atribueix al lleure, és autopercebuda com un moment vital de trànsit cap a la vida adulta, o bé com una primera etapa d'un moment existencial que té sentit en ell mateix, el de la joventut, amb uns estils de vida caracteritzats per la manca de responsabilitats familiars i pel distanciament respecte de les pràctiques d'oci familiars. És un estil de vida amb uns espais propis (la nit), i unes dinàmiques particulars, si bé a la nostra cultura, aquelles conductes pròpies de la joventut tendeixen a estendre's cap a la resta de col·lectius. És difícil, com hem dit, compatibilitzar una vivència de l'oci en tant que estil de vida juvenil amb l'escola, si més no en els nois de procedència més humil.

La transcendència que se li atorga als moments compartits amb els amics, al consum, a la nit i a la diversió, certes transgressions i opcions de vida preses per qui ja es considera

subjecte autònom, sovint xoquen amb les reticències i incomprensió familiars i escolars (més enllà que aquestes reticències i incomprensions siguin o no justificables), i la inversió escolar difícilment pot garantir la permanència o inserció en aquest estil de vida. Els nostres adolescents tenen poca capacitat adquisitiva, i ser jove és car. La inversió acadèmica, a la qual a més no se li veu una funcionalitat massa clara, significa renunciar a coses que tenen molta importància en la construcció de la seva subjectivitat. Possiblement, les característiques d'un mercat laboral dualitzat, on gran part de les feines requereixen de poca formació, accentua aquest desinterès per una inversió acadèmica de resultats incerts, aposta de risc que comporta fortíssimes renúncies a curt i mig termini. Els codis escolars, a més, s'allunyen, gairebé entren en contradicció flagrant, amb els de l'oci i amb els del barri, sobretot dins de la classe obrera, des de la importància que se li atorga a la duresa en la construcció de la masculinitat adolescent fins al sentit poc immediatista dels objectius escolars en front les vivències de l'oci; *que me quiten lo bailao*, poden pensar molts adolescents (i en cap cas estarà millor emprada la metàfora del ball).

Aquesta voluntat de ser i d'esdevenir joves no és incompatible amb treballar. Treballar assegura poder tenir cotxe, per exemple, sobretot si es viu a casa, amb els pares, i es disposa dels diners que es poden guanyar amb una feina. Treballar assegura poder sortir a sopar i gaudir de la nit, fer un salt, potser més quantitatiu que qualitatiu, en el seu *ser joves*. Treballar no fa cap gràcia, però assegura tot això. Cal deixar clar que aquest raonament no és el mateix en els joves d'altres estaments socials, fins i tot si entren dins de la categoria dels que entenen la joventut com a estil de vida. Altres joves poden tenir una vivència juvenil lleurocèntrica i compatibilitzar-la amb trajectòries acadèmiques, bàsicament perquè tenen més capacitat adquisitiva per via familiar (segurament els primers joves lleurocèntrics foren els joves dels estaments socials més alts) i perquè la inversió acadèmica té una dimensió d'utilitat molt més clara i evident. I és que els diferents codis i normatives de funcionament dels espais es poden encaixar, en gran mesura, en funció de que els individus vegin la necessitat i la utilitat d'encaixar-los.

7.6. Altres vivències del lleure: lleure familiar, institucionalitzat o infantilitzat.

Amb tot, la gran majoria dels adolescents no entrarien de forma inequívoca en la categoria dels que viuen l'adolescència com a primer pas de la joventut com a estil de vida. Són més els que conceben l'adolescència com a transició, un moment de la vida en que s'ha de gaudir, però en el que no cal fer coses que no corresponen a la seva edat, en la que no s'autoperceben encara com a subjectes autònoms. L'heterogeneïtat, dins d'aquest col·lectiu, és gran, però nosaltres hi trobem tres *tipus ideals*. En primer lloc, els alumnes que tenen un *lleure familiar*, en segon lloc, els que tenen un *lleure institucionalitzat*, i en tercer lloc, els que tenen un *lleure infantilitzat*.

Els alumnes (sobretot les alumnes) que tenen un lleure familiar són aquells que tendeixen a passar-se més estona a casa, o bé que frueixen del seu lleure en companyia de pares o de parents més grans. És una categoria que, en la nostra investigació, correlaciona amb els alumnes d'èxit escolar. Els alumnes amb lleure institucionalitzat són els que dediquen bona part dels seus moments de lleure a diferents pràctiques d'oci regulades, ja sigui anar al gimnàs, practicar algun esport, fer classes de repàs o anar a un esplai. Sovint coincideixen els adolescents amb un oci familiar i els d'oci institucionalitzat, però no sempre. Segons quin oci institucionalitzat, com pot ser anar al gimnàs o la pràctica d'arts marcial, pot estar més proper a la cosmovisió de l'oci com a estil de vida juvenil o de l'oci infantilitzat. En tot cas, ens ha semblat pertinent mantenir aquesta categoria perquè ens remet a un perfil de joves que, més enllà de la seva identificació o aversió a l'escola, tenen una disciplina personal no coaccionada (practiquen els esports que practiquen o fan el que fan perquè volen, no perquè els pares els obliguin) que coincideixen amb una visió de les coses pragmàtica, on l'esforç personal és un element central, ja sigui per estudiar (el cas de les noies, sobretot), ja sigui per treballar (el cas dels nois). Finalment, els alumnes amb un lleure infantilitzat són aquells que explícitament s'allunyen dels consums i dels estils de vida juvenils, però que gaudeixen de la seva adolescència amb la mateixa intensitat que els altres; juguen, riuen, discuteixen, comparteixen complicitats i desídies. Són adolescents que, bàsicament, encara són nens, i no tenen en ment massa inversions estratègiques, ni objectius a curt termini. Molts d'ells no volen estudiar, però

treballar segurament no té la urgència que pels joves esmentats en primer lloc, perquè tenen menys necessitats de consum. Són sobretot estudiants de la categoria *dissociats*, pels quals l'escola té tan poc sentit com per als primers, però que hi van perquè és el que toca. La seva relació amb la família és menys conflictiva, i a l'escola passen desapercebuts. Són més nois que noies, i molts d'ells són d'origen magribí.

El cas dels nois d'origen familiar magribí resulta exemplificador de la complexitat dels processos en joc. La forta reïficació escolar que viuen neutralitza en molts casos (no pas en tots) aspectes de la seva adscripció familiar que, com hem anat veient al llarg de la investigació, tendrien a aproximar-los a aquesta institució; una moralitat ascètica en molts aspectes (element que els allunya dels estils de vida juvenil), i la ferma creença en la institució escolar com a mecanisme de mobilitat social ascendent.

Els perfils dels joves identificats no difereixen massa dels que podríem trobar a escoles d'altres barris, però la gestió de les seves indecisions i les seves opcions acadèmiques són diferents perquè el seu emmarcament d'influències (familiars i d'amistats) i el seu món de possibilitats fàctiques és diferent. Alguns hàndicaps es multipliquen, d'altres es neutralitzen. Així, els perfils d'èxit escolar són més infreqüents, i en el cas dels joves i les joves de procedència obrera, es localitzen en itineraris personals força homogenis i caracteritzats per la proximitat entre els tres espais en relació: l'escola, la família i l'oci. Són adolescents que no tenen una relació reïficada amb l'escola, ni ells ni els seus pares, que tenen un referent parental d'èxit social relatiu, i amb un oci familiaritzat. Els hi agrada estar a casa, sortir amb els germans grans, compartir els caps de setmana amb els pares. L'èxit escolar a la classe obrera sembla restringit (segur que hi ha excepcions), avui en dia, a aquests estils de vida familistes, amb nuclis familiars protectors i incentivadors, i encara molt propers a la institució escolar. L'èxit escolar amb itineraris més individualistes no és que no existeixi, sinó que difícilment es pot donar dins de la classe obrera. L'èxit individualista, en adolescents més autònoms, menys identificats mimèticament amb la seva família, fins i tot amb molta menor inversió acadèmica en termes d'esforç personal només pot donar-se en contextos on la proximitat entre els tres espais en joc sigui un *donat per descomptat*, de manera que l'adolescent pot explorar-ne

els límits, perquè són els límits del conegut.

7.7. Les expectatives adolescents

Pel que fa a les expectatives de futur, trobem una curiosa paradoxa. En els itineraris adolescents individualistes, més presents en els nostres joves, en els grups que conceben la joventut com a estil de vida, les seves expectatives familiars futures són més tradicionals. En canvi, en els itineraris adolescents familiaristes, aquells que corresponen als joves amb millors resultats escolars i amb expectatives d'anar a la universitat, la percepció del que serà la seva vida futura respon molt a un model de vida individualista. Així, els joves més transgressors, que cerquen la seva autonomia i la desvinculació respecte a l'escola i a la família, que escenifiquen en els consums, en els hàbits, i en llenguatge corporal el trencament generacional dels joves i la seva "alternativa existencial", són joves amb un *habitus* que sembla que, després del parèntesi existencial d'una joventut més o menys perllongada, poden tendir a models i estils de vida convencionals: família nuclear, dos fills, distanciament entre els gèneres. En canvi, els joves que, dins de models familiars tradicionals (en força casos la dona és mestressa de casa i només el pare treballa fora de la llar), tendeixen a formes d'oci familiaritzes i a inserir-se harmònicament a l'escola, accepten el seu rol de menors, és a dir, de subjectes en formació que no són plenament autònoms ni que poden fer tot el que els vingui de gust. Molts cops, no cal que les normatives siguin explícites perquè en siguin conscients i acceptin aquestes normes de joc. Doncs bé, aquests adolescents, tot i tenir com a referents models familiars tradicionals, no tenen perquè tenir en l'horitzó d'expectatives repetir aquest model.

Això és més visible en el cas de les noies, on la referència materna no és prou satisfactòria a l'hora de gestionar les pròpies expectatives acadèmiques, socials i familiars. L'èxit social passa per superar els límits de gènere que els imposaria una visió tradicional de la família. Les noies amb èxit escolar no tenen una aproximació precoç al món de la sexualitat, espai de transgressió clara dels límits de gènere que sempre s'ha imposat a les adolescents, però en canvi són les més reticents a pensar el seu futur dins

del marc d'una família nuclear tradicional. Per contra, les noies adolescents amb una sexualitat activa i amb conductes que alteren allò que es pot esperar d'elles en tant que adolescents i en tant que noies, tendeixen a pensar més en termes tradicionals en les seves expectatives familiars de futur, si més no aquelles que veuen que el seu itinerari fora del món de les responsabilitats adultes, tard o d'hora, s'acabarà. Òbviament, aquest és un esquema de funcionament i d'associacions que tindria una configuració del tot diferent en l'anàlisi d'estrats socials amb més capital econòmic i, sobretot, amb més capital cultural.

Com hem volgut posar de manifest al llarg de la investigació, tots els adolescents, des de les seves posicions respectives, són alhora lúcids i miops en les seves interpretacions de la realitat. Certament hi ha càlculs de possibilitats i de costos en la ment de tots ells. Ara bé, aquests càlculs estan basats en universos de possibles diferents (allò que és considerable i allò que no), en experiències personals diferents que condicionen els límits de les seves creences en les diferents institucions, en processos d'empatia i d'alteritat que allunyen i aproximen persones i grups. Són càlculs que, en primer lloc, són en bona mesura no conscients, i, en segon lloc, s'allunyen de ser racionals. Però lògics sí que ho són, i molt. Una lògica que, per bé o per mal, fixa unes fites i en relega a la desconsideració absoluta unes altres.

En aquest sentit, podríem afirmar que, en termes generals, en el cas dels nois tant les seves lucideses com les miopies tendeixen a estructurar-se més en el camp laboral, mentre que en les noies el camp d'estructuració tendeix a ser més l'escolar. La rapidesa en la inserció al mercat laboral dels nois pot tenir conseqüències, a mig i llarg termini, en el seu enquistament en unes condicions de precarietat laboral. Molts dels joves en són conscients d'això, però sembla ser una reflexió que relativitzen, en primer lloc, perquè semblen considerar important el terreny de les relacions interpersonals (el capital social) en la inserció laboral, i en segon lloc, perquè els hi costa considerar uns beneficis no tangibles, els de la inversió formativa que no sigui a curt termini. En canvi, les noies que no volen estudiar, semblen més resignades a una situació laboral precària, una resignació que sembla coherent amb els referents històrics de gènere que poden tenir, i amb el seu paper subsidiari (potser menys subsidiari del que es pensen, per cert) dins del model

familiar al que semblen aspirar. Les noies que sí volen tenir un itinerari acadèmic perllongat semblen tenir amb freqüència una relació si no reïficada, sí fetitxista envers la bondat intrínseca de fer carrera acadèmica. Aquí la miopia pot estar en fer una inversió, tant en termes d'esforç com en projecció emocional i d'expectatives, que no es vegi reflectida després en l'accés a posicions laborals en consonància amb aquestes inversions i expectatives.

7.8. Les diferències ètniques o les diferències etnificades

En relació a les diferències ètniques, potser cal posar de manifest que és erroni fer un tractament analític culturalista d'aquest eix de desigualtats. Les diferències de procedència tenen una plasmació cultural, com tantes d'altres diferències (les de classe per exemple) en la mesura que es gestiona la desigualtat d'una o altra manera pels agents implicats. Bàsicament, en relació a l'escola, els principals hàndicaps que poden tenir els joves de procedència extracomunitària són tres. En primer lloc, el hàndicap més obvi, que només afecta els adolescents que han arribat fa poc: la infraformació, el desconeixement de la llengua i dels codis del context d'arribada.

En segon lloc, la permanència de models de funcionament familista que entre la població autòctona tendeixen a ser marginals, si més no entre bona part de la població (no tant, per exemple, entre les classes benestants conservadores catòliques). Els models familistes estan molt presents encara entre la població d'origen magribí. El fet que moltes famílies responguin a un model familista no comporta, com passa a les famílies autòctones, que no hi hagi importants processos de reconversió, sobretot en la mesura que les famílies han tingut l'oportunitat d'inserir-se laboralment i social als barris d'acollida. Tot i així, és cert que aquests models solen comportar unes relacions de gènere fortament asimètriques, i una ètica del treball i de l'esforç ascètica. Malgrat això, la qüestió de l'asimetria de gènere es quelcom que es tendeix a exagerar, si més no pel que fa a les distàncies entre les famílies autòctones i les magribines. Molts nois magribins ajuden en les tasques domèstiques tant o més que els joves autòctons, per exemple.

En tercer lloc, un darrer obstacle es localitza en la construcció de dinàmiques d'enfrontament entre majories i minories en les que, en la lluita per uns "béns socials" cadascú intenta optimitzar la pròpia posició a través de la construcció d'alteritats, culturalment parlant, tan fàcils de reïficar com d'obviar.

7.9. El dos objectius de l'escola pública: complementaris o contradictoris?

Finalment, voldriem acabar aquest capítol de conclusions amb una darrera reflexió sobre el que, de fet, era l'origen de la nostra recerca, la institució escolar. El professorat de les escoles públiques de barris obrers ha de gestionar, en l'actualitat, dos principis que poden resultar contradictoris entre sí; la universalització de l'educació i la igualtat educativa entre tothom, d'una banda, i l'educació com a mecanisme igualador de les oportunitats socials entre les persones més enllà de la seva procedència, de l'altre. Quan els recursos són escassos i les escoles viuen immerses en els processos de reïficació que hem esmentat, intentar que els alumnes de classe obrera tinguin una educació de qualitat i possibilitadora de trajectòries escolars d'èxit pot semblar impossible si no és mitjançant la segregació escolar interna entre els alumnes que poden tenir una bona trajectòria acadèmica i els que cal gairebé donar per perduts. Es poden generar així, dins del mateix institut, l'escola assistencialista i l'escola ascensionista, a costa d'un tractament discriminatori entre els alumnes en funció del seu rendiment. Cal preguntar-se si, més enllà de ser una pràctica ètica i políticament no desitjable, no és el darrer recurs que li queda a l'escola pública, si més no en certs sectors, per sobreviure i mantenir viu, dins de la precarietat, el mite de la igualtat d'oportunitats entre tothom. Potser això explicaria que les polítiques escolars que usen la qüestió de l'atenció a la diversitat per crear grups classe separats per rendiment sigui quelcom pitjor vist pels analistes de l'educació que pels actors socials que les apliquen o que les viuen de primera mà. Els professors, iguals que els altres actors objecte de la nostra anàlisi, actuen en funció d'unes circumstàncies que sovint són més precàries i difícils de gestionar del que podria semblar.

Coda: Conèixer les geografies dels espais socials

No ha estat ni és l'objectiu d'aquest llibre la descoberta i el disseny d'estratègies d'intervenció educativa que resolguin alguns dels nombrosos problemes que avui té l'escola pública. Les raons d'aquesta exclusió són de naturalesa diversa. En primer lloc, qualsevol estratègia d'intervenció educativa no pot derivar-se d'un únic estudi el qual, per més complet que es presenti, no deixa de ser *una* visió des d'una mirada específica d'una realitat forçosament limitada. En segon lloc, perquè dissenyar estratègies d'intervenció o canvi educatiu no pot fer-se de forma eficaç si no es compta amb aquells actors que més directament viuen i pateixen les conseqüències de la tasca educativa (pares i mares, alumnes i mestres). En tercer lloc, perquè, com es deriva d'aquest treball, la complexitat de la morfologia de l'èxit i fracàs adolescents pràcticament anul·la el "descobriment" d'antídots que, en forma de prescripcions, permetin combatre el problema. Si bé la sociologia és sovint acusada de ciència interpretativa que no aporta solucions concretes als problemes socials, és també ben cert que altres especialistes de l'educació llencen amb una extraordinària lleugeresa, i a voltes frivolitat, "solucions" que, un cop aplicades, resulten menys "màgiques" del que prometien.

Tanmateix, tancar l'estudi sense dir res sobre *què fer* fóra una mostra més del distanciament que sovint es produeix entre els que ens dediquem a observar i a interpretar la realitat educativa i aquells que la viuen de primera mà. Trist i repetit és el fet que tanta recerca sobre la institució escolar no arribi ni a aquells que decideixen i administren l'educació ni als que dia a dia la practiquen. En el cas de la recerca sociològica, especialment, plana sovint la sospita d'una ciència que critica amb facilitat i, fins i tot, acusa directament els actors socials de reproduir problemes socials i desigualtats. I no és aquesta una crítica ingènua ni fonamentada en un divorci especialment induït pels sociòlegs.

El que volem i podem dir en aquestes pàgines, doncs, se situa en aquest encreuament: en la necessitat d'acostar el nostre treball als qui dediquen el seu esforç quotidià a educar i aprendre i fer-ho sense prescriure fórmules. I a aquí només s'hi arriba per un camí, que no és altre que el de plantejar reflexions d'actuacions possibles que es deriven

estrictament del nostre estudi; reflexions que creiem que són prou originals en l'escenari de la intervenció educativa i que tenen la voluntat de poder ser discutides amb diversos professionals, i especialment amb els actors implicats en la vida quotidiana dels instituts de secundària.

Abans d'entrar-hi ens cal fer una darrera precisió. El que en aquestes pàgines s'assenyala va dirigit, un cop més, a allò que es pot fer des de l'escola i amb l'escola. Això és així perquè, també una vegada més, la nostra recerca s'ha interessat per esdeveniments que tenen a veure en darrera instància amb l'experiència escolar. No obstant, cal fer explícit que res d'això pretén prioritzar allò que es pot fer *des de* l'escola per davant d'allò que es pot fer *per a* l'escola. I aquí, cal recordar-ho, l'instrument central és en mans de les polítiques educatives i d'aquells que disposen de les eines per a no deixar que l'escola pública esdevingui un reducte marginal de caire assistencialista. No cal dir que aquesta crida és especialment adient amb la situació que avui viuen molts centres públics del nostre país.

* * *

Si alguna cosa posa de relleu la nostra recerca és que el distanciament entre espais és més comú que no pas la proximitat entre ells. La reïficació escolar evidenciada per famílies i alumnes actua com a frontera invisible entre els espais socials de l'escola, la família i el lleure. No és aquesta, a més, una distància "neutral" en l'experiència dels actors. Tot i que les incomprensions són mútues, la institució escolar disposa de normes i pautes per a traduir la distància entre espais en sistemes de gratificació o sancions que tenen conseqüències fonamentals sobre les trajectòries dels i les adolescents: el suspens, l'etiquetatge o fins i tot l'expulsió són eines a disposició de l'escola per a distingir entre els codis de comportament esperats i els reals. Sovint, quan aquestes eines es fan efectives, no fan més que augmentar la distància de codis i reproduir o incrementar la reïficació de la institució experimentada per moltes famílies i estudiants. La relativa inflexibilitat de normes i sancions deixa poc marge a altres estils de gestió del conflicte escolar. Sense la comprensió d'aquests mecanismes, les famílies poden reaccionar, com hem vist en aquest estudi, fent "actes de fe" de l'actuació institucional: l'escola sap el que es fa perquè els professionals que la integren són pagats per a saber administrar l'èxit i el fracàs escolar. En el cas dels estudiants, la incomprensió dels codis condueix

al resultat previsible d'actituds que van des de la resistència activa a la dissociació total, actituds que depenen de l'estructuració i situacions viscudes en els altres espais socials.

El paràgraf anterior no és una crítica als mecanismes d'actuació institucionals pròpiament dits, sinó a l'absència de sistemes complementaris d'actuació que vagin en la direcció de neutralitzar la reïficació institucional. L'escola, sovint, es regeix per unes expectatives d'identificació expressiva que, ja ho hem vist, no poden donar-se per descomptat en determinats estils de socialització familiar. No espera tant que famílies i alumnes *entenguin* el que es fa a l'escola i per a què es fa, com que les famílies *comparteixin* els seus valors i objectius. I aquí –nosaltres entenem– rau la primera matèria de la reïficació institucional. L'arbitrarietat cultural té lloc precisament en el procés d'ignorar altres dimensions expressives de l'experiència personal i social que poden diferir i difereixen d'allò que ha de ser “un bon alumne”. Aquesta ignorància es mou des de tots els components de la cultura juvenil (estètica, consum, sexualitat, etc.) al reconeixement de formes de socialització familiar que són discontinües amb les de la institució escolar. L'escola demana doncs allò impossible: ignora altres formes expressives i reclama l'adhesió incondicional a l'expressivitat escolar.

La distància entre les dimensions expressives dels diferents espais socials no ha de portar a l'objectiu, creiem que ingenu, d'acostar-les a qualsevol preu. Transformar l'escola en un espai de formes d'expressivitat múltiple pot esdevenir una tasca àrdua i fins i tot ens atreviríem a dir que absurda. Transformar l'escola en un espai continu amb la cultura juvenil no només pot desdibuixar les funcions socials de la institució, sinó que pot generar incomprensió i fins i tot rebuig d'aquells que aparentment n'haurien de ser els beneficiaris. Cap alumne reclama que l'escola esdevingui una discoteca o un espai de permissivitat sexual, i encara menys cap família espera que l'escola generi aquests espais de consum i relació social. Però si això és així, per què en canvi l'escola s'encaparra en que alumnes i famílies s'acostin als seus valors expressius? Per què espera unes actituds i comportaments d'alumnes i famílies que, senzillament, no poden tenir lloc perquè el seu origen social i les seves pràctiques culturals es mouen en un altre registre?

L'objectiu no és doncs lluitar per aproximar mons expressius i codis culturals diferenciats sinó treballar per a reconèixer-los. Neutralitzar la reïficació institucional vol

dir actuar per tal que famílies i alumnes entenguin com i per què l'escola fa el que fa, sense que això comporti necessàriament la ressocialització dels individus en els codis de la institució. I si famílies i alumnes reïfiquen la institució també és ben cert que l'escola desconeix –i sovint demonitza– les geografies dels altres espais socials. Sense penetrar en la comprensió de com i per què els adolescents i les famílies fan el que fan, l'escola renega del desconegut, construeix apriorismes i participa de la “sociologia espontània” en el procés d'interpretació del desarraïment de la cultura juvenil o del “baix nivell cultural” de les famílies.

Hi ha, per tant, una tasca doble que només l'escola pot impulsar: d'una banda, la interrogació i el reconeixement dels codis dels altres espais socials (servint-se, per exemple, del coneixement sociològic i antropològic); de l'altra, fer explícits al màxim els mecanismes a partir dels quals funciona el codi de la institució escolar, o, dit en altres paraules, fer visible allò que en la institució escolar opera habitualment de forma opaca i latent. La primera qüestió exigeix que el professorat desplegui nous rols professionals, els quals no s'han contemplat fins ara en la seva socialització professional. Cal que s'endinsi en el coneixement de formes de vida que ignora i que en busqui la seva coherència interna. El nostre estudi ha fet visible que alguns càlculs i expectatives que construeixen els joves adolescents poden semblar miops o fins i tot perjudicials per al mateix individu, però ser en canvi plens de coherència interna si es tenen en compte les presències en els espais socials familiar i de lleure. Si des de l'escola, en determinades ocasions, es vol lluitar contra aquests càlculs, el primer que cal fer és descobrir per què aquests càlculs són internament coherents abans de “donar els individus per perduts” o bé lluitar infructuosament contra lògiques que la institució escolar no entén ni preveu.

L'acostament del coneixement de la institució a famílies i alumnes, d'altra banda, passa simultàniament pel fet d'explicitar els límits de la dimensió expressiva de l'escola (allò que l'escola no està disposada a contemplar com a legítim) i per aprofitar allò que, com hem vist, més important és per als adolescents i, especialment, per a les seves famílies: la instrumentalitat del pas per l'escola. En efecte, si alguna cosa aproxima les famílies de classe treballadora i, especialment, algunes famílies magribines, a la institució escolar, és la seva funcionalitat per a la mobilitat social ascendent. Sovint, però, és la identificació expressiva allò que inconscientment o conscient actua com a criteri

implícit d'avaluació de l'alumnat. És comú que el professorat manifesti que s'estima més alumnes amb dificultats d'aprenentatge que alumnes desmotivats o desarrelats de la institució. Paradoxalment, alguns professionals que sovint consideren que moure'ls del seu rol de transmissor de coneixements per a transformar-los en educadors és un atac al seu prestigi i la seva professionalitat, no pensen que entrin en cap contradicció quan diuen que el que més els exaspera és la desmotivació de l'alumnat i no llurs limitacions cognitives. De forma latent, és la distància amb el "tipus ideal d'alumne", i no cap mesura de rendiment objectivable, allò que indueix els processos de classificació i d'etiquetatge. La possible ocultació d'aquests processos sota formes de notes i qualificacions és el que genera dissociació i desencantament.

En contra d'aquesta tendència, val la pena plantejar el debat de per què l'escola, o almenys les escoles com les que nosaltres hem analitzat, no desplega estratègies que prioritzin allò que d'instrumentalitat té la institució escolar. Potser d'aquesta manera, a partir d'una visió més pragmàtica i utilitarista de per a què serveix l'escola, determinats alumnes i famílies poden no només entendre els motius pels quals l'escola fa el que fa, sinó que poden mostrar la seva disposició a acceptar certs codis que ara rebutgen perquè difícilment entenen. Aquesta aproximació ben segur no serveix per a tots els perfils d'adolescents que nosaltres hem entrevistat, però podria tenir sentit en alumnes als quals allò que els desarrela de la institució és la incomprensió dels seus codis. Les formes d'aproximar-s'hi poden ser diverses: des de la realització de *tutories instrumentals* que, de bon inici no dubtin en prioritzar el pragmatisme de la inversió en estudis, a tasques informatives i d'ajut a la planificació d'estratègies d'itineraris educatius que tinguin correspondència amb possibilitats reals d'inserció social i laboral. Ja hem dit que no és aquest l'espai de descriure aquests instruments sinó el d'assenyalar només el seu interès i la seva lògica a partir de la nostra anàlisi. En aquest terreny pot i ha d'entrar la imaginació organitzativa que, en tantes ocasions, els professionals de l'ensenyament han demostrat.

Una darrera reflexió que no ens volem estar d'assenyalar. Si el que hem analitzat en aquest estudi i les reflexions d'aquesta coda tenen algun sentit, podem entendre millor per què tenen tan poca probabilitat de reeixir les crides a la participació de la comunitat educativa o l'establiment de pactes o contractes escolars. Aquests elements, plens de potencialitat pedagògica i social, ressonen en el buit quan predomina la reïficació i la

dissociació, quan no s'entenen els codis que fa servir una institució per a actuar i classificar. Parlar de participació i de pacte escolar només pot tenir sentit quan allò per a què es participa o allò que es pacta és percebut com d'interès i utilitat cabdal per als actors, i quan es percep que en aquesta participació o en el que es vol pactar hi ha quelcom a aportar per una de les parts. Si no és així, és evident que el resultat més previsible és el que nosaltres hem observat: mentre que els mestres es queixen que les famílies no inculquen hàbits d'estudi ni autodisciplina, les famílies esperen passivament que a l'escola els diagnostiquin per a què serveix o què podrà fer el seu fill. Al capdavant, als mestres els paguen per a això..., o no?

Bibliografia

Alegre i Herrera (2000) *Escola, oci i joves d'origen magribí. Segones generacions de famílies immigrades i el sentit de la seva inserció social*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Col.lecció Materials de Joventut, 14.

Ben Jalloun, T. (2000) *Elogi de l'amistat: la soldadura fraternal*, Barcelona: Empúries.

Bernstein, B (1989) *Clases, códigos y control*, vol. 2. Madrid: Akal.

Carabaña, J. (1993) "A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas", a *Revista de Educación*, vol. 302, pp. 61-82.

Kellerhals, J. & Montandon, Cl. (1991) *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents* Lausanne: Delachaux et Niestlé.

McCarthy, C. (1993) *Racismo y currículum* Madrid: Morata.

Martínez, R. & Pérez, J. (1997) *El gust juvenil en joc*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Martínez, R. (1998) "Cultura juvenil com a espai de renovació social" a DD.AA., *La Nueva condición juvenil: actas del congreso celebrado en Barcelona en noviembre de 1998*, Barcelona: Diputació de Barcelona.

Rambla, X. (1995) *La construcció de les aspiracions educatives*, Tesi de Doctorat, Departament de Sociologia de la UAB.

Willis, P. (1977) *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Aldershot: Gower. [Edició espanyola: *Aprendiendo a trabajar. Cómo los jóvenes de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Torrejón de Ardoz: Akal, 1986].

Willis, P. (1998) *Cultura viva: una recerca sobre les activitats culturals dels joves*, Barcelona: Diputació de Barcelona, Col. Materials de Joventut, n. 13.

Wulff, H. (1988) *Twnty girls. Growing-up, Ethnicity and Excitement in a South London Microculture*, Estocolm: Stockholm Studies in Social Anthropology.

PROPI



**ELS TRES EIXOS DE LA IDENTITAT: CLASSE, GÈNERE I
ÈTNIA EN ELS ESPAIS SOCIALS JUVENILS**

Informe final corresponent a la beca de recerca atorgada per la
Fundació Jaume Bofill (Juny de 2000)

Departament de Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona.

Gener de 2002

ELS TRES EIXOS DE LA IDENTITAT: CLASSE, GÈNERE I ÈTNIA EN ELS ESPAIS SOCIALS JUVENILS

Informe final corresponent a la beca de recerca atorgada per la
Fundació Jaume Bofill (Juny de 2000)

Departament de Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona.
Gener de 2002

Equip de recerca:

Direcció:

Xavier Bonal

Investigadors/es:

**Miquel Àngel Alegre
Isaac González
Diego Herrera
Marta Rovira
Enric Saurí**

ELS TRES EIXOS DE LA IDENTITAT: CLASSE, GÈNERE I ÈTNIA EN ELS ESPAIS SOCIALS JUVENILS

INDEX

Capítol 1: Introducció. La configuració de les identitats adolescents entre els espais socials de l'escola, la família i el lleure	5
Capítol 2: Posicions i espais socials: una proposta metodològica	10
2.1. El disseny metodològic	10
2.2. La preparació i el desenvolupament del treball de camp	15
2.2.1. <i>La mostra</i>	15
2.2.2. <i>La realització del treball de camp i les seves incidències</i>	16
2.3. La metodologia d'anàlisi	16
2.3.1. <i>Disseny del model d'anàlisi</i>	16
2.3.2. <i>L'articulació del model d'anàlisi</i>	17
Capítol 3: Quatre maneres d'estar a l'escola	22
3.1. Els alumnes amb èxit escolar	23
3.1.1. <i>L'espai escolar com a centre de gravetat</i>	23
3.1.2. <i>Un lleure "sa i en família"</i>	31
3.1.3. <i>L'espai familiar: pares i fills contents</i>	40
3.2. Els "justets"	47
3.2.1. <i>L'espai escolar: rendiment just sense conflictes</i>	47
3.2.2. <i>El lleure: diversitat d'estils i situacions</i>	53
3.2.3. <i>L'espai familiar: models no qüestionats</i>	58
3.3. Els resistents	62
3.3.1. <i>L'escola: manifestacions de resitència a l'espai escolar</i>	63
3.3.2. <i>El lleure: l'àmbit central en la construcció de la identitat</i>	65
3.3.3. <i>L'espai familiar: llunyanies i proximitats</i>	69
3.4. Els dissociats	74
3.4.1. <i>El camp escolar: peixos fora de l'aigua</i>	74
3.4.2. <i>El lleure: identitats no lleurocèntriques</i>	79
3.4.3. <i>L'espai familiar: l'harmonia resignada</i>	82

Capítol 4: L'espai escolar a través del discurs del professorat	87
4.1. El problema familiar	91
4.1.1. <i>Famílies sense normes</i>	93
4.1.2. <i>Famílies sense autoritat</i>	94
4.1.3. <i>Famílies desestructurades</i>	96
4.1.4. <i>Cultures de classe en la construcció d'expectatives educatives</i>	98
4.2. Adolescents atrapats per la societat de consum	100
4.2.1. <i>Grups d'iguals i dinàmiques d'aula</i>	103
4.2.2. <i>L'oci i l'estudi en competència</i>	104
4.2.3. <i>La televisió, la causa de tots els mals</i>	106
4.3. Respostes miops a la diversitat cultural	107
Capítol 5: Geografies dels espais: distàncies i proximitats	110
5.1. L'escola: espai d'obligacions?	111
5.2. El lleure: espai de llibertat?	117
5.3. La família: espai d'acolliment afectiu?	125
5.4. Formes bàsiques de distanciament-proximitat entre espais	133
Capítol 6: La incorporació dels espais i la gestió dels conflictes normatius	140
6.1. La Míriam	141
6.2. El Zacarías	149
6.3. La Rocío	158
6.4. La Sandra	166
6.5. L'Hajar	175
Capítol 7: Implicacions de posició en les disposicions educatives: classe, gènere i ètnia	183
7.1. Implicacions de classe	184
7.1.1. <i>Reificació</i>	185
7.1.2. <i>L'esforç com a habitus de classe</i>	186
7.1.3. <i>Identificació instrumental</i>	188
7.1.4. <i>Els límits de les expectatives i el credencialisme devaluat</i>	189
7.1.5. <i>La neutralització de la diversificació educativa</i>	191
7.1.6. <i>Oposicions de classe</i>	192
7.2. Implicacions de gènere	194
7.2.1. <i>La masculinitat, les relacions de gènere i l'infantilisme</i>	195
7.2.2. <i>El gènere, les formes de lleure i les expectatives</i>	196
7.2.3. <i>Els gèneres i les esferes pública i privada</i>	198

7.3. Implicacions d'ètnia	200
7.3.1. <i>L'excepcional identificació instrumental amb l'escola</i>	201
7.3.2. <i>L'ús de codis diferents a diferents espais socials</i>	202
7.4. Efectes sincrònics i assincrònics: acumulació i neutralització	205
7.4.1. <i>Interaccions sumatives o sincròniques</i>	206
7.4.2. <i>Interaccions neutralitzadores o assincròniques</i>	207
 Capítol 8: Conclusions: La morfologia de l'èxit i el fracàs escolar adolescent	 210
8.1. Una perspectiva no reduccionista	210
8.2. La individualització del fracàs escolar: el sentit de l'adscripció familiar	212
8.3. L'alteritat familiar respecta a l'escola	215
8.4. La referencialitat de la inserció sociolaboral familiar	217
8.5. L'adolescència lleurocèntrica	220
8.6. Altres vivències del lleure: lleure familiar, institucionalitzat o infantilitzat	223
8.7. Les expectatives adolescents	225
8.8. Les diferències ètniques o les diferències etnificades	227
8.9. Els dos objectius de l'escola pública: complementaris o contradictoris?	228
 Coda: Què fer el proper dilluns	 229
 Apèndix	 235
 Bibliografia	 259

CAPÍTOL 1: Introducció

La configuració de les identitats adolescents entre els espais socials de l'escola, la família i el lleure

Avui en dia és un lloc comú afirmar que l'educació afecta tant la vessant cognitiva de l'aprenentatge com l'experiència subjectiva dels nois i noies. D'altra banda, encara que l'acord no és tan general en aquest punt, també molts especialistes accepten que els processos educatius no són interns a les persones, sinó que són el producte complex de les relacions socials. Presentem els resultats d'una recerca que comparteix aquests supòsits. Espera, a més, aplicar-los per a aportar reflexions que ajudin a debatre sobre un dels reptes més importants de l'educació contemporània: el fer compatibles els principis d'igualtat i diferència.

Aquesta introducció exposa breument les idees teòriques que han inspirat aquesta feina. Comença argumentant que l'acció educativa orientada per la recerca pot democratitzar aquests processos de dues maneres. En primer lloc, ajuda els subjectes a adonar-se de les seves circumstàncies i a decidir. En segon lloc, indica als docents de quina manera concreta la vida escolar reproduceix algunes injustícies socials per activa o per passiva. Les desigualtats socials sovint només són perceptibles per aquells que participen dels processos educatius quan es mostren en forma de marginalitat social. En canvi, les desigualtats travessen de forma permanent tota l'estructura de relacions socials en què es basa la vida quotidiana. No són, per tant, quelcom aliè a l'educació, com tampoc no ho són en els altres àmbits de la vida social. En el marc educatiu és on els individus assoleixen per primera vegada posicions socials "objectivades" gràcies a l'entramat avaluatiu de les aptituds i actituds de l'alumnat, que el sistema educatiu posa en mans del professorat com una racionalitat impecable, sense que en transpuïn gairebé mai les formes desiguals en què la mesura del rendiment educatiu esdevé un filtre per a cadascuna de les posicions socials de partida.

Però la importància de l'educació no rau només en la seva capacitat per seleccionar els més afavorits pel seu origen social i deixar en els marges els que ho són menys. El

procés educatiu pel qual passen totes les proles de la nostra societat obligatòriament fins als setze anys imprimeix en la seva experiència disposicions que orienten la manera com els adolescents se situen en relació a la classe, el gènere i l'ètnia. L'escola no solament pot actuar com a reproductora de les divisions socials (entre un estatus alt i un estatus baix, entre allò masculí i allò femení, entre allò autòcton i allò aliè), sinó que en l'àmbit educatiu també es construeixen jerarquies entre els diferents significats socials. Per tant, les identitats no són fruit només de l'origen social de l'alumnat, sinó també de les trajectòries que es construeixen en el sistema educatiu, un espai social molt concret però alhora central en la vida dels adolescents. I aquestes trajectòries no són úniques ni predeterminades absolutament d'entrada. També estan definides, per exemple, per l'experiència del lleure i el pes que aquest té en la vida dels adolescents, ja que de vegades la cultura dels iguals es presenta en contradicció amb la cultura escolar.

Vist això, la nostra recerca intenta esbrinar com es configuren i s'entrelliguen les identitats de classe, els gèneres i l'etnicitat dels adolescents tenint en compte la incardinació de les determinacions socials (la socialització familiar, la selecció educativa) amb les relacions socials en què estan immersos (cultura escolar, cultura juvenil) i les experiències que se'n deriven (itineraris personals). Això vol dir, ras i curt, que hem de distingir entre les posicions socials i les identitats, en primer lloc. I en segon lloc, entre les posicions socials i els espais socials on es mesuren i modulen aquestes posicions en les relacions socials concretes. El més important del nostre enfocament és sens dubte la comprensió de les identitats adolescents des d'aquest punt de vista polièdric, que posa en relació estructura i acció, les determinacions col·lectives i les decisions personals, les jerarquies socials i les experiències individuals.

Aquesta tensió entre les determinacions estructurals i els processos socials concrets en els quals participa l'individu ens porta a desmarcar-nos clarament de la visió estructuralista de les teories de la reproducció, tot i recollint les aportacions que han fet en el camp educatiu en assenyalar la institució escolar com una institució no tan neutra ni igualitària com sembla. La teoria de la reproducció de Bourdieu i Passeron, per exemple, desemmascara les jerarquies socials de classe, gènere i ètnia que també són presents a l'escola, amagades rere l'entramat acadèmic aparentment neutral. Però la seva visió de les coses condemna els individus a esdevenir simplement allò que el destí els ha assignat en tant que fills de la classe obrera, o en tant que dones, o membres

d'una minoria ètnica. I nosaltres pensem que la història del sistema educatiu no ens mostra només aquesta cara, la de la reproducció social, sinó també la de l'accés de la classe obrera, de les dones i de les minories ètniques als estudis secundaris i superiors (encara que desigualment). No tot és reproducció en l'estructura social, ja que els més desafavorits també s'esforcen per apropiat-se d'un capital cultural cada cop més imprescindible en la nostra societat, i també s'esforcen a modelar l'espai on es desenvolupa la lluita per aquest capital cultural. En aquest sentit, la pregunta que no ens responen les teories de la reproducció és: com es construeixen les trajectòries dels individus en aquest marc? Com es pot explicar l'èxit escolar d'alguns i el fracàs dels altres? En definitiva, com es concreten en aquest espai social les jerarquies socials i les determinacions i com s'hi enfronten els individus? Quines desigualtats són reproduïdes a l'escola i quines no ho són?

Per respondre aquestes preguntes, ens cal anar a buscar les aportacions d'aquelles teories que han obert la "caixa negra" de l'educació, que s'han plantejat què hi passa dins d'una aula, com s'estructuren les relacions quotidianes entre alumnes i entre l'alumnat i el professorat en termes de classe, gènere i ètnia. Tant la teoria dels rols i de les transmissions educatives de Bernstein com la teoria de les resistències de Willis ens proporcionen aquesta visió més penetrant de la vida escolar, d'una banda, i de la cultura dels adolescents, de l'altra. Així, amb Bernstein podem saber com els individus poden viure com una contradicció o com una continuïtat la trobada entre la socialització familiar i la socialització escolar. Les formes de control social que transmet la cultura escolar, doncs, poden estar en contradicció o no amb les formes de control de la cultura familiar. Enmig d'aquests processos més o menys divergents de socialització, els individus (alumnes) poden adoptar diferents rols en funció del lloc que li assigna l'escola en la seva estructura, o en funció de les aspiracions educatives familiars, però també en funció de quin dels espais de socialització pesa més en la seva trajectòria.

En aquest sentit, Paul Willis ens fa veure com a més d'aquestes dues agències de socialització, cal tenir en compte un tercer espai de socialització, de vegades més important que cap altre: la cultura juvenil. Els adolescents desenvolupen formes de relació significants i estructurades jeràrquicament com qualsevol institució social, i fan d'això un punt de referència obligat per a qualsevol adolescent. Una altra qüestió és el pes que pren en cadascun dels casos, la qual cosa no és aliena a les disposicions apreses

per les persones en les altres institucions. La cultura juvenil pot coincidir, en aquest sentit, amb les característiques de les cultures escolar i familiar, o pot estar-hi en contradicció.

Finalment, doncs, hem d'entendre que la identitat dels adolescents es construeix en un procés complex que es basa tant en les posicions socials de classe, gènere i ètnia determinades per les jerarquies socials, com en les característiques i els recursos adquirits en relació a aquests tres espais de socialització esmentats: família, escola i lleure juvenil. Tot plegat ens porta a perfilar itineraris que no necessàriament són coherents ni tenen un destí predeterminat, sinó que estan plens de contradiccions i de resistències, perquè les relacions entre aquests tres espais són discontinües (marcades per les fronteres institucionals que la nostra societat estableix entre família, escola i temps de lleure). I perquè les vivències dels individus en cadascun d'aquests espais implica experimentar jerarquies i posicionaments diferents (microjerarquies), i per tant, la posada en escena de rols diferents per part de la mateixa persona.

Això ens porta a afirmar que no tot queda explicat per la lògica predominant de classe, gènere i ètnia en les trajectòries educatives dels adolescents. De fet, més aviat hem de dir, i aquesta és la nostra hipòtesi principal, que **les trajectòries són definides per elements de les fronteres entre els espais socials, les microjerarquies dins de cada espai i les posicions dels individus en cada espai**. Els efectes de l'experiència dels individus en cadascun dels espais socials poden donar com a resultat la neutralització de les desigualtats de classe, gènere o ètnia en els itineraris educatius. O bé poden resultar sobredeterminadors, per exemple, quan una noia de classe obrera és etiquetada negativament a l'escola pel tipus d'estètica juvenil que adopta.

Aquests efectes han estat definits per McCarthy (1994) a partir del concepte de relació assincrònica. McCarthy planteja que dins l'escola els efectes de les desigualtats socials no són totalment previsibles. Els conflictes de classe, gènere i ètnia hi prenen formes pròpies en funció de les relacions que s'estableixen en aquest espai concret. Com diuen Alegre i Herrera: "L'estructura del camp institucional escolar, la seva trajectòria, així com les estratègies derivades dels interessos i subjectivitats dels actors implicats, seran els factors que en bona mesura donaran compte del principi articulador —classe, ètnia o gènere— que predomina en la determinació del conflicte i que defineix els

antagonismes i les solidaritats, que prenen cos en les relacions de competició, explotació, dominació i selecció cultural que connecten l'escola amb la societat en què s'insereix." (Alegre i Herrera, 2000: 64). Es tracta, doncs, de resituar en una microperspectiva els conflictes i les desigualtats que les institucions socials prefiguren de forma global, però que només s'acaben de definir en els espais socials concrets com és l'IES d'un determinat barri d'una determinada ciutat mitjana de Catalunya.

Aquesta perspectiva assincrònica implica desemmascarar, d'una banda, l'existència d'identitats de classe, gènere i ètnia en el conjunt de l'alumnat, i la necessitat de tenir-les en compte. També implica, d'altra banda, tenir en compte les cultures i les inèrcies organitzacionals i institucionals de les escoles i la manera com les pràctiques pedagògiques que se'n deriven delimiten les opcions de les persones i els col·lectius (Alegre i Herrera, 2000). En els espais socials concrets els individus estableixen microjerarquies que els determinen en la seva interacció quotidiana mentre funcionen, perquè sempre poden ser canviades. Així, el que té valor positiu en un espai de relacions socials pot tenir un valor negatiu en un altre espai de relacions.

Aquesta és la situació que més ens interessa comprendre en la nostra recerca: *quan es trenca la lògica estructural en l'itinerari dels individus*, quan es produeix una situació en què un/a adolescent respon en contra del que seria esperable en termes de classe, gènere o ètnia. En aquest sentit, cal prendre en consideració —i ho hem fet en l'anàlisi que plantegem en la nostra recerca— la importància de la cultura juvenil, del lleure i de tot el que en forma part. Una adolescent magribina que opti per un lleure *agosarat* pel que fa a la sexualitat, un noi de classe obrera que desenvolupi formes de lleure adients amb la cultura escolar i distants amb les pràctiques dels seu grup d'iguals, una noia que convisqui amb les drogues però tingui molt clara la dedicació als estudis, etc. Hi ha moltíssimes situacions particulars que porten els individus a prendre decisions que trenquen amb les determinacions de classe, gènere i ètnia. El que intentarem esbrinar en aquesta recerca és quin tipus d'itineraris es perfilen quan això passa, en quins casos, en quines situacions.

CAPÍTOL 2

Posicions i espais socials: una proposta metodològica

La nostra recerca pretén fer-se ressò de la necessitat de desemmascarar les desigualtats socials produïdes en i pel sistema educatiu sense deixar de banda les potencialitats associades a les situacions de canvi social i la virtut de les opcions que pren cada persona al llarg de la vida. Des del nostre punt de vista, l'estudi dels processos educatius ha d'incloure tant una aproximació estructural (no estructuralista) com anàlisi de les trajectòries socioeducatives dels individus; només des d'aquesta perspectiva és possible plantejar un model d'observació de la realitat social que ens faci accessible la *comprensió* dels processos socials, dels moviments dels actors, dels marcs en què es produeixen i de les conseqüències estructurals que comporten. Això vol dir abordar el nostre objecte d'estudi, les identitats adolescents, d'una manera certament complexa i elaborada.

En aquest capítol explicarem la metodologia de la recerca emprada en aquest estudi en diferents passes. En primer lloc, explicarem els principis genèrics que justifiquen el disseny metodològic; en segon lloc, exposarem com s'han realitzat la mostra i el treball de camp; i, finalment, donarem les pautes que hem fet servir en l'anàlisi.

2.1. El disseny metodològic

Allò que defineix més exactament la nostra proposta metodològica és la idea d'una *triangulació*, en la qual els vèrtexs són els tres espais socials als quals hem fet referència (escola, família i lleure), les línies d'unió són els vincles entre aquests espais, i a l'interior els agents socials que interactuen en aquests espais (professorat, pares i alumnes) se situen en diferents posicions i proximitats o distàncies respecte de cadascun dels vèrtexs. Altrament dit, el nostre interès consisteix principalment en determinar el sentit amb què els posicionaments dels individus en tant que pares, professors i alumnes condiciona la producció de significats a l'entorn de l'experiència familiar, educativa i de lleure, i de com les configuracions socials específiques produïdes en base a la conjunció sinèrgica d'adscripcions socials de base econòmica,

genèrica, ètnica i etària estableix relacions de reforç o debilitament sobre les implicacions materials i pràctiques (producció d'ideologies i actituds) derivades d'aquests posicionaments.

La triangulació dels discursos s'ha abordat a partir de la tècnica de l'entrevista en profunditat, per tal d'obtenir el màxim d'informació sobre cadascun dels elements (espais, posicions i protagonistes) d'aquest esquema. No hi ha cap d'ells que hagi estat tractat de forma secundària respecte dels altres, sinó que tot plegat forma un conjunt amb un únic sentit metodològic. En termes més clàssics i acadèmics, diríem que hem volgut combinar el punt de vista estructural amb la perspectiva de l'acció social, però sense plantejar-ho com la resolució d'una dicotomia, és a dir, sense deixar de banda la producció de marcs rellevants de relació que té lloc *en* i *entre* els espais socials concrets.

La metodologia de treball i l'anàlisi posterior queden desglossats en tres moments analítics: a) anàlisi de les variables estructurals, b) anàlisi de les trajectòries personals i c) anàlisi dels espais. A continuació resumim els procediments que diferencien la concreció de cadascuna d'aquestes fases.



a) Les variables estructurals

Les condicions objectives d'existència dels individus han estat recollides prèviament per poder garantir la màxima diversitat possible en la consideració de les situacions de partida dels alumnes entrevistats. Així, a partir de les informacions proporcionades per l'equip de professorat dels Instituts d'Educació Secundària (p.e. ocupació dels pares i mares, experiències migratòries familiars, progrés acadèmic dels noies i noies,

etc.) hem pogut extreure les posicions de classe i ètnia dels individus considerats en la nostra recerca.

b) L'anàlisi de les trajectòries personals

Per entendre el pes de les posicions estructurals de classe, gènere i ètnia, però també els asincronismes i les neutralitzacions que s'hi donen entre aquests eixos en cada cas, ens ha calgut conèixer les trajectòries biogràfiques dels nostres entrevistats. L'accés als itineraris socioeducatius de l'alumnat dels dos instituts que configuren el nostre univers ens ha permès abordar d'una manera etnogràfica la configuració de les posicions i l'articulació pràctica de les disposicions. De la mateixa manera, ens ha facilitat aproximar-nos al sentit que adquireixen les experiències educatives per als joves i adolescents i, de retruc, problematitzar el discurs oficial a l'entorn del "progrés" escolar: la significació del que distingeix una trajectòria d'"èxit" d'una alta de "fracàs" escolar és molt més diversa del que podríem sospitar en un primer moment.

És obvi que els resultats educatius són mesurats d'una manera estàndard per part de la institució escolar, però com valoren els alumnes els seus èxits i els seus fracassos? El "Notable" que per a un alumne és un fracàs, pot ser un èxit impossible per a un altre. Les apreciacions, valoracions i expectatives educatives són en bona mesura un reflex de les condicions de possibilitat dels individus.

c) L'anàlisi dels espais

Per poder definir les posicions socials dels alumnes entrevistats i entendre les seves actituds es fa del tot imprescindible conèixer el seu entorn social, car la qualitat de les relacions socials que s'hi estableixen condicionen l'adopció de determinats rols, que impliquen unes expectatives sobre el que s'espera que facin i desitgin fer a la vida. Però aquestes relacions socials no s'ubiquen en una mena de buit social, sinó que estan profundament estructurades en base a un conjunt de regles i institucions.

Les regles ens diuen com ens hem de relacionar amb altres, i les institucions defineixen el conjunt de rols amb els que ens relacionem i quines situacions són possibles. En l'espai familiar, per exemple, tenen cabuda les relacions d'afectivitat i els rols que anomenem *maternals* o *paternals*. A l'escola, en canvi, les relacions

afectives no tenen sentit si no és entre companys i companyes, però a través d'uns rols completament diferents als assumits en l'espai domèstic. L'escola és una institució en què només són possibles i acceptades certes situacions estàndards i previsibles; no és possible, per exemple, l'expressió de la sexualitat o l'adopció de rols reproductius relacionats amb el treball domèstic.

Aquesta manera tant primigènia d'explicar els espais socials és, de fet, ben sociològica. El que volem dir amb això és que els rols que adopten els individus responen a les situacions en què es troben. Els espais socials estructuren aquestes situacions, i és a través d'elles que es produeix la socialització de les persones en una sèrie d'experiències sobre la societat, diferenciades per classe, gènere i ètnia. Les diferències produïdes en base a aquests tres eixos i les seves combinacions acaben transformant-se en desigualtats socials que afectaran tant la capacitat del individu per conèixer les regles de joc dels espais, com la seva habilitat per afrontar els envits que aquests proposen. Per exemple, desenvolupar el rol d'alumne desitjat pel sistema educatiu requereix controlar una sèrie d'habilitats difícilment assumibles per als alumnes que parteixen de posicions socials baixes. Gràficament: hi ha alumnes que han tingut una socialització familiar proacadèmica, mentre que d'altres ni tan sols coneixen del tot la llengua vehicular de la institució.

En definitiva, és en els espais socials a on les trajectòries biogràfiques prenen sentit, de manera que l'escola, la família i el lleure juvenil constitueixen tres esferes de socialització privilegiades a on poder analitzar les modalitats presencials dels joves i adolescents en funció de les seves adscripcions socials. En la nostra proposta metodològica, aquesta perspectiva central que situa els actors en els espais té unes conseqüències molt concretes en el plantejament del treball i l'anàlisi. Veiem-les una per una.

En primer lloc, implica tenir en compte els diferents rols presents en cadascun dels espais d'interacció. Per això, malgrat que el nostre objecte d'estudi és l'alumnat i la qualitat de les seves trajectòries educatives, el nostre subjecte d'anàlisi són tres actors socials: alumnat, professorat i pares. Per tal d'entendre la normativa i el joc de relacions que s'estableix a l'interior dels espais socials escolar, familiar i del lleure cal entendre l'actualització i posicionament dels diferents rols que hi intervenen.

En segon lloc, la possibilitat d'accedir a la informació a tres bandes ens dona pautes addicionals per poder definir la configuració de posicions ocupades pels adolescents i els joves en el conjunt dels espais. Aquests estan estructurats en multiplicitat de microjerarquies que regeixen les regles particulars d'adhesió dels grups socials a estils de vida i status concrets (en el sentit weberià). Altrament dit, l'espai juvenil, allà on quedi configurat pels encontres i desencontres dels nostres entrevistats, és un calidoscopi de cultures i identitats socials; l'espai escolar defineix una cultura dominant sobre la que els alumnes expressen major o menor adhesió d'acord amb els seus interessos i possibilitats; i la variabilitat existent els marcs normatius i valoratius dels diferents espais familiars aproxima la presència del joves i adolescents a la resta d'esferes de socialització (escola i lleure) amb major o menor intensitat.

La nostra proposta metodològica té en compte les diferències internes dels espais socials pel fet que hi ha subcultures juvenils i subcultures familiars que són properes a la cultura escolar, amb la qual comparteixen regles socials, alhora que hi ha subcultures juvenils i subcultures familiars que divergeixen profundament dels codis escolars. Amb aquesta perspectiva pretenem entendre quines transicions o quins bloqueigs experimenten els alumnes entre uns espais i uns altres, i com afecta això la seva trajectòria educativa.

En tercer lloc, la triple aproximació a l'objecte d'estudi que ens facilita l'accés als discursos del professorat, de l'alumnat i les famílies ens fa possible elaborar una interpretació molt més arrelada i "autèntica" de les situacions, confrontacions i consensos que tenen lloc a cadascun dels espais. La manera com es relaciona la cultura oficial escolar i la cultura prototípica del lleure juvenil, per exemple, ens dona una idea dels processos que intervenen en l'articulació de les identitats adolescents. Identitats polièdriques que han de gestionar els conflictes derivats de les incompatibilitats existents entre les exigències i obligacions naturalitzats en els diferents espais d'interacció. Tot plegat resulta en una criteriologia de les trajectòries educatives des del punt de vista de les contradiccions estructurals, però enteses des de la perspectiva mateixa de com les viuen i encarnen els individus.

2.2. La preparació i el desenvolupament del treball de camp

2.2.1. La mostra

Hem confegit la mostra de la nostra recerca en base a les decisions metodològiques d'obtenir resultats representatius sobre cadascun dels actors analitzats (pares i mares, alumnes i professors) i de realitzar una anàlisi de casos en el grup de l'alumnat. A continuació expliquem com s'han seleccionat els perfils en cada grup d'entrevistats. La configuració definitiva de la mostra de persones entrevistades es pot consultar a l'apèndix.

Alumnat

La mostra d'alumnes comprèn un total de 20 individus que cursaven 3r d'ESO el curs escolar 1999-00 i 4rt el 2000-01 (mantenint-se en tot moment en els mateixos grups-classe). Els tutors d'aquests cursos, i especialment els seus coordinadors pedagògics, han col·laborat amb l'equip de recerca en la identificació i selecció dels alumnes a partir dels següents criteris:

- 1) Posicions objectives a l'espai social: classe social familiar (pares professionals, treballadors obrers o famílies en risc d'exclusió), sexe i adscripció ètnica (alumnes d'origen autòcton i alumnes d'altres adscripcions ètniques).
- 2) Rendiment acadèmic.
- 3) Possibilitats d'accessibilitat a les seves famílies.

Famílies

Hem entrevistat a les famílies dels alumnes seleccionats per poder dur a terme la triangulació analítica dels discursos i les posicions. Les famílies havien de donar el vist-i-plau per a la realització de l'entrevista als seus fills/es i per a ser entrevistades en una segona fase del treball de camp. (Més endavant recollim algunes de les dificultats que van emergir en el moment d'entrevistar algunes famílies.)

Professorat

Hem entrevistat un total de 14 professors i professores, 7 per cadascun dels dos Instituts d'Educació Secundària. El criteri de selecció del professorat s'ha basat en el seu nivell de coneixement dels estudiants. Amb aquest objectiu, hem entrevistat els

tutors dels grups-classe i altres professionals que, per qüestions horàries o de programació dels centres, mantenen un contacte intens i regular amb l'alumnat de 3r i 4rt d'ESO. Hem d'assenyalar que el professorat ha desenvolupat una doble tasca en la nostra recerca. D'entrada, constitueix un subjecte d'estudi més de qui obtenir informació. Les seves opinions són, òbviament, fonamentals per a completar la triangulació dels discursos i les posicions, i per a planificar estratègies posteriors d'actuació. Però, a més, el professorat ha fet també de suport en l'establiment de contactes amb els alumnes i les seves famílies.

2.2.2. La realització del treball de camp i les seves incidències

El treball de camp es va dividir en dues fases o moments, prenent com a referència els actors entrevistats. Un primer moment, que ocupà el període entre abril i octubre de 2000, en què es realitzaren les entrevistes als alumnes. El segon moment del treball de camp, iniciat l'octubre de 2000, s'allargà fins el gener de 2001. Aquesta fase va incloure les entrevistes a les famílies (20 en total) i les entrevistes al professorat.

La segona fase de la recollida de dades va resultar el moment més feixuc del treball de camp: si, d'una banda, les trobades amb els professors varen ser fàcils de concertar i realitzar, de l'altra, les dificultats per realitzar les entrevistes amb les famílies varen perjudicat la marxa normal del projecte. La presentació de l'estudi fou acurada, i la predisposició de l'equip d'investigació a adaptar-se als ritmes de vida de les famílies entrevistades total (flexibilitat horària, lloc de realització de les entrevistes, etc.), però algunes famílies es desvincularen del projecte negant-se, per activa o passiva, a ésser entrevistades. Tanmateix, les entrevistes que hem dut a terme han estat molt gratificants pels entrevistadors i les mateixes famílies.

2.3. La metodologia d'anàlisi

2.3.1. Disseny del model d'anàlisi

La construcció d'un model d'anàlisi que ens permetés fer alhora una lectura sistemàtica de les entrevistes realitzades i la triangulació de les informacions qualitatives compilades ha estat un aspecte fonamental que hem tingut en compte des

d'un primer moment. Sovint es corre el risc, quan s'empra una metodologia d'investigació qualitativa, de ser poc rigorosos en l'anàlisi de la informació. Per evitar aquest risc, hem codificat la informació obtinguda a través de les entrevistes en un sistema integrat de variables i categories molt proper a l'emprat des dels abordatges quantitativs. La nostra pretensió ha estat la de recollir el millor de cadascuna de les dues tradicions, i evitar les seves carències. De la corrent qualitativa hem aprofitat la virtut de no forçar en excés la veu dels actors, i de la quantitativa les possibilitats que ofereix per fer una anàlisi sistemàtica més enllà d'intuïcions més o menys brillants.

Val a dir que la codificació en variables i categories de la informació provinent de les entrevistes l'hem efectuat a posteriori, a diferència del que succeeix amb les entrevistes. Aquesta fórmula fa que sigui l'investigador qui hagi d'ordenar la informació d'acord amb les estructures de sentit dels subjectes d'anàlisi, en comptes de forçar a aquests a encabir les seves respostes en un sistema preestablert de codis .

El sistema de variables i categories que hem elaborat recull les diferents *posicions* que ocupen els actors en l'estructura interna dels tres espais analitzats (escola, família i lleure), les *pràctiques* o estratègies engegades i la diversitat d'*hàbitus* incorporats per aquests (ço és, les disposicions que condicionen l'activació de presències en els diferents entorns d'interacció). Prèviament hem establert un grup de variables per concretar les condicions objectives d'existència dels alumnes i les seves famílies a partir d'informacions referents al seu status socioprofessional, el lloc o barri de residència, l'existència o no d'experiències migratòries, etc. Amb l'objectiu de realitzar una lectura *situada* de les estructures de sentit dels individus hem acompanyat la categorització de la informació dels fragments d'entrevista corresponents. La descripció i explicació de variables i categories construïdes poden consultar-se en l'apèndix.

2.3.2. L'articulació del model d'anàlisi

Un cop ordenada la informació d'aquesta manera, ja és possible fer allò que de central té la investigació sociològica: l'anàlisi detallada del treball de camp. En el nostre cas, la informació ja pot ser sotmesa als diferents moments de la triangulació. El nostre

model d'anàlisi especifica quatre nivells de triangulació que ens permetran contrastar resultats en funció dels tipus d'actors, els espais socials en què es mouen, els seus discursos i les seves pràctiques.

- La triangulació entre posicions, pràctiques i discursos

Un dels elements bàsics en la nostra investigació és observar com hi ha concordàncies i decalatges entre les posicions, les pràctiques, i els discursos de cada actor o grup d'actors. En aquest sentit, la nostra hipòtesi de treball principal i més genèrica és que, si bé no hi ha pràctiques i discursos associats linealment a posicions socials objectives, sí que el tipus de concordàncies i de decalatges possibles entre aquests tres nivells de sentit variaran en funció d'aitals posicions.

- La triangulació entre espais socials

Cada individu funciona amb un cert grau d'autonomia i amb un cert grau de coherència en el si de cadascun dels tres espais socials que ens han semblat determinants en la constitució de la identitat de l'adolescent: escola, família i lleure. Ens interessa entendre la mesura i el sentit com aquesta autonomia i, sobretot, aquesta coherència funcionen en l'articulació de les relacions entre tots tres espais. En aquest sentit, la manera en què tenim intenció de procedir no és altra que la de cercar models de funcionament en cadascun d'aquests espais (especialment en el cas dels adolescents, veritable centre neuràlgic de la recerca), i veure si hi ha o no una relació entre el model de sentit que hom desenvolupa transversalment en el pas d'un espai a l'altre, i si hi ha "afinitats electives" en la manera com es produeix aquest trànsit en funció dels individus que el realitzen.

- La triangulació entre individus homòlegs

Els individus que formen part dels tres grups d'actors estudiats (pares, alumnes, professorat) evidentment comparteixen una situació comuna en funció precisament de la pertinença a aquest grup i tenen posicions de força homòlogues en cadascun dels espais en què interaccionen. Però, més enllà del que comparteixen, hi ha dinàmiques que els oposen, en funció tant de posicions estructurals com del sistema més refinat de segregació que són les afinitats electives. El tercer nucli de triangulació és, per tant, aquell que defineix el sistema de proximitats i distanciaments entre els diferents individus de cadascun dels grups d'actors implicats en el joc.

- La triangulació entre estaments

Cada espai ve conformat per una estructura de forces, unes relacions de poder, i també per un sistema de legitimacions que estableix un entramat de microjerarquies i d'estratègies que cadascun dels actors pot jugar per optimitzar la seva situació. La cosa es complica pel fet que, ni tots els actors llegeixen de la mateixa manera les regles de cada espai, ni actuen amb les mateixes estratègies d'optimització de beneficis. Sovint el que és una conducta poc assenyada per un, és perfectament raonable per l'altre, tot depenent del que s'estigui prioritant. Intentar explicitar unes regles de joc desiguals i les legitimitats que les sustenten (sovint contra els discursos explícits de les pròpies institucions, que emmascaren més que no pas ensenyen el sentit de les seves accions), i les lògiques subjacents a les actuacions dels actors, és un dels nostres objectius. Es tracta de comprendre que cadascú fa el que fa no per característiques personals o "patologies socials", sinó com a estratègies adaptatives més o menys encertades en funció de les posicions que es juguen i del ventall de possibilitats que resten obertes.

Aquest model analític basat en la triangulació és el que ens dona les pautes necessàries per poder treballar amb el material obtingut arran de les entrevistes. Per mitjà d'aquesta metodologia, de la constant interrelació entre els espais, els actors i llurs posicions, pràctiques i discursos, tenim la possibilitat de recuperar l'enfocament analític que hem avançat en el nostre marc teòric. En el transcurs dels propers capítols procurarem establir una perspectiva que tingui en compte tant les estructures normatives que s'articulen en cadascun dels espais com la subjectivitat i autonomia dels individus que hi interactuen. En aquest sentit, seguirem una lògica d'anàlisi que intenta confraternitzar un punt de partida estructuralista i un d'altre més subjectivista on es tingui en compte l'autonomia de l'acció social.

Aquest enfocament polièdric esdevé, doncs, l'eix principal a l'entorn del qual s'articula la nostra anàlisi i reflexió. Tanmateix, abans d'embranchar-nos en aquesta tasca, fóra precis abordar sintèticament alguns dels aspectes que trobarem en els capítols que li donen forma.

1. Quatre maneres d'estar a l'escola

L'anàlisi de les posicions, pràctiques i discursos dels estudiats ens ha permès, com veurem en el seu corresponent capítol, observar quines són les posicions escolars dels diferents alumnes i agrupar-les en una sèrie de grups partint tant del seu rendiment escolar com de la seva actitud a l'escola. En aquest sentit, s'han delimitat quatre grups o tipologies on ubicar els alumnes: Èxit escolar, Justos, Resistència i Dissociació.

2. L'espai escolar a través del discurs del professorat

Aquest capítol és el que ens ha de permetre il·lustrar l'espai social escolar des d'una òptica diferent a la de l'alumnat. A través dels discursos del professorat tractarem de fer emergir els codis i pautes que ordenen i jerarquitzen la institució escolar. Aquesta multiplicitat de discursos, més o menys homogenis, ens ofereix la possibilitat de delimitar quins són els valors i cosmovisions que l'escola intenta transmetre i, evidentment, quines estratègies s'estableixen a l'hora de fer-ho. Alhora, procedirem a detallar quina visió té el professorat dels seus alumnes i els diversos espais que configuren de la seva identitat tot emfasitzant l'estructura d'oposicions que es crea entre l'espai escolar i els espais familiar i del lleure. En definitiva, aquest canvi de perspectiva ofereix la possibilitat de dibuixar les distàncies i decalatges que es donen entre la institució escolar (i el professorat com a part més visible) i aquells que en fan ús d'ella.

3. Geografies dels espais socials. Distàncies i proximitats.

Entendre els espais socials on interactuen els adolescents és se'ns dubte un element cabdal en la nostra investigació. En aquest sentit, aquest capítol intentarà delimitar com s'estructuren i són viscuts els espais socials. Quins són els discursos, normes, modes de funcionament, microjerarquies i vivències dominants que podem trobar-hi. Establertes aquestes estructures dominants passarem a determinar quines són les diverses formes de distanciament i proximitat que es donen entre els diferents espais que construeixen la identitat juvenil. Quin és el grau d'intensitat amb que els diversos individus traslladen o no unes pautes característiques d'un espai a un altre.

4. La incorporació del espai i la gestió dels conflictes normatius

Si en l'anterior apartat l'espai social apareix com a objecte de la nostra anàlisi, en aquest, l'anàlisi girarà entorn el subjecte. En aquest sentit, a través de la presentació de determinats perfils d'alumne/a, procurarem formalitzar les formes d'interacció. Com els individus combinen les línies de proximitat i distanciament entre els espais socials i quines són les congruències i incongruències que es donen en la seva vida quotidiana. Malgrat hi ha pautes i normes que actuen i determinen, cada individu gaudeix d'un cert grau d'autonomia per construir la seva presència en cadascun dels espais i neutralitzar-ne, més o menys, les posicions normatives. Aquesta autonomia permet que les diverses congruències i incongruències siguin gestionades a través de la construcció de miopies i lucideses.

5. Implicacions de posició en les disposicions educatives: classe, gènere i ètnia

En aquest capítol tractarem d'analitzar quina és la intensitat amb la que els tres eixos socials que conformen la identitat (classe, gènere i ètnia) travessen transversalment els espais i les vides dels adolescents. L'objectiu serà, doncs, el d'esbrinar de quina manera les implicacions de posició i les identitats de classe, gènere i ètnia prenen forma a través dels discursos i les pràctiques en els espais socials familiar, juvenil i, sobretot, escolar.

6. Conclusions: La morfologia de l'èxit i dels fracàs escolar adolescent

En les conclusions intentarem sintetitzar la complexitat que resulta de la combinació de les implicacions de posició de classe, gènere i ètnia i de les presències dels joves entrevistats en els diferents espais socials. Serà el moment de "descobrir" les continuïtat o ruptures entre posicions i disposicions per a entendre millor el mapa dels itineraris escolars dels joves adolescents, la interpretació dels quals, com es veurà, no és reduïble a les implicacions de posició.

7. Coda: què fer el proper dilluns

Finalment, no volem cloure l'estudi sense introduir un conjunt de reflexions sobre les possibles implicacions de la recerca en l'escenari de la intervenció educativa. Una coda que més que pretendre oferir fórmules concretes d'intervenció, pretén ser prou polèmica per a debatre i discutir cap on cal dirigir els esforços per a canviar l'escola pública.

Capítol 3

Quatres maneres d'estar a l'escola

Les pàgines que segueixen a continuació descriuen les experiències que tenen els alumnes en els espais escolar, familiar i de lleure, així com les actituds i estratègies que desenvolupen en el moment de relacionar-se amb els seus valors i les seves normatives. Com qualsevol altre producte teòric, aquest també és fruit de l'abstracció analítica de la multiplicitat de factors que intervenen sobre les configuracions particulars de la realitat social. Per això, volem fer constar que el que s'ofereix en aquest tercer capítol no és més que una fotografia estàtica i senzilla de les vivències dels alumnes que hem entrevistat a cada espai. Estàtica perquè les nostres reflexions fan referència a equilibris conjunturals vàlids per explicar la situació d'aquests joves en el curt termini; i senzilla perquè simplifiquem el joc de matisos que es dona a la realitat social per poder oferir als lectors i lectores una composició de lloc intel·ligible.

Hem classificat els joves entrevistats en quatre grups d'acord amb els seus resultats acadèmics (alumnes amb "èxit escolar", "justets", "dissociats" i "resistents"), i hem emfasitzat la identificació dels elements comuns que més clarament distingeixen les actituds, estratègies i expectatives dels protagonistes de les diferents agrupacions a cadascun del espai d'interacció privilegiats en aquesta recerca. Com veurem a continuació, les presències articulades pels joves a l'escola, la família i el lleure són en certa mesura interdependents les unes de les altres, però el tipus d'adhesió que aquests expressen envers l'oficialitat de la institució escolar, així com els resultats de les seves inversions és, indiscutiblement, una funció dels apropaments i distanciaments, incorporacions i prudències que mantenen en relació a les implicacions normatives i valoratives de la resta d'espais d'interacció social.

3.1. Els alumnes amb “èxit escolar”

Abans d'entrar de ple en l'apartat, volem referir-nos breument a la falsa identificació que s'opera sempre que equiparem l'èxit acadèmic amb l'anomenat “èxit escolar”. Des del nostre punt de vista, valorar la mesura amb què els joves s'adhereixen a la cultura escolar i responen eficientment a les seves exigències d'aprenentatge requereix quelcom més que el referent proporcionat pels resultats acadèmics. Efectivament, l’“èxit escolar” remet (o hauria de remetre) a la *presència* dels individus en l'espai escolar; és a dir, al nivell i qualitat de la incorporació de la seva estructura normativa, al record de les experiències viscudes durant l'escolarització i també a l'adquisició de coneixements de diversa naturalesa. No obstant, la pretensió del nostre estudi no ha estat en cap moment problematitzar a l'entorn de la cristallització i perversitat epistemològica característiques d'aquestes dues conceptualitzacions (pensem que aquest exercici és prou ampli i seriós com per merèixer un espai de reflexió propi). És per això que a l'hora de referir-nos a l'adequació d'aquests joves en l'espai escolar hem optat per emprar indistintament les etiquetes “èxit acadèmic” o “èxit escolar”.

3.1.1. *L'espai escolar com a centre de gravetat*

Els quatre adolescents classificats en el grup d’“èxit escolar” són els que obtenen els millors resultats acadèmics de tots els alumnes entrevistats, però allò que ens permet identificar-los per sobre de la seva posició *objectiva* a l'espai escolar és, sobretot, l'adhesió a la seva cultura institucional i el tipus d'inserció que fan en el camp de joc juvenil, caracteritzada per un consum i unes pràctiques de lleure que no interrompen la seva socialització en l'espai escolar.

Resulta interessant assenyalar que una de les coses més censurades dels alumnes amb “èxit escolar” per part dels adolescents i joves que es rebel·len contra la cultura escolar és l'acceptació que fan de les normes i dels compromisos associats a aquest espai social. Les inversions que els adolescents d'aquest primer grup fan en el terreny del treball acadèmic són distintes entre sí, tant en termes quantitius (p.e. intensitat o temps de dedicació), com en termes relacionals o emotius (p.e. experiència viscuda de les obligacions escolars i actituds mostrades davant les mateixes), però tots ells prioritzen l'acompliment del treball escolar, o la realització d'activitats properes al seu imaginari,

per sobre d'altres exercicis més lúdics o relacionals, independentment de les implicacions socials o identitàries que aquesta decisió pugui comportar.

Un parell d'exemples poden ser suficients per il·lustrar les actituds d'identificació escolar comunes entre aquests nois i noies. El primer d'ells correspon a un fragment de la conversa que vam mantenir amb el Zacarias M., alumne d'origen magribí que viu a Terrassa des dels nous anys i que, després de superar les dificultats típiques dels primers anys, actualment aconsegueix aprovar totes les assignatures i obté fins i tot algun "Notable". Com la majoria dels alumnes entrevistats, no fa cap activitat extraescolar de suport acadèmic, però els seus partits i entrenaments de bàsquet (que li ocupen un matí i quatre tardes a la setmana) i l'assumpció de treballs domèstics (és el noi que més en fa de tots els entrevistats) no li impedeixen reservar-se un espai privilegiat per a la realització dels deures escolars.

Entrevistador: ¿Eres una persona estudiosa? ¿Haces los deberes y todo eso?

Zacarias M.: Yo hago lo que tenga que hacer. O sea, lo principal. Llego a mi casa y hago los deberes. Si no, pues intento hacer algo, hacer cosas que tengo que hacer de aquí a una semana o así, un trabajo, ... para que cuando venga el momento esté más libre.

El segon exemple fa referència a l'Anabel, alumna de 3r d'ESO que fa grans esforços per poder compatibilitzar, d'una banda, les demandes extraordinàriament exigents relacionades amb la pràctica de la gimnàstica competitiva (esport al que dedica tres tardes i un matí a la setmana) i les derivades de les obligacions escolars. A pesar dels obstacles que va haver de superar al llarg dels dos primers cursos d'ESO (dificultats escolars i problemes familiars), i de les tensions que ha de gestionar en l'actualitat (gimnàs vs. escola), l'Anabel no dubta que vol arribar a fer una carrera universitària, concretament la de Medicina Forense:

E: Por lo que veo eres deportista y estudiosa.

Anabel: ¡Hombre!, eso de bastante estudiosa... Me cuesta bastante.

E: Dices que te cuesta un poquito, pero tienes voluntad...

A: Sí, voy adelante. Me quiero sacar una carrera y... es muy difícil.

E: ¿Cuál?

A: La de forense.

E: ¡Ostras! Tienes las ideas muy claras.

A: No, sí, yo... ¡A ver si puedo!

E: ¿Por qué no vas a poder?

A: No sé. Es que es también lo veo muy difícil porque mi prima también la está haciendo y le está costando bastante.

E: ¿No crees que con un poco de esfuerzo tu...?

A: No, sí. Yo, si pongo voluntad sí que me la puedo sacar.

Aquesta mena d'inclinació a l'esforç i de renúncia als plaers immediats s'ha d'entendre en termes purament estratègics, és a dir, com a resultat d'un càlcul racional. Els alumnes amb "èxit escolar", que han interioritzat alguns dels mites més importants de la institució escolar, donen una importància cabdal als estudis com a credencial que facilita l'accés al mercat de treball i, per tant, com a recurs que possibilita la mobilitat social ascendent. Coincidint amb l'opinió dels seus pares i mares, aquests adolescents acostumen a valorar la utilitat instrumental dels aprenentatges acadèmics per sobre de la seva utilitat expressiva (a excepció, potser, de la Sandra i la seva família) i tots ells pensen que el rendiment escolar i la trajectòria professional depenen, bàsicament, del grau d'implicació i de les inversions que es fan en el terreny acadèmic.

A pesar de ser relativament crítics a nivell discursiu, els alumnes d'aquest grup han incorporat de ple la ideologia meritocràtica i no arriben a qüestionar mai el funcionament del sistema escolar, com tampoc les lògiques de dominació que contribueix a reproduir; ans el contrari: les seves crítiques afecten només a aspectes concrets i aïllables de l'escola (p.e. queixes per la transmissió de continguts poc "útils" o per les càrregues excessives de treball), i en cap cas s'articulen estratègies de resistència pràctica, com pot succeir entre els alumnes que es troben més incòmodes en l'espai escolar.

Algunes de les visions més lúcides que hem pogut observar al llarg de les nostres entrevistes corresponen als discursos de la Sandra i del Carlos al voltant dels beneficis atribuïts als coneixements acadèmics i a les seves credencials. Destaquem les seves interpretacions, no tant per la intencionalitat dels seus arguments, sinó perquè constitueixen dues excepcions –encara que "suaus"– a la ingenuïtat predominant entre els alumnes que hem entrevistat, i perquè, en certa manera, permeten valorar la mesura de la miopia normativa que esterilitza l'articulació de discursos i pràctiques molt més possibilitadors.

La Sandra és gairebé l'única alumna entrevistada –i l'única d'aquest grup– que valora la utilitat expressiva dels aprenentatges acadèmics independentment de la seva utilitat instrumental. Aquest punt de vista està relacionat amb dos fets: d'una banda, les seves assignatures preferides són les humanístiques com la religió, la narració de textos i les

ciències socials (a diferència del que succeeix entre la resta d'adolescents amb "èxit escolar"), i de l'altra, a la seva família hi ha un referent molt significatiu amb estudis universitaris –el pare– que també relativitza alguns dels llocs comuns del discurs escolar institucional (p.e. instrumentalitat dels estudis o conflictivitat dels joves):

E: En general, quines són les assignatures que t'agraden i les que no?

Sandra: Crec que es veu molt a les notes [Rialles]. No sé, religió...

E: Aquesta t'agrada?

S: Aquesta m'agrada molt. I, no sé, narració de textos, que era un crèdit variable i coses d'aquestes així.

E: Ciències socials...

S: Sí, això també.

E: I les coses de ciències, són les que t'agraden menys? Diguem...

S: Noo, sí m'agraden. Hi ha coses de les roques i tot això que m'agrada molt. De fet, tinc una col·lecció de roques. Però la que menys és matemàtiques. És que...

E: [...] O sigui, t'interessa la religió no perquè siguis una creient fervorosa, sinó perquè et sembla interessant.

S: Per la cultura. Perquè tu d'un país has de saber la seva cultura i tot això.

[...]

E: Creus que hi ha assignatures que no serveixen de res, de les que es fan a l'escola?

S: Això depèn molt del que vulguis fer, perquè si vols fer humanístiques, doncs matemàtiques no te serveixen, i si vols fer matemàtiques, doncs la religió no et serveix.

E: Però penses que està bé que s'estudiïn totes les coses, o penses que cadascú hauria d'estudiar més el que volgués?

S: No, sí, perquè és cultura.

E: [...] Què creus que treuràs del teu pas per l'escola?

S: Cultura. No sé.

E: Però, vull dir, penses que és bo el fet de passar per l'escola, fer deures...

S: Sí, per constància, després ja, quan et poses a treballar, no et fa tant pal.

Per la seva banda, el Carlos matisa el valor dels mèrits i les trajectòries acadèmiques quan afirma que la qualitat de les insercions i les trajectòries laborals també depenen de la sort. En aquest sentit, es fa del tot necessari assenyalar que els seus pares, especialment la mare, són els únics que reflexionen sobre la importància del capital relacional per poder accedir a un bon lloc de treball. Veiem-ho:

E: Y en general, ¿qué cosas crees que vas a sacar de tu paso por el instituto?

Carlos: Pues conocimientos y poder estudiar en la universidad.

E: ¿Qué es lo que más valoras del instituto?

C: ¿?

E: Es decir, los amigos, lo que aprendes...

C: Lo que aprendo. También para relacionarme con los amigos, pero más para aprender.

E: ¿De qué crees entonces que depende que se cumplan tus intenciones para cuando seas más mayor?

C: Pues de lo que estudies, y de si tienes buena suerte también.

M: [...] Si él puede tener una buena profesión el día de mañana... Sí que está muy difícil, está muy difícil. La verdad es que hay que ser realista, cada vez más. No sé si es porque... Vosotros sabéis las estadísticas, pero cada vez hay más chavales que tienen una carrera o una formación más elevada. No sé lo que pasa, pero está difícil.

[...]

M: A ver, el que tiene padrino siempre tiene padrino. Eso es indiscutible ¿no? Pero si él cuenta con una buena formación...

E: ¿El valor de esa formación es el mismo que hace diez o quince años?

M: No, no. No es el mismo porque cada vez hay más chavales que salen bien preparados, hay más gente joven bien preparada.

En qualsevol cas, el fet que aquests adolescents constitueixin el grup d'alumnes amb una identificació més plena envers la cultura escolar no significa necessàriament que la seva experiència educativa evolucioni sense interrupcions, ni tampoc sense haver de gestionar l'emergència de possibles conflictes o tensions. La rellevància que aquests adolescents donen a l'escola en tant que estructura de possibilitats de la seva identitat i trajectòria biogràfica no pot deixar de tenir conseqüències sobre la seva implicació a la resta d'espais socials i, de retruc, sobre la qualitat de les relacions socials que hi mantenen. De fet, al llarg del nostre treball de camp hem pogut constatar que tres dels quatre alumnes amb "èxit escolar" tenen problemes per superar sense dificultats algunes assignatures del *currículum*, que un d'ells se sent pressionat per les obligacions escolars, que tots ells experimenten amb diferent grau la necessitat de respondre a les expectatives familiars, que uns han de fer sobreesforços per poder compatibilitzar les seves afeccions amb els requisits escolars, mentre que d'altres sofreixen el rebuig dels companys de classe que els consideren uns "empollons", quan no una mena d'éssers estranys i automarginats, etc. Aquests exemples ens remetent directament al debat sobre la promoció i el "fracàs escolar" i, alhora, contribueixen a problematitzar l'ús abusiu d'un concepte –l'"èxit escolar"– que des de les ciències socials s'ha tendit a donar per descomptat equiparant-lo massa sovint amb un de molt més restringit –l'"èxit acadèmic".

En aquest sentit fem referència, per exemple, a l'Anabel, alumna que descriu una trajectòria escolar ascendent en termes de rendiment acadèmic però que, alhora, ha de fer grans esforços per superar amb èxit les proves d'anglès i matemàtiques. Convé destacar el fet que aquesta noia no porta a terme cap estratègia complementària de rendiment acadèmic, a banda de les inversions en treball acadèmic extraescolar que acostuma a fer com la resta de membres d'aquest grup (p.e. realització dels deures o estudiar quan hi ha examen). A més, com hem pogut comprovar, l'activitat formal que l'Anabel realitza fora de l'horari escolar (gimnàstica competitiva) té molt poc a veure amb les lògiques instructives de l'espai acadèmic, i el grau d'implicació que requereix invalida gairebé qualsevol possibilitat de fer altres activitats, bé siguin recreatives, bé instructives:

E: Entonces, ¿qué sueles hacer cuando sales del instituto por las tardes?

Anabel: Los lunes irme para casa de mi tía y hacer los deberes y estudiar. Los martes me voy al gimnasio y cuando salgo del gimnasio estudio. Los miércoles estudio, porque no voy al gimnasio. Y los jueves y los viernes por la tarde al gimnasio.

[...]

A: Yo me he llegado a acostar a las tres de la mañana y levantarme a las seis para estudiar.

D'altra banda, alguns fragments de l'entrevista de l'Anabel i de la Sandra ens permeten demostrar l'existència d'una línia de divisió molt clara i amb efectes dramàtics entre els adolescents d'aquest grup i aquells altres que, influïts per les seves experiències biogràfiques, acaben desenvolupant una identitat oposada a l'escola. Ens crida l'atenció la puntualització apressada que ens va fer l'Anabel a l'inici de la seva entrevista, així com la manera com la Sandra intenta neutralitzar les provocacions d'alguns companys de l'aula:

Anabel: Empollona no soy, la verdad ¿eh?

E: Ya, pero responsable...

A: Responsable a mí me parece que sí soy porque... [Rialles]. Y viendo a mi hermana que no ha querido estudiar y todo, y ahora que... está haciendo prácticas de técnicas de venta y todo, que es lo que le pasa a ella ¿no?

E: Què vols dir? Què els hi agrada cridar l'atenció?

Sandra: Es posen amb la gent i això.

E: Es barallen, vols dir?

S: Es barallen, i discuteixen molt. A la professora de francès, la pobre, la tenen amargada.

E: Però es discuteixen perquè es fiquen amb elles, o...?

S: No, amb qualsevol persona es discuteixen.

E: O sigui, amb tu s'han posat, també, per exemple?

S: Sí

E: I tu què fas?

S: No faig res. Però que es passen molt. A segon em van cremar el cabell amb un metxero.

E: I això les noies, que sembla que en teoria...

S: Sí, no vaig dir res, però... Però si dic algo és pitjor, i passo. Que les bombin.

La situació de la Sandra i de l'Anabel són molt semblants quant a l'existència d'interferències entre les lògiques escolars i les ocioses, encara que el *contingut* dels seus lleures sigui diferent pel tipus de relació que mantenen amb el *teenage market*. En concret, la Sandra ha trobat en l'escriptura una distracció personal i enormement creativa, però, com ella mateixa reconeix, els seus resultats acadèmics han empitjorat darrerament perquè dedica molt temps a aquesta afecció. La seva actitud escolar continua sent, tanmateix, d'identificació expressiva, i malgrat no rebre cap suport complementari del seu rendiment acadèmic (almenys sota la fórmula d'activitat extraescolar), no podem deixar de banda que la posició social de la seva família i les expectatives dels seus pares han contribuït a configurar un entorn favorable a la seva

promoció escolar (presència de cultura escrita, assumpte d'obligacions específiques, contraprestacions, sistema normatiu previsible, seguiment distanciat de la filla, etc.):

E: I... bueno, normalment què fas... a quina hora surts de l'escola?

Sandra: Surto a les 5:30 de la tarda...

E: I llavors, com t'organitzes la tarda, el teu temps?

S: Pues si no tinc deures, poso la música i començo a escriure.

E: Escrius coses teves i tal...

S: Sí, històries.

[...]

E: Diguem que hi ha dos tipus de coses, les que fas per obligació, i les que...

S: Sí, les que m'agraden.

E: I quines coses són les que t'agraden i quines les que fas per obligació?

S: Les que faig per obligació, els deures, bàsicament, i el que m'agrada, pues escriure.

[...]

S: Al M.R. anava molt bé, i vaig anar baixant.

E: Sí?

S: Sí.

E: I perquè consideres que has anat empitjorant les notes?

S: Potser passo massa estona escrivint. I estudiar no estudio: un dia sí i l'altre no. Quan tinc examen i prou. I això es nota, la veritat.

La realització d'activitats complementàries dels aprenentatges acadèmics és molt poc comuna entre els adolescents entrevistats. Fins i tot dins d'aquest primer grup, és més freqüent que els nois i noies participin en activitats recreatives (equips d'esports, bàsicament), o bé que autogestionin el temps lliure conjuntament amb el seu grup d'amics (estant-se a casa o al carrer). El és, en definitiva, l'únic alumne del grup amb "èxit escolar" que realitza una activitat instructiva en sintonia amb el *currículum* escolar (classes d'informàtica). Des de fa un any, la seva família disposa a més a més d'un ordinador i de connexió a internet, fet que el distingeix dels seus companys d'institut, la major part dels quals forma part de famílies amb menys capital econòmic o bé amb una escala de valors inclinada cap a un altre ordre de prioritats.

Coincidint amb el Carlos, la resta d'alumnes amb "èxit escolar" tenen previst fer una carrera universitària, però la solidesa d'aquesta empresa comença a cedir quan es tracta de concretar l'opció acadèmica, i encara més quan els nois i noies entrevistats reflexionen sobre els seus projectes en l'àmbit professional. Els fragments següents, que exemplifiquen aquesta manca de concreció en les expectatives, corresponen a les entrevistes realitzades amb el Carlos i la Sandra. En ambdós casos podem observar que la decisió de fer estudis universitaris s'interpreta gairebé com una finalitat en sí mateixa:

E: ¿Qué quieres estudiar?

Carlos: Aún no lo sé.

E: Bien, pero quiero decir: ¿quieres hacer un módulo profesional, bachillerato más universidad, bachillerato más módulo superior,...?

C: Bachillerato y universidad.

E: ¿Por qué quieres ir a la universidad?

C: Porque quiero estudiar y tener una carrera.

[...]

E: ¿Qué carrera quieres estudiar?

C: Aún no lo sé.

E: ¿No hay nada que te llame más la atención? Por decirlo así, ¿te gustan más las letras o las ciencias?

C: Me gustan más los animales.

E: Suposo que et vols dedicar a alguna cosa relacionada amb l'art...

Sandra: Sí, vull fer el batxillerat humanístic. Això no ho havia pensat mai.

E: No ho havies pensat?

S: No. Va ser quan m'ho va dir la Estefania... Va ser quan em vaig decidir a fer humanístic.

E: I et plantejges després anar a la uni? Quina és la idea que tens ara?

S: No ho sé, però a mi m'agradaria molt la història.

[...]

E: [...] I quina feina t'agradaria fer?

S: No ho sé. Alguna que m'agradés. Potser faria informàtica, com el meu germà, o alguna cosa d'aquestes.

Les enèrgiques inversions realitzades pels alumnes amb "èxit escolar" en el terreny acadèmic -almenys en termes relatius- no acostumen a desembocar en conflictes personals greus, més aviat tot el contrari: la interiorització dels discursos i les normatives escolars es dona gairebé per descomptat i l'assumpció de les responsabilitats característiques d'aquest espai es produeix sense fissures. En efecte, la identitat dels adolescents amb "èxit escolar" s'estructura principalment en base a l'ús fet dels recursos i materials disponibles a l'escola o bé relacionats amb aquesta (aprenentatges acadèmics, afeccions, grup d'amics, etc.), i no tant en funció de la seva participació en el camp de joc juvenil (estil de consum, inserció en grups específics, etc.). Una de les conseqüències de la relativa manca de conflictivitat en l'experiència escolar d'aquests nois i noies és l'"acomodació" que expressen en relació a les estructures escolars. En la mesura que el seu "*estar*" a l'escola és viscut com una etapa legítima i necessària que contribueix a la seva formació i promoció social, les possibilitats que activin actituds de resistència escolar van decreixent, alhora que la presa de decisions vitals (elecció d'itinerari acadèmic i/o professional concret) queda aplaçada a un altre moment.

Sigui com sigui, el més interessant de la qüestió és comprovar com la situació contrària es dona entre molts dels alumnes que, en canvi, sí experimenten problemes dins la institució escolar amb major o menor intensitat. Les especificitats de les seves trajectòries biogràfiques i acadèmiques (especialment les dels "fracassats controladors")

fan simultàniament viables l'elaboració de lectures crítiques i informades dels requisits i sancions de l'escolaritat, d'una banda, i la construcció d'identitats i expectatives al marge de l'acció uniformadora d'aquesta institució, de l'altra.

No obstant, això no significa que aquests altres alumnes hagin de ser sempre lúcids, ni tan sols per contrast als que destaquen en l'espai escolar pels seus resultats acadèmics, ja que el qüestionament que fan dels mites de la institució educativa no sempre s'adiu amb la planificació racional d'estratègies que altrament els hauria de permetre reeixir de les dificultats inherents a les seves posicions escolars i socials. Si els alumnes amb "èxit escolar" fan els deures o estudien per rutina, o perquè han assumit l'*obligació* de fer-los malgrat hagin de renunciar a plaers immediats, els alumnes "que no van bé" no aproven bé perquè "no volen" (perquè no han interioritzat la *importància* de promocionar acadèmicament), bé perquè "no poden" (perquè es resignen davant el destí que els "ha tocat viure").

3.1.2. Un lleure "sa" i en "família"

La inversió emocional que els adolescents amb "èxit escolar" fan en el terreny escolar no els impedeix assegurar-se un espai específic per al lleure i el consum ociós. La seva inserció en les dinàmiques prototípicament *juvenils* requereix, en canvi, unes habilitats personals i uns compromisos socials diferents als que han de dominar i resoldre aquells adolescents menys abocats en la mitologia credencialista de l'escola.

Les dinàmiques d'intercanvi i consum estructurades per aquests adolescents en el *seu* espai social acostumen a relacionar-se sense gaires problemes amb les expectatives familiars i la ideologia academicista. És poc freqüent que els joves amb "èxit escolar" hagin de bregar amb els seus pares per poder gaudir del temps lliure i, si és així, les complicacions a resoldre no generen més tensions que les que es solventen a través d'una negociació de favors i contraprestacions (p.e. ampliació dels horaris vs. assumpció de responsabilitats "adultes": autogestió del temps, col·laboracions domèstiques, etc.). De la mateixa manera, el consum d'oci i de plaers immediats no entra en contradicció amb l'acompliment de les obligacions escolars, o almenys no amb la intensitat que generen les discontinuïtats d'un oci molt més autònom o contracultural.

En efecte, molts adolescents amb una trajectòria escolar erràtica experimenten la necessitat de reubicar el seu jo en un nou terreny dotat de recursos i significats *vitals*. Aquest terreny el poden constituir esferes estructurades per l'acció (p.e. esports), la força (p.e. expressions de masculinitat), el risc (p.e. pràctiques "il·lícites"), l'adultisme (p.e. treball productiu o reproductiu), o qualsevol combinació de les expressions anteriors. L'únic requisit necessari per a què la inversió en aquest terreny sigui *possibilitadora* és el distanciament respecte dels significats implícits en les dinàmiques escolars i dels adults. Els adolescents amb "èxit escolar", en canvi, troben en els espais escolar i del lleure materials simbòlics compatibles per a la seva construcció identitària i, en cas contrari, l'emergència de discontinuïtats lleure-escola es manté controlada gràcies al desplegament d'habilitats selectives i manipulatives.

Com podem deduir, la inserció d'aquests adolescents en el camp del lleure es caracteritza principalment pel distanciament més o menys crític que mantenen respecte dels compromisos públics immanents a les relacions entre "col·legues", i/o respecte de les repercussions materials associades a determinats tipus de consums ociosos. El lleure no constitueix *el* camp de joc dels adolescents amb "èxit escolar" que hem entrevistat. Com a molt, és una font important de recursos simbòlics i identitàris *co-existent* a l'escola i/o a la família; i perquè pugui ser-ho de forma distesa, els adolescents "amb èxit escolar" han de mantenir en equilibri les forces centrípetes d'aquests tres camps d'acció. Normalment, però, escola, lleure i família conviuen sense gaires complicacions, car per aquests adolescents els plaers associats al consum i al lleure estan subrogats a les obligacions escolars, i aquestes s'enllacen sense gaires complicacions amb les dinàmiques familiars i amb les estratègies educatives dels pares (ho veurem amb més deteniment en el capítol 6).

D'altra banda, els adolescents més incòmodes en la institució escolar, aquells que interpreten el seu pas per l'ESO com un simple tràmit administratiu previ a la inserció laboral, són alhora els que fan les inversions més vinculants i amb menys reserves en el camp del lleure. Amb aquesta afirmació no pretenem negar l'"autenticitat" dels consums a partir dels materials disponibles en l'espai o mercat juvenil, però en la mesura que el lleure representa, per oposició a l'escola (i/o a la família), l'espai identitàri d'aquests adolescents, el marge de maniobra per consensuar la pluralitat de compromisos socials es fa més estret.

Aquest no és, ni de bon tros, el cas dels adolescents amb “èxit escolar” que hem entrevistat. L’espai de lleure de la Sandra, per exemple, no només no entra en contradicció amb les lògiques del camp escolar, sinó que s’ha d’entendre igualment com un recurs molt important per a la seva construcció identitària. La Sandra dedica bona part del seu temps lliure a escriure. De fet, passa hores tancada en la seva habitació amb l’únic objectiu d’aïllar-se del món per poder-se concentrar en aquesta passió.

Sandra: El dissabte passo tota la nit escrivint [Rialles]

E: Tota la nit?

S: Bueno, tota la nit no, però gairebé... fins que vaig a dormir.

E: Presentes a algun concurs el que escrius, o...

S: No, no m’agrada.

E: Et fa cosa que algú ho vegi.

S: No, es que escriure són coses molt teves. És... com dir-ho?... una paranoia. I, no sé, llegir-ho així seria com treure-li la gràcia. Escric perquè m’agrada.

E: No vols “pervertir” presentat-ho en un concurs.

S: No, no m’agradaria

Ja hem vist que la intensitat amb la qual la Sandra es dedica a l’escriptura ha fet que les seves notes hagin empitjorat al llarg del darrer curs, però aquesta devoció també redueix la seva participació a la resta d’esferes de socialització. Aquest fet, però, no sembla preocupar excessivament a una adolescent certament lúcida en les seves lectures i interpretacions. És més, els seus pares (especialment la seva mare) la recolzen en la seva actitud, i en aquest sentit cal assenyalar que són els únics pares entrevistats que relativitzen fins a cert punt la mesura de les bondats acríticament atorgades a l’escola (p.e. el valor de canvi de les credencials acadèmiques). No donen massa importància al fet que la seva filla hagi empitjorat una mica els seus resultats acadèmics, car els seus consums no són massa “ociosos” i això garanteix la continuïtat del seu èxit acadèmic.

Com podem imaginar, aquest tipus de modalitat presencial en el lleure, capaç de compatibilitzar els atractius del consum ociós amb les exigències i obligacions dels espais escolar i familiar, es dona entre molts tipus d’adolescents i joves, independentment de les seves adscripcions socials (veure capítol 7). El Zacarias M. és, per exemple, un adolescent d’origen magribí plenament integrat en l’escola i en el terreny de joc dels adolescents i els joves. En aquest sentit, podem destacar el fet que té molts amics dins l’institut i la seva participació en un equip federat de bàsquet de Terrassa, en el que entrena quatre tardes a la setmana. La resta del temps la dedica o bé

a fer els deures i a avançar la feina escolar, o bé a estar amb el seu millor amic, un noi d'origen autòcton un any més gran que ell que ja treballa.

E: ¿Qué cosas haces al salir del instituto?

Zacarias M.: Pues me voy a mi casa [al migdia]. A lo mejor estoy aquí y juego un ratito, pero como vivo lejos pues me voy directamente a mi casa. Por las tardes depende de si tengo que ir a entrenar. O voy directamente a mi casa o voy a entrenar. De casa a entrenar o del cole a entrenar.

E: ¿Te juntas con los amigos por la tarde en la calle?

Z: ¡Qué va! Tampoco es que los tenga muy cerca porque vivo en Bonaire.

[...]

E: ¿Qué deportes practicas?

Z: Baloncesto, con un equipo federado, el "Esfèric". Es un equipo de Terrassa.

E: ¿Cuántos días?

Z: Lunes, martes, miércoles y viernes. El lunes por la tarde cuando salgo del cole voy a mi casa y luego a entrenar, el martes voy directamente y el miércoles como tengo una tarde libre entonces voy a mi casa y por la tarde ya voy a entrenar, y el jueves como no entreno pues me voy directamente a casa. Estoy ocupado.

No és difícil adonar-se que l'espai d'oci del Zacarias M. es manté relativament autònom de les lògiques de mercat que tenyeixen els desitjos i les pràctiques culturals de la major part dels adolescents de la seva edat. Malgrat tenir amics a l'institut i en l'equip de bàsquet, l'oci del Zacarias és marcadament intradomèstic i els seus *consums* culturals (en el sentit clàssic del terme) són gairebé inexistents: Zacarias no té assignació setmanal, considera que vesteix "com una persona normal y corriente. [...] Tampoco tipo así pijo o "skater" o lo que sea, o así tipo 'pelao' y todo eso", no va a la discoteca i no beu alcohol ni fuma tabac.

El distanciament del Zacarias respecte del lleure més comú entre els adolescents no hauria d'interpretar-se com un indicatiu d'immaduresa, o com a resultat de les dificultats d'inserció en dinàmiques autònomes. Ans el contrari, les *reserves* del Zacarias tenen a veure amb decisions personals vinculades al seu entorn cultural i a les seves creences religioses, referents claus per comprendre l'articulació de discursos certament lúcids sobre realitats que passen desapercebudes per a la majoria de joves (p.e. el consumisme o el conflicte de Palestina):

Zacarias M.: ¿Qué qué opino? Pues que los palestinos tienen derecho a su tierra porque los otros, los israelíes, no tenían nada ahí y por culpa de los británicos... Porque todo ese conflicto lo originaron los británicos, por su culpa. Porque diciéndoles que les iban a dar y a proponer más tierras y todo eso pues se ha originado esa guerra. Que a Israel si no le ayudasen otros países en sí no sería nada. Está bien criticar todo eso, pero ese territorio antes era palestino. Pues eso.

De la mateixa manera, la xarxa de relacions de la Sandra es caracteritza per tenir un fort component intradomèstic i familiar (presència de cosines), tot i que al seu espai de lleure també participen algunes companyes de l'institut. La seva millor amiga és la seva cosina Laia, amb qui comparteix el gust musical (rock català) i algunes activitats (sempre en companyia de les seves mares o famílies), com ara anar de compres o de vacances a un poble d'Almeria.

E: Les teves cosines, també...

Sandra: A elles de tot, a elles les pots parlar de tot. Això sí, això no...

E: I de quines coses soleu discutir? De la tele, de quines altres coses?

S: Amb les cosines? No ho sé. De la música sobretot. Sí, perquè hi ha una a la que no li agrada gens el rock català, i comença 'com us pot agradar això?!'.

E: I les altres sou fans de Sau?

S: Les altres! [Rialles]. La Laia i jo ho som molt. I a ella li agrada més Los Planetas, Héroes del Silencio,

...

E: I discutiu sobre això?

S: No discutir tampo. Podem fer algun petit comentari, però tampoc no ens barallem, ni res.

E: I si surts a comprar o així, també vas amb les teves amigues, o vas més amb la teva mare?

S: A comprar què, menjar?

E: Roba, i tal.

S: Pues amb la Laia [la seva cosina], la seva mare i la meva mare.

E: Ja veig que amb la Laia és potser amb la que et sents més identificada.

S: Sí, sí.

E: Què és més gran que tu?

S: No, es que el que va fer és que, a les vacances, estem juntes tot el dia.

E: Què aneu a Almeria?

S: A vegades a Calafat, a la torre d'ella, i altres cops a Almeria.

La presència d'adults en les activitats de lleure de la Sandra poden dificultar les possibilitats de gaudir d'una dinàmica d'oci pròpia del camp juvenil més prototípic, caracteritzada per unes quotes d'autonomia i distanciament del món adult molt més grans. De la mateixa manera, alguns dels elements de l'entrevista posen de manifest que el perfil de la Sandra és més el propi d'una adolescent que el d'una jove: les seves pràctiques en l'espai de lleure són assexuades (tant a nivell discursiu com material), el grup d'amistats és monogenèric (malgrat la presència espúria d'algun noi) i no hi ha presència de consums "il·lícits" com el tabac o l'alcohol.

Ara bé, aquestes actituds no ens haurien de fer pensar que la inserció de la Sandra en el camp del lleure és "infantil", ja que molts dels elements comuns en el seu camp de lleure tenen a veure amb habilitats reflexives i amb el desenvolupament d'actituds crítiques. Entre altres coses, la Sandra evita enfrontar-se directament amb les persones que "es passen molt", ignorant les seves agressions; no se sotmet a la dictadura del què diran ni tampoc a la dictadura de les identitats (pel que sembla, no té necessitat

d'identificar-se amb cap grup "en sèrie"); estableix negociacions amb els seus pares (cessions vs. contraprestacions) per poder ampliar la seva autonomia (p.e. anar a un concert); aprofita la confiança que li expressen a casa seva per decidir els equilibris de les seves inversions, etc.

En aquest sentit, no podem deixar de banda dos elements que destaquen per la seva particularitat: el gust pel rock català (a casa de la Sandra hi ha presència d'aquest idioma) i el gust per l'escriptura. Tant l'un com l'altre distingeixen aquesta alumna de la majoria (si no tots) dels adolescents que estem estudiant, i tant l'un com l'altre són gustos en continuïtat amb la sensibilitat de l'escola. D'una banda, perquè a ulls de la major part dels alumnes d'entorns obrers l'escriptura i la lectura representen l'encarnació de la cultura acadèmica, percebuda com a pròpia de les classes mitges; de l'altra, perquè l'idioma i la "cultura" vehicular d'aquesta institució és el català.

Com es pot apreciar, el lleure de la Sandra està relativament allunyat dels paràmetres més comuns de l'espai juvenil, però el fet que els productes ofertats en el mercat juvenil no siguin vinculants per a la Sandra és el que, alhora, li permet reservar-se un espai íntim de llibertat i expressió fonamental en la seva construcció identitària.

L'Anabel és, per contra, l'alumna amb "èxit escolar" d'aquest grup que més s'ha d'esforçar a nivell personal per mantenir sota control els efectes potencials derivats de les discontinuïtats entre el lleure i l'escola. La seva trajectòria escolar, tot i ser ascendent, s'ha vist afectada temporalment per petites inflexions que han afectat la consecució de resultats escolars òptims. Algunes d'aquestes ens remeten al moment del seu ingrés en l'ESO (fet que coincideix amb l'aparició d'un problema familiar, actualment resolt), d'altres, però, són molt més properes en el temps i tenen a veure amb els paràmetres del seu consum en l'espai de lleure (concretament, amb la seva passió per la gimnàstica competitiva i amb la inexistència de figures manifestament pro-escola en la seva xarxa d'amistats).

E: Entonces, ¿qué sueles hacer cuando sales del instituto?

Anabel: Los lunes irme para casa de mi tía y hacer los deberes y estudiar. Los martes me voy al gimnasio y cuando salgo del gimnasio estudio. Los miércoles estudio porque no voy al gimnasio. Y los jueves y los viernes por la tarde al gimnasio.

E: Por lo que veo eres deportista y estudiosa...

A: ¡Hombre!, eso de bastante estudiosa... Me cuesta bastante.

[...]

E: Tienes muchas responsabilidades con las que cumplir...

A: Sí, la verdad. Estudiar y todo. A veces tienes un examen y también tienes que ir a entrenar y lo tienes al día siguiente y quedas un poco agobiada, claro. Yo me he llegado a acostar a las tres de la mañana y a levantarme a las seis para estudiar.

El temps que l'Anabel ha de reservar als entrenaments esportius és certament un factor que dificulta l'acompliment de les seves expectatives en el terreny acadèmic. D'una banda, l'Anabel ens explica que vol estudiar una carrera universitària, però es queixa de les dificultats de l'escola adduint que ha de fer sobreesforços per superar amb èxit algunes assignatures, especialment l'anglès i les matemàtiques. De l'altra, no està gens disposada a renunciar a la satisfacció que li proporciona la pràctica de la gimnàstica competitiva, a la vegada que somnia amb la possibilitat d'arribar a jugar a futbol (cosa que, de moment no pot fer per problemes físics en un genoll). Els pares de l'Anabel intenten contrarestar sense gaire èxit els efectes *negatius* d'aquesta mena d'hiperactivisme extraescolar, pressionant-la lleugerament perquè trobi la manera de conjugar coherentment la gimnàstica competitiva amb les demandes escolars (p.e. esforçant-se encara més en els estudis o renunciant a les competicions).

A banda d'aquest aspecte, la inserció de l'Anabel en el camp del lleure és molt particular en la mesura que es produeix a través de l'accés als béns i serveis de consum. A diferència de la resta d'adolescents del grup d'"èxit escolar", l'Anabel *fa seus* un tipus de vestuari (la roba esportiva) i un tipus de consum cultural (el prototípic de l'espai específicament juvenil). D'altra banda, i a pesar que el seu poder adquisitiu és restringit, el fet d'identificar-se a favor d'una estètica moral concreta (l'esportiva o masculina per oposició a la cursileria "Barby"), d'estructurar un joc complex d'oposicions en el camp juvenil i de relacionar-se amb joves més grans que ella (i actius a nivell laboral) l'aproxima molt més a les dinàmiques d'oci dels joves "lleurocèntrics" que a les de la resta d'adolescents amb "èxit escolar". És a dir, l'Anabel va a la discoteca els diumenges a la tarda, sopa en bars o restaurants alguns caps de setmana i comença a flirtejar amb nois:

E: ¿Y cuando sales sueles ir con los amigos del cole?

Anabel: Suelo ir más con mi hermana y mi cuñado, y los amigos de mi cuñado y... muy pocas veces con los del cole.

E: [...] O sea, que igual hace un mes o más que no vas [al cinema].

A: Sí, porque no he tenido tiempo, la verdad. Y si he salido he ido a comprarme ropa. ¡Lo típico que hacemos las chavalas! Y más salgo también por las noches a cenar y eso que ir al cine.

A: Yo no fumo, y a la discoteca este fin de semana no he podido ir.

E: ¿No has podido ir?

A: No, me quedé sin moto [Rialles]. Tengo moto, pero el que va conmigo no me puede llevar.

E: ¿Sales con alguna persona? Si me quieres decir "¡A ti que te importa!" me lo dices, ¿eh?

A: No, a mi me da igual. Yo te la respondo. Ahora más o menos con el amigo de mi cuñado. Más bien tonteando que saliendo [Rialles]. ¡Es la verdad!

Està clar que els envits fets per Anabel en el terreny del lleure no tenen perquè entrar necessàriament en contradicció amb les seves expectatives educatives, però la manca d'una estratègia que permeti optimitzar els resultats de les seves inversions instructives (p.e. realització d'activitats formatives extraescolars), la importància que tenen les recreatives en la seva agenda, i les dinàmiques reproduïdes en el terreny del lleure són elements que cal tenir present a l'hora d'interpretar l'aparició de possibles discontinuïtats en el terreny de les relacions lleure-escola.

A diferència de la resta d'adolescents d'aquest grup, l'espai de lleure del Carlos és molt poc autònom en un doble sentit, raó per la qual la seva presència en aquest espai mereix ser tractada a part. En primer lloc, les seves pràctiques s'adeqüen del tot als paràmetres culturals definits per l'oficialitat dels discursos escolars i familistes, mantenint-se, així, al marge de l'atracció exercida per un tipus d'oci molt més arrelat en l'experimentació del risc o en el desig de viure sensacions noves.

E: [...] ¿Te gusta hacer otras cosas como leer, ver la tele, etc.?

Carlos: A veces veo la tele también, o si no me salgo a la calle a jugar a fútbol.

E: ¿Con los amigos de la escuela o de...?

C: ... Del colegio y también de la calle.

E: Me has dicho que juegas a fútbol, ¿en algún equipo?

C: No, no. Con los de allí, con los de la calle.

E: ¿De donde son tus mejores amigos?

C: El L. Y el M.A., de aquí del colegio, de la clase.

E: ¿Tienes algún grupo de amigos que no sea del instituto?

C: Sí.

E: ¿Del barrio?

C: En el barrio.

E: ¿Y qué sueles hacer con ellos?

C: Pues jugar. También salgo con ellos a dar vueltas por el barrio.

L'aspecte que més crida l'atenció és, però, que l'estructuració del temps de lleure del Carlos està sotmesa al control dels pares d'una manera molt explícita, tant pel que fa als seus continguts com a les mateixes possibilitats d'articular-los. Els pares del Carlos ens expliquen que organitzen el temps lliure del seu fill després d'haver acomplert amb les obligacions escolars i els compromisos familiars, entre els quals podem destacar les visites a parents o a amics i les sortides de cap de setmana a l'apartament familiar.

E: ¿Os percibís como padres exigentes, que definen claramente unas normas a cumplir, o no tanto?

Pare: Somos flexibles pero dentro de un orden también. Habiendo un orden.

E: ¿Qué normas marcan, cuáles son las cosas que tienen más claras en este sentido?

P: Pues eso de las salidas sobre todo ¿eh? No sé, es que otras cosas.

Mare: Es que tampoco...

E: Por ejemplo, ¿puede decir tacos en casa?

P: No, nos gusta, no.

M: No, no [Rialles]. [...] Más que nada se le estructura por ejemplo la hora del fin de semana. Que tú por ejemplo tengas planes de decir, o que tengas que ir a algún lugar. Entonces le explicas qué tenemos que hacer para que él se lo pueda acomodar a su manera de poder hacer los deberes después.

E: Generalmente, él sale con ustedes cuando tienen algún plan como visitar a un familiar, ir a comprar...

P: Sí.

M: Sí, normalmente sí.

E: O sea, que él no se queda sólo en casa.

M: No. A parte él viene con nosotros con mucho... a ver, que lo ves que viene bien, a no ser que haya quedado con los amigos y eso viene bien. O sea, que él está bastante todavía unido a nosotros ¿no? en ese sentido.

La intensitat amb la que els pares del Carlos pauten les dinàmiques de lleure del seu fill no és percebuda de manera problemàtica per aquest alumne. Malgrat reconèixer que a casa seva son estrictes (encara que “no mucho”), el Carlos té molt interioritzada l'autoritat del discurs patern, i és precisament el coneixement dels seus límits d'acció el que de podria explicar el desplegament amb èxit que fa d'algunes estratègies de negociació “invisibles”: acompliment de les obligacions escolars i les expectatives familiars a canvi de beneficis específics, sense gaires possibilitats de discussió.

No podem deixar de banda el fet que el Carlos estigui sortint amb una noia de la seva classe, car aquest és un factor molt important que els seus pares tenen en compte a l'hora de prendre determinades decisions, i en alguns aspectes suposa fins i tot una raó suficient per adoptar mesures restrictives (p.e. sortides a la discoteca o horari de tornada a casa). Els pares del Carlos són, sobretot, uns pares preocupats pel benestar del seu fill i, conscients que “aún es un niño”, no estan disposats a ampliar en el curt termini uns marges d'autonomia que mantenen al seu fill fora de qualsevol amenaça o perill.

Com a conseqüència de la seva inserció “prudent” o amb reserves en les dinàmiques ocioses, el coneixement que tenen aquests joves de l'espai juvenil acostuma a no ser tan “especialitzat” com el dels joves que veuen en l'informalitat del carrer i el consum una font que subministra materials per a la resistència a l'escola (els joves que hem classificat com d'èxit escolar construeixen unes estructures d'oposicions de l'espai juvenil molt bàsiques, diferenciant principalment entre els “xul·los” i la resta, els

“normals”) . Alhora, però, resulta interessant comprovar que el seu distanciament de l'espai juvenil permet aquests joves construir-se al marge de les identitats en sèrie que configuren algunes de les alteritats del camp de joc juvenil. Amb això no volem dir que els joves que consumeixen més oci siguin receptors passius dels materials que el mercat posa al seu abast, però sí que la vinculació a un grup informal concret determina la unitat bàsica de la seva identitat i ofereix la possibilitat de dibuixar un pla alternatiu de la incòmoda realitat escolar (Willis). Tampoc no volem significar que els joves amb èxit escolar no “consumeixin per existir”, car la seva inserció en l'espai juvenil és menys intensa, però no per això desmercantilitzada; en canvi, no acostumen a participar activament en la lògica d'oposicions d'aquest camp: ells són els “normalets”, els que tracten de no cridar massa l'atenció, els que no fan consums il·lícits, els que vesteixen amb “roba normal”, etc. Pels altres joves els consums il·lícits (alcohol, drogues, sexe, etc.) serveixen per rebel·lar-se contra la moralitat de l'escola (i sovint de l'entorn familiar) i diferenciar-se dels “pardillos” o “empanaos”, alhora que permeten aproximar-se al món dels adults.

3.1.3. L'espai familiar: pares i fills contents

Allò que més destaca de la presència dels adolescents amb “èxit escolar” en l'espai familiar és l'absència de conflictes intergeneracionals i l'establiment de relacions molt properes amb els pares. Les valoracions fetes pels nostres entrevistats al voltant de la normativa familiar són en tots els casos positives, amb l'excepció del Carlos, que si bé comparteix amb la resta de membres d'aquest grup una actitud d'obediència comprensiva envers les obligacions exigides des del seu espai domèstic, en algun moment de la conversa ens expressa el descontent que li produeix la severitat implícita en les determinacions i judicis dels seus pares. En qualsevol cas, la profunda interiorització i acceptació dels consells, expectatives i cultura familiar preveu aquests adolescents de la necessitat d'activar estratègies “dures” de negociació o pressió familiar.

Altrament dit, la lleialtat expressada per aquest grup de nois i noies cap els seus pares permet que aquests suavitzin en certa mesura els seus mètodes de vigilància i control. Si bé és cert que a nivell discursiu els pares es mostren molt rígids amb la normativa familiar que afecta les inversions i els consums en l'espai escolar i del lleure, a nivell

pràctic ens trobem amb dos fets que relativitzen el valor d'aquesta primera percepció. D'una banda, el seguiment del comportament dels fills és de caràcter continu però distanciat (s'obre, doncs, la possibilitat que aquests puguin escapar de forma esporàdica a les restriccions imposades pels pares), de l'altra, la confiança expressada pels pares envers els seus fills fa factible la negociació i flexibilització de la normativa familiar (en la majoria dels casos els pares estan disposats a incrementar l'autonomia dels seus fills a canvi que aquests assumeixin determinats compromisos: p.e. compliment de les exigències escolars, col·laboracions domèstiques, etc.). Els següents fragments de la conversa ens posen de manifest la flexibilitat que en moltes ocasions caracteritza l'acompliment pràctic del sistema normatiu familiar, fins i tot quan aquest apareix com a molt estricte com succeeix en el cas del Zacarias M.:

E: De todas formas, ¿haces cosas que tus padres no podrían entender, con las que no estarían de acuerdo?

Zacarias M.: Pues lo que yo hago les gusta, porque yo no hago nada más que estar con un amigo y ya está.

E: ¿Coincides con ellos en las creencias religiosas?

Z: Sí.

[No obstant, fora de gravació, el Zacarias ens va confessar que en alguna ocasió havia anat a la discoteca, alhora que ens demanava la màxima discreció sobre aquest punt.]

E: Se suele comentar que hoy día los padres pasan un poco de la educación de sus hijos, que se les deja hacer lo que les da la gana, etc. ¿Creen que es así o que habría que matizar?

Pare Anabel: Pasar de ellos no, pero que les dejamos casi todos hacer lo que les dé la gana sí.

Mare Anabel: Pero les dejas hacer lo que les dé la gana depende ¿eh? Porque ella salirse por la noche por ahí no va a ningún sitio. Ella sabe que aquí hay que estar, que aquí hay que tener una responsabilidad, que hay que hacer unas cosas. A ver, les dejas un poco más de libertad que no como nosotros que estábamos antes atados.

Anabel: [...] Y si he salido he ido a comprarme ropa... ¡Lo típico que hacemos las chavalas! Y más salgo también por las noches a cenar y eso que ir al cine.

En línia amb el que hem assenyalat anteriorment sobre les relacions pares-fills, hem de destacar que el tipus de comunicació que s'estableix a l'interior d'aquestes famílies és vital cara al manteniment dels lligams emocionals entre els seus membres i, de retruc, per al coneixement, seguiment i control del comportament dels fills. La presència d'un diàleg total entre pares i fills que tregui profit a la dimensió expressiva de l'acte comunicatiu no només contribueix al seu enriquiment personal, sinó que facilita l'aproximació íntima entre aquests i el desenvolupament d'actituds empàtiques. Tanmateix, val a dir que en el cas de les noies la comunicació és més intensa amb la mare que amb el pare, ja que aquest últim representa el rol de l'autoritat normativa davant la flexibilitat practicada per la primera (trencament de normes d'amagat,

aproximacions simbòliques al món adolescent de les filles, etc.)

E: Que ho diguis ara no vol dir que ho hakis de fer, eh! [rialles]. Fas alguna cosa que penses que els teus pares no entendrien? Respecte, no ho sé, a la vida... coses que fas per entretenir-te, i que diguis, hòstia, això als meus pares no els hi agradaria, no ho entendria si els parlés d'això.

Sandra: No. Els meus pares ho saben tot. Al meu pare no li agraden gaire els dibuixos *manga*, i diu que l'afició, bueno, però que s'ha de ser més realista, que no et pots hipotecar la vida [...].

E: [...] I amb els teus pares hi pots parlar de qualsevol cosa, o bé hi ha coses de les que no parleu?

S: No, parlem gairebé de tot.

E: [...] Con quien te llevas mejor ¿con tu padre o con tu madre? Si es que te lo puedo preguntar.

Anabel: Con mi madre, Y se lo digo ¿eh? a mi padre "¡Es que contigo no puedo hablar! Siempre tengo que hablar con la mamá".

E: ¿Por qué?

A: ¡No sé! Es que, yo con mi madre tengo más roce. Le explico todo, pero es que todo ¿eh? Todo lo que me pase con un chico o con una chica. ¡Todo! Y en cambio, con mi padre, me privo más. No sé por qué pero me privo. [...]

E: Siguiendo con el tema, ¿cómo es la comunicación con Anabel? ¿De qué cosas se 'puede' hablar en vuestra casa?

Pare Anabel: De todo, aquí no hay escondijos ninguno. Aquí no se esconde nada.

Mare Anabel: Aquí todo lo que quiere lo pregunta y se le comenta.

Pare Anabel: Si nos da unas clases de sexualidad... [Rialles]. Si ahora viene la grande con el novio y dice "¡Anda! Si en mi casa no se puede hablar de esto!"

Mare Anabel: Aquí se habla de todo.

De totes maneres, els sistemes normatius familiars es demostren excepcionalment rígids quan regulen la presència dels nois i noies d'aquest grup en l'espai del lleure i el seu accés als consums ociosos i les regles horàries. Concretament, les famílies s'esforcen per conèixer els amics dels seus fills, i els prohibeixen rotundament tornar tard a casa (més enllà del vespre), fumar i beure alcohol, perquè veuen en aquestes formes d'experimentació una amenaça a l'ordre de prioritats establert en el seu ideari.

E: ¿Te dejarían fumar tus padres?

Carlos: No.

E: ¿Te dejan beber alcohol?

C: No.

E: Quiero decir, si vas a una fiesta y tomas por ejemplo un chupito o te bebes...

C: ... Un chupito sí, pero más de eso no.

E: Te voy a lanzar una serie de preguntas que son un poco indiscretas ¿de acuerdo? ¿Tú fumas?

Zacarias M.: No, no.

E: ¿Tus padres no te dejarían?

Z: No me dejarían y tampoco yo lo haría.

E: ¿Y beber alcohol?

Z: Mucho menos.

En aquesta ocasió, el cas de l'Anabel torna a ser relativament excepcional: negocia amb els seus pares l'ampliació del seu horari d'arribada a casa (i acostuma a sortir-se amb la

seva), va a la discoteca (tot i que els pares l'acompanyen en cotxe), consumeix alcohol de forma moderada (puntualment amb els amics i el pare), etc. Val a dir, però, que l'accés a aquests tipus de consums resta sota el control dels seus pares i que en cap moment interfereix amb l'acompliment de les normatives familiars o amb la seva adhesió envers els valors propis de la cultura escolar.

E: [...] ¿cómo se perciben? ¿cómo unos padres más bien permisivos o más bien estrictos?

Pare Anabel: Permisivos.

Mare Anabel: Permisivos. Sí, se sale siempre con la suya. No te preocupes que si le dices "No te vas" ella te machaca hasta que dices "¡Pilla la puerta y vete y déjanos tranquilos!" [Riallles].

Pare Anabel: Sí, nos toca a nosotros hacer de taxistas. Los otros padres no sé cómo se las apañan que siempre se libran.

E: ¿Para qué hacen de taxista?

Pare Anabel: Para llevarlos al cine, para llevarlos al Park Vallès [concretament a la discoteca]... Los llevamos, luego lo vamos a buscar...

[...]

E: ¿Y a qué hora les llevan al cine o al Park Vallès?

Pare Anabel: Pues a las cuatro y medio o a las cinco y luego a las ocho o a las nueve vamos a buscarles y los dejamos en su sitio.

E: ¿Te dejan fumar tus padres?

Anabel: No [...] Y tampoco me dejan por la gimnasia.

E: ¿Te dejarán beber alcohol por ejemplo en una fiesta?

A: Sí, pero con moderación. O sea, a veces mi padre está bebiendo cerveza y le quito un trago, pero nada. Tampoco no me guta mucho.

També resulta significatiu fixar-nos en la manera com tots els membres d'aquest grup assumeixen obligacions específiques en el treball domèstic, independentment del seu sexe i/o adscripció ètnica. L'Anabel, el Carlos i la Sandra col·laboren en el manteniment de la llar fent la neteja de la casa el dissabte al matí o bé ordenant les seves habitacions, mentre que el Zacarias M. és qui té més responsabilitat de tots quatre:

E: ¿Tienes hermanos y hermanas?

Zacarias M.: Sí, somos tres hermanos y una hermana. Mi hermana es más grande que yo, es la segunda.

E: ¿Y colaboráis todos en los trabajos domésticos? ¿Cómo se produce el reparto para ayudar a tu madre?

Z: Pues el que más ayuda soy yo. Ellos trabajan y entonces el que está más libre soy yo ¿no? Claro, ellos trabajan y vienen cansados y hay que ayudar un poco ¿no?, porque mi madre también tiene derecho a descansar y si algún día tengo que hacer algo pues lo hago ¿no? Hombre, ellos también colaboran un poco ¿eh?

E: ¿Y tú en qué trabajos colaboras con tu madre?

Z: ¿Yo? Pues en lo que sea. Coger a mi hermano pequeño, lavarle los platos, ir de compras...

E: ¿Te haces la cama y todo eso?

Z: ¡Hombre claro! Y a lo mejor la de mi hermano también. Tiene cuatro años.

A l'entorn d'aquestes observacions, resulta especialment interessant fer un repàs de les atribucions, tant en positiu com en negatiu, que els nostres entrevistats fan de la personalitat dels seus pares. També en aquest terreny hi ha un element que es repeteix en la totalitat dels discursos. La principal característica positiva que aquest grup

d'adolescents atribueix tant als pares com a les mares és la sociabilitat i la voluntat de diàleg; en canvi, no apareixen valoracions de les característiques negatives en els seus discursos, a diferència del que succeeix entre la resta de grup d'adolescents. Només en el cas del Carlos aquestes s'expressen, i molt tangencialment, en termes de l'excessiu control que la mare manté sobre la seva persona. Sobre aquesta qüestió hem d'assenyalar, però, la feliç coincidència que es dona entre la percepció de mare i fill.

E: ¿Tienes una relación cordial con tus padres?

Zacarias M.: Sí.

E: ¿Te llevas con los dos igual o con uno mejor que con el otro?

Z: Noooo, con los dos igual. Claro, porque los dos me... o sea, estoy contento con los dos porque me tratan bien. Lo que les digo pues... nos relacionamos todos. Me llevo bien.

E: [...] Me gustaría preguntarte qué cosas desearías conservar de tus padres y si hay alguna cosa de ellos que preferirías no conservar.

[...]

Z: A mí me gusta como son.

E: ¿Por qué? ¿Qué aspectos positivos destacarías de ellos?

Z: Pues lo amables que son conmigo y con mis hermanas. Y ya está. Me gusta como son.

E: ¿Qué te gustaría conservar de la forma de ser de tus padres y qué cosas no te gustaría conservar?

Anabel: Me gustaría conservar pues la simpatía y todo lo que tienen. Que me dejan hacer muchas cosas, son muy considerados. Son muy buenos.

[...]

E: Así que te gusta conservar su afabilidad. ¿Pero hay alguna cosa que no te gustaría conservar de ellos? No porque sea una cosa mala, sino porque tú quieras ser diferente en ese aspecto en concreto.

A: No. Es que no tienen nada... Bueno, yo no les veo nada malo a mis padres.

E: ¿Me puedes decir por qué [et duus millor amb el teu pare que amb la teva mare]?

Carlos: Porque mi madre me regaña más, por ejemplo. Si no me hago la cama un día me regaña.

E: ¿Y ustedes insisten para...

Mare Carlos: ¡Sí! [Rialles]

E: ... que se ponga a estudiar o haga más de lo que hace?

Mare Carlos: Sí, yo soy muy pesada, lo reconozco.

Com hem assenyalat anteriorment, la presència dels alumnes d'aquest primer grup en l'espai escolar està reforçada per l'adhesió que expressen les seves famílies en relació a la cultura de la institució i pel seguiment distanciat que fan dels seus progressos i resultats acadèmics. En tot cas, convindria tenir en compte el tipus de coneixement que els pares i mares d'aquests adolescents tenen de l'escola per comprendre millor les raons de les seves estratègies educatives.

És un fet que la major part dels pares entrevistats tenen poc capital cultural i que desconeixen la multiplicitat de factors estructurals i actitudinals que intervenen sobre les

trajectòries escolars dels alumnes. Les consignes que reben aquests alumnes per part dels seus pares en relació a les inversions escolars tenen a veure amb l'autodisciplina i l'esforç personal com a únics mecanismes per a triomfar. Alguns moments de les entrevistes amb les famílies d'aquest grup d'alumnes resulten especialment il·lustratius perquè posen de manifest que la identificació d'aquestes famílies amb la cultura escolar acostuma a produir-se exclusivament en termes instrumentals i que fan descansar tot el pes de la configuració de les trajectòries escolars sobre els individus, deixant de banda la influència dels factors d'ordre estructural. Només en el cas de la família de la Sandra, que es distingeix per tenir una posició de partida molt definida cap a la cultura escolar i unes expectatives de mobilitat elevades (el seu pare té estudis universitaris) es produeix una identificació expressiva amb la cultura escolar.

E: ¿Cree que la escuela actual es diferente a la que usted conoció?

Mare Anabel: Mucho.

[El pare assenteix amb el cap i li demana que ho expliqui:]

Pare Anabel: Están dando cosas que yo daba en cuarto y en quinto. Estas cosas las están dando en sexto, en primero y en segundo de ESO. Porque le preguntas por ejemplo dónde está el Río Tajo y no sabe dónde está ¿eh?

Mare Anabel: No, no sabe dónde está. De geografía nada. De geografía no dan nada, les meten otras técnicas que yo no sé para qué se dan. Dan otras cosas que no es lo de antes.

[...]

E: Por lo que hablé con Anabel a ella le gustaría ir a la universidad. ¿Es también una prioridad para ustedes?

Pare Anabel: Sí.

Mare Anabel: A ver, nos gustaría. Ahora, si no sirve por supuesto que no va a estar en la universidad.

E: No sería entonces una cosa muy grave el hecho de que vuestra hija no fuese a la universidad.

Mare Anabel: No, hombre, si no se le puede pedir más...

E: ¿De qué depende principalmente el hecho de que ella acceda a la universidad?

Mare Anabel: ¡Hombre! de que se saque todo lo que se tenga que sacar y todo... que pueda entrar en una universidad, que tenga capacidad para estudiar.

Mare Carlos: Bueno, yo siempre intento siempre de inculcar y hablar mucho con él y comentarle que, a ver, cuanta más formación tenga mucho mejor porque es algo que es de él, que va a tener. Para lo demás ya habrá tiempo. O sea, si no llega a coger una buena profesión en el sentido de que él se haya preparado ya se verá. Pero que la formación a él no le debe de... Y a parte, que tiene capacidad. Porque lo que no puedes hacer es que si un chaval no tiene capacidad pues decir... hasta aquí, aquí está el límite. Pero, por ejemplo, en el caso de él, tiene capacidad. [...]

A banda del capital cultural, un element addicional consonant amb aquesta actitud de desconeixement dels mitjans i, alhora, de naturalització de les finalitats de l'escola, podria estar relacionat amb la naturalesa de la interpretació del procés de mobilitat social familiar, i dels seus resultats en termes d'èxit o fracàs escolar. Almenys en dos dels quatre casos podem constatar una trajectòria social ascendent. Es tracta de famílies d'origen obrer que a força de treball i esforç han aconseguit millorar les seves condicions materials de vida: els pares del Zacarias M., que després de vint anys de

viure a Catalunya s'han traslladat de residència i ara gaudeixen d'un pis més gran i amb majors comoditats que l'anterior, i els pares del Carlos, que actualment viuen en una casa adosada de tres plantes. Els pares de l'Anabel, però, també valoren molt, com hem vist, la importància de l'esforç personal com a mecanisme per aconseguir bons resultats, tant a l'escola com a la vida en general, deixant de banda la influència que exerceix l'estructuració d'oportunitats sobre els individus.

Tan és així la valoració que fan els pares dels esforços individuals dels seus fills que l'únic desacord que es produeix entre les percepcions d'uns i altres té a veure amb el rendiment acadèmic. Només en dos casos els pares estan completament satisfets amb els esforços i rendiment escolar dels seus fills, mentre que la resta de famílies problematitza en major o menor mesura les apreciacions d'èxit fetes per aquests:

E: I els teus pares et diuen algo, per això? [per la davallada en les seves notes]

Sandra: No gaire. El meu pare s'empipa una mica, perquè diu que les notes són molt importants... Però clar, què esperes d'un que havia sigut professor de mates!

E: [...] Me gustaría saber también si están satisfechos con el rendimiento de su hija.

Mare Anabel: No mucho.

Pare Anabel: Está flojilla un poquillo.

E: ¿En qué asignaturas? O más bien ¿cómo de floja?

Pare Anabel: No apreta mucho

3.2. Els “justets”

Sota la designació de “justets” es perfila un grup de joves a primera vista força heterogeni. Tanmateix hem optat per destacar la centralitat d'aquells aspectes que aproximen la seva situació i els seus itineraris socioescolars més que no pas aquelles característiques que els haurien de diferenciar. Arriscant-nos a resultar excessivament simplistes presentariem com a principal una lògica de funcionament que, d'alguna manera (ho anirem veient), homogeneïtza les experiències i apostes que aquests joves realitzen en tots tres espais socials: l'experimentació de certes formes de descontrol sempre controlat.

Per entendre'ns, a l'escola aquests joves ni són estudiosos ni mantenen ambicions d'excel·lència, però tampoc no “passen” dels estudis ni els desacrediten oferint-hi resistència. Ni són “empollons” ni són “passotes”; simplement consideren la necessitat de millorar la seva posició escolar i es jutgen aptes per a fer-ho. Són joves que, amb més o menys intensitat, donen importància al que d'alliberament els ofereixen els moments d'oci i les relacions amb companys i amics fora de l'escola i de l'àmbit familiar. Ara bé, en cap moment practiquen activitats ni consums caracteritzables com de “transgressors”, i ni molt menys “de risc”. Finalment, si bé les situacions familiars respectives difereixen en multitud d'aspectes, tots aquests joves no perden el respecte pels seus pares, per les normes que els imposen (i que obeeixen comprensivament) i pels models de relació pare-fill que articulen.

En definitiva, ens trobem davant d'un grup de pocs “extrems”, poc “cridaner”, i, en aquesta mateixa mesura, força representatiu de les formes de sociabilitat de tants i tants joves que senzillament s'autoconceben en termes de “normalets”; això sí, de cap manera com a “pringats” o “infantils”. Anem per parts.

3.2.1. *L'espai escolar: rendiment just sense conflictes*

El rendiment escolar de tots els entrevistats situats en aquest grup pot caracteritzar-se de “just”, això és, es va aprovant per bé que acostuma a suspendre's dues o tres assignatures. En relació a aquest punt, convindria destacar dos elements de presència constant en el discurs dels entrevistats.

Primerament, en tots els casos predomina el sentit de situar-se en un nivell mig, correcte, de posició acadèmica, autoemplaçament que té lloc sempre en comparació a la resta de companys, ja siguin de l'escola o de fora. Citem-ne alguns fragments d'entrevista:

Entrevistador: Com van els estudis? Et queda alguna assignatura?

Daniel: No tantas..., pero dos o tres..., hombre, toda la clase suspende más.

Entrevistador: ¿Y a ti a tus amigas cómo os van los estudios?

Maika: Hombre, yo no muy bien, pero más o menos me lo voy sacando. A mis amigas a todas peor que a mí.

E: ¿Y en su casa les han dicho algo?

M: Nada. Y luego tengo otra amiga que saca todo excelentes.

Entrevistador: ¿Y qué tal los estudios?

Saïd: Bien.

E: ¿Entiendes todo en clase, no tienes problema para seguirlos?

S: No tengo ningún problema.

E: ¿Y sacas buenas notas, vas aprovando o generalmente suspendes?

S: Voy aprovando y a veces saco buenas notas.

Entrevistador: ¿Y eres de las que suspende mucho, poco o saca buenas notas?

Laura: Hombre, más o menos.

E: Más o menos...

L: Sí, alguna me queda. El año pasado me quedó matemáticas..., pero en general si me pongo me lo saco.

E: ¿Y en comparación con el resto de la clase?

L: Hombre es que es una clase que suspende mucho. A mí no me va tan mal.

En segon lloc, en tots els casos predomina la consciència que es necessita millorar i la creença en la pròpia capacitat per, controlant situacions jutjades reversibles, fer-ho.

Laura: Yo digo, si no estudio ahora el día de mañana no tendré nada, a lo mejor no podré optar ni a una beca, ¿sabes?, y no puedo hacer lo que me gusta. Y me veo yo en un McDonald's y yo no quiero. Y a veces sí que digo "a hacerlo". Porque si quiero lo hago y ya está, pero hay otras veces que digo "estoy muy cansada, hoy no hago nada".

Rocío: Yo en primero pues me comportaba como el resto de mis amigues. Ellos no querían estudiar, pues yo tampoco y no me daba la gana de estudiar. Era ver la hoja y... "uiii, esto es muy difícil!". Decía esto y... En segundo no, en segundo ya lo ví y..., "así no puedo seguir", y me puse a encar los codos.

Els motius als quals s'atribueix aquesta necessitat de millora són, no obstant, diversos. En el cas del Daniel el fet de suspendre poques assignatures és un problema que s'arrossega d'anys anteriors i que l'alumne està intentant redreçar des del curs passat. La Maika, en canvi, indica com a culpable del seu rendiment la seva incorporació en el grup escolar dels qui mantenen actituds menys favorables a la promoció acadèmica. La Laura fa referència a qüestions diverses que la distreuen de la concentració en els estudis: treball del pare a casa, estones de lleure amb amics i familiars, canvi

experimentat arran del pas de l'escola (privada) a l'institut (públic), mandra per fer els deures, etc.

Pel que fa al cas dels dos alumnes marroquins (el Saïd i l'Hajar), cal dir que aquests no aporten cap clau interpretativa de la seva posició o rendiment a l'escola. Tanmateix s'hauria de fer referència a la seva situació residencial: tots dos conviuen en una llar que comparteixen els pares del Saïd, els seus germans, les seves nebodes (entre elles l'Hajar), i els pares de l'Hajar. En el cas del Saïd, es tracta aquesta d'una constricció objectiva molt clara a l'hora de estructurar les seves possibilitats de dedicació a l'estudi: cada dia es passa tota la tarda jugant al carrer. L'Hajar, per la seva banda, combina aquestes estades al carrer (generalment en companyia de germanes o nebodes) amb una important presència en l'àmbit domèstic derivada de les responsabilitats que els seus pares li assignen en aquest espai.

En tots els casos, però, és fa marcadament present un sentiment d'implicació respecte del que pot oferir la institució escolar. Si bé algunes actituds poden ser considerades més properes a aquelles que especifiquen els comportaments d'adhesió (Maika, Laura i Rocío) i d'altres als d'acomodació (Hajar, Saïd i Daniel), tots els entrevistats combinen la comprensió de les finalitats i els mitjans escolars en termes d'instrumentalitat, amb algunes valoracions positives esporàdiques sobre la dimensió expressiva de la institució (relació amb els companys, amb alguns professors, etc.). La Laura, per exemple, és qui pot ser més clar ho té:

Laura: No me gustan lo que son las clases, me gusta venir aquí por los que son los amigos... Hombre, no te digo que haya alguna clase que a lo mejor sí que me guste... Soy rara, yo soy rara. (...) Yo quiero encontrar un trabajo que me guste, pero que lo haya ganado yo, ni por enchufe ni porque haya dejado los estudios. Y si no estudio y me saco mis títulos, pues ¿qué voy a hacer? Trabajar en un McDonald's.

Aquesta valoració genèrica del sentit i transcendència de la institució educativa sembla contribuir a col·locar en el discurs dels components d'aquest grup diverses referències al fet de sentir-se diferents, discordants pel que fa a determinades formes de sociabilitat juvenil que generalment es consideren oposades a les formes i criteris de socialització escolar. En paraules de la Rocío:

Entrevistador: ¿A tus amigos no les gusta mucho el colegio?

Rocío: No. Y se meten conmigo, "a ti te gusta el cole, no sé qué... que das asco" y ...mira. Yo es que ellos..., se lo digo muchas veces a ellos, "vosotros seguir así que cuando salgais del instituto y os pongais a buscar trabajo vais a ver..., os vais a estar todo el día lamentando por qué no habeis estudiado ni

nada", y se ríen de mí.

També són paradigmàtiques les explicacions de la Laura en relació a la seva relació amb el professorat:

Laura: Yo es que soy muy rara, yo hablo con los profesores. Todo el mundo me dice, "qué haces hablando con el profesor?" Qué más da. Yo cuando tengo algún problema sí que recurro a mi tutora, pero no un problema personal. O del instituto o de deberes, de asignaturas, pero a nivel personal no voy.

En relació a aquesta consideració s'observa com tots els entrevistats no deixen de situar com a "perfil escolar" oposat el dels "empollons". D'alguna manera sembla que s'estigui adoptant una estratègia d'acomodació acadèmica que, no obstant, els allunyi dels qui promocionen oblidant la seva sociabilitat en el camp juvenil. Efectivament, els entrevistats, amb més o menys matisos, coneixen i comparteixen les coordenades d'un "mapa mental" que posiciona la presència de diferents grups escolars. Excepte en el cas del Saïd, l'únic que afirma que en el seu grup-classe predomina l'homogeneïtat en aquest sentit ("en esta clase todos son igual y todos saben igual"), tots ens parlen de la configuració visible de tres col·lectius escolars: els "empollons", els "normalets que volen aprendre" i els "passotes" o "esbojarrats". Si bé tots afirmen mantenir certes línies d'afinitat amb els més "passotes", destaquen també la seva proximitat respecte dels ubicats al centre del *continuum*. La Rocío ho explicita així:

Entrevistador: Y en la clase, ¿qué grupos hay? ¿Qué grupos de gente...?

Rocío: Aja..., la mayoría son los que no estudian, son la mayoría. Nunca prestan atención en clase y eso... y después están los empollones, que llamamos, que están todo el día escuchando al profe y estudiando y no se quejan de ná... yyy..., como yo yo que a veces me quejo y estoy de un lao pá otro que a veces me quejo que no tengo ganas de hacer deberes o algo y cuando si me apetece pues... Se puede decir que yo estoy entre medio.

La Maika introdueix l'oposició catalans – no catalans com a criteri a tenir en compte en l'especificació d'aquest mapa:

Entrevistador: I a la teva classe quin tipus de gent hi ha? Quina gent hi ha més o menys?

Maika: Hay gente..., los que son más... catalanes, el grupo de los que son más problemáticos, los que son más chulitos, y luego los normal.

E: Y tú, ¿dónde te ubicas?

M: Yo estoy con los que siempre dan problemas. Me han expulsao pocas veces. Yo es que me lío a hablar y no paro y por eso me echan. Pero yo me llevo bien con todos, todos son muy simpáticos.

La Laura, per la seva part, valora la presència d'estils juvenils a l'hora de pensar l'estructuració dels grups escolars:

Laura: Encuentras el típico grupo de pelones, de esos de..., los que van con alpha-industria y todo el rollo ese, de marca y... Y encuentras el típico ese en clase, después los que pasan de todo, las normalitas, que

no me incluyo en las normalitas, yo en las alocadas, en las más criticadas por parte de los pelones. Somos las más criticadas, pero yo encuentro que no hago nada. No me lío con chavales ni nada, paso bastante desapercibida. Y después los marginados, que todo el mundo critica porque están ahí, que no hacen nada, que son muy reservados y eso. Los empollones, vaya, que todo el mundo dice "ese es un empollón". A mí me dan pena, y a veces sí que me dicen, "¿pero qué haces hablando con ese?" Joder, es un compañero y también está en clase y..., muchas veces me dan pena.

Pel que fa a la valoració respecte del professorat, novament cal indicar un element comú en el discurs dels entrevistats: cap d'ells en té una opinió negativa. Si bé amb enfocaments diversos, en cap cas es desacredita en bloc la feina realitzada per professors i professores, i tots els entrevistats afirmen mantenir una bona relació amb algun dels seus docents. Quan es destaquen punts de crítica, aquests són diversos: el Daniel desaprova l'actitud discriminatòria d'alguns professors, que prioritzen l'atenció als alumnes més avantatjats; la Maika critica la poca permisivitat i paciència d'alguns d'ells, als quals oposa als considerats més simpàtics ("enrotllats"); la Laura i la Rocío mantenen opinions ambigües personalitzant tant les actituds considerades positives (generalment en termes d'accessibilitat) com les negatives.

Daniel: Algunos són uns pesats, no els aguanto perquè són uns bordes. Ufff... Vas a preguntar algo y pasan de ti, sólo van a por los más listos o por los mas listos, de los otros pasan olímpicamente. Pero sólo unos pocos.

Maika: Hay los más simpáticos, más agradables, pero luego hay otro que..., por ejemplo el de catalán que por nada siempre me está regañando yy..., que son más serios, que no saben cómo haver de profesor, pá ser profesor se tendría que..., y vienen cabreados de otras clases y lo pagan con nosotros, que no tenemos la culpa.

Rocío: Los profesores me caen bien, pero yo echo de menos a mi profesora, la echo mucho de menos y la quiero mucho, a la Conchita.

Laura: En este colegio no me llevo tan bien con los profesores como en el otro. (...) A ver, no sé, cuando teníamos algun problema íbamos a la directora directamente, y le contábamos y nos ayudaba mucho, y los profesores igual. Pero aquí no veo la misma confianza.

El cas dels alumnes marroquins torna a estar marcat d'indefinicions, per bé que, en tots dos casos, es generalitza l'existència de concòrdia amb el conjunt del professorat. "Todos son buenos", afirma l'Hajar, mentre que el Saïd afegeix, "me llevo bien con todos los profesores, no tengo problema".

Aquest posicionament general dels entrevistats respecte de la institució escolar troba correspondència amb les opinions corresponentment mantingudes per llurs famílies. En cap moment es manté un discurs culpabilitzador de les tasques i funcions desenvolupades per l'escola i el professorat. Malgrat que alguns pares són conscients de certs canvis que afecten el paper de la institució escolar (bàsicament en relació a

opinions sobre les creixents dosis d'indisciplina presents als instituts), es dona per descomptat el lloc que ha d'ocupar l'escola i la tasca dels docents en el repartiment de responsabilitats de socialització amb la família.

També podria generalitzar-se als modes de funcionament dels entrevistats en relació a l'escola l'existència del que hem anomenat "estudi per rutina". Tots ells semblen haver interioritzat la necessitat de dedicar temps a l'estudi i tots ells, amb major o menor intensitat, actuen en conseqüència. Cal dir que, també en tots els casos, aquesta rutinització de la dedicació a l'estudi és reforçada pel seguiment, més o menys insistent, dels respectius pares. Aquesta insistència quant al paper dels pares en el control de l'estudi dels fills és particularment forta en els casos del Daniel i de la Rocío.

Pel que fa a expectatives acadèmiques, les situacions són força diverses: batxillerat amb expectativa d'estudis universitaris (en el cas de la Laura, l'Hajar i la Maika), batxillerat sense expectativa d'estudis superiors (el cas del Daniel) i mòduls professionals (en el cas del Saïd i la Rocío). De nou destaquem un factor present en el discurs de tots els entrevistats: poden caracteritzar-se les expectatives de tots ells com de "relativament ajustades". Tot i declarar certa manca d'informació objectiva sobre les vies d'estudi, tots es fan una idea gens "miop" dels perfils i les exigències pròpies dels diversos itineraris acadèmics possibles. A tall d'exemple:

Rocío: Lo que voy a hacer? Pues se lo estuve comentando a una amiga porque..., se lo dije a ella y dije..., si acabo la ESO y me paso pa el bachillerato, después tendría que hacer si yo quiero hacer estética tendría que hacer un cursillo de esos, porque se lo pregunté a ella, que lo hizo, pá apuntarse pá estética y todo eso, y me lo comentó y..., pues sí, a lo mejor, después del bachillerato me paso pá allí.

Maika: Tango una amiga que está haciendo bachillerato y dice que lo va a dejar porque dice que es muy difícil, le va mal. Y luego tengo un amigo que hace también bachillerato yyy... por la mañana va al colegio y por la tarde trabaja. Eso es lo que me gustaría hacer a mi. Y después, si llego a la universidad, ya veremos.

Laura: Llegar a la universidad. Yo lo tengo muy claro. Hay gente que dice "Yo a los 16 años me pongo a trabajar". Yo no. (...) Al principio tenía claro que quería ser abogada, lo que pasa es que me he dado cuenta de que pegas una patada a una piedra y te salen cincuenta, y no. Y se ve que se me da bien el dibujo, hago dibujos y me encanta el dibujo y eso. Y me han dicho, me han recomendado que haga dibujo artístico o eso del dibujo lineal. (...) Si pido no sé qué artístico, fijo tengo dibujo y historia del arte. Y tengo también por una parte optativas, una parte de ciencias y otra de letras, pero la de ciencias la dejaré.

Tampoc sembla que les expectatives laborals que molts dels entrevistats fan correspondre a aquesta estructuració de les previsions d'ordre acadèmic siguin mancades d'un significatiu grau de "realisme". Si bé ens trobem amb casos diversos quant als graus de certesa i elaboració d'aquestes expectatives, sí que no apareix cap

alumne que desmesuri les possibilitats de connexió entre el present (situació escolar, familiar, econòmica, etc.) i un futur laboral més o menys llunyà. Exemples:

El Saïd considera que treballarà de mecànic i li agradaria arribar a tenir el seu propi taller, expectativa que lliga amb la voluntat de triar l'any vinent un mòdul de mecànica.

Sense acabar de tenir-ho clar, a la Rocío li agradaria treballar en el món de l'estètica, en conseqüència creu necessari acabar el batxillerat i realitzar algun curs especialitzat.

El Daniel es veu acabant el batxillerat i començant a treballar a la fàbrica on ho fa el seu pare. En aquest cas, tot i existir un criteri de previsió aparentment ajustat o realista, no s'acaba d'elaborar una correspondència clara entre promoció educativa i incorporació al mercat laboral.

D'altra banda, gairebé tots els entrevistats (també l'Hajar i la Maika) es construeixen unes expectatives que prefiguren un futur laboral a l'entorn d'ocupacions pròpies del que anomenem classe obrera. Malgrat avancem esdeveniments, no sembla agosarat afirmar que en cap cas es plantegen expectatives que comportin processos de ruptura de les trajectòries de classe de les respectives famílies. Tal vegada, sigui la Laura qui ambiciona un futur laboral millor i més prometedor que el dels seus pares.

Laura: Lo han llevado muy mal, lo del trabajo sí que... No quiero ser mi jefa..., no quiero llevar mi propio negocio, porque es muy fuerte tener que pagarle..., claro mi padre también paga a mi madre, mi madre es la que más le apoya y tiene que pagarle, pero no. Yo prefiero formar parte de un grupo, que me paguen un sueldo que me lo merezca, que llevar un potingue y que algún día me vea en banca rota y me vea que no puedo llevar yo esto ahora, ¿sabes? Y prefiero yo que si no llego a ese trabajo pues decir que me voy a otro que me dé más posibilidades y me voy a otro que pueda hacer mejor. A nivel económicamente y laboralmente, las dos cosas.

3.2.2. El lleure: diversitat d'estils i situacions

Cal destacar un motiu de coincidència respecte a la pràctica del lleure en tots els casos entrevistats. Tots ells disposen de més d'una xarxa de relacions en aquest camp. En altres paraules, no és exclusiva la pertinença a un únic grup d'iguals, sinó que es combinen, segons les circumstàncies, companys d'oci diferents. Es compaginen, per tant, grups de component escolar, grups de component familiar amb grups d'amics del barri o d'altres activitats. Es fa particularment significativa la presència d'un oci qualificable de "familiaritzat", sobretot en el cas dels entrevistats d'origen marroquí, els

quals resolen el seu temps d'oci amb amics del barri (també marroquins) i familiars (bàsicament cosins o cosines).

Aquesta diversitat possiblement fa que els entrevistats no rebin en aquest camp missatges clars i unívocs en relació a l'àmbit escolar. Si bé és cert que en cap cas pot interpretar-se la lògica de relació amb els grups d'iguals en un sentit pro-escola, també ho és la predominància de certa polivalència/indiferència discursiva en aquest terreny.

Únicament pot observar-se la presència de certes actituds de rebel·lia compartides per alguns col·lectius d'amistat en el lleure en els casos de la Rocío i la Maika, actituds que, per bé que no s'adrecen específicament en contra de la institució escolar, tanmateix afecten les visions i predisposicions d'aquests alumnes en relació a aquesta institució. Cal assenyalar que tant en el cas de la Maika com, sobretot, en el de la Rocío el lleure apareix com l'espai més central pel que fa al procés de construcció de la identitat juvenil. Sense arribar a la centralitat que aquest espai ocupa en l'estructuració d'actituds i disposicions dels components del grup seguidament descrit, tanmateix, ambdues noies s'hi refereixen destacant-ne i valorant-ne especialment els moments i formes d'experimentació individual i col·lectiva que aquest espai permet desenvolupar. Ens ho il·lustren les paraules de la Maika:

Maika: Cuando me dejan salir eso sí que me gusta. Los domingos vamos a la discoteca y pues estamos bailando y... nos lo pasamos muy bien. (...) Yo bebo algo pero no fumo. Otras veces pues nos vamos al cine... Desde que llegué aquí al instituto que conocí a gente más grande. Antes era diferente era mucho..., ahora como que nos juntamos con gente más grande pues ya vamos a tener más cosas y podemos hacer más cosas.

La diferència amb el cas del grup dels "actitudinals", segons es veurà, rau en el fet que la participació activa i motivada de la Maika i la Rocío en dinàmiques de lleure no és viscuda en termes de transgressió radical amb les dinàmiques pròpies dels altres espais (escola i família). Això és, al mateix temps, el que aproxima els discursos i actituds de totes dues als mantinguts per la resta de companys components d'aquest grup.

Pel que fa pròpiament a la manera com s'omplen els moments d'oci, cal dir que cap dels alumnes ubicats en aquest grup complementa o reforça els seus estudis per mitjà d'activitats instructives (anglès, informàtica, reforç escolar, música,...). L'element comú a tots els entrevistats és el predomini de criteris no dirigistes quant a l'ocupació dels temps d'oci. Tan sols la Laura i el Daniel practiquen activitats de tipus recreatiu, en ambdós casos esportives (la Laura entrena a volei, el Daniel a futbol). Entre setmana

acostuma a ocupar-se el temps al carrer, o fent-la petar amb els amics o familiars, o a casa amb activitats diverses (des de veure la televisió a fer els deures). Els caps de setmana, generalment el diumenge, es visita alguna discoteca o bar musical del Parc Vallès (centre comercial i d'oci).

Si ens aturem a considerar el sentit en què apareixen en el discurs dels entrevistats alguns dels elements típicament assignats a la participació en l'espai del lleure, es farà novament palès l'argument segons el qual aquesta participació no deriva en pràctiques i experiències transgressores de les lògiques de funcionament d'altres camps normatius.

En primer lloc, gairebé tots els entrevistats expressen tenir entre els temes de conversa habituals amb els amics i companys qüestions relatives a la sexualitat; sempre a un nivell d'accentuada superficialitat. Es tracta del manteniment de discursos basats en expressions del tipus: "rolletes", "novietes", "está bueno/a o no está bueno/a", i molt arrelats en relació a l'estètica i presència corporals ("buen culo", "cómo marca", etc.). L'única i significativa excepció pel que fa al tractament discursiu d'aquests temes és l'Hajar, qui evadeix fer-ne cap referència. Cal destacar que cap dels entrevistats afirma haver mantingut relacions sexuals més enllà de simples "rolletes" (entengui's petons i tocaments superficials). Malgrat no explicitar-se en el decurs de les entrevistes, aquest nivell de discurs i pràctica "sexuals" sembla haver estat assolit per la Laura, la Maika, el Daniel i la Rocío, presumiblement en el context de la parella que comenten tenir o haver tingut. Ni el Saïd ni l'Hajar semblen haver-se iniciat en aquest terreny d'experimentació. "Amigos sí, pero novios no. Además a mí no me interesa eso. No lo pienso", ens diu l'Hajar.

En segon lloc, quant a la pràctica de consums il·lícits (tabac, alcohol, i altres drogues toves) es reitera a totes les entrevistes l'existència d'una voluntat i capacitat de control i responsabilitat. Si bé en algun cas es consumeix alcohol a les discoteques de tarda (en dosis molt moderades) o es fuma amb més o menys freqüència, la majoria expliquen el seu disgust cap a aquests consums. En el cas del Saïd, aquest disgust es fa particularment evident:

Entrevistador: En la discoteca ¿tomais algunas consumiciones?

Saïd: Sí, Coca-Cola, Fanta...

E: ¿Alcohol no?

S: No, en las discotecas no hay por la tarde. Además, a mí no me gusta.

E: ¿Fumais?

S: No.

E: ¿No te gusta?

S: Dicen que es malo para la salud. Mata gente.

E: Y aunque no sea dentro de la discoteca ¿probáis el alcohol en algun bar?

S: A mi no me gusta. Además, a los bares no vamos nunca.

E: ¿Y sabes de alguien que haya probado las pastillas?

S: Pastillas no, no sé ni cómo son.

La situació més habitual en aquest terreny, en tot cas, ve representada per l'opció de la Laura:

Entrevistador: Y cuando salís con las amigas, ¿qué hacéis en la discoteca, os desmadrais un poco? Bebidas, tabaco...

Laura: Sí, un poco. Pero yo soy muy modosita. Yo una Coca-Cola. A ver..., que soy modosita pero no tanto. Y alguna vez que otra sí que... Una cerveza no me gusta, la cerveza no me gusta. No sé. Un red-bull con no sé qué. No sé qué lleva. A mi me lo dan con algo pero no sé qué lleva. Pero siempre me pido una coca-cola, y a veces no pido, la consumición me la ahorro, y así más dinero para mí. (...) Yo no fumo, nada. Una vez lo probé y casi vomito. Alguna del grupo sí que fuma, pero no de viciada, ¿sabes?.

El fet que aquest grup es caracteritzi per compartir més d'una xarxa de relacions en el lleure, fa que les lògiques relatives a la composició per edats i gènere siguin igualment diverses. En relació al gènere: excepte en el cas del Saïd (el qual practica un oci marcadament masculinitzat) i de l'Hajar (oci totalment feminitzat), la resta combinen grups mixtes amb grups no mixtes, essent la participació en els primers més freqüent els caps de setmana i en els segons entre setmana. En relació a l'edat, l'element comú és la varietat d'edats que conformen la composició de les xarxes d'amics dels entrevistats. Efectivament quan se surt amb amics de l'escola, la composició etària s'igualava, mentre que quan s'està amb familiars o amics del barri, aquesta composició es diversifica, sempre en el sentit de compartir el lleure amb companyies de més edat.

Pel que fa a aquest darrer punt tornen a evidenciar-se els casos de la Rocío i la Maika. En efecte, quan ens referim al fet que tots els components d'aquest grup comparteixen part dels temps d'oci en companyia de persones de més edat, convé distingir aquelles situacions en què aquestes són d'origen familiar d'aquelles altres en què no ho són. I a diferència de la resta d'entrevistats, la Rocío i la Maika surten amb amics i amigues extrafamiliars més grans. En segons quins contextos socials, aquest fet sol anar acompanyat de situacions que brinden l'oportunitat als més petits (les nostres entrevistades) d'emmirallar-se en amistats que, no tan sols han superat l'etapa de les obligacions i responsabilitats escolars, sinó que també, per raons d'edat, viuen més lliures del control familiar. Quan aquest emmirallament, per motius d'ordre divers, esdevé profund i es revesteix d'actituds de transgressió i resistència normatives,

aleshores pot derivar en situacions com les que es descriuen en l'apartat següent. Sigui com sigui, i segons s'ha anat indicant en el decurs d'aquest apartat, aquest no arriba a ser el cas de la Rocío i la Maika, per a les quals el fet de compartir espais d'oci amb amistats majors d'edat únicament ha generat divergències puntuals respecte del comportament que se'ls suposa a la família i a l'escola. La Rocío, per exemple, explica com aquestes divergències han revestit en el passat la presència de comportaments violents a l'escola:

Entrevistador: ¿De qué edad son tus amigos y amigas?

Rocío: Pues de 22, de 24... Porque es que yo lo que pasa aquí en el colegio es que me peleo mucho, me he peleao mucho y ahora no tenemos la misma amistad que antes. No sé, me parece que me tengan manía.

E: ¿Y qué haces con este grupo de amigos?

R: Bueno, pues ellos, yo que sé..., ellos se ponen allí... Casi nunca se ponen a jugar porque dicen que eso son pá los pequeños. Se sientan en un sitio y se ponen ahí a fumar, a hablar y eso.

Finalment, en tercer lloc, el principal grup d'oposició en el camp del lleure és el dels personatges que mantenen actituds "xulesques". En ocasions es fa referència a grups definits ("pelats" o "moros"), en d'altres a comportaments individuals. Ni l'Hajar ni el Saïd comenten res sobre això. Es constata també el fet que tots els entrevistats censuren les pràctiques violentes, i les defugen sempre que poden (únicament la Rocío esmenta haver mantingut en el passat comportaments violents, sempre en un sentit "gregari" —era cridada per les seves amigues a barallar-se-). En altres paraules, essent l'espai del lleure un camp amb una lògica diferent de l'escolar i, sovint en la mateixa mesura, un camp d'entreteniment, diversió i experimentació, tanmateix en les paraules de tots els entrevistats es constata la molèstia que els suposa la presència d'aquelles formes de cultura juvenil més extremes i provocadores. En el cas de la Laura:

Entrevistador: ¿A ti te parece que el fin de semana haces más tu vida...?

Laura: Sí, más que en el colegio, hago "mi vida". Me lo paso bien. Me voy con mi cuñada o los fines de semana que vienen me voy con mis amigas. (...) Yo voy al Parc Vallès, los domingos, que hay una sesión que se llama "global" y sólo es una parte de abajo. Y siempre a la misma discoteca, que a veces me aburro un poco porque yo también quiero cambiar y no puedo. (...) Pero yo no me lío con chavales, ni me busco problemas. A veces tomo alguna consumición que no sea Coca-Cola, porque soy modosita pero no tonta. Pero yo voy a pasármelo bien, y nunca me meto en problemas.

En el cas del Daniel:

Entrevistador: Amb els col·legues, quan sortiu de farra, algun cop heu tingut problemes, baralles o per l'estil?

Daniel: Que va!

E: Mai heu tingut "un roce"?

D: No! Menudos son.

E: Què vols dir?

D: Si viene un tío y se cambian de acera.

E: Qué pasa, son muy "giñados"?

D: Uuuui sí!

E: I tu què els hi dius? Els hi dius que s'hi fotin?

D: No, eso no.

E: O sigui, normalment aneu de "tranquis". Sou pacífics?

D: Sí, no volem problemes.

3.2.3. L'espai familiar: models no questionats

D'entrada és de destacar l'absència d'episodis de conflicte intergeneracional obert. Això no vol dir que no es produeixin discrepàncies localitzades de més o menys abast entre pares i fills. La Rocío, el Daniel i el Saïd esmenten les raons d'algunes d'aquestes discrepàncies (per estudis, per normes puntualment desobeïdes respecte al lleure, etc.).

Rocío: Antes yo se lo dije a mi madre, porque ella no me pidió y yo le dije, "mama yo fumo" y no sé qué, y ella me dijo que lo dejara y tal..., pero después volví otra vez y se lo dije que no podía dejarlo y ahora..., este fin de semana iba a fumar delante de ella pero no fumé porque me va a regañar y paso.

Entrevistador: I la teva mare?

Daniel: Res! Es muy pesada.

E: És molt "plasta"?

D: Sí, todo el día está machacándome.

E: Però què et diu? Què et fa?

D: Els estudis, que faci els deures..., que "serás un borrico".

En Saïd es refereix, de manera poc explícita, a l'existència de petits conflictes amb el pare, presumiblement per causa de la seva intransigència. Comenta: "Con mi padre no hablamos muy bien. Me riñe a veces y me molesta. Hay cosas que no le gustan".

A l'entorn d'aquesta observació, resulta interessant donar un cop d'ull a les característiques que, en positiu i en negatiu, principalment atribueixen els entrevistats a llurs pares i mares. També en aquest punt apareixen diversos aspectes comuns en el discurs dels components del grup. Com a principal característica positiva atribuïda al pare solen aparèixer referències a la capacitat treballadora; en canvi en negatiu es valora la presència d'actituds de poca permisivitat. En canvi, com a principal característica positiva atribuïda a la mare predominen les referències a la comprensió i voluntat comunicativa; en negatiu, únicament el Daniel, per una banda, s'hi refereix en termes de control excessiu sobre la seva persona, particularment en el terreny del seguiment escolar (ho hem vist abans), mentre que el Saïd, d'altra banda, hi manté una relació de marcat distanciament. Sobre aquesta qüestió es desprenen dues constatacions clares.

En primer lloc, destaca la presència en tots els casos d'un tipus de comunicació instrumental o sense intimitat amb el pare. Vegem-ho en el següent fragment de l'entrevista mantinguda amb la Maika:

Entrevistador: ¿Básicamente, con tu padre de qué hablas?

Maika: No sé. A veces le cuento algo, pero... es que con mi padre hablar, hablar no hablo mucho.

E: ¿No hablas mucho?

M: No.

E: ¿Ni en las comidas...?

M: Es que mi madre y mi padre trabajan y no les veo mucho. Y por la noche a mi madre sí, pero a mi padre, como trabaja..., por la mañana yo estoy en el colegio y cuando él se va y luego viene por la noche y yo ya estoy durmiendo.

E: ¿Pues los fines de semana, de qué habláis con tu padre? Por ejemplo, un domingo a la hora de comer?

M: Pues hablamos de la tele. Que si mi padre siempre está viendo el fútbol, que si las motots... De nada más. Bueno, si alguna vez le pido permiso a él para salir o algo porque me lo ha dicho mi madre, pues..., también.

Una segona constatació: l'existència d'un tipus de comunicació total amb la mare en el cas de les noies. La Laura arriba a proposar-ne una explicació:

Laura: Con mi madre es más..., claro es relación hija-madre que, no sé, siempre los hijos tienden más al padre y las hijas más a la madre. Tengo una relación de amistad, se lo cuento todo a mi madre y todo el rollo ese, pero en cuanto hablar del futuro o de cualquier tema, hablo también con mi padre. Nos llevamos todos muy bien, bastante bien.

Com dèiem anteriorment en referir-nos a la interiorització de la responsabilitat vers l'estudi per part de tots els entrevistats, la rutinització de la dedicació al treball extraescolar apareix reforçada per la preocupació i pel seguiment dels pares. L'operació d'aquest seguiment pot ser més o menys insistent; més en el cas del Daniel, la Laura i la Maika, i menys en el cas del Saïd, l'Hajar i la Rocío. D'altra banda, les expectatives dels pares en relació als estudis dels fills, més o menys elaborades segons el cas (per exemple, els pares de l'Hajar i el Saïd tan sols tenen clara la voluntat que els fills els superin en coneixements de tota mena), en faciliten la "promoció". Cal assenyalar el cas excepcional de la Rocío, a qui la visió "realista-fatalista" de la seva mare n'ha desalentat les il·lusions en aquest sentit.

Entrevistador: ¿Hasta dónde quieres llegar con los estudios?

Rocío: Yo? Pues mi madre me ha quitao las ilusiones porque yo quería hacer... sacarme el títulos de la ESO, ir al bachillerato, ir a la universidad, hacer mi carrera y todo.

E: Sí. ¿Y por qué te ha quitao las ilusiones?

R: Porque me dijo que si me está costando la ESO, porque yo no soy de esas que saco buenas notas, me cuesta mucho aprenderme las cosas, pues pá bachillerato lo tendría mucho peor, me dijo que me costaría mucho y pá la universidad me dijo que ya me olvidara de eso porque allí ya no podría llegar.

En general, els sistemes normatius de les famílies en relació a la participació dels fills en dinàmiques de lleure juvenil apareixen en la majoria dels casos en tant que rigorosos i clarament establerts, particularment en qüestions com les regles horàries, les prohibicions de tota mena de consum il·lícit i el control de les companyies. Novament, el cas de la Rocío se situa com a bastant excepcional: negocia amb la seva mare (absència de pare), gairebé d'igual a igual, quasi tots els límits de la majoria d'àmbits normatius (hores d'arribada, fumar, sortir amb nois, etc.). Val a dir, no obstant, que en gairebé tots els casos és la mare l'encarregada de jugar el rol de la flexibilitat normativa (negociació, tractes, pactes, induccions i controls indirectes), sempre dins un marc normatiu de límits explícits i compartits (principalment representat per la figura del pare).

Un altre punt d'observació interessant té a veure amb les obligacions relatives al repartiment del treball domèstic. En aquest apartat les situacions són diverses. Excepte en el cas del Saïd, absent d'ocupacions domèstiques, la resta tenen obligacions assignades, més específiques en els casos de la Laura i el Daniel, i més generals en els de la Rocío, la Maika i l'Hajar.

De tot l'esmentat en aquesta secció, convé subratllar un factor recurrent en el discurs de tots els entrevistats. Tots ells valoren com a adequats aquests marcs normatius establerts pels pares, i en mantenen una obediència comprensiva, tant pel que fa a les regulacions dels espais d'oci com pel que fa a les obligacions pròpies del camp escolar. Aquest fenomen recolza l'observació assenyalada inicialment segons la qual aquest no és un grup caracteritzat per la presència del conflicte intergeneracional.

Aquesta observació es confirma en la correspondència entre la imatge de les figures parentals i les projeccions de futur dels entrevistats. Deixant de banda el fet que tots ells comparteixen unes expectatives arrelades en la concepció d'un model típic de família nuclear més o menys nombrosa (matrimoni amb dos o tres fills), ens interessa sobretot destacar com en gairebé tots els casos les pròpies figures de pare o mare serveixen de model desitjable de vida adulta. Els següents fragments d'entrevista, el primer pertanyent a la Laura i el segon extret de la conversa amb la Rocío, presenten aquesta constatació de manera molt clarificadora:

Entrevistador: ¿Ves en tus padres las personas com a ti te gustaría ser de mayor?

Laura: Sí, no quiere decir que en todo, pero... Sí, quiero ser padre como mis padres. Quiero ser una madre

como mi madre y me gustaría ser un padre como mi padre, ¿sabes? No sé, lo han dado todo por nosotros, se han esforzado mucho. Ha habido muchas broncas en casa y a pesar de eso siempre han tenido una sonrisa para nosotros, siempre han tenido algo..., un punto de..., hemos tenido el punto de apoyo ahí, siempre en mis padres. Si hemos necesitado algo, han hecho cualquier cosa para que la tuviéramos. Incluso hubo una época en la que vivíamos muy muy mal y le pedías una cosa a mi padre y hacía maravillas para que te la pudiera dar. Y mi madre, igual, mi madre se ha portado igual, muy bien.

Entrevistador: ¿Qué te gustaría conservar de la forma de ser de tu madre?

Rocío: Su carácter.

E: ¿Su carácter? ¿Y cómo es?

R: Pues no sé, es muy fuerte. Le cuesta mucho que la gente le domine y..., le cuesta mucho que la hieran. Bueno, los hijos son lo que más le duele..., supongo, como a todas las madres y padres, pero que nooo, no expresa fácilmente sus sentimientos. Que pá que llore ella, pues..., tenemos que hacerle mucho daño, si no no llora. Yyyy, todo se lo guarda pá ella.

E: ¿Y qué no te gustaría conservar de cómo es tu madre? Alguna cosa en específico que digas: a mi no me gusta.

R: No, nada, porque siempre me ha gustado ser como ella..., hasta con lo bien que me ha educado me gustaría ser como ella.

3.3. Els resistents

La convergència entre els components d'aquest grup es localitza en el desplegament d'unes actituds que són de resistència a la institució escolar. Malgrat la diversitat d'origen i de manifestacions diverses d'aquestes resistències, les actituds de la Miriam, la Nawal i el Dani difereixen de la resta d'entrevistats en l'evidència d'oposició discursiva i/o pràctica a les normes i expectatives de la institució escolar i en la consciència explícita d'aquesta oposició. Les seves reflexions evidencien una interpretació de la pròpia posició escolar en la qual es fa compatible el reconeixement de formes de transgressió i un elevat grau de "control" sobre aquesta oposició. En aquest sentit, les opinions d'aquest grup s'allunyen de qualsevol desconeixement d'allò que formalment la institució escolar espera d'ells i del desconeixement dels mecanismes que podrien fer possible l'alteració de la seva situació de "fracàs" escolar. Es tracta, per tant, d'un fracàs que podem anomenar 'controlat' i potencialment reversible. En dos dels casos, però, el criteri de voluntarietat darrera l'actitud de resistència anul·la la possible reversibilitat de la situació. En el cas del Dani, en canvi, podem afirmar que es tracta d'una resistència que es fa evident en les pràctiques però no en el discurs.

Les manifestacions de resistència difereixen en la forma (més o menys pròximes al "passotisme", més conductuals o més discursives) i en el grau d'intencionalitat (intencionades, no intencionades o per *habitus*). El que unifica aquest grup, en tot cas, és que la seva conducta i/o el seu discurs erosiona els valors i normes de la institució escolar. En tots els casos existeixen universos de referència que fan possible el distanciament amb l'escola, tant amb les seves pràctiques quotidianes (hàbits d'estudi, socialització, motivació per l'aprenentatge, etc.) com amb les seves promeses (expectatives d'estudis postobligatoris, expectatives d'inserció laboral, mobilitat social ascendent, etc.). Les pràctiques i discursos de resistència transgredeixen els límits del pensable dins de la institució. Són, en aquests sentit, formes de fracàs no 'codificades', desprovistes de resposta pautada. Malgrat que els autors de les transgressions són perfectament conscients del resultat previsible de la seva actitud, disposen d'espais de fugida plens de sentit i articulats a partir de valors i normes diferents als de la institució escolar. És en aquest sentit que les seves actituds esdevenen quelcom més que pures 'gamberrades'. Si són resistència és perquè aquestes actituds aconsegueixen reduir els valors i normes de referència del món escolar, aconsegueixen neutralitzar els

mecanismes que l'escola tradicionalment utilitza per a fixar els límits del pensable i possible en les actituds dels joves adolescents. L'actitud de resistència comporta refusar activament o passiva aquests mecanismes.

3.3.1. L'escola: manifestacions de resistència a l'espai escolar

El tres components del nostre grup no presenten, lògicament, bon rendiment educatiu ni desenvolupen estratègies per a millorar la seva situació escolar. En un dels casos (Dani), però, l'alumne prové d'una bona trajectòria escolar, la qual s'ha vist alterada en el transcurs del darrer any. Aquest alumne descriu una actitud anti-escola, la qual li ha costat diverses expulsions. És completament conscient de la lògica de funcionament de la institució —“los profes hacen lo que tienen que hacer, es su trabajo”— i de com la seva actitud el perjudica. No desenvolupa, però, estratègies per a compensar-ho. Es resigna a assumir un estigma que reconeix que s'ha guanyat a pols. La seva autocrítica s'estén a reflexions al voltant de les dificultats de l'adolescència —“es que esta edad es muy difícil”— i de la manca d'esforç per a millorar el seu rendiment. Ens trobem, doncs, davant d'un cas d'escassa resistència discursiva pel que fa a la utilitat de l'escola però d'una intensa rebel·lia en les pràctiques. El Dani troba clara utilitat instrumental a la institució escolar; el seu discurs reconeix l'estreta relació entre nivell educatiu i ingressos. Fins i tot considera que a l'escola s'hi pot aprendre un coneixement útil o vàlid per a la vida. El que desconcerta és precisament la seva resignació davant d'una anàlisi lúcida de què s'hi fa i per a que serveix la institució escolar.

Aquest no és el cas de la Miriam o la Nawal. Ambdues desenvolupen discursos perfectament articulats que reflecteixen la seva desubicació en una institució de la qual no volen participar ni la consideren rellevant dins la seva trajectòria vital. Per a cap d'elles l'escola té sentit. Senten l'obligatorietat de l'ESO com un tràmit pel qual han de passar fins que puguin incorporar-se al mercat de treball. Les seves actituds són resistents perquè passen de tot allò que l'escola pot esperar dels alumnes. El següent diàleg amb la Nawal ho il·lustra prou bé:

N: ¿A quien le va a gustar la escuela?

E: Supongo que hay gente que le gusta aprender ciertas cosas, o ciertas asignaturas....

N: Supongo... (...)

E: ¿Hay alguna cosa que valores positivamente de la escuela? Los amigos que tienes aquí, supongo....

N: Y nada más...

E: Porque... si no tuvieras que estar en la escuela, ahora qué estarías haciendo?

N: No sé. Estaría en mi casa durmiendo.

E: Pero.... ¿entonces, para ti, la escuela es una pérdida total de tiempo, no crees que vayas a sacar nada bueno, de la escuela?

N: Nada de nada.

La resistència s'estén a l'incompliment de les tasques més bàsiques. No hi ha voluntat ni disposició a fer absolutament res. La irrellevància de l'escola situa aquestes alumnes en un posició de força davant la normativa institucional. En no patir per les conseqüències dels seus actes, poden ignorar allò que l'escola els demana:

Nawal: Sí que hablo, pero en clase de mates me callo. Y estoy sentada mirando mi agenda, y ya está. Hay veces que si no lo se hacer, pues es eso lo que hago. Y entonces (el profesor) me expulsa y me hace copiar cien veces.

M: Deberes no hago !!! (rialla)

E: Deberes no haces. ¿Por qué? ¿Porqué no te gusta o porqué no tienes?

M: Imagínate.... porque no me gusta.

E: Hay alguna asignatura que te guste?

M: Gimnasia y ya está me parece..... y los créditos variables porque no hago ná.

Aquesta actitud que desconcerta la institució escolar es confirma en el distanciament amb el professorat. Tant la Nawal com la Miriam desprecien les actituds moralitzadores que determinats professors intenten inculcar-los-hi. La seva opinió del professorat és explícitament negativa. Són representatius d'una visió del món que elles deliberadament rebutgen. La Nawal, com ha mostrat la cita anterior, resisteix amb passivitat deliberada els esforços del professorat per a reconduir-la. La Miriam, per la seva banda, s'enfronta directament amb les actituds que intenten desviar-la de les seves opcions.

Miriam: Pues que me paso mucho con los profes, me paso muchísimo, muchísimo, es que me rallan! Me comen la olla! Que mira que pin y que pin... o sea yo me rallo yyy... me saturan y no puedo. Al final tengo que empezar con insultos.

L'actitud de resistència es veu clarament reforçada per la neutralització d'un dels discursos dominants de la institució escolar: el de la millora de les expectatives laborals i de mobilitat social associades a la inversió en el treball escolar. Tant la Miriam com la Nawal neutralitzen aquest discurs en les seves reflexions. Les seves posicions mostren l'escassa importància que les credencials educatives tindran per a la seva inserció laboral. Amb aquesta posició neutralitzen també les vies de diferenciació educativa previstes pel sistema: no només rebutgen la possibilitat d'una trajectòria acadèmica sinó que prescindeixen de l'alternativa d'especialització professional articulada pel sistema educatiu en forma de mòduls. La idea d'especialització no té lloc ni sentit per a gent del seu origen social.

Nawal: No sé, a lo mejor trabajo, a lo mejor estudio. Si la ESO no me la voy a sacar, ¿cómo haré el bachillerato? Trabajaré en el McDonalds.

E: ¿Toda la vida?

N: Sí, toda la vida, hasta que me haga vieja.... o no, lo habré dejado.

E: ¿Dónde estarás?

N: En el Bocatta.

Miriam: Porque yo si pudiera estaría trabajando. En una fábrica allí en el polígono industrial. No sé es que no se decirte... empaquetando o algo, no sé.

Miriam: Quizá haría módulos de esos, no sé... "Comercio y márketing". Esto lo hago por satisfacer a mi madre, no por otra cosa, porque yo si pudiera estaría trabajando.

3.3.2. L'espai del lleure: l'àmbit central en la construcció de la identitat

La possibilitat d'estructurar un discurs i una actitud de resistència va estratament lligada a la presència d'espais alternatius estructuradors de la identitat juvenil. En els tres casos analitzats l'espai del lleure juga un paper central en la construcció de les actituds i disposicions del Dani, la Nawal i la Miriam. Aquests són espais d'alliberament, estructurats a partir d'una lògica de funcionament oposada a la dels espais de la responsabilitat i l'obligació. És en aquest espai on els protagonistes de les resistències depositen la seva motivació i descobreixen diverses formes de plaer. Cadascun d'ells disposa d'espais de lleure diferents, però en tots els casos aquest és l'espai de sentit i de referència fonamental per a la construcció i manteniment de la identitat. Tots tres transformen la passivitat o rebel·lia escolar en plena integració en l'àmbit del lleure. De fet, tots tres són extraordinàriament actius en aquest espai social, i amb la seva actitud reforcen els codis de conducta i de comunicació del grup d'iguals.

En el cas del Dani l'espai del lleure és una contraforça en tensió amb la institució escolar. La lògica que predomina en el seu espai del lleure és una lògica anti-escola, de rebel·lia. Els consums il·lícits —tot i que ell assegura participar-hi poc— i la violència són pràctiques incorporades en aquesta lògica. El discurs del Dani, però, explicita la tensió entre aquestes pràctiques i la seva voluntat de desmarcar-se'n. El grup sembla arrossegat-lo com a pràctiques que no desitja, però un codi no escrit de conducta l'atrapa en la lògica del grup.

E: Y cuando sales con los amigos, me has dicho que tienes dos grupos de gente; unos son los amigos de clase. ¿Quiénes son?

Dani: Pues los... los pájaros (ja, ja)

E: ¿Quiénes son, con los que ya ibas el año pasado?

D: Sí, los de siempre. Y también va alguna gente nueva.

Dani: No. A mi no me gusta pelear. Si voy al gimnasio es para defenderme. Si vamos a una discoteca y te tienes que pelear... primero se habla, y si hay que pelear, pues se pelea.

E: ¿Y con qué gente normalmente te peleas?

D: Pues con la gente que va de fuerte. (...)

E: ¿Con vosotros se junta gente fascista?

D: Allí siempre nos hemos juntado mucha gente. Y luego en el barrio también se junta mafia magrebi. Hemos tenido follones con magrebis....

E: ¿Habéis tenido historias?, ¿peleas y esto?

D: Sí. Por culpa de estos amigos que quieren ir de skins, que los tienen que colgar a todos....

E: Entonces, los skins buscan la bulla, vosotros os veis obligados a defender a vuestros colegas...

D: Claro. Pero si uno quiere buscarse un grupo de estos, los hay. No sé, vamos.

D'altra banda, en les relacions socials del Dani no hi manquen referents pro-escola. Un conjunt de persones significatives (germà gran, amics de dins i fora de l'escola) actuen com a agents socials que pretenen reconduir-lo cap a l'èxit escolar.

Dani: Y todos los amigos grandes que tengo, me lo dicen. Uno está haciendo bachillerato en este cole, otro va a venir.

E: ¿Tienes amigos estudiando? ¿Y qué te dicen, que sigas estudiando?

D: Si, Cuando me expulsaron el lunes, el martes a las 11 de la mañana, fui a casa de mi vecino, y le dije que estaba expulsado, y me dijo: "pero tú eres tonto..."

Dani: No, siiii... Mi hermano me dice que no me vaya con los que voy. La gente de clase que estudia me dice, si quieres un cable, te tienes que portar bien y ya está.

És aquesta presència de referents que l'aproximen al món escolar el que facilita la identificació instrumental del Dani amb l'escola i el que el fa ser molt autocrític amb la pròpia conducta.

La vivència de la cultural juvenil és diferent en els casos de la Miriam i la Nawal. En el seu cas no hi ha tensió entre els espais escolar i de lleure. El seu distanciament complet amb l'escola deixa via lliure per a construir un món ple de sentit en l'àmbit juvenil. Les seves xarxes de relacions en el lleure són externes a l'escola i, en general, llunyanes als valors i normes de la institució educativa. En el cas de la Miriam, per exemple, la lògica que hi predomina no és només anti-escolar sinó també anti-social. Ella valora els codis de conducta del grup com a elements que donen personalitat als seus components. Són aquests referents el que la porta a burlar-se de les actituds pro-escola de la majoria d'alumnes i a destacar la vàlua de la rebel·lia social.

Miriam: Esa gente vale. Yo reconozco que son muy... son así rebeldes, son diferentes... porque la gente de hoy en día es toda igual... No lo sé, ya..... pues lo que es ser rebelde para todo el mundo... fuman porros, que si hablan de pastillas, de farlopa, de cocaína. De...de... que se van con las motos por ahí siempre, con los coches... no se. Pero no son tan normalitos como los empollones de aquí. Son más... no sé, es que no sé explicarlo.

Miriam: No es que sean gamberrillos sino que.... tampoco están nada paradillos como los otros. No.... si es que yo los trato igual pasa que.... no sé... que los veo tan empanadillos, tan.... no sé... los veo muy de

esto...

La violència forma part del *habitus* grupal. Esdevé pràctica regular sense necessitat que existeixi cap argumentació que la justifiqui. No cal cercar bases ètiques entorn de l'ús legítim de la violència. No cal, tampoc, disposar d'un "enemic" visible objecte de la conducta agressiva. La violència esdevé un ingredient de l'estètica rebel, i com a tal es duu a la pràctica.

Miriam: Sí.... siempre que pasa algo... de follón venga va... hoy metemos una paliza....

El grup d'amics de la Nawal, sense ser tan extremat, també s'allunya de la conducta pro-escola.

E: ¿Y todos sois campaneros, o hay de todo, no sé, hay gente que le gusta estudiar...?

Nawal: No, no se, a algunos les gusta mucho estudiar y estudian mucho, pero la mayoría no estudiamos.

E: ¿Y cuando salís así todos, y tal, lleváis alcohol, y eso?

N: Todos mis amigos fuman menos yo y otra.

E: ¿Fuman, qué significa, tabaco...?

N: Tabaco, porros, de to. Y beben alcohol, pero yo no. Bueno, antes fumaba, pero ya no.

E: ¿Y cómo lo dejaste?

N: Yo cuando digo pues no, pues no.

Un dels terrenys on es fa visible la distància entre els espais escolar i de lleure és en el de la sexualitat. Els tres components del grup expliciten discursos i pràctiques sexuals. Aquest fet confirma la seva autonomia en l'espai social juvenil i els allunya d'una institució les bases de la qual són completament assexuades. L'escola, és, en aquest sentit, representació de la dependència i la infantilització; un espai de regulació del cos que es contradiu amb l'autonomia i l'autocontrol de la sexualitat.

Nawal: ¿No lo va a oír la seña, no? Y, bueno, nos fuimos con unos amigos, y como que a mí me gusta un chaval, pues se lo dije a una amiga, y luego cuando se lo dije a las amigas, pues que me lie con él, y ya está. (...)

E: ¿Pero, tienes noviete, o era sólo un rollo?

N: No, sólo un rollo, porque yo me voy de vacaciones y no nos podemos ver ya, ni ser novios, ¿entiendes?, me voy el sábado.

En el cas de la Miriam, el control del cos s'estén fins a la completa transgressió de gènere. Es mou amb plena llibertat en el terreny sexual i el seu discurs altera les convencions socials sobre les expectatives de la conducta femenina adolescent. El següent diàleg mostra fins a quin punt la Miriam transgredeix amb la seva conducta les expectatives de comportament d'una jove de 15 anys en l'àmbit sexual.

E: Tu crees que te entenderías más con una relación abierta, digamos por ejemplo. Quiere decir que os dierais libertad el uno al otro.... que si tu sexualmente quieres hacer lo que quiera él también o no?

Miriam: (Rialla) Noo! Yo soy muy celosa. Yo hacerlo sí pero él no.

E: ¡Vaya condiciones!

M: Hombre!! Yo sí pero él no.

E: En cambio, ¿normalmente no crees que es al revés la sociedad, que los tíos son los que más opinan así o no?

M: No lo sé. A mí me da igual eso. Lo de los tíos me da igual. Y si no que pillen y ya está, es que... la tía es la que vale.

E: ¿Y es así como actúas? ¿O como te gusta actuar?

M: Sí, sí, sí... siempre lo hago, siempre. ...estando con otro y ponerle los cuernos, lo que se dice.

La mateixa autonomia, en el cas de la Miriam, s'estén a tota mena de consums. L'accés relativament fàcil als diners —obtinguts per mitjà de 'trapicheo'— li permet l'adquisició de roba cara o l'accés fàcil a les drogues.

Miriam: Sí! Es que me encanta comprar ropa porque... me gusta siempre ir a la moda. A mí me no verás con nada del mercadillo, nunca, nunca, nunca.

E: Siempre de tienda... y de marca.

M: Hombre claro! (rialles)

E: Y que... qué tipo de marcas te gusta vestir más o menos....?

M: Las más caras, las más caras.

Miriam: Si que quiere (referència al pare), farlopa no quiere... y porros me dice los menos posible.

E: ¿Y tú haces caso a eso?

M: No... que va... que quieres que le haga caso...

E: Tú te metes de todo. (Rialla)

M: Hombre!! De todo, de todo no... que tampoco el dinero no me llega.

La Nawal, per la seva banda, evidencia la seva autonomia en la capacitat de desenvolupar una identitat no predeterminada per la seva adscripció ètnica. És la seva capacitat d'autonomia la que li permet neutralitzar allò que es podria esperar de la seva etnicitat com a factor condicionant de la identitat, sense que tingui però cap necessitat de rebutjar els seus orígens.

E: Porque tú, veo que vas vestida moderna, con pantalón y tal, pero por ejemplo las chicas que llevan pañuelo y eso, hay más distancia?

N: Bueno, se meten siempre con ellas, les llaman monjas...

E: ¿Y tú qué piensas, te sientes solidaria con ellas?

N: Me da igual.

E: ¿Pasas de todo?

N: No sé. Yo siempre les digo que porque... "quítatelo, si se están metiendo todo el rato contigo...". Pero me da igual, porque tampoco me hablo mucho con ellas. Una de mi clase lleva el pañuelo, pero no me hablo con ella.

E: ¿Lleváis historias muy distintas?

N: No, no sé, porque aunque lleva el pañuelo, va de española. Por ejemplo, yo le digo algo en marroquí, y ella me contesta en español y me dice "no me hables en marroquí". Pero entonces, ¿por qué lleva el pañuelo? No sé. Por eso no me llevo bien con ella, se cree algo.

3.3.3. *L'espai familiar: llunyanies i proximitats*

L'espai familiar, és, per als tres adolescents d'aquest grup, un terreny de contradiccions de diferents naturalesa. És, d'una banda, un espai regulat pels codis del món adult, molt llunyans per tant d'aquells que predominen en les relacions de lleure juvenil. La responsabilitat, el deure, el control dels comportaments es contraposen a la llibertat, a l'autonomia i a la invisibilitat de les normatives que caracteritzen els moviments en l'espai del lleure. D'altra banda, els vincles emocionals familiars, la intensitat del control o la interiorització més o menys forta d'unes pautes de socialització familiar poden ser generadors de tensions que no tenen lloc en l'espai escolar. És en aquest creuament contradictori on es situen les vivències en l'àmbit familiar i la possibilitat de neutralització o reforç de les actituds de resistència davant l'escola. La polarització extrema que regeix els espais escolar i de lleure pot veure's confirmada o neutralitzada per les característiques de la socialització familiar i pel grau de dependència o autonomia que els joves adolescents són capaços de construir en llurs relacions familiars.

Els tres casos analitzats difereixen en les formes de viure aquest creuament, qüestió que ajuda a entendre la consolidació o debilitat de les posicions de resistència escolar i les manifestacions específiques d'aquestes resistències.

La màxima tensió és viscuda en l'exemple del Dani. El fet que el Dani desenvolupi resistències pràctiques i no discursives s'explica per un model de socialització familiar que s'ajusta a les expectatives escolars d'allò que han de ser les relacions pares-fills en el terreny del seguiment dels estudis. Tant el Dani com la seva mare fan explícit el seguiment regular de la seva trajectòria escolar i el reconeixement del caràcter positiu d'aquest seguiment. De fet, el Dani adopta una posició autocrítica pel que fa al seu comportament, i considera que les bronques són "guanyades". D'altra banda, la situació familiar del Dani —pare, mare, company de la mare i germà—accentua les pressions cap a una actitud pro-escola.

Dani: ...por el cole. Bueno, tengo doble bronca. O triple.

E: ¿Triple, por tu hermano, también?

D: No. Mi madre, mi padrastro, y mi padre. Mi padrastro, porque, claro vivo con él, pues hace como de padre...

E: ¿Y cuál es peor de los tres?

D: Mi padrastro.

E: ¿Es al que haces más caso?

D: No, hago caso a los tres, en general.
E: ¿Si te pegan bronca, o tal, no te rebotas?
D: No.
E: ¿Entiendes que son ganadas?
D: Sí. Las que me pegan, son ganadas.

La potencial reversibilitat de la situació de fracàs escolar, a més, agreuja el descontent familiar.

E: ¿Por qué, ellos [els pares] creen en ti, te dicen que vales para estudiar?
Dani: Sí. Los profes les han dicho este año: "tu hijo podría haber sacado buenas notas, y ha suspendido."
E: O sea, lo que esperan de ti tus padres, es que estudies.
D: Sí. Y no es la misma bronca que haya suspendido que que haya suspendido y pueda....

La confluència entre els valors i normes dels espais escolar i familiar suposen una veritable contraforça que fan vulnerable i inestable una identitat juvenil construïda en les relacions de lleure. Això explica que les opinions del Dani revel·lin una ubicació parcial en les pràctiques de lleure. Ja hem vist, per exemple, que el Dani detesta les formes de violència gratuïta. A això cal afegir-hi el seu distanciament amb determinades formes de consums il·lícits ("el pastilleo me da asco").

La vulnerabilitat de la posició del Dani en els diferents espais socials és visible en la implicació màxima dels pares en estabilitzar la seva situació. La mare del Dani destaca el caràcter influenciable del seu fill. L'exculpa de participar directament en la rebel·lia juvenil però reconeix que és arrossegat per les 'males influències'.

Mare Dani: Ahí estaba Dani; dónde había un follón, ahí estaba Dani, aunque él no hacía nada, pero Dani estaba en el grupo. Y de ahí empezó a bajar, a bajar, a bajar, hasta que: una semana de expulsión, tres días de expulsión... Y "¿Dani, qué te pasa?, ¿Dani, qué te pasa?". Y lo llevaba a una psicóloga, porque es un niño que es muy nervioso. Ya desde pequeño ha tenido muchos tics, estuvo mucho tiempo... Sí, sí, desde el principio. A ver, no iba muy mal, muy mal, muy mal, pero ya empezó a coger las compañías seis o siete meses, que no dormía por las noches, tenía mucho miedo...

Mare Dani: Las compañías han sido siempre.

E: ¿Sí?, ¿Tanta influencia...?

MD: ¡Vaya!. Luego este barrio, a ver, este barrio -tú porque no lo conoces- es un barrio un poco conflictivo. A ver, ahora se ha aplacado un poco la cosa, pero aquí veíamos a la policía correr por la acera buscando a chicos de aquí con droga, corriendo por el pasaje éste que hay aquí... O sea, me río porque de verdad que parecía de película. Parece que el ambiente se ha apaciguado un poco, los chavales han crecido, la mitad están en la cárcel y parece que... Pero, ¡vaya!. Dani no se ha llegado a juntar con esa gente, pero con lo peorcito del barrio, de aquí, que iban juntos al instituto, ahí estaba él.

Una normativa familiar que respon a l'objectiu precís d'afavorir la plena inserció del Dani en el món escolar i centrada en elevades expectatives d'estudis i una participació intensa de la família en la vida escolar (reunions constants amb la tutora, assistència a

les reunions de pares, etc.) faciliten la convergència d'objectius i mitjans per a reconduir el Dani i eviten la transformació de les resistències pràctiques en resistències discursives.

Aquesta no és la situació viscuda per la Nawal o la Miriam. En cap d'aquests casos l'espai familiar actua com a contraforça de la identitat juvenil. Sigui per distanciament, per desconeixement de mitjans o per un model familiar transgressor amb les convencions socials, l'espai social familiar no vulnera el procés de construcció i manteniment de la identitat juvenil. En el cas de la Nawal, això s'expressa en l'aparent distanciament dels pares respecte a la situació escolar de la filla. El "passotisme" de la Nawal amb la institució escolar no es veu compensat per una actitud de seguiment i pel desenvolupament de normatives en els hàbits d'estudi. Segon ella, la mare li està més a sobre que el pare pel que fa al seu comportament, però el pare mostra més interès per la situació escolar de la filla, el qual però no es tradueix en estratègies de control. El rebuig a les figures paternes, però, faria inútil cap intent de fer complir normatives d'estudis.

Nawal: Pues no sé, que mi padre no se fija en todo lo que hago, como mi madre.

E: ¿Pero se preocupa por ejemplo de cómo te va la escuela y esas cosas, o no?

N: Sí.

E: ¿Y de tu padre cuáles son las cosas que más te gustan?

N: Nada. A mi padre le da igual todo.

E- ¿Qué es lo que destacaría de tu madre?

N: ¿De mi madre? No sé. Que a todo el mundo le cae bien mi madre... a todo el mundo le hace reír y eso, menos a mí...

E: ¿A ti no te hace reír?

N: No, porque, no se, la oigo cada día, y las gracias ya no me entran...

La Nawal es distancia completament de tots els referents de socialització familiar, qüestió òbviament facilitada per la manca de seguiment. La Nawal explicita rebre bronques i haver de carregar amb tasques domèstiques de les quals es deslliuren els seus germans. Les seves respostes permeten identificar el distanciament amb certs valors familiars (com la religiositat) i la seva capacitat per a interpretar el caràcter instrumental de la relació de la seva mare amb ella. És aquesta una situació que li permet desenvolupar la seva resistència passiva a la institució escolar sense cap tipus de conflicte.

E: Y, en cambio, cosas que no te gustan de tu madre... por ejemplo, que sea tan religiosa...

Nawal: No, lo de religiosa me da igual. No, pues que tiene mucho carácter, se enfada muy rápido...

E: ¿Te pega muchas broncas?

N: Ya ves!

E: ¿Cada dos por tres?

N: Paso de ella igualmente...

E: ¿Pasas de ella?
N: Yo hago lo que quiero.

E: ¿Y si quisieras dejar los estudios, que te dirían tus padres?
Nawal: No sé, yo qué sé...
E: ¿Qué crees?
N: Mi madre no, mi madre no diría nada. Mi padre sí. A mi madre mejor para ella, así la ayudo en casa.

Finalment, el cas de la Miriam és sens dubte el més paradoxal. La Miriam viu dues pautes de socialització familiar polaritzades. La mare —amb la qual conviu, juntament amb el company d'aquesta— exerceix el màxim control possible sobre ella. L'actitud rebel de la Miriam implica, però, que la normativa i el control sobre l'estudi restin en segon terme. Les preocupacions de la mare es centren en allunyar la filla dels espais i les companyies que arrossegueu la seva filla cap a pràctiques il·lícites. La Miriam es queixa del control de la mare i defuig tots els intents de control i intenta excloure el seu espai de lleure de qualsevol interferència familiar.

Miriam: ...y muchas veces me escapo de mi casa y..... por eso mi madre no quiere que salga porque se piensa que voy a escapar y.... que me voy con mi padre o que voy a hacer cosas que no tengo que hacer (...) Sí! Sí porque muchas veces voy con ojeas a mi casa y ya está rechistando; que si ésto, que si lo otro... yo se lo digo que no: Que no mamá que no me sobra el dinero... supongo que me hace caso. Ella me cree, ella me cree. A quién va a creer? Soy su hija. (...) Llego cinco minutos tarde y ya me está echando una bronca que pa qué! Me controla mucho.

Miriam: No voy que tienen malas pintas. Tienen muy malas pintas con todos los que estoy yo. Como sé que a ella no le gusta esta gente, le gustan más pijitos queeee...

Això no exclou, però, que la Miriam reconeixi que la mare ho passa malament per causa d'ella.

Miriam: De mi madre lo mejor es la paciencia.
E: Tiene mucha o poca?
M: Mucha! Conmigo tiene demasiada ya! Porque lo que le he hecho pasar a esa mujer... se lo he hecho pasar muy mal.

Aquesta situació familiar contrasta amb la relació que manté amb el seu pare. Separat de la seva mare des de fa cinc anys, el pare viu immers en la marginalitat social i en la il·legalitat. Després de patir l'atur, el pare de la Miriam s'ha vist immers en el tràfic de drogues. Ha estat empresonat i perseguit per la policia en més d'una ocasió. Aquesta situació excepcional actua com a referent central en el discurs rebel de la Miriam. La Miriam admira i estima bojament el seu pare i s'hi identifica en nombrosos aspectes. Celebra la llibertat que gaudeix quan està amb ell i expressa un grau de confiança que no té amb la mare.

Miriam: Que me tiene mi padre muy consentida. Con él hago lo que quiero. Voy a su casa y estoy libre, es como si...

E: Con tu padre la relación es buena...

M: Bueno si es buena!

Miriam: Y de mi padre..... pues la forma de ser que tiene. No sé es que... es que yo soy como mi padre: los mismos gestos, la misma forma de hablar, forma de ser.... todo, todo, todo igual. Mi padre es muy... no sé, lo quiero muchísimo a mi padre.

A mi padre se lo he explicao todo desde el principio, si ha pasao algo se lo he dicho, si he tenido problemas con la droga se lo he dicho, cuando me han puesto multas se lo he dicho, cuando ha pasao algo con el novio... un desliz de esos... sabes lo que te quiero decir.... se lo he dicho.

És sens dubte, el model del pare, un element clau per a confirmar la proximitat de la Miriam a uns codis de conducta que s'allunyen de qualsevol tòpic de l'adolescència i per a posicionar-la en la resistència escolar. Els codis culturals de la institució escolar tenen poc a fer amb una jove que té en les seves relacions de lleure i en el model del pare suficients referents per a construir i mantenir una identitat juvenil anti-escolar i anti-social.

3.4. Els dissociats

Zacarias B: ... No sé, es muy difícil, el primer trimestre ya sabía que iba muy mal. Pero el segundo pensaba que había mejorado muchísimo, y veo que había sacado el mismo resultado que en el primero, que suspendí cinco. Y ahora estoy esperando el tercero. Y yo creo que voy bien.

En el grup dels alumnes dissociats hi trobem aquells nois i noies que no funcionen a l'escola, que s'hi troben com peixos fora de l'aigua. No és pas que tinguin una actitud de resistència a l'escola, que s'hi oposin frontalment i obertament, sinó que senzillament no hi rendeixen. La manca de motivació, de vocació, d'aptituds o de coneixements a l'escola es tradueixen en mals resultats, i en la majoria de casos s'intueix que acabaran l'ESO sense obtenir el graduat escolar.

3.4.1. El camp escolar: peixos fora de l'aigua.

Els grup dels alumnes dissociats és força heterogeni, i no només perquè hi trobem tant nois com noies, alumnes catalanoparlants i d'ascendència magribina. En el terreny escolar, però, tenen elements en comú. Els alumnes que estan integrats en l'itinerari curricular general no es troben a gust a l'escola, hi estan sense motivació. L'Alberto, l'Ivan, el Zacarias, l'Abdel Prim i el David van a l'escola perquè és el que toca a la seva edat, però no els agrada. L'Ivan i el Abdel Prim són molt escèptics respecte a la possibilitat de treure'n alguna cosa de profit. El David, l'Alberto i el Zacarias B., admeten que passar per l'escola és quelcom positiu, que en treuran coneixements vàlids pel futur, i que obtenir un cert capital educatiu els servirà dins del món laboral i en la vida. Amb tot, saben que l'escola no està feta per a ells, que hi fracassaran, ho vulguin o no.

Entrevistador: Què creus que en treuràs del teu pas per l'escola? Et servirà per alguna cosa pràctica?

David: Home, d'algo servirà estar tant temps a l'escola.

E: I de l'escola, quina cosa valoraries més?

D: el ensenyament que et donen. Moltes hores treballant aquí, serà per algo útil.

(...)

E: Però et planteges fer algun tipus de formació?

D: No sé si arribaré a tant, jo.

E: Per què, et consideres un mal estudiant?

D: És que no estudio gaire, jo.

Entrevistador: Qué crees que sacarás de tu paso por la escuela?

Ivan: Yo... creo que casi ná. Antes sí, pero ahora ya... nada.

E: Qué es lo que más valoras de tu paso por la escuela?

I: Tener paciencia. He aprendido a tener paciencia mientras he esperado terminar el colegio.

Entrevistador: Qué crees que vas a sacar de tu paso por la escuela?

Abdel: No sé, el graduado supongo.

E: Pero tú crees que habrá servido para algo pasar por la escuela?

A: Yo creo que no me servirá porqué... yo no trabajaré de nada de esto, yo trabajaré de lo que pueda. (...)

Les dues noies del grup, la Mireia i l'Amina, s'hi troben més a gust a l'escola, encara que la raó sembla tenir més a veure amb el fet de tenir un currículum adaptat que al fet de ser noies. L'Amina només duu un any a Espanya, i a l'escola està en un grup especial, amb dos nois marroquins més, fent classes especials per alumnes d'incorporació tardana. Treballen sense llibres i aprenen vocabulari bàsic en castellà, tot amb un fort seguiment i un ritme adaptat. L'escola és un espai de llibertat enfront del món familiar, on s'hi sent gairebé reclosa. La Mireia estudia a la UAC, i el seu rendiment acadèmic ha millorat notablement des que hi va. L'any anterior pràcticament ho suspenia tot, i en canvi ara ho aprova tot, i va a l'escola motivada. Li agraden les coses que hi fa. Durant l'entrevista, la Mireia li mostrà a l'entrevistador un llibre de la biblioteca que estava llegint i que gairebé ja havia acabat, amb evident emoció.

Mireia: Abans intentava passar una mica, pero ara quan em diu "estudia" o "llegeix". Tinc que llegir molt. Pues llegeixo un llibre que estic llegint ara.

Entrevistador: Quin llibre?

M: El bosque animado. Lo tinc aquí. És d'aventures. Ja voy per aquí.

E: Ja estàs acabant.

M: Sí, me queda poco. Ahora cuando acabe cogeré otro.

L'estament professoral és objecte de sentides adhesions, però també de crítiques, segons quin sigui l'alumne que s'hi refereixi. L'alumne que millor en parla és l'Amina, per a qui els professors són un dels pocs referents fora de la família amb qui manté contacte, i amb qui, a més, hi manté una relació força estreta i personal per la seva situació acadèmica. La Mireia també parla bé del professorat, sobretot del que té en l'actualitat, a la UAC. En canvi, entre els nois els discursos són força més negatius, i basen les seves crítiques en l'arbitrarietat i incomprensió dels professors (Zacarias B. i Abdel), o bé en la fredor i duresa en el tracte d'algun d'ells (Alberto i Ivan).

Entrevistador: ¿Tú crees que pasan de vosotros (els professors)?

Abdel: No, pasan de todo el mundo. Por ejemplo, si tu... por ejemplo, has faltao y lo has justificado, y el día del examen has faltao y no has hecho el examen no, pues: "profe, que ya he justificado la falta", pues no, ya no puedes hacer esto... Tu le dices al profe que quieres hacer el examen y él te dice que ya no lo puedes hacer. Se lo has justificado y él va y pasa de ti.

(...)

E: Hay algun profe que tú consideres que es amigo tuyo? ¿Algun profe que pueda ser un colega?

A: Sí, el Toni, el de la UAC.

E: El de la UAC. Y... ¿qué relación tienes con él?

A: Pues ná, que nos llevamos bien y cuando hay algún problema... pues que hemos entrao en clase un poco nerviosos y nos ponemos a chillar... el no se cabrea como los otros, nos pone a copiar y ya está. Los

otros se ponen a chillar, se ponen a... (...) A veces interrumpimos la clase y el profe se pone a hablar de las drogas, que si lo otro, que si es malo, que si esto... se pone a explicar cosas. (...) Nos explica más fácil. Por ejemplo, si no entiendes algo pues levantas la mano y dices: "profe, no entiendo esto" y él lo vuelve a explicar. No como otros que dices: "profe, no he entendido esto", y te dicen: "pues hubieses escuchado", y pasan de ti.

Tots sis alumnes són conscients que el seu itinerari acadèmic serà curt. La majoria estan esperant a tenir 16 anys per deixar d'estudiar i començar a treballar. El Zacarias B. i la Mireia voldrien estudiar algun mòdul professional. La Mireia té molt clar que vol estudiar perruqueria i de fet ja s'hi està preparant. El Zacarias B. vol estudiar algun mòdul superior de tecnologia, però no confia a poder-ho fer. El David no descarta la possibilitat de fer un mòdul, però tampoc sembla tenir molt clar fer-ho, i a l'Alberto el pressionen els pares per a treure's el graduat (si no, els pares l'amenacen amb repetir quart d'ESO) i continuar estudiant, encara que sigui un mòdul. Tant l'Alberto com l'Abdel semblen més partidaris de fer algun curs ocupacional, com a màxim. A l'Amina li agradaria estudiar, arribar a ser professora, però va molt endarrerida, i sembla tenir clar que acabarà treballant, en el millor dels casos, en una feina sense especialitzar. En tots sis casos l'horitzó laboral està molt present, és allà on volen arribar a curt termini, si no de forma gairebé immediata. Per a la majoria això pot representar abandonar un món que no és el seu per entrar en un altre pel que se senten més aptes i motivats.

Zacarias B.: Sí, yo estoy convencido que me voy a sacar el graduao, pero para llegar al ciclo formativo superior será difícil, demasiado difícil. Yo creo que no podría llegar. Porque si ahora, en tercero, las cosas se han puesto tan complicadas, ya en bachillerato me dirán fuera. (...) A mi me encanta la tecnología, me gustaría ser informático o así. Pero veo que este trimestre la tecnología es mucho más difícil. Los Newton i todo eso, es más difícil.

Entrevistador: Qué crees que harás cuando acabes la escuela?

Abdel: Pues no sé. Cuando acabe el bachillerato, si lo hago.... pues si me saco el graduado me pondré a trabajar, si no pues... haré un cursillo. Tengo un amigo en foment que me ha dicho que si... que cuantos más ... por ejemplo, cuando haces un cursillo te dan como un graduado, pues cuántos más graduados de estos tengas, mejor... mejor te irá. Por ejemplo, si te has estudiado un graduado de cajero, por ejemplo, y te haces otro de carpintero, pues te dan dos graduados, y tú si no encuentras trabajo de carpintería, pues trabajarás de cajero. Sino, pues mira, cuantos más tengas, mejor.

La proximitat del moment de la inserció laboral repercuteix en unes expectatives realistes i modestes respecte del tipus de feina que volen fer. De fet, algun dels nois (l'Alberto i l'Ivan) ja han treballat de manobres, i coneixen què significa treballar. Voler treballar no significa haver idealitzat què és treballar ni fins on volen arribar. Volen treballar malgrat tot. Si bé algun conserva la il·lusió d'arribar a destacar laboralment, com és el cas ja esmentat de l'Amina, o bé el cas del Zacarias B., que voldria ser humorista còmic o obrer tècnic especialitzat, són il·lusions que saben poc realistes. La Mireia vol ser perruquera, i ja s'hi està preparant. L'Amina es veu a ella mateixa, si

consegueix treballar (sembla que per ella aquesta és la gran fita, dins d'un context domèstic que sembla empènyer-la cap al treball domèstic), com a dependenta d'un supermercat. El Zacarias B., més que saber què vol ser, sembla saber què no arribarà a ser. El David es veu treballant a una gasolinera, com son pare. L'Alberto vol treballar, i sembla decantar-se per la possibilitat de ser soldador, seguint mimèticament el referent del seu germà. L'Ivan voldria ser camioner, imitant també al seu pare, o bé lampista, com el seu germà. Com veiem, els referents laborals familiars tenen una forta presència, més forta que no pas els discursos dels mateixos familiars, pares, mares o germans, favorables a que continuïn estudiant. Els objectius dels nois són precisos, modestos i realistes, amb un itinerari d'inserció laboral on el propi esforç i el recolzament familiar són l'instrumental que disposen.

Entrevistador: Quna surtis (de l'escola), agafaràs la primera feina que et surti?

David. Home, primer ara estaré amb el meu pare, que ja li he dit que estaré amb ell fins que trobi algo útil, i llavors aniré a treballar.

(...)

E: Li donaràs importància a quant et paguin, a l'hora de triar feina?

D: home, mentre treballi bé i em paguin bé... Si no treballo gaire, els diners no crec que siguin gaires; llavors, que em paguin bastant.

E: Llavors, t'ets disposat a treballar molt, a canvi de que el sou estigui bé

D: Sí.

E: No et fa por treballar.

D: No.

Entrevistador: Qué vas a hacer cuando termines este año?

Alberto: Ponerme a trabajar.

(...)

E: Has currado alguna vez de alguna cosa?

A: Sí, en verano, con mi tío.

E: ¿Y de qué currate?

A: de paleta

E: Bueno, será de peón...

A: sí, Sí, de peón.

E: ¿Y qué te ha parecido la experiencia de trabajar y eso?

A: Está bien, es mejor que estudiar. (...) Es mejor, porque después llega el fin de semana y pillas tu dinero.

La desafecció escolar, com ja s'apuntava, no es tradueix en una actitud de resistència, sinó més aviat en una certa acomodació, un passar per la institució sense fer-se notar, el més ràpida i aconflictivament possible. Amb tot, la manca d'expectatives i de motivació escolar pesa més que no pas el fet de pensar que allò que s'hi aprengui pot no ser bo de cara al futur (només l'Ivan té un discurs més crític sobre la validesa dels sabers que s'adquireixen a l'escola), cosa que fa que la seva inversió en treball extraescolar sigui, en el millor dels casos, modesta. Cap dels alumnes fa activitats de tipus instructiu, ja siguin classes de repàs, idiomes o informàtica. Només la Mireia, pensant en la seva

vocació laboral, inverteix temps anant a una acadèmia de perruqueria. Els deures tampoc són una prioritat per cap d'ells. Si es fan, no és mai la tasca que es prioritza durant la tarda.

En general, la percepció que tenen els pares d'aquests alumnes sobre l'escola és positiva, i en alguns casos la seva implicació és relativament alta. En el cas de la Mireia, de l'Alberto i de l'Ivan, els pares es preocupen molt per la seva trajectòria escolar, i s'han esforçat per a que sigui el més positiva possible. Els pares de la Mireia hi estan força a sobre des que va a la UAC, assumint part de la responsabilitat per tal que la Mireia s'impliqui més amb l'escola, hi trobi sentit. Les mares de l'Alberto i l'Ivan voldrien que els seus fills anessin millor a l'escola, però es resignen a la manca de motivació dels seus respectius fills. Totes dues consideren els seus fills com a bons nois, gens conflictius, i assumeixen el fet que ells preferiran treballar a continuar estudiant. En el cas de la Mireia i l'Ivan, sembla que en els pares hi és present la idea que els seus fills no serveixen per l'escola, per estudiar, i per tant no els pressionen en excés perquè hi treballin, si bé reconeixen que els seus fills podrien fer més. En el cas de l'Alberto, sembla que els pares consideren que el seu problema no és tant de capacitat com de desinterès, però part de la culpa l'atribueixen a l'escola, que es desenten un xic de l'educació dels nanos, no els hi està prou a sobre.

Pel que fa al Zacarias B., l'Abdel, l'Amina i el David, els pares estan més desvinculats de l'escola. Sense que aquesta desvinculació comporti un discurs contrari a l'escola, el que sí es detecta és la percepció familiar de l'escola com un estament extern, forani, al qual es pot respectar però des de la llunyania. És un camp sobre el que no tenen competències, i, per tant, en el qual no s'hi impliquen. En els adolescents, això repercuteix més en una incomprensió respecte del món escolar, les seves regles i potencialitats, límits i contradiccions, que no pas en una aversió oberta. De fet, són els tres alumnes que van més perduts a l'escola, més enllà que els agradi o no i del seu grau de motivació.

Entrevistador: ¿Y porqué crees que se enfado tanto (el seu pare, després que l'expulsesin a l'escola)?

Abdel: Porque se piensa que yo soy listo, que yo soy...

E: ¿Qué pasa, que no eres listo?

A: Yo se, pero no... no tanto. Se piensa que yo sou uno de esos superdotaos, no se.

E: ¿Pero qué pasa, estudias poco?

A: Estudio, pero estudio poco.

3.4.2. El camp del lleure: identitats no lleurocèntriques

Els alumnes d'aquest grup no tenen massa en comú pel que fa a la seva vivència del lleure. La variabilitat és molt gran, i costa trobar-hi cap nexa d'unió. En tot cas, potser en el que coincideixen no es tant en el que fan, ni tan sols en el sentit que li atorguen al lleure, sinó potser en allò que no és el lleure per a ells: un camp de pràctiques i de sentit que en conforma la identitat adolescent en oposició generacional als seus predecessors. Cap d'ells busca en el lleure un estil de vida juvenil allunyat tant de les pressions i obligacions de la vida adulta com de la puerilitat i dependència infantil. En aquest sentit, el lleure no és tan important com per a d'altres joves, perquè no és allò que els constitueix com als joves que ja són i que voldrien no deixar de ser. No és l'espai on construeixen la seva autenticitat en les relacions, en els discursos i en els sentiments.

Això no vol dir que no gaudeixin del seu temps de lleure o que no sigui el seu espai setmanal preferit, fins i tot en el que vulguin invertir-hi més temps i energies. És un espai temporal que cal encaixar amb els altres i amb un projecte de vida coherent, en una concepció de la vida on el futur es té present, i també les obligacions. Un projecte de vida no regit estrictament pel presentisme que caracteritza a d'altres joves. En els casos en que sí que podríem parlar de presentisme, la vivència intensa i despreocupada del lleure s'aproxima més a la del món de la infància, que sembla no haver-se abandonat encara, que al de la joventut.

En relació a aquesta no-vivència coincident, l'auto percepció dels alumnes d'aquest grup té en comú la seva consideració d'ells mateixos com a normals. Tot i la seva diversitat interna, tots es consideren i volen ser normals, s'allunyen d'estrídències i notorietats. Per tots ells la normalitat passa, estratègicament parlant, per la voluntat de no destacar massa, de no deixar-se veure, de "no ser uns notes". Es troben a gust i fins i tot cerquen una normalitat i una senzillesa que, això sí, s'expressa de forma diferent en cada cas. Per al David, aquesta normalitat passa per no preocupar-se massa per la roba que vesteixen, cedir aquesta responsabilitat a la mare, i no buscar massa anar a la moda. Per a d'altres, en canvi, la normalitat passa per vestir i tenir uns gustos musicals semblants als de la majoria, escoltar música màquina, o flamenc, o disco, segons el cas. Agrada el que agrada a la majoria, cosa que també passa en el cas del David i el Zacarias B., en el referent a música o cinema. L'alteritat, aquells que són vistos com "l'altre" dins del camp juvenil, solen ser els que destaquen, ja sigui en el camp juvenil pròpiament dit (els

que van de "xulos", com diuen l'Alberto o l'Ivan, o els "pintes", com diu la Mireia, o "els que van a la discoteca", com diuen el David o l'Abdel) ja sigui en el camp escolar (els "empollons", que també comenta el David).

Ivan: Pues... nos juntamos los más.. los que somos más tranquilos, no tenemos... no somos chulos ni ná.

Potser el cas que podria semblar més sorprenent, si exceptuem l'excepcionalitat de la situació de l'Amina, és el del Zacarias B. És un alumne d'origen magribí, però el seu gust musical i en el vestir és igual que el de la majoria dels nois del seu barri. Li agrada la música comercial, vestir xandall i sent un cert fetitxisme per certes marques hegemòniques en el mercat esportiu internacional. Els seus amics són autòctons. En canvi, el seu sentiment religiós és islàmic, com el de la seva família, i guarda rigorosament certs preceptes i prohibicions pel que fa, per exemple, als consums il·lícits (no veure, no fumar). Ni aquesta adscripció religiosa, ni els insults racistes que a vegades aguanta dels seus amics i d'altres nois del barri, fan que se senti com una minoria, ni discriminat, sinó que són coses a les quals no atorga cap mena de transcendència. És un més entre un grup d'amics com tants d'altres.

Zacarias B: Tengo amigos marroquíes, pero me ajunto más con españoles que con marroquíes. Porque marroquíes a veces llle van problemas, que van por ahí haciendo chulerías, y de tó, y me junto más con españoles que con marroquíes.

Aquesta voluntat de no fer-se notar també és una voluntat de no transgredir amb les normes socials ni familiars. Cap d'ells veu ni fuma, si exceptuem el cas de la Mireia, que ho fa puntualment, ni es barallen amb d'altres joves, ni surten massa de nit. Són elements als que no atorguen excessiva transcendència, quan no s'hi oposen discursivament.

El grup de les amistats és limitat, no el conforma massa gent ni massa diversa, i solen tenir la mateixa edat i el mateix sexe que l'alumne, i amb unes dinàmiques molt semblants a les dels mateixos alumnes. Són grups d'iguals que es caracteritzen, a la vegada, per una actitud no obertament contrària a l'institució escolar, si bé tampoc obertament favorable. Per als alumnes d'aquest grup, l'escola és una institució per la que s'hi ha de passar o s'hi ha passat. Només l'Alberto i la Mireia tenen grups d'amics més propers a la vivència juvenil lleurocèntrica, hedonista, relativament transgressora, sexuada i presentista, però la seva vinculació amb ells no és d'integració, sinó que hi mantenen una certa distància. Quant a la naturalesa d'aquestes dinàmiques en el grup

d'amics durant la vivència del lleure, es conformen dos subgrups entre els alumnes que hem anomenat dissociats.

El primer el conformarien el David, l'Abdel, el Zacarias B., l'Ivan i l'Amina, i seria un grup caracteritzat per una vivència del lleure i uns gustos encara força infantilitzats. En el grup d'iguals no hi ha noies o bé nois, en el cas de l'Amina. El sexe, en els tres nois, és quelcom sobre el que es parla per referir-se als atributs femenins, de quines noies agraden i quines no, però la perspectiva de mantenir relacions sexuals sembla estar encara llunyana. A l'Amina senzillament li prohibeixen mantenir contacte personal amb nois, segons diu. La diversió del David, l'Ivan i el Zacarias B. sol consistir en jugar al carrer, ja sigui al futbol, ja sigui donant voltes amb bicicleta pel barri. També queden amb els amics per jugar amb la consola de video-jocs o per mirar pel·lícules, millor si són d'acció, o bé s'expliquen acudits i parlen de futbol i d'altres coses. També fan, de tant en tant, petites bretolades.

Entrevistador: O sigui, per divertit-te, normalment què fas? Surts amb els amics?

David. Sí. O vaig amb bicicleta, d'aquí cap allà.

E: I amb els amics, per exemple, quines són les activitats que feu més?

D: A vegades fem gamberrades, per allà. A vegades ens fiquem als garatges dels cotxes a desinflar rodes.

(...)

D: I algun cop m'en vaig a casa d'un amic, a veure pel·lícules.

(...)

E: I què dieu, quan parreu de noies?

D: No sé, si s'aixequen i diu un, mira, mira, mira el culo...

E: I hi ha algú del grupet que tingui rotlletes amb noies, o això no encara?

D: N'hi ha un que està aixís amb una, però al cap del rato s'en va.

E: S'aburreix amb la noia i prefereix estar amb vosaltres?

D: Sí. (...) Els de les discoteques sí que tenen bastantes noies.

Entrevistador: No salís nunca con chicas? No habéis tenido algún rollo con alguna chica, eso que os hayáis enrollao en alguna fiesta, y eso?

Ivan: ¡ No, que va!

Zacarias B.: Si yo le digo al grup (que me gusta una chica), algún día que me pelee con alguien se pondrá, anda, cállate, que te gusta no sé quien. Y no se lo digo a mis amigos y se lo digo a mi amigo Jonathan, que él también me ha dicho muchas cosas, y yo a él cosas, nos llevamos bien (...) entonces, empezamos, "has visto la Alicia qué culo tiene, qué buena que está", y así, "tiene buenas tetas, tiene buen cuerpo".

Abdel: Salgo a la calle, pero no... no voy a cosas de estas como la discoteca o cosas de estas.

Entrevistador: I qué haces cuando sales los fines de semana?

A: Jugar al fútbol, yo que sé. Sacarnos las bicis, cosas de éstas.

En canvi, l'Amina gaudeix de poc tems de lleure, i l'aprofita per estar amb dues noies marroquines, amb les que es baralla sovint, o bé per anar a un esplai del barri amb el seu oncle, un nen de 12 anys al que sembla que vigila. El seu cas és un xic especial, perquè l'Amina no disposa de massa temps de lleure (obligacions domèstiques), té un espai

molt restringit per fruir-lo (fort control familiar), i pocs contactes i coneixement dels codis de la societat a la que tot just fa un any que ha arribat.

En canvi, la Mireia i l'Alberto tenen més contacte amb els espais de lleure pròpiament adolescents. La seva dinàmica sembla haver superat l'imaginari propi de la infantesa, si bé això no implica que moltes de les pràctiques siguin semblants. L'Alberto també juga a futbol al carrer i a consoles amb els amics a casa d'algú del grup. Aquestes pràctiques es conjuguen, això sí, amb el contacte directe o indirecte amb el món de la nit, de la sexualitat, i dels consums il·lícits, com ja s'ha dit.

Entrevistador: ¿Y los fines de semana, qué haces?

Alberto: Estoy con la moto dando vueltas, ooo.... no sé.

E: Y sales con el grupo de amigos?

A: a veces nos vamos al campo.

(...)

E. En la calle, ¿de qué tema os gusta hablar, de chicas, de motos...?

A: De motos, de chicas, sí.

E. De motos, qué habláis, de si las trucáis, o....?

A: Sí, le ponemos 65, la trucamos y todo eso.

E: ¿Le cambiáis el tubo, y estas cosas?

A: ¡Les cambiamos todo!

D'altra banda, en els dos casos, i també en el de l'Ivan, el lleure no regulat s'encaixa en espais de lleure regulat. No s'estan tot el dia al carrer o bé jugant, cosa que explícitament volen evitar els pares de tots tres, sinó que tots tres fan activitats institucionalitzades. La Mireia estudia a una acadèmia de perruqueria, i l'Alberto i l'Ivan van al gimnàs gairebé a diari. En tots tres casos hi ha una inversió de temps i d'esforç en una activitat que els hi agrada i que els motiva, en contrast amb l'esforç incongruent que tenen la sensació que se'ls demana des de l'escola.

3.4.3. L'espai familiar: l'harmonia resignada

Gairebé tots els alumnes tenen una relació força harmoniosa amb les seves famílies. Només una alumna, l'Amina, està a disgust a casa seva sota l'autoritat paterna; farem referència al seu cas més endavant. Tampoc l'Abdel té una relació del tot harmoniosa a casa, perquè té la sensació que els pares afavoreixen més el seu germà gran que a ell, però les disputes semblen poc serioses. La resta se sent a gust amb els pares, els respecten i en tenen una imatge positiva. La sensació és recíproca, amb uns pares també satisfets amb els fills.

Zacarias B.: Hombre, yo con mis padres me llevo bien, aunque me griten y lo que sea, yo creo que me llevo bien.

El fracàs escolar dels fills és en tots els casos l'únic aspecte negatiu en aquesta relació. Hi ha pares que pateixen més que d'altres amb el fracàs escolar dels fills. La mare que mostra una major insatisfacció, que encara no ha tirat la tovallola i que creu que aconseguirà que el seu fill segueixi estudiant, si més no mòduls professionals, és la de l'Alberto. La resta semblen resignats a la manca de futur acadèmic dels fills, i en la majoria de casos sembla una resignació que es relaciona amb la incapacitat dels nois per a triomfar dins d'aquesta institució. Si no serveixen per estudiar, "què hi farem". És una resignació que es converteix en condescendència respecte a la manca d'esperit de sacrifici i voluntat d'estudi dels fills, que no només no són bons estudiants, sinó que tampoc s'hi esforcen.

Entrevistador: Per les notes, per exemple, us podeu barallar?

David: home, per les notes em casiguen una setmana sense sortir de casa, o això.

E: I t'estan a sobre per a que facis els deures?

D: No, em deixen bastant.

Entrevistador: Porque tú les has dicho muy claro (a tus padres) que no quieres estudiar.

Iván: Claro.

E: Ellos qué te han dicho?

I: Nada, que cuando salga del colegio que haga lo que quiera.

En cap cas la preocupació per la manca d'aptituds acadèmiques del fill es converteix en preocupació obsessiva pel seu futur, perquè són adolescents pragmàtics, treballadors, i amb unes expectatives força ajustades a les seves possibilitats. Els discursos i punts de vista no són catastrofistes en relació al futur dels seus fills. La situació de la Mireia és un xic especial, perquè sembla ser que, després d'una mala època, i després d'haver-se ajustat a allò que se li demana a les seves capacitats i ritmes, ha recuperat un cert entusiasme respecte a l'escola i la formació professional, que els pares potencien sense apretar i exigir a la filla en excés.

Excepte l'Amina, els altres nanos es mostren orgullosos dels seus pares, i en destaquen més les virtuds que no pas els defectes. L'Ivan, per exemple, destaca la capacitat de treball dels seus pares, i el David la simpatia del pare. Els pares, per la seva banda, també semblen estar força contents amb els seus fills, i solen destacar-ne, en general, que siguin nois sans, que no es posen en embolics.

David: Sí, el més graciós és el meu pare, el que li agrada més la juerga.

Entrevistador: I tu, què ets més, com el teu pare?

D: Sí, et dic que sóc més com el meu pare, que li agrada la juerga.

Cap d'ells s'oposa a les pautes i normatives familiars. De fet, moltes d'aquestes normatives, pel que fa al fet de sortir de nit, de beure alcohol, o de fumar, per exemple, no cal ni que es facin explícites per part dels pares, perquè els fills les segueixen sense que calgui la taxativa prohibició familiar. L'Alberto i l'Ivan, esportistes tots dos, no cometien certs excessos que consideren poc sans i, potser, encara no propis de la seva edat. El Zacarias B. respecta la normativa religiosa sobre aquestes temàtiques. El David i l'Abdel no es planegen, com cap dels seus amics, sortir de nit, emborratxar-se, o sortir amb noies. La Mireia, com l'Alberto, surt amb el grup d'amics (d'amigues, en el cas d'ella) a discoteques de tarda, però ni fuma ni gairebé beu; només de tant en tant una copa, cosa que els pares tampoc li prohibeixen, si no s'excedeix. En cap dels casos les negociacions són conflictives, si bé sembla que la Mireia sí que va passar un període, l'any anterior a l'entrevista, on mantenia unes relacions més tenses amb els pares, però actualment les relacions són bones. Cap d'ells pren drogues de cap mena.

Ivan: No... no sé, como yo llevo a mi casa a la hora que tengo que llegar y todo...

Entrevistador: O sea, que tus padres te han dicho "tú tienes que llegar a las..."

I: No, sólo me dicen que no llegue muy tarde y ya está. Suelo venir a las nueve y media o a las diez. Luego los domingos suelo venir a las once y ya está.

Entrevistador: Si fumases o bebieses...

Zacarias B.: No, para mí, no sería su hijo, pa mí. No porque soy joven y además eso es demasiao para nuestra religión. En nuestra religión si un chico de doce años, le pilla su padre, en nuestra religión no sabemos nada de él, como pasamos de él y de tó, y lo pasa mal.

Entrevistador: I et controlen la gent amb qui vas? Et diuen "aquest no m'agrada"?

Mireia: Sí.

E: Sí?

M: Em diuen alguna vegada "aquesta no em fa molta gràcia".

E: Llavors, què fas?

M: Hombre, si me cae bien pues no puedo hacer nada.

E: Llavors, no els ho expliques?

M: Li dic "jo no puc fer res, si és una bona amiga...". La apariencia engaña.

Entrevistador: ¿Y con tú madre, ¿de qué hablas?

Abdel: Pues de lo mismo que mi padre. Que si los deberes, que si los libros, que me ponga a leer, a estudiar, que lo otro... Está todo el día así.

E: Y, por ejemplo, ¿de tus amigos hablas con tus padres?

A: Bueno, sí, a veces.... A mi padre no le gusta un amigo mío y me dice que... pues mi padre me dice que no me junte con él, pero yo me junto con él.

Tots els nois entenen el paper dels pares, la seva preocupació pel que fan o deixen de fer, si bé algun d'ells considera excessiu el zel respecte a les amistats. El cas que trenca aquesta tendència és el de l'Amina. Si la relació dels altres amb els pares podria ser

tipificada com d'obediència comprensiva, el cas d'aquesta noia és molt diferent, perquè ella obeeix les normes del seu pare perquè no té més remei. Viu amb ell des de fa un any, mentre la seva mare és al Marroc, i el control del pare sobre les activitats, contactes i pràctiques de la filla són molt estretes. L'Amina es queixa que el seu pare no la deixa sortir ni parlar amb nois, un control que sembla que pot basar-se tant en la desconfiança i les *normatives interioritzades sobre el paper domèstic i no públic de les normes que configuren la mentalitat del pare* com en una sobreprotecció d'una filla que no té la seva mare i que viu a una societat que ni un ni l'altre semblen coneixer gaire bé encara; una actitud defensiva de la qual la filla n'està cansada. Ella espera ser més gran per tenir més llibertat, parlar amb nois i treballar, però en canvi la dinàmica familiar sembla orientar-la cap a l'àmbit domèstic. Amb tot, la sobrevigilància en el terreny del lleure no sembla repercutir en que l'Amina vagi a l'escola i també a un esplai del barri, institucions en les que el pare sembla que sí hi confia, potser perquè l'Amina es troba sota la cura de adults que se'n responsabilitzen.

L'Amina, això sí, té força obligacions domèstiques, fins i tot podríem intuir que hi té un paper capdal, en tant que la mare no està a la unitat domèstica. Entre d'altres coses, té cura del seu oncle, de 12 anys. La resta dels alumnes també tenen responsabilitats domèstiques, si bé en menor mesura. El David ajuda força a casa seva, sovint va a comprar i té cura dels seus germans petits. La Mireia, el Zacarias B. i l'Alberto ajuden, però amb menys intensitat, i l'Ivan és l'únic dels nois que evita aquest tipus d'obligacions.

Zacarias B.: Si veo que mi madre está muy cansada, si viene de una fiesta o algo con sus amigas. Entonces la ayudo, limpio los platos, friego y de tó. Pero normalmente lo hace casi todo ella.

Ivan: Antes, antes lo solía hacer, pero ahora, de momento... yo me ordeno mi cuarto y ya está.

Així, les relacions amb els pares són positives en general, exemptes de conflictivitat, encara que una alumna, l'Amina, no sembla satisfeta amb les obligacions i restriccions que té. Aquesta harmonia general, però, no es tradueix en un tipus de comunicació expressiva, fluïda i sense temes prohibits, entre pares i fills. Només el David, i la Mireia i l'Alberto en menor mesura, tenen una relació més oberta i global amb els seus progenitors. La resta hi parlen, però la relació és mancada d'intimitat. No és que no es parlin, ni molt menys, però hi ha coses que no s'expliquen entre pares i fills, qüestions

que pertanyen a d'altres àmbits referencials, com els amics. Els pares no participen dels sentiments i reflexions més íntims dels seus fills adolescents.

CAPÍTOL 4

L'espai escolar a través del discurs del professorat

La institució escolar és l'única institució d'abast universal que de manera explícita té per funció mesurar les capacitats dels individus. Per això hem començat l'anàlisi dels resultats d'aquest estudi a partir de la variable de posicionament dels alumnes quant al rendiment escolar. Per fer-ho, hem tingut en compte la percepció subjectiva dels entrevistats. Tal com ha anat mostrant tota la recerca sociològica sobre la trajectòria educativa de les persones, les expectatives que tenen els mateixos alumnes sobre el seu rendiment possible orienten en bona mesura aquesta trajectòria. Per això hem vist com l'èxit o el fracàs escolar no és només una qüestió de capacitats intel·lectuals de cada individu, sinó que té a veure en la manera com cada alumne s'adapta a la institució escolar. Aquesta adaptació, al seu torn, té relació amb els altres marcs de referència que té l'alumne, i en relació als quals l'escola pot esdevenir un medi pròxim o distant (estrany).

En canvi, la institució escolar intenta establir una relació racionalitzada i abstracta amb tot el conjunt d'alumnes. Amb independència de si un/a alumne/a prové d'un medi familiar de certes característiques, o si acaba d'arribar al país i no té cap coneixement de la llengua catalana es trobarà amb una institució que té la pretensió de tractar tothom per igual. L'objectiu de la institució escolar és que qualsevol alumne/a arribi a assolir un model prèviament fixat que es basa en un nivell coneixements adquirits, unes actituds i uns hàbits apresos, i unes normes de relació amb la institució educativa convenientment interioritzats. L'èxit o el fracàs escolar depèn, doncs, de la facilitat dels alumnes per assumir els codis de l'escola, de les disposicions dels alumnes a assumir certes regles de funcionament social com a pròpies i normals. Aquestes disposicions són el resultat del que Bourdieu anomena l'*habitus*, i que s'adquireix en la socialització familiar.

En el marc escolar no només s'avalua les disposicions dels individus que hi arriben, sinó que se'ls procura imprimir unes certes disposicions, en forma de normes, motivacions i

expectatives. Aquests elements són els que defineixen la **cultura escolar**. Per tant, els i les adolescents han de conciliar l'entramat normatiu de l'espai educatiu amb l'entramat normatiu de les altres esferes en què es desenvolupa la seva vida quotidiana (espai familiar, espai de lleure juvenil). En aquest sentit, cal entendre que l'experiència educativa dels alumnes es conforma tant en la relació que ells i elles mantenen amb la institució escolar, les seves normes i les seves expectatives, com en la relació que s'estableix entre la cultura escolar i la cultura familiar o la cultura juvenil en la que es mouen.

Aquesta conciliació no és igual de fàcil en tots els casos, com hem dit, i les estratègies amb que assimilen aquestes diferències o similituds normatives tampoc són les mateixes. Però la cultura escolar s'imposa com a model a tots i totes, de manera que la institució escolar acaba avaluant les cultures en què participa l'alumnat en termes de correcció o adequació. En aquest sentit, l'escola té la força d'una institució que tots els elements per presentar-se com *la institució legítima* per marcar la pauta de *la bona educació i la correcta orientació dels adolescents*.

Una de les conseqüències que ha tingut aquesta constitució de la institució escolar com a referent cultural universal (universalitzador de regles socials) és que ha hagut d'establir una relació d'oposicions culturals en relació amb altres espais de relació social més privats i menys estructurats de forma racional i abstracta. La família és l'espai privat per excel·lència, en què són possibles molts més models normatius que no els que ofereix l'escola. Complementàriament, la societat de consum ofereix molts altres espais de relació que trenquen amb la lògica escolar. La cultura d'oci juvenil n'és l'exponent que més ha crescut i evolucionat en els últims temps.

Mentre l'escola només avaluava l'adquisició de coneixements per part dels alumnes, aquestes oposicions eren merament narratives. Per exemple, l'oposició entre la cultura escolar i la cultura audiovisual que transmeten els mitjans de comunicació de masses es veia com una mostra de baixa cultura, no com un element que posés en crisi la institució educativa. Amb l'aplicació de la LOGSE i la introducció de les actituds com un paràmetre a avaluar, tots els elements d'oposició són internalitzats per la institució escolar. L'avaluació

de les actituds i el tractament de la diversitat situa el professorat davant la disjuntiva d'adaptar-se a les característiques del seu alumnat, és a dir, a tots aquells codis culturals *aliens* a la cultura escolar; o bé considerar com *estranys* (*difícils*) tots aquells alumnes que actuen més segons aquests codis i no per les regles de joc de la pròpia escola.

Les característiques de l'educació actual fan que s'internalitzin aquestes oposicions a la mateixa institució escolar, com diem, i alhora s'aguditzin. De manera, que el professorat ha de viure la contradicció entre la voluntat d'ensenyar segons uns codis culturals acadèmics —i per tant modificar els referents culturals dels alumnes— i la voluntat d'adaptar-se a les maneres de fer de cada alumne —d'això se'n diu tractament de la diversitat. En realitat el que posa en *crisi* la institució escolar i la feina del professorat és que les cultures estranyes al codi educatiu interfereixen en la relació professorat-alumnat, però falten recursos i estratègies per imposar de forma clara la cultura escolar com a única cultura legítima.

La comprensivitat fins als setze anys, la inclusió per tant dins de la cultura acadèmica de sectors de la població amb baixes expectatives educatives, és un d'aquests elements a considerar. El treball educatiu es basa en elements pedagògics extrets dels models educatius de les noves classes mitjanes. Però la motivació per la motivació, la creació d'interès per les qüestions acadèmiques, són valors que xoquen amb les cultures de les classes treballadores. I alhora, les deixen desarmades per progressar, perquè, tot i volent, els costa molt identificar-se amb la cultura escolar al marge de l'objectiu d'estudiar per treballar.

El tractament de la diversitat esdevé, en aquest sentit, una manera de *reconduir* les discrepàncies culturals amb estratègies que podem anomenar *derivadores* de la diversitat. És a dir, que no aprofundeixen en les arrels del problema, sinó que deriven els alumnes *diversos* cap a altres opcions educatives, que no són les normals. Els crèdits de reforç, l'aula oberta, les UAC, i sobretot els grups-classe per nivells esdevenen els recursos que permet a la institució educativa distingir entre els alumnes que segueixen el model i els alumnes que hi presenten defectes. Però aquesta estratègia de tractament de la diversitat no és inclusiva, no és comprensiva, sinó que és excloent. El tronc principal de la trajectòria educativa normalitzada queda restringida a aquells alumnes que funcionen bé, és a dir, que

rendeixen i tenen una actitud clarament proescola, que no són incòmodes en el marc de la cultura escolar.

(...) davant la implantació de la reforma aquest institut (...) es va decidir d'una manera bastant concensuada. Aaa....el criteri com a professors de batxillerat era veure la dificultat de selecció del alumnat, és a dir, el sistema establia la promoció generalitzada del alumnat la qual cosa vèiem que mmm... la davallada del nivell del rendiment era estrepitosa i per tant calia aprofitar, almenys, uns certs grups d'alumnes que poguessin tenir un nivell una mica mes fort i assegurar d'aquesta manera que arribessin a la universitat. O sigui, llavors el criteri es va sospesar bastant la possibilitat de... de... dificultat disciplinària i de tractament si en un grup classe hi ha alumnes amb dificultats educatives, iiii... fins i tot va primar la possibilitat d'establir uns certs nivells de rendiment... Malgrat les dificultats que suposa mantindre un grup classe amb alumnes amb dificultats educatives vam pensar que el primer objectiu era portar un grapat d'alumnes de [l'institut] a la universitat, que poguessin accedir a la universitat. (P8)

El discurs del professorat expressa aquestes oposicions, aquestes crisis, i una vivència segurament més problemàtica de la tasca educativa que fa alguns anys. Almenys, això és el que es desprèn de les entrevistes realitzades a 14 professors i professores de secundària en aquesta recerca. La visió que té el professorat dels alumnes i del seu entorn s'expressa sovint en forma de queixa, de distanciament, i en moltes menys ocasions s'expressa de forma propositiva. Però el que ens interessa aquí no és una anàlisi del professorat com tal, sinó de les contradiccions entre els espais escolar, familiar i del lleure juvenil. Aquestes contradiccions afecten, de maneres diferents, tots els actors socials implicats en aquests tres espais.

Per tant, cal entendre la posició del professorat com condicionada també pels canvis i els nous envits que hi ha en el context educatiu. En aquest sentit, cal tenir molt presents les dificultats amb què el professorat ha d'afrontar el que s'anomena "tractament de la diversitat", tal com reiteradament s'ha dit i publicat: manca de recursos humans i materials, manca de relació amb les famílies, polarització del sistema educatiu i concentració d'alumnat problemàtic, etc. Els arguments expressats pel professorat a les entrevistes —i que aquí desgranem en forma de citacions— poden tenir un efecte reificador sobre la realitat amb què s'enfronta l'escola, però són el reflex de les situacions diàries en què es troben professors i professores, sotmesos també ells als col·lapses de la institució escolar.

En definitiva, el que volem analitzar és com la cultura escolar encara els trets de les cultures familiars i les cultures juvenils. En aquest sentit, no podem deixar de banda que la nostra anàlisi reflectirà el discurs dominant de l'escola, aquell que és més present, i sovint més punyent en els arguments. Però del que es tracta precisament és de dibuixar **l'estructura d'oposicions** que contrasta la cultura escolar amb la cultura familiar i la cultura juvenil, com a principals referents dels adolescents d'avui. És el que en altres ocasions Xavier Rambla ha definit com les "fronteres de l'escola" (1998, 2000). El fet que aquesta estructura d'oposicions es manifesti amb la queixa, amb la incomoditat dels propis actors, ens ha de fer pensar que el discurs del professorat no és només il·lustratiu de la cultura escolar, sinó que, a més, és il·lustratiu d'una situació d'una certa crisi de referents culturals normatius legítims per part de l'escola. Això fa que el professorat hagi d'afrontar una situació educativa que ha canviat molt en els últims anys mentre el seu mateix rol encara està per definir.

4.1. El problema familiar

Evidentment el familiar... els mestres ja ho sabem això, el problema familiar és el que marca cada nano (...)(P4)

La constatació que més clarament podem extreure de les entrevistes al professorat és que la família és el factor explicatiu per excel·lència dels èxits i fracassos de l'alumnat. És el que en últim terme explica l'actitud, la motivació i les expectatives que tenen els alumnes en el marc educatiu. La posició dominant de la cultura escolar fa que no es concebi a si mateixa com un discurs interessat, sinó com un referent universal, indiscutible. Malgrat això, la institució escolar ha anat perdent autoritat sobre els alumnes, i això el professorat ho atribueix a les "altres influències" que pateix aquest alumnat. En aquest sentit, la manca de motivació i predisposició a l'estudi d'un bon nombre d'alumnes dels instituts s'explicaria per les mancances familiars en la socialització, per la pèrdua d'autoritat dels pares, per la submissió familiar a la societat de consum. Amb aquest discurs, les dificultats que pateix la institució escolar per instruir els adolescents queda explicada per l'orientació errònia de les cultures familiars. Al llarg de totes les entrevistes, en boca del professorat s'expressa un discurs que condemna aquells estils de socialització familiar que no construeixen

expectatives acadèmiques altes per als seus fills. D'aquesta manera, a través del discurs dominant, la institució escolar cosifica una situació provocada en bona mesura per l'academicisme de la mateixa institució.

Jo crec que, bueno, l'actitud del nano, o de la nena, jo crec que ve molt determinada pel seu entorn familiar, el seu entorn social. Jo crec que des de l'escola podem fer alguna feina, però lo més important és ells que s'han fet a casa. M'entens? Llavors, aquests nanos ja vénen amb una actitud, i amb una actitud que no ve només de la seva família, sinó de l'entorn que viuen o l'entorn social. Clar, l'escola és una paràmetre més. Moltes vegades se li dona molta importància a l'escola. I sí que la té. Però la importància de l'escola és limitada. (P11)

La frontera entre l'escola i la família es fa més gran a mesura que augmenta l'edat dels alumnes. A l'institut, la presència dels pares, com sabem (i també manifesta el professorat), és molt minsa. La participació familiar a l'escola és una de les assignatures pendents de la institució educativa. I això pot atribuir-se tant al desinterès dels pares com a les formes de participació que s'ofereixen i s'institucionalitzen. Però l'actitud de l'escola en aquest sentit és força culpabilitzadora de l'actitud dels pares. Partint de la base que els pares haurien de compartir els mateixos criteris i les mateixes motivacions educatives que el professorat, s'interpreta com una manca d'atenció i de responsabilització el fet que no assisteixin a les reunions que es convoquen.

Home, jo penso que la família juga un paper fonamental. jo penso que si des de petits els pares s'impliquen en l'educació dels fills i... busquen o contacten amb el mestre perquè els orienti i.. és fonamental anar tots a una. Els pares quan escullen l'escola l'escullen en funció del ideal que té aquell centre, un cop estàs dintre el centre és molt important que pares i mestres vagin en una mateixa direcció per aconseguir l'èxit. Si els pares van en una direcció o contradiuen lo que l'escola diu llavors ja has begut oli. (P3)

Tanmateix, aquesta manca de relació entre famílies i professorat no és només conseqüència de la manca d'interès familiar pel que fa l'escola, sinó que és deguda a molts altres factors. Un d'aquests factors és l'oposició ideològica i cultural que hem definit entre el codi educatiu i el codi familiar. Aquesta oposició ha estat analitzada profundament per la sociologia de l'educació (Bernstein, Bourdieu...). Aquí podem constatar, a més, que aquesta oposició no és resolta per mitjà del diàleg entre famílies i escola. Les relacions entre una i altra institucions són conduïdes pels instituts amb una estratègia clarament unilateral, que pressuposa la manca d'iniciativa de les famílies, però que també impedeix que en tinguin.

En molts casos, el professorat que ha participat a les entrevistes, es responsabilitza de les tutories. Doncs bé, la lògica generalitzada és només cridar els pares un cop a l'any, que pot ser en una reunió conjunta, i quan hi ha problemes puntuals. Per tant, el rol familiar és subsidiari en el funcionament de l'institut. Als pares només se'ls demana comptes, i que facin la seva tasca educativa d'acord amb el que n'espera el professorat. Però la relació entre una institució i l'altra és opaca i plena de prejudicis.

4.1.1 Famílies sense normes

Jo penso que bona part d'aquesta cultura del no esforç és lo que ells han viscut també a casa, lo que se'ls inculca. (P3)

La insistència en les actituds de l'alumnat com a mesura de normalitat és un dels aspectes més recurrents en el discurs del professorat. La preocupació pel comportament de l'alumnat a l'aula el porta a posicionar-se sobre les responsabilitats familiars en la transmissió de normes. En tractar-se d'adolescents, la manca d'autoritat per transmetre unes normes, la manca de control sobre l'actuació del fill o la filla, són aspectes que el discurs escolar remarca com a perillosos per a la integració de l'alumne en el medi educatiu. La manca de motivació familiar pels estudis seria una de les causes últimes de la mala actitud dels alumnes a l'aula, al costat d'una submissió dels pares als valors de la societat de consum: immediatesa, vida fàcil, valoració d'allò material per damunt d'allò intel·lectual...

En aquest sentit, la principal crítica del professorat a les famílies, i per tant la principal oposició cultural que trobem, és manifesta en aquesta oposició entre una cultura escolar basada en l'esforç metòdic per un objectiu a llarg termini, abstracte i autoreferent; i una cultura familiar entesa com a massa permissiva.

Jo crec que la família és lo bàsic. Alguns pares no han pogut estudiar i voldrien que els seus fills estudiessin però no els motiven i els deixen jugar al carrer fins a les nou del vespre i a les nou del vespre comencen a fer els deures. Majoritàriament, eh, però, són uns hàbits que dintre d'una família ben estructurada no és normal començar a sopar a les deu o les onze del vespre. I posar-se a fer els deures després de sopar i menys a aquestes edats, és diferent quan ja ets a la universitat, vens de treballar, descansas i llavors et poses a estudiar. I l'alternativa és perquè estan jugant al carrer. (...) I la permissivitat fa molt, llavors tot aquest temps que són al carrer (...). (P6)

Aquesta permissivitat i manca de control sobre els fills s'entén per part del professorat com el resultat dels canvis socials que han influït en els estils de socialització familiars. En aquest sentit, es diu que "els pares han dimitit" de fer el seu paper perquè passen massa hores fora de casa treballant, perquè deixen els fills i les filles sols, només acompanyats de la televisió o del joc d'ordinador. Hi ha una impressió generalitzada en el professorat que els seus alumnes estan força desatesos a casa.

Per desgràcia estem en una societat molt complicada on han de treballar tots molt per guanyar molts cèntims i com que hem de guanyar molts cèntims hem de fer moltes hores i com a conseqüència allò que és més proper, la família, és lo que queda més deixat de la mà de Déu i llavors això es converteix en un "sálvese quién pueda". Llavors, el que he constatat és que alguns adolescents quan arriben a casa moltes vegades estan sols, llavors el seu interlocutor és el vídeo, la televisió i el mata-marcianos aquell que tots tenen. (P3)

4.1.2 Famílies sense autoritat

Jo crec que cada cop més la família delega a l'escola tota una sèrie de coses que ella abans feia. (P7)

La desatenció dels fills per part dels pares, també és interpretada com una conseqüència de la manca d'autoritat dels pares envers els fills. En tot cas, del fet de no assumir l'autoritat que tocava sobre els fills. En el discurs del professorat hi ha sempre un pressupòsit pel qual les coses tenen lloc per la voluntat que hi posen els individus. Si els pares no tenen autoritat sobre els fills, per tant, deu ser perquè no hi posen tot l'esforç que caldria. Aquest supòsit amaga sovint una relació desigual entre la cultura escolar i les cultures familiars més estranyes a l'*habitus escolar*. Les normes pertinents a l'escola no poden ser proporcionades per aquelles famílies que no participen d'aquest *habitus* ni disposen del capital cultural suficient per transmetre als fills unes disposicions avinents a les de la cultura escolar. És més, en presentar-se com l'única institució legítima per establir el que és cultura i el que no ho és, la institució escolar reforça aquest estranyament entre la cultura familiar i la cultura escolar, i desposseeix els pares de l'autoritat de decidir què és el millor per a la seva prole. I per si fos poc, la institució escolar accentua aquesta posició d'estranyament dels pares, demanant-los constantment que es comportin segons les regles de joc que imposa la cultura escolar. Els exigeix una presència i un esforç que només és a l'abast de qui coneix les subtilitats del món acadèmic i participa de la cultura de l'"aprendre per aprendre", és a dir, que no identifica l'educació exclusivament a un mitjà per al treball.

(...) perquè et diuen: "Es que no tengo autoridad sobre mi hijo, ¡vosotros sois los que lo tenéis que apretar!". (Ja, ja). Clar, tu no... autoritari ets fins a cert punt. És lo que li comentava l'altre dia a una mare i és que nosaltres autoritat, en realitat, no en tenim cap. (Sí, sí, és fictícia, depèn de...). És com una mentida: "Si no et portes bé, t'expulsaré; si t'expulsen tantes vegades, no sé què; i al final comunicar-ho als pares". Si saben que quan t'arribin els pares, els pares els va a donar igual, no tens cap autoritat. (P1)

Per contra, en el mateix discurs del professorat podem intuir —i les entrevistes que hem realitzat a diverses famílies dels mateixos instituts ho confirma— que les famílies de classe obrera assumeixen aquesta posició de feblesa en el camp educatiu. Per tant, la seva postura és la de delegar a l'escola la funció de transmissió dels hàbits que han d'assegurar l'èxit acadèmic dels seus fills. Aquestes famílies que no disposen de capital cultural per transmetre als seus fills esperen que sigui l'escola la que proporcioni una cultura i unes maneres que els pares no han pogut assolir. Qui millor que el professorat pot educar els fills perquè siguin bons estudiants?

Aquesta visió xoca clarament amb les expectatives que es tenen des de l'escola en relació a les responsabilitats familiars. La institució escolar espera dels pares precisament que proporcionin als fills les eines per poder tenir un bon rendiment acadèmic. La mateixa exigència i els mateixos centres d'interès que el professorat té envers els alumnes, és el que voldrien veure en els pares. Per això, en el discurs escolar es fa sentir una queixa pel fet que les famílies, i la societat en general, han delegat en l'escola funcions que abans eren considerades responsabilitats familiars: la transmissió d'hàbits d'estudi, la transmissió de normes d'urbanitat, l'assumpció de l'autoritat...

(...) hem delegat la responsabilitat cap el centre d'estudis, tota la responsabilitat, no una part. Llavors hem de córrer amb la creació i assoliment d'aquest hàbit d'estudi i per això haurien de tenir unes hores d'estudi, un parell d'hores com a mínim, d'estudi.... a.... com es feia abans. (P8)

4.1.3 Famílies desestructurades

Generalment quan una família està desestructurada els pares estan separats. Llavors es permet més als seus fills potser. (P9)

La posició dominant del discurs escolar fa que les famílies siguin interpretades en funció de les seves virtuts i les seves mancances en relació al paper que els atorga l'escola. Aquestes mancances poden ser interpretades com una manca de control de la situació per part dels pares, com una qüestió de voluntat personal; o bé són interpretades com un mal endèmic que afecta un determinat tipus de famílies. En el cas dels dos instituts analitzats, hi ha dues consideracions a fer en aquest sentit. D'una banda, el discurs escolar posa l'accent en les situacions familiars difícils com a causa de la presència d'alumnes problemàtics. D'altra banda, es generalitza amb consideracions sobre el rendiment baix de l'alumnat, o sobre el predomini d'un tipus d'alumnat amb expectatives educatives molt baixes. En aquest punt és quan la referència a les cultures de classe queda més explícita en el discurs escolar, com veurem més endavant.

Però la interpretació del rendiment de l'alumne/a a partir del capital cultural familiar és minoritària entre el professorat. L'escola tendeix a avaluar les famílies a partir de paràmetres de racionalitat educativa aplicats d'una manera individualitzada. Aquells individus que se surten més de la norma també són considerats, en general, provinents d'entorns desnormativitzats. És el que s'anomena correntment "famílies desestructurades". Aquesta expressió no s'ha de considerar una mera anècdota en el discurs del professorat, sinó un argument que indica, d'una banda, l'opacitat entre famílies i escoles, i d'altra banda, que l'escola avalua constantment, sovint inconscientment, els estils de socialització familiars.

Prova de la importància d'aquest concepte de "famílies desestructurades" és que en 14 entrevistes realitzades, vuit dels professors i professores l'utilitzen per referir-se a les situacions d'alumnes que estan fora del control de les normes de la institució educativa. Aquesta conceptualització dels alumnes problemàtics porta al professorat a determinar que hi ha famílies que condueixen al fracàs escolar. Però aquesta constatació no prové d'una

anàlisi de les estructures familiars. La majoria del professors i de les professores entrevistades tenen dificultats per posar etiquetes a les famílies si se'ls pregunta directament per elles. És quan parlen del seu alumnat que aleshores la referència a la família com a causa d'èxit o fracàs escolar és constant ("tots els alumnes conflictius tenen alguna història familiar al darrera"). En aquest sentit, la idea de "família desestructurada" és una explicació final, un recurs últim per argumentar que hi ha alguna cosa que no funciona en l'actitud de l'alumne/a.

Home, normalment alumnes més problemàtics, pel que nosaltres tenim observat aquí a l'escola, provenen sempre de famílies desestructurades, amb problemes, i clar això se'ls hi nota molt. Sobretot ha coincidit, no?, són alumnes que t'arriben fora de temps de matrícula, fora... (P11)

Evidentment, aquesta manera d'enfocar les coses és funcional respecte a la posició dominant de la institució escolar. És una manera d'externalitzar les causes del fracàs i d'individualitzar-ne les responsabilitats. Alhora és una forma d'etiquetatge que té la seva correspondència en l'etiquetatge produït per la classificació dels alumnes en funció del seu rendiment o de la seva actitud. La versatilitat que inicialment plantejava l'estructuració del currículum en crèdits comuns i crèdits variables, en grups-classe i grups flexibles, ha esdevingut una fórmula d'encorsetament de les trajectòries educatives. L'educació ja no és només una carrera d'obstacles que l'alumne/a ha d'anar superant amb les seves capacitats i destreses per moure's en el medi escolar, sinó que el medi s'arriba a adaptar a aquestes capacitats fins al punt de controlar els moviments que pot fer un/a alumne/a al llarg de la seva trajectòria educativa.

La diagnosi de les mancances o de les dificultats de cada alumne/a produeix una situació paradoxal, ja que permet que assumeixi una posició de baix rendiment, però el condemna a quedar-se atrapat pels obstacles. El tractament de la diversitat permet a l'escola adaptar-se a situacions personals, però a la pràctica això es converteix en una selecció interna de l'alumnat, entre els alumnes amb expectatives educatives i els alumnes problemàtics. El discurs sobre les "famílies desestructurades" només és una manera de legitimar aquesta pràctica pedagògica, però no necessàriament comporta en el professorat la sensació d'haver resolt el problema.

4.1.4 Cultures de classe en la construcció d'expectatives educatives

(...) el nivell cultural de l'alumnat és evident que juga... perquè et diu moltes coses (...) (P8)

L'aplicació del model comprensiu de la reforma ha comportat una composició d'alumnes de procedència molt diversa als instituts de secundària. Això ha coincidit també amb l'arribada d'alumnes de famílies immigrades. L'heterogeneïtat és en aquests moments un dels grans reptes de l'escola pública, sobretot perquè es tracta d'una heterogeneïtat que no inclou els alumnes de millor posició social. En el cas dels instituts que antigament només impartien batxillerat i COU, aquest canvi ha comportat, a més, haver d'acceptar alumnes amb baixes expectatives educatives.

Allà, pel barri que és aquell barri d'allà dalt, el nivell dels alumnes és un nivell d'alumnes de cultura mitja, més aviat baixa, alumnes tots nascuts aquí però els pares són castellanoparlants, allí hi havia molt absentisme, (...) comportava una sèrie de problemes doncs socials que ja portaven els mateixos alumnes quan arribaven a l'institut. Això fa que el perfil dels alumnes sigui moltes vegades difícil d'enquadrar i de fer reeixir en un institut, (P4)

Això accentua la distància, que es implícitament ha anat sortint a les entrevistes, entre l'entorn familiar i l'entorn escolar. I fa que el professorat visqui la seva experiència professional pensant que no té l'alumnat que es mereix. No té un alumnat que en general valori la cultura ni les coses que es fan a l'escola per si mateixes. D'una banda, això fa que se senti traït per les famílies, perquè no hi posen l'esforç que caldria. D'altra banda, però, en certa mesura a les entrevistes apareix la idea que les famílies pateixen un dèficit cultural important, i per això no poden proporcionar a la seva prole les aptituds necessàries per a l'estudi. La institució escolar, malgrat que deixa traspuar les diferències socials en el discurs educatiu, sovint ho fa amb la mateixa postura culpabilitzadora envers la *manca de voluntat* de les famílies per superar aquest punt de partida deficitari.

(...) Però créixer en un ambient que valori la cultura, d'alguna forma, no? Per tant, tenir més respecte per la cultura, eh? Però bueno, clar, créixer en una societat que valora els diners, bàsicament, pues porta a això, al menyspreu de la cultura, i tot el que representa cultura: l'escola, el professor, etc. I per part de les famílies, també moltes famílies són així, no? Poden venir a parlar amb tu i tractar-te com un... en fi, pues igual que tracten el metge a l'ambulatori, no? Et poden posar... Llavors aquest grau de respecte per la cultura i per la persona que representa la cultura s'ha perdut. Molt. Suposo que, bueno... Perquè abans no era necessari viure en un ambient cultural per... Jo no he nascut en un ambient cultural. Però sempre he admirat la cultura, no? I com jo, moltíssima gent. Segueix passant això? Sí, però no tant. (P12)

En algun cas fins i tot s'arriba a apuntar la distància cultural que separa les famílies de classe obrera i els codis de l'escola; per tant es reconeix les dificultats que tenen moltes famílies per interpretar les demandes de l'escola i per dur a terme el projecte que imposa. Tanmateix, aquesta lucidesa respecte a la debilitat de la posició dels pares no atorga més legitimitat a les cultures familiars de la classe obrera, sinó que reforça la problematització d'aquest tipus de família, que no deixen de ser una font de conflictes per a l'escola.

Acostumen a ser pares que recolzen la feina educativa, la sensació que dona és que tenen una actitud positiva davant la feina que estem fent, i que estan preocupats per l'actitud del fill, en el sentit que... bueno, aquest ja és un adolescent i que les coses no van com ells voldrien, que han tingut alguna mena de conflicte i que ho volen intentar resoldre. (P3)

En la valoració de les expectatives de l'alumnat, el baix capital cultural familiar té la seva traducció en dues postures. D'una banda hi ha una queixa generalitzada de la manca de motivació per l'estudi, de la valoració d'allò immediat per damunt d'allò que demana un projecte a llarg termini. En aquest sentit, es condemna com a negatiu el fet que els alumnes adolescents prefereixin treballar abans que estudiar. Aquesta manera d'entendre la postura dels alumnes no té en compte la seva condició de classe. Curiosament, aquest argument predomina en el discurs de les professores.

I a més a més la idea aquesta social de que tot ha de tenir una utilitat immediata doncs no se n'adonen de que tota una sèrie de tècniques a nivell intel·lectual i mental que es fan també els hi serveix com a aprenentatge per a la vida. Els hi has de poder fer entendre que allò que fem doncs són: posar en contacte, res de brometes, que funcionin i que, no sé, que una equació de primer grau pues els hi serveix per després si volen estudiar més o també per fer la declaració de renda. Sobretot jo estic fent els quarts mireu que ara sortiran al món exterior i clar et pregunten que tot el que fan per a què els hi serveix (P7)

En canvi, entre els professors predomina l'argument a favor que aquells que no volen estudiar o no arriben als nivells desitjables, acabin aviat la seva trajectòria educativa, mitjançant estratègies formatives directament relacionades amb el món laboral. D'aquesta manera, es reforça la selecció entre els que tenen aspiracions educatives i els que no les poden tenir d'entrada. Per aquests, el fet "d'escalfar la cadira" durant quatre anys és més un perjudici que no un benefici, perquè, com constaten molts professors i professores, serien més feliços treballant.

Pues jo això, que hi hagués la possibilitat de que els nanos ja d'edat així... ja cap el final de l'ESO tinguessin la oportunitat de fer coses diferents a les que estan fent ara. Jo penso que abans això es resolía amb aquesta mena d'escoles taller que funcionaven i que alguns ajuntaments tenien i potser encara tenen. (P2)

La institució escolar no es planteja en cap moment la possibilitat d'incidir en les desigualtats socials mitjançant l'educació. La recuperació de "casos perduts" es fa mitjançant fórmules de segona opció, com dèiem, com ara la UAC, l'Aula oberta o els grups per nivells. Per aquells alumnes que parteixen de posicions desfavorables, l'escola ja no pretén igualar-los en opcions als alumnes amb més possibilitats acadèmiques, sinó simplement procura que s'integrin de la millor manera possible a l'entorn educatiu. És a dir, que assumeixin les normes de la cultura escolar, encara que no les dominin.

El teu interès ja no està en què vagin enlloc, a la universitat. Està en que vagin millorant! I vagin essent més autònoms. I tinguin una certa capacitat per decidir coses. (...) (P13)

4.2. Adolescents atrapats per la societat del consum

(...) I els estímuls que estan sentint dels amics, dels mitjans de comunicació... tot és una lluita contracorrent totalment. (P6)

Hem explicat que l'escola té dues fronteres. Una frontera separa l'escola de la família. Segurament és la més important. L'altra frontera separa l'escola de la cultura juvenil. Diversos estudiosos han apuntat la importància creixent del grup d'iguals en l'adolescència, i de tota la producció cultural que hi va lligada. Les relacions entre joves creen grups de referència amb un poder molt elevat per a la construcció de regles de sociabilitat i de normes de comportament. Tant o més que les altres institucions socials. Des del punt de vista de l'escola, aquests altres referents en la vida dels adolescents són concebudes com aspectes que interfereixen en el bon rendiment de l'alumnat.

Tal com ha explicat Martínez en un dels seus treballs (*Cultura juvenil i gènere*, 1998), la cultura juvenil s'oposa en molts sentits a la cultura escolar. En una societat en què el consum va guanyant importància relativa en les formes de vida, la identitat dels adolescents troba una font de definició en els articles de consum (música, roba, menjar...). En la mesura

que la transició a la vida adulta s'ha allargat més que mai, i que a l'escola hi troben uns referents estranys, és més fàcil que s'adscriuin a una identitat que s'oposa al projecte escolar. Aquesta cultura juvenil que s'identifica a partir de marques, formes de vestir, estils de música, etc., basa el seu atractiu en la sensualitat, en la diversió, en el plaer immediat. Per tant, s'oposa clarament a la cultura escolar basada en el control d'un mateix i els projectes de futur.

De fet, la concepció de l'oci que es desprèn de les entrevistes al professorat és una concepció molt negativa. Activitats com estar al carrer, jugar a video-jocs, mirar la televisió, són concebudes com un perill per al bon rendiment acadèmic. I quan es parla de la televisió, se la concep directament com la causa de tots els mals. El que sorprèn, de fet, és que tant en la diagnosi com en la valoració de les causes, el discurs del professorat és molt homogeni, gairebé monolític. Preguntats per l'aspecte que més els molesta de l'actitud de l'alumnat a les seves aules, totes les respostes indiquen l'actitud més que l'aptitud. És a dir, és més important per al funcionament de la institució escolar que els alumnes es comportin segons unes normes que no pas que aprovin o suspenguin. Més enllà del rendiment acadèmic, doncs, la qüestió que pot posar en crisi el rol del professorat i els objectius de la institució escolar és la manca d'adhesió dels alumnes a una manera de fer que té l'escola.

La manca d'interès pel que els ensenyen, la manca d'esforç per superar-se, la desgana, etc. és una característica que defineix un alumnat allunyat del model d'alumne de l'antic BUP, un model que de fet continua definint les expectatives del professorat de secundària. L'altre aspecte que més molesta al professorat és una sèrie d'actituds que mostren una oposició a l'autoritat del professorat, una manca de respecte per les normes escolars ("alguns són maleducats"), manca de disciplina, de respecte per les persones, etc. Tot això és atribuït a la permissivitat amb què els eduquen les famílies, i que fa que l'alumnat no tingui noció dels límits que comporta la vida en societat.

Aquesta oposició entre la cultura escolar i la cultura de l'alumnat d'aquests instituts de classe obrera no s'ha d'entendre com una oposició col·lectiva, com una acció col·lectiva

pensada de manera estratègica. No hi hem de veure una situació de resistència, tot i que aquesta es pot donar en alguns casos. Es tracta, d'entrada, d'un simple xoc de cultures cada vegada més distanciades: la cultura juvenil i la cultura escolar. Tot i que hi ha moltes cultures juvenils, cal adonar-se de com hi ha elements que en la societat dels noranta i de principis de segle defineixen una nova cultura, que s'explica en bona mesura per la capacitat generalitzada de consum, la rapidesa i la immediatesa amb què satisfem necessitats (que són creades per aquesta mateixa cultura), la importància creixent de l'oci... (Martínez, 1998). Ara no es tracta de fer una crítica del món en què vivim a l'estil de la que fa Postman sobre la televisió, sinó d'adonar-nos que l'única manera que l'escola afronta aquests canvis culturals és enrocant-se en principis academicistes. La reforma ha introduït en la professió docent tota una bateria d'estratègies d'atenció a la diversitat de caire psicològic, que aboquen el professor a negociar la relació que tindrà amb cada alumne. Però aquesta negociació té una base tan feble que només es pot dur a terme si l'alumne comparteix d'entrada els trets de la cultura escolar. Han desaparegut els elements que atorgaven autoritat (moral i coercitiva) al professorat, no per causa de la reforma, sinó també pels canvis socials que hi ha hagut. Però no hem estat capaços, de moment, de redefinir la relació mestre-alumne de manera que es reconstrueixi aquesta autoritat en coherència amb la manera com estan socialitzats els alumnes d'avui.

Així doncs, hi ha un distanciament genèric entre la cultura amb què es socialitzen els adolescents d'avui dia i la cultura de referència del professorat. Aquest distanciament s'accentua clarament en el cas dels alumnes de classe obrera, i afecta de maneres diferents nois i noies. En canvi, en el cas dels alumnes d'origen magribí, el seu oci acostuma a estar molt controlat per la família i molt *deslliurat* de pràctiques adultes com fumar, beure, etc. En qualsevol cas, l'alumne/a ha de transitar, amb més o menys intensitat, entre dos espais socials que tenen normes de referència divergents. Aquesta divergència es pot resoldre de maneres diferents: amb una separació dels rols que assumeix l'alumne/a en un espai i l'altre; amb l'adopció de tipus de cultures juvenils més congruents amb la cultura escolar; o amb una negació d'una de les cultures, de manera que l'alumne/a inverteix tots els seus esforços en un dels dos espais.

En tot cas, en el discurs del professorat es posa en evidència que la cultura escolar es mira amb recel tot allò que forma part del món de l'oci, del món permissiu *de fora* de l'escola. L'oposició de la cultura escolar amb determinats trets de la cultura juvenil es manifesten en tres àmbits: l'oposició entre les relacions entre joves (grups d'iguals) i la dinàmica de l'aula que espera el professorat; entre les hores d'estudi extraescolar desitjables i el temps que els alumnes dediquen a l'oci; entre el que transmet la televisió i el que transmet l'escola.

4.2.1. Grups d'iguals i dinàmiques d'aula

(...) sempre estan pensant històries personals, passant-se les agendes, passant-se notetes. (P5)

La importància dels grups d'iguals, la importància de les relacions entre alumnes d'una mateixa edat, són coses que no escapen al professorat. Però són enteses com una qüestió externa a l'escolarització, quan de fet, és l'existència d'una institució com l'escola la condició de possibilitat perquè els alumnes construeixin relacions grupals. L'esforç del professorat, o almenys la voluntat, és que l'alumnat separi el que és la vida quotidiana i la vida acadèmica, que distingeixi entre allò que forma part de la identitat i el món dels adolescents i allò que ha de ser la seva conducta a l'institut.

En aquesta edat de 16, la classe és a la vegada un club (...) convindria doncs que sabessin distingir què és la classe i què és la relació, cosa que de vegades és molt difícil. És molt difícil perquè a vegades els nanos no tenen referent, no tenen normes i estan acostumats a fer el primer que els passa pel cap, aquest és el problema. No hi ha un aprenentatge del que toca a cada moment, van molt sueltos. (P2)

El professorat sap que els alumnes prefereixen fer altres coses abans que estar a classe. Però el fet que l'alumnat xerri, parli, es passin notes a classe és considerat només com una distorsió, no pas com una activitat més de les que són possibles a l'aula. En aquest sentit, en la cultura escolar encara pesa més el concepte de la disciplina (del silenci) que no pas la pedagogia com a estratègia motivadora (el treball orientat). El més sorprenent és que en el discurs del professorat aquesta ruptura del silenci a l'aula és vista com una irrupció de les relacions personals. En el pitjor dels casos, la indisciplina està representada per aquells alumnes que tenen actituds violentes i que actuen de manera barroera entre ells. El fet que

traslladin aquesta manera de fer a l'aula és una intromissió molt molesta, com podem suposar.

Aquestes actituds, evidentment, distorsionen el transcurs de la classe i impedeixen treballar amb tranquil·litat amb aquells alumnes que sí que treballen. Tanmateix, la contradicció que volem expressar va més enllà. La manca d'empatia entre el professorat i l'alumnat s'expressa també en aquest desencontre a l'aula. Que la classe és alhora un club no hauria de ser considerat un handicap per al treball a l'aula, sinó un element motivador més per a l'alumnat, per al treball cooperatiu o per a la competència per uns bons resultats, etc. Però la resposta del professorat acostuma a ser contrària a aprofitar aquest "actiu".

(...) convindria doncs que sabessin distingir que és la classe i què és la relació, cosa que de vegades és molt difícil. És molt difícil perquè a vegades els nanos no tenen referent, no tenen normes i estan acostumats a fer el primer que els passa pel cap, aquest és el problema. (P1)

El fet que una generació i l'altra no comparteixen ni el context de formació, ni els referents, ni les expectatives a la vida, ajuda a què s'adopti aquesta postura d'estranyament respecte del que fan els alumnes. Aquest salt generacional contribueix a que el professorat quedi realment aclaparat per aquelles actituds més transgressores dels adolescents, però sense que això el porti a indagar les raons més profundes d'aquest salt generacional. És molt difícil, així, que l'escola pugui interpretar correctament les inquietuds, els interessos, i les preocupacions del seu alumnat.

4.2.2 L'oci i l'estudi en competència

(...) tot el que sigui fer una mica de colzes i esforçar-se doncs.... doncs fora, pilotes fora. (P3)

Com indica el títol d'aquest capítol, a través del discurs del professorat es transmet la idea que la societat de consum ha atrapat els adolescents. Oci i consum són sinònims en la societat de l'opulència. D'alguna manera, en el marc educatiu hi ha una sensació d'amenaça en relació al que podem anomenar una nova cultura presidida per l'oci com a màxima aspiració. Com molt bé diuen algunes de les persones entrevistades, el model de la societat de consum el tenim assumit tant els adults com els joves. El món que ens envolta

val tant per uns com pels altres. Això, que hauria de servir per desdramatitzar la importància que els adolescents donen als articles de consum o al cap de setmana, només contribueix a accentuar encara més aquest discurs que dona els adolescents per perduts.

De tot arreu, el model de la societat del consum i de la immediatesa el tenim molt assumit. Fins i tot nosaltres que som els que teòricament els hem de donar els valors. El món que ens envolta no és gens fàcil. Suposo que a nivell social com que no es considera l'educació com a un valor principal, doncs els nanos estan en aquí perquè hi han de ser. I a més a més la idea aquesta social de que tot ha de tenir una utilitat immediata doncs no se n'adonen de que tota una sèrie de tècniques a nivell intel·lectual i mental que es fan també els hi serveix com a aprenentatge per a la vida. (...) (P7)

Per tant, en el discurs del professorat, l'oposició entre cultura escolar i cultura juvenil troba un altre puntal. La contradicció entre la necessitat d'assumir l'esforç com a valor, més enllà del rendiment immediat, i una cultura de l'oci basada en la immediatesa, en el plaer pel plaer. Aquesta oposició no té només un efecte sobre els resultats acadèmics, sinó sobre la mateixa identitat del professorat. Les persones entrevistades expressen aquest neguit que viu la institució educativa pel fet que el poder del professorat per constituir-se en un referent ha minvat molt en els últims anys. Les influències que rep l'alumnat, diuen, vénen de totes bandes. I els amics són una de les influències més *negatives* des del punt de vista escolar, perquè els codis de conducta de la colla contradiuen moltes vegades els codis de conducta del món educatiu. Allò que té un valor en el marc educatiu, té el valor contrari entre els amics. Aquesta capacitat per crear normes clarament oposades a la cultura escolar té una capacitat transgressora molt elevada, com va mostrar Willis a *Learning to Labour* (1977).

Això sí, entre ells està molt mal vist que s'estudïi, això ho confonen de seguida en ser *empollón*, i tot això. (P3)

Per contra, aquell alumnat que té unes expectatives educatives clares, assumeixen més fàcilment com a pròpia la cultura de l'esforç, del capteniment i de l'espera. En tot el que hem comentat en aquest apartat, cal aplicar les diferències que trobarem entre classes socials sempre que s'analitzin les actituds de l'alumnat de diferents procedències socials.

[física i química] als alumnes que tenen molt clar que volen fer batxillerat doncs els hi agrada molt, és clar. Però als altres alumnes doncs passen bastant. (P5)

4.2.3 La televisió, la causa de tots els mals

(...) per suposat jo penso que els alumnes que van una mica bé són els que dediquen poques hores a la televisió. (P2)

Quan es tracta de la televisió, sembla com si totes les crítiques a tot allò que s'oposa al model cultural de l'escola prenguessin un punt d'exasperació. La televisió focalitza totes les crítiques als canvis socials, als canvis culturals, a les noves relacions socials que formen part d'una cultura no controlada pel marc educatiu i que escapa als seus paràmetres. La sensació d'amenaça per part del professorat en aquesta qüestió és tan explícita i visceral a voltes, que ens hauríem de plantejar si aquest discurs antitelevisió no és una de les causes de la falta d'entesa entre professors i alumnes. La televisió, tan omnipresent a la nostra vida quotidiana, per bé i per mal, també ho és per al professorat. En canvi, en el discurs que elabora la institució escolar sobre l'alumnat, es tracta els adolescents com si fossin els únics que poden ser influïts per la televisió.

Et diré una cosa molt greu, però jo penso que s'hauria d'implantar una censura a la televisió perquè només aprenen que burrades i que per desgràcia els continguts de la televisió són embrutidors en molts casos i no ajuden a que els alumnes tinguin bons referents. Per desgràcia molts d'aquests alumnes que no van bé pués el seu referent per desgràcia està a la tele i no a les classes ni a la família. (P2)

La influència de la televisió s'entén, doncs, com un camí de perdició dels alumnes, perquè contraresta la influència del que es fa a l'institut. És a dir, estudiar i mirar la televisió s'entén com incompatible, no només perquè les hores que es dedica una cosa es perden per dedicar-les a l'altra. El problema és que la capacitat de l'escola per influir es veu disminuïda per tota la resta d'agents socials socialitzadors, i l'atractiu del mitjà televisió els guanya a tots. En el discurs del professorat aquesta relació entre diferents agents de socialització només s'entén com una relació d'oposició, si no és que la família i l'escola comparteixen els mateixos paràmetres educatius. Per això, el professorat té la impressió que la seva tasca és una "lluita contracorrent", que una estona al carrer, els amics, els mitjans de comunicació tenen més pes en la socialització que no pas el que es fa a les aules.

En canvi, no s'intenta comprendre quines són les vies de contacte entre els nous referents culturals dels adolescents (i dels adults) i els referents culturals tradicionals de l'escola. En el discurs del professorat no s'obren finestres per on els alumnes podrien transitar d'uns

referents culturals als altres. D'aquesta manera, l'alumnat que prové de famílies de classe obrera, com és el cas de molts instituts públics, troba en l'escola un referent hostil, que condemna les formes de vida familiar però que a més no connecta amb l'alumnat, per tant, no serveix com a referent alternatiu.

Els pares no llegeixen, els fills no llegeixen, els pares es passen tot el dia al televisor o buscant diners
iii... i els fills també és lo que faran. Jo penso que en aquest moment.... és un reflex, no? (P2)

4.3. Respostes miops a la diversitat cultural

El que vol ser és un aprenent, aprendre un ofici i ja està. I els tenim tancats aquí. (P10)

Sabem que les aspiracions educatives es construeixen de manera diferent i amb diferents possibilitats segons la posició social de la família de l'alumne/a. Això, que tota la recerca sociològica ha estat analitzant des dels anys seixanta, no ha tingut cap reflex en les polítiques educatives en el nostre país. En aquest sentit, el discurs del professorat il·lustra aquesta ignorància de les bases sociològiques de l'educació que practiquen les institucions educatives.

Al mateix temps, aquest discurs il·lustra els principis amb què opera la institució escolar quan encara la diversitat. És a dir, els conflictes que comporten els xocs culturals (petits o grans) que hem anat analitzant al llarg d'aquest capítol tenen un reflex en la dinàmica de l'aula. Com es resolen? Els plantejaments pedagògics que hem trobat en els instituts, i que es desprèn de les entrevistes al professorat, condueixen a individualitzar la diversitat, fins i tot a patologitzar-la en molts moments (problemes de concentració, dificultats d'aprenentatge, manca de socialització, etc.). I d'altra banda, l'estratègia amb què els instituts responen al *desbordament* de la diversitat és l'empaquetament en grups-classe per nivells, en crèdits de reforç o en vies educatives de difícil homologació (UAC, Aula Oberta, Garantia Social...).

Una anàlisi quantitativa de les entrevistes del professorat ens permet veure que la referència a la conflictivitat dels alumnes és constant. La família de paraules "conflictius",

“conflictives”, “conflictivitat” sumen 40 casos en totes les entrevistes. Aquest és un indicador de com el discurs de la diferència es converteix en el discurs de l'exclusió. La institució educativa imposa unes regles culturals i unes normes de funcionament, i defineix com a conflictiu tot allò que s'hi oposi, explícitament o no. La individualització i interiorització per part dels alumnes del fracàs escolar facilita aquesta estratègia d'empaquetament, però no en domestica les actituds.

Pel que hem pogut veure, hi ha un veritable esforç del professorat per trobar estratègies acadèmiques que motivin aquests alumnes a treballar. Hi ha una sèrie d'estratègies acadèmiques orientades a aquesta finalitat: adequació dels continguts, diferents nivells, buscar centres d'interès... D'altra banda i en sentit contrari, pel que es desprèn de les entrevistes, també hi ha un reforçament de les estratègies disciplinàries a l'aula. El professorat es troba amb un alumnat moltes vegades desmotivats, que respon a l'obligació de romandre en una aula amb actituds passives, de desinterès, o bé reactives. La manera d'afrontar això sovint és l'amenaça, el càstig, l'expulsió de classe, etc.

Mira doncs amenaces, la vil amenaça. [Rialles]. Sense patir, quedar-se castigat... Això els hi fot molt. Ja sé que no s'ha de fer però bueno, és com responen ells. A través de l'amenaça intentes que estiguin bé a classe i, no sé, que treballin. (P9)

En el cas d'aquell alumnat que té una actitud de resistència és quan el professorat se sent absolutament desbordat. En aquest sentit, s'adona que és una situació irresoluble i és conscient que no té manera d'afrontar-ho. En algunes entrevistes hi ha referència força lúcides a les formes de resistència que els alumnes desenvolupen a l'institut. El professorat sap que té un alumnat de classe obrera (encara que no s'utilitzin aquests termes), que la manca d'aspiracions educatives fa que no trobin sentit en el que fan a l'institut, que molts nois voldrien treballar (per tant, tenen un centre d'interès). Però això no es resol amb una anàlisi crítica del paper de la institució escolar, sinó amb una visió miop de les situacions, que atribueix tots els problemes a l'alumne i el seu entorn familiar.

N'hi ha molts que tot i que els fas veure que necessiten aprovar per tenir el certificat de secundària estan en un plan que si no volen fer res pues no fan res, llavors et venen... l'altre dia em deia una: “Es que és el nostre problema, si nosaltres no volem fer res... és el nostre problema.”. (P3)

Una altra de les miopies de l'escola, com hem vist, es dona en l'enfocament de la cultura juvenil. Quan es tracta d'entendre les actituds de l'alumnat i d'orientar-los aquest aspecte és fonamental. Per diverses raons. Una, perquè des de l'escola no es pot ignorar el món en el que viu l'alumnat si es vol crear un marc de diàleg i de treball cooperatiu. Dues, perquè la cultura juvenil a la que pertanyen els i les alumnes en molts casos és estranya a la cultura escolar. I tres, perquè aquesta cultura juvenil és un referent molt fort en la construcció de la identitat dels adolescents, mentre que el referent escolar pateix una certa debilitació en aquest sentit.

Cal tenir en compte, a més, que els instituts públics són estructures complexes, amb una configuració molt segmentada de les responsabilitats, per àrees de coneixement, per cursos, per tutories i responsabilitats específiques. Això comporta dificultats serioses per transmetre de forma cohesionada el que Bernstein anomena l'*ordre expressiu*. Davant d'aquestes dificultats dels instituts per oferir a l'alumnat elements de sentit, la cultura juvenil té molta més força i capacitat de generar adhesions entre els adolescents.

CAPÍTOL 5

Geografies dels espais: distàncies i proximitats

Un cop construïdes les posicions dels joves adolescents a l'espai escolar, en aquest capítol presentem les coordenades bàsiques d'aquells espais socials –escola, família i lleure– que han estat considerats centrals en el procés d'edificació de la identitat juvenil i adolescent. Es planteja tot seguit un exercici de (re)construcció de la morfologia d'aquests espais en base a les principals estructures de sentit i sentiment abstretes de les entrevistes mantingudes amb els alumnes (en algun moment recolzarem aquesta abstracció amb elements propis del discurs de les famílies entrevistades).

Particularment ens interessarà fixar-nos en les “geografies” normatives que, més o menys explícites, més o menys lúcides, més o menys envolvents, configuren cadascun d'aquests espais. Els punts 5.1, 5.2 i 5.3 s'encarreguen d'abordar aquesta qüestió parant especial atenció a les implicacions que la construcció d'aquestes geografies té quant al condicionament de formes diverses de fer-se present a cadascun dels espais socials.

Finalment, en l'apartat 5.4 s'intenta valorar les potencialitats d'encontre i desencontre, d'aproximació i distanciament entre aquestes possibles formes de fer-se present a cada espai que prèviament hauran estat significades. Avisem anticipadament que no ens plantejem ni ens agradaria donar la impressió que es tracta d'articular un abordatge segons visions de tipus “funcionalista” o “sistèmic”. Efectivament és ara el moment de parlar en termes d'estructuracions dels espais i de la transcendència de les posicions que s'hi poden ocupar. Tanmateix anirem emfasitzant l'adopció d'una perspectiva que avalua aquesta transcendència en tant que resultat d'unes relacions de forces normatives multiformes, asincròniques i d'efectes relativament previsibles. I en tot cas, ja s'encarregarà el capítol següent d'incidir en l'anàlisi de com aquestes possibles posicions i formes presencials a cada espai són neutralitzades (de maneres diverses) pel sentit en què els individus les elaboren subjectivament.

5.1. L'escola. Espai d'obligacions?

L'escola com espai normatiu: disciplines i renúncies

Que la institució escolar constitueix, en si mateixa, un espai social carregat de normes i jerarquies, alhora que és encarregada de transmetre (de manera més o menys explícita, de manera més o menys oficial) uns determinats corpus de coneixements, habilitats i valors igualment disciplinadors, no és qüestió que pertoqui demostrar a aquest estudi. Autoritat (o autoritarisme) docent i administrativa, reglamentació dels temps (horaris), dels espais corresponents i no corresponents, funcionals i no funcionals, dels nivells, dels criteris d'agrupació, de les formes lícites i il·lícites de conèixer, comunicar-se i expressar-se; exàmens (més o menys formals) i altres formes de vigilància, sancions (premis i càstigs), etc; tot plegat són instruments que visualitzen aquestes normes i aquestes jerarquies, i que ja han estat tractats més o menys encertadament en altres llocs.

Tampoc no toca perdre'ns ara en disquisicions teòriques a l'entorn de l'origen i funcions de les estructures normatives de l'escola, ni tampoc en el debat dels mecanismes articuladors d'aquestes funcions. L'abordatge teòric d'aquesta mena de qüestions efectivament desenfocaria l'objecte i objectius d'aquest treball. O altrament dit, ens interessen totes aquestes qüestions en la mesura en què s'escenifiquen en els discursos dels entrevistats, en la mesura en què prenen cos i rellevància en el procés de construcció de l'espai escolar per part dels alumnes. Com esmentàvem en introduir aquest apartat, pretenem realitzar un exercici d'abstracció d'aquest seguit d'escenificacions, que, d'altra banda, poden ser més o menys conscients, coherents i significades.

Més sensible a aquest procediment resulten aquelles aportacions que, d'una o altra manera, assenyalen les renúncies que comporta l'educació formal. És a dir, la inversió educativa feta en relació a unes expectatives de futur és viscuda alhora com una renúncia, en general una renúncia als moments i els espais de lleure. En altres paraules, la presència escolar no es justifica tant en relació a l'oferiment de satisfaccions i gratificacions presents com al voltant d'una aposta obligatòria i necessària. El valor instrumental de la institució, així com les seves estructuracions normatives

disciplinadores, contribueixen a explicar el pes d'aquesta línia de legitimació. I cal dir que, certament, aquest nivell de raonament, més o menys elaborat, és present en el discurs de tots els entrevistats. En alguns casos es fa estrictament referència a les molèsties que ocasiona la implementació d'alguns d'aquests instruments i pràctiques disciplinàries. Com hem tingut ocasió de contrastar en el capítol anterior, és el que acostuma a succeir quan els entrevistats opinen sobre la feina realitzada pel cos docent o, en termes generals, quan fan referència a les obligacions pròpies de la dedicació als estudis i al treball extraescolar.

En altres casos, les desafeccions escolars van més estretament lligades al descrèdit i a la relativització del que tradicionalment ha estat la font principal de legitimació de la institució educativa, el valor instrumental de l'assoliment d'una credencial. Com s'ha assenyalat amb anterioritat, aquestes actituds solen anar associades a presències de resistència a l'escola.

Segons veurem en endavant, el grau i la transcendència d'aquestes molèsties i desafeccions varien en funció tant de les disposicions i significacions individuals i/o col·lectives dels entrevistats, com de l'estructuració pròpia dels altres espais socials considerats, lleure i família. Atenent a aquestes (i d'altres) variables és com pot interpretar-se aquestes contrarietats respecte del funcionament de l'escola en termes de renúncia; tot plegat es tracta del balanç d'un "cost d'oportunitats": es renuncia a quelcom quan aquest quelcom és més desitjable que la necessitat percebuda, en aquest cas l'escolarització. Sigui com sigui, sí podem ara anticipar i reafirmar que en el discurs dels entrevistats es fa present la força, major o menor, d'aquesta renúncia.

L'escola com a espai d'expressió

Segons anem veient, doncs, sembla que els espais i temps d'oci es consoliden com els escenaris privilegiats en què els adolescents despleguen les estratègies d'identificació — creació d'endogrups o grups d'iguals— i diferenciació —definició d'exogrups— que els han de servir per formular la seva pròpia identitat com a tals. Ara bé, sense contradir aquesta qüestió, cal no oblidar que també a l'escola s'articulen penetracions de cultura juvenil, que també a l'escola ens trobem amb les relacions, amistats, enemistats, aproximacions, distanciaments, sentiments, emocions, racionalitats, lluites i solidaritats

d'uns individus que formen i reformen, en el decurs d'aquestes experiències, les seves disposicions i posicions tant escolars com en el context general del camp de joc juvenil. Ens trobem, en aquest sentit, força a prop de les implicacions del que Bernstein anomena "ordre expressiu".

Tal i com han evocat autors com Tahar Ben Jelloun en el seu *Elogi de l'amistat* o Giorgio Bassani en el seu llibre *Darrera la porta*, i tants d'altres (en llenguatge literari o acadèmic), molts dels que considerem millors amics provenen de l'època escolar. També els alumnes entrevistats valoren aquest aspecte. De fet, hem vist com la gran majoria explica com les xarxes d'amistat escolar es van traspasant als espais i moments d'oci, sense que això impedeixi compatibilitzar-les amb altres menes de xarxes extraescolars o familiars.

Particularment interessant és donar un cop d'ull al joc de relacions, d'aproximacions i distanciaments, que els entrevistats estableixen al voltant de la configuració de grups juvenils de base marcadament escolar. Ja hem assenyalat com és freqüent l'ús d'un mapa identificador de tres col·lectius relativament definits: els "empollons", els "normalets" i els "passotes". Efectivament, aquests grups es construeixen en base a criteris de posicionament escolar, per bé que en la delimitació de tots ells entren en joc elements més generals de sociabilitat juvenil com saber o no divertir-se, saber o no controlar, ser més o menys transgressor, atrevit, enrotllat, xul·lo, espavilat, etc. En tot cas, aquest fet no treu força al pes que en l'experiència escolar cal atribuir als valors de tipus més expressiu i relacional, justament des del moment en què aquests transfiguren unes dinàmiques i forces normatives vivencialment més intenses que no pas les derivades de les obligacions escolars explícites d'ordre d'instrumental. En diferents ocasions els discursos dels alumnes entrevistats arriben a fer explícit el que és el veritable centre d'interès i d'atracció de l'assistència a l'escola: els grups d'amics i companys.

Recordem, per exemple, el cas d'aquells alumnes que considerant "estranya" la seva implicació respecte del que pot oferir la institució escolar i la seva valorització genèrica del seu sentit i transcendència, no deixen d'adoptar estratègies que allunyin la seva imatge de la d'aquells que promocionen acadèmicament a costa de quedar marginats del camp de sociabilitat juvenil.

Fins i tot podria justificar-se la importància d'aquesta esfera escolar de tipus relacional atenent a la consideració que el mapa de grups escolars al que suara fèiem referència sigui abastament compartit per tots els alumnes, amb relativa independència del seu grau de maduració o del seu procés d'incorporació al món juvenil. D'acord amb el que es veurà posteriorment, aquesta "clarividència" no es dóna en la mateixa mesura quan ens traslладem a l'espai social del lleure, on són principalment els joves "experimentats", no pas els qui encara no han superat un estatus que podem anomenar "infantil", els que realment controlen i saben descodificar les coordenades dels mapes d'identificació i diferenciació de grups.

Implicacions normatives. Possibilitats presencials a l'espai escolar

De l'anàlisi del discurs dels alumnes entrevistats s'intepreta l'existència de multiplicitat de formes i forces normatives condicionants de l'experiència escolar. Totes elles resulten de la diversitat de combinacions entre les implicacions de les obligacions instrumentals de la institució escolar i les seves possibilitats expressives i relacionals. Fent un esforç de síntesi, per definició sempre reduccionista, podríem agrupar la combinació d'aquestes forces en la generació de tres formes d'intensitat presencial en l'espai escolar. D'acord amb l'objectiu d'aquest punt, no es tracta encara d'entrar a valorar com aquestes formes d'intensitat són subjectivament viscudes i elaborades (qüestió que ens ocuparà en el següent capítol), sinó més aviat d'entendre-les en termes de maneres ser present a l'escola condicionades per les mateixes característiques que, segons signifiquen els entrevistats, estructurin el camp escolar. Al mateix temps, s'evidencia el fet que l'estructuració d'aquests estils presencials és en bona mesura funció de com s'articulen les presències en la resta d'espais normatius considerats. Per tant, serà també necessari tractar de no caure en reïficacions excessivament simplistes de les categories que indiquem a continuació.

L'obligació necessària

Els estils presencials considerats en aquests termes resulten de la valorització positiva de la instrumentalitat escolar. En major o menor mesura, inclouen també formes d'identificació amb els valors expressius de la institució.

Presències d'acumulació. Sota aquesta designació es fa referència a aquelles situacions escolars justificades a l'entorn del credencialisme. Particularment, es remetria a aquelles presències escolars caracteritzades per unes expectatives acadèmiques relativament elevades i, en tot cas, ajustades ("realistes"), expectatives que fan del pas per l'escolarització obligatòria un requisit necessari i inicial en vistes a l'adquisició futura de credencials educatives superiors. Com dèiem, no ens ocupa ara atendre a la manera com aquestes presències són subjectivament viscudes; el que interessa destacar és el fet que ens trobem davant d'unes formes de "situar-se" en l'espai escolar condicionat per les pròpies característiques del camp. Dit altrament, i tal i com els mateixos alumnes observen, l'escola reserva un lloc "privilegiat" per als qui s'acullen al seu propi discurs legitimador. Convindria fer notar aquestes presències no únicament es corresponen amb les posicions escolars d'aquells grups abastament coneguts com "els empollons". En altres paraules, s'hi poden correspondre situacions escolars tant d'adhesió com d'acomodació, situacions que, apostant totes elles pel valor instrumental de l'escola, tinguin en major o menor consideració els seus valors expressius. Tanmateix, sí que aquesta forma de presència, promocionada i sancionada per l'escola, s'acostuma a manifestar amb actituds d'implicació expressiva i relacional amb la institució, tal com els mateixos alumnes (amb presències diverses a l'espai escolar) ens proposen.

Presències de mínims. Com en la categoria anterior, també en aquesta s'agrupen situacions i presències caracteritzades per la valorització de la instrumentalitat escolar. I com succeïa també aleshores s'hi agrupen formes presencials força diverses. En aquest cas, però, interessa destacar la importància de la consideració del pas per l'escolarització obligatòria i de l'obtenció del títol corresponent en tant que necessitats mínimes. No es pensa en termes d'inici d'una trajectòria acadèmica d'elevades expectatives, ans en l'adquisició d'una credencial jutjada com una condició necessària i suficient per tal de funcionar com a treballador o com a ciutadà corrent. Que aquest "mínim" sigui considerat suficient pot explicar-se per diferents motius, els quals són, al seu torn, els que justificarien la diversitat de situacions socioescolars en què podem trobar aquest tipus de forma presencial. Dues d'aquestes raons apareixen constantment en els discursos dels entrevistats: 1) l'existència de sentiments de dissociació i desorientació educatives, 2) l'aposta per la inserció "precoç" en el mercat laboral (generalment en sectors de baixa qualificació familiar). Convé fer notar com els propis

entrevistats interpreten la generació d'aquest estil presencial en una doble línia: és la pròpia escola, els seus mecanismes i discursos, els que determinen aquestes actituds de conformació "de mínims", alhora que és incapaç de proposar solucions eficaces quan aquest tipus de presència ve acompanyat de situacions d'*impasse* acadèmic (persones que per causes diverses es troben amb enormes dificultats per adquirir i acreditar aquests "mínims").

L'obligació obligada

Presències de resignació. Una altra possibilitat presencial estaria caracteritzada per la desacreditació no tan sols dels valors expressius de la institució sinó també dels seus discursos de legitimació credencialistes i instrumentals. En aquest sentit, la presència escolar no s'interpreta en termes de necessitat en funció d'unes expectatives més o menys llunyanes de futur, ans com una obligació "obligada", sense més sentit que el de respondre a unes exigències legals i, en ocasions, familiars. Es tracta, per tant, d'una forma presencial resignada, camp de cultiu d'actituds avaluable com de resistència. Novament remetem al següent capítol la valoració del sentit de les vivències personals que es configuren al voltant d'aquesta possibilitat. Tanmateix, interessa remarcar que aquesta és una possibilitat que "ofereix" l'escola. S'interpreti aquesta "oferta" en tant que efecte no desitjat de l'estructuració normativa de l'espai escolar o com a conseqüència esperada inherent a les seves funcions latents, el cas és que els alumnes entrevistats acostumen a compondre un discurs que barreja tant el pes de les actituds personals com el propi sentit i manera d'organitzar-se la institució educativa. Així mateix, que aquestes presències resignades esdevinguin presències explícites de resistència activa depèn en molt bona mesura de com s'articulin els estils presencials en la resta d'espais socials (família i lleure). Ara bé, i a diferència de com succeeix en relació a la resta de presències esmentades (per a les quals es pot pensar en l'adaptació més o menys profunda d'instruments acadèmics, pedagògics i curriculars per tal de "recuperar" els alumnes "desplaçats"), el que en tot cas cal recordar és que difícilment la institució escolar esdevé apte a l'hora de codificar i donar resposta a aquestes formes de "desplaçament". Efectivament, la majoria dels alumnes acostumen a ser-ne força conscients.

5.2. El lleure. Espai de llibertat?

Alguns experts en la matèria han assenyalat l'estreta relació que s'estableix entre les cultures de consum i els adolescents en posar en boca dels adolescents el que, hiperbòlicament, es podria definir com el seu lema de reivindicació vital: "consumeixo, per tant existeixo" (Martínez, 1998). Els joves, cada vegada amb més temps per a ser-ho, es fan presents en l'ordre social en definir uns paràmetres estilístics —és a dir, uns conjunts més o menys coherents i integrats de recursos materials i immaterials— que assumeixen com a propis. Dèiem amb anterioritat que són els espais i els temps d'oci els escenaris cada vegada més referenciats com a camps privilegiats d'experimentació i d'articulació de les cultures adolescents. La justificació d'aquest fenomen és clara: "la cultura juvenil, la cultura de l'oci, no és una inversió (com ho seria l'educació formal) sinó un consum que proporciona gratificacions i coneixements immediats, i per això és el territori més adient per portar a terme aquelles estratègies d'identificació i diferenciació que intentaran convertir l'accidentalitat del procés juvenil en quelcom de substancial" (Martínez i Pérez 1998, pàg. 86). Al mateix temps, i gairebé per definició, el camp social del consum d'oci, a més de suposar una ruptura respecte dels mecanismes disciplinaris escolars, constitueix unes relacions, unes pràctiques i uns relats identitaris al marge de l'espai familiar.

En aquesta direcció es parla de l'espai del lleure com un camp de creació cultural. Certament, la translació del concepte de creativitat també al camp del consum d'oci és un dels factors que més i millor contribueixen a qüestionar els pressupòsits generalment compartits sobre el lleure. En contra del que majoritàriament ens informa el sentit comú i els mitjans de comunicació (i també la ciència social), els grups de joves no són mers receptacles -passius, mal·leables, ingenus, titelles, etc.- dels estàndard estilístics produïts pel *teenage market* i transmesos pels *mass media*, sinó que participen activament en la selecció, recontextualització i resignificació dels objectes estilístics considerats. Efectivament, els individus són capaços de desenvolupar, conscientment o inconscient, mecanismes a partir dels quals dur a terme interpretacions lliures i recepcions creatives d'uns elements aparentment buits de significats que converteixen així en objectes més que en models.

En definitiva, fóra pertinent deixar de banda la idea no sempre fonamentada (i sovint malintencionada) que concep l'oci com a simple consum uniformitzador i disciplinari i adoptar-ne una altra de més apropiada —i que en la literatura de les ciències socials debem fonamentalment als estudiosos del *Center for Contemporary Cultural Studies* de Birmingham— que el codifiqui com aquella esfera que proporciona als joves grans possibilitats de creació i expressió cultural, així com la possibilitat de construir-se la seva identitat.

La noció de “cultura corrent” (com la d’“estètica arrelada”), significada per Paul Willis, connecta molt directament amb les estructures de sentit i sentiment a partir de les quals els joves amb qui ens hem entrevistat es relacionen amb el que ofereixen les geographies del lleure, alhora que retroba justament la transcendència de l’expressivitat cultural que els i les joves recreen en humanitzar i dotar de sentit els seus espais socials i pràctiques més habituals. Les matèries primeres d’aquest “bricolatge cultural” són ingredients com el llenguatge, la producció i l’audició musicals, la moda, l’estetització corporal, l’ús actiu i descodificador de la narrativitat audiovisual, la decoració de la pròpia habitació, els rituals de les parelles, la sociabilitat amb els/les amics/gues, les rutes de l’oci, els esports, àdhuc determinades manifestacions delictives o violentes, etc. Tots ells són elements que si bé no responen als criteris del gaudi artístic de l’“alta cultura” (“la veritat és que les arts convencionals tenen un paper petitíssim en la vida dels joves”), remetent a l’“ús humà” i a la “significació personal (...) que fan possible el contacte espurnejant entre la forma simbòlica i la condició humana” (Willis 1998, pàg. 45).

El lleure com espai normatiu

No obstant això, cauríem en una conceptualització del consum d’oci dels col·lectius juvenils del tot *naïf* si no tinguéssim en compte les relacions que mantenen aquests consums respecte de la posició ocupada pels joves a l’estructura social, en general, i a cadascun dels espais socials considerats, en particular.

En primer lloc, caldria parar esment, efectivament, a la importància atorgable a l’estructura social i als seus principals eixos de desigualtat. En altres paraules, no pot entendre’s l’oci com l’espai comú en què tots/es els i les joves troben el seu present en llibertat i en tant que col·lectivitat homogènia i internament indiferenciada. Lluny tant

de compartir la tesi segons la qual la societat del consum garanteix la plena democratització quant a la participació de les formes culturals de l'oci, com de significar la joventut en tant que "nova classe social" (com fan alguns teòrics filomarxistes de les contracultures juvenils), entenem que l'accés a determinades dinàmiques ocioses, com el procés seguit per a la seva significació en el context de la creació d'un estil, depenen en bona mesura de la posició en l'estructura social dels individus. No practiquen les mateixes activitats d'oci un jove de classe mitjana i d'ascendència catalana que un noi de família obrera castellanoparlant, ni tampoc aquest darrer que un noi d'origen immigrant amb pocs anys de residència a l'Estat i amb la situació legal no regularitzada; ni l'oci d'aquests individus s'assembla al de les noies marroquines pertanyents a famílies procedents del camp i amb una religiositat molt tancada, etc. I en cas que coincidissin en la pràctica d'una d'aquestes activitats, el sentit mútuament atorgat a la seva realització difícilment podria arribar a equiparar-se.

Recurs de sociabilitat com és, *l'oci és una realitat enclassada, sexuada i etnificada*. Més tard ens hi ocuparem amb més deteniment.

En segon lloc, convé no perdre de vista el pes normativitzador inherent al mateix espai social en tant que camp d'estructuració de relacions. Partint de la base que les interaccions entre les persones no poden tenir lloc en un buit social, sinó que sempre s'estableixen enmig d'un marc estructurat i estructurador de l'acció, pensem que les relacions que els joves estableixen entre si en el seu camp de joc està triplement condicionada per llur ubicació en l'espai social, per les regles de joc pròpies de cadascuna de les activitats d'oci i, finalment, per la construcció mútua de representacions sobre l'altre.

En aquest context, l'anàlisi del discurs dels entrevistats ens posa sobre la pista dels efectes de la confluència de dos processos primordialment rellevants: l'atracció interpersonal —o disposició d'actituds favorables a la relació entre individus en tant que individus—, i la força de la cohesió grupal —o atracció mútua entre els membres d'un mateix grup d'iguals. Per tal de fer visible els possibles resultats, sempre contextuals i temporals, de la confluència d'aquest dos processos, seria el moment d'anticipar dues nocions de referència subjectiva a les quals pararem esment més avall la d'intensitat, referida al *grau* d'inserció dels i les joves en el(s) seu(s) respectiu(s) grup(s) d'iguals i

la de reflexivitat, com a característica de la *qualitat* de la inserció. En funció de com s'operin aquestes dues dinàmiques, intensitat i reflexivitat, caldrà esperar forces i implicacions normatives qualitativament i quantitativa diferents.

En tercer lloc, caldria referir-se als particulars contextos normatius en què es desenvolupen les diverses activitats "consumides" en termes de dedicació ociosa. Des d'aquest punt de vista podem pensar en la transcendència de tot un seguit d'eixos contextuals i caracteritzadors de les implicacions normatives atribuïbles a les dinàmiques del lleure. El següent apartat especifica quins són aquests eixos i planteja quines són les possibilitats presencials resultants de les corresponents forces normatives.

Implicacions normatives. Possibilitats presencials a l'espai del lleure

Per bé que en l'apartat anterior ens hem anat recolzant en algunes aportacions teòriques especialment "sensibles" en relació a la qüestió que ens ocupa, cal remarcar que tot l'observat rau de l'abstracció de les mateixes paraules dels entrevistats. Ocupi un lloc més o menys central en el seu procés de socialització adolescent i juvenil, en tots els casos el lleure és construït en termes d'"alliberament", apareixent com aquell espai on els joves despleguen allò que "en el fons" afirmen ser. Recordem, per exemple, les paraules de la Laura, "cuando estoy por ahí es cuando hago *mi* [enfasitzant] vida".

Novament, el sentit presencial en aquest espai dependrà tant de la manera i la intensitat amb què és subjectivament viscut aquest alliberament, com de les formes de fer-se presents els individus en la resta d'espais. No obstant, i a l'entorn de les explicacions abans proposades, sí que cal constatar que els espais socials del lleure prefiguren tot un ventall de possibilitats presencials diferents. Aquestes possibilitats dependran de la manera com s'estructurin els contextos particulars en què es despleguin les dinàmiques del lleure. La variabilitat d'aquests contextos pot ser tractada prenent en consideració els següents nivells d'observació. Com es comprovarà, els corresponents eixos es presenten en forma de *continuum*:

- 1) **Oci a casa / oci fora de casa.** Proponem aquesta categorització perquè entenem que assenyala de manera directa l'abordatge d'una de les funcions principals del consum d'oci: la dotació d'identitat en el joc de les relacions grupals juvenils. És cert que el

sol fet de consumir, des de l'òptica plantejada, proporciona elements propis per a la construcció creativa d'un estil, d'una "estètica arrelada" (Willis, 1998). També és poc qüestionable que allà on els i les joves diluciden la seva integració en l'univers prototípicament juvenil i, en conseqüència, el manteniment de la seva identitat com a tals, és en l'anomenat "camp de joc juvenil", en l'espai d'encontres i desencontres que estructura l'entramat de les seves interaccions. D'aquesta manera, entenem que és bàsicament la participació en activitats d'oci fora de casa el procés que permet l'actualització d'una identificació juvenil duradora. És també cert que no totes les activitats de consum d'oci extradomèstic posen en escena relacions entre joves (la figura del "jove solitari" remet precisament a aquesta possibilitat), ni tampoc l'oci a casa impedeix l'existència d'aquestes relacions (referiem anteriorment exemples com l'organització de reunions, de diferents tipus, amb amics/gues). No obstant, considerem que majoritàriament, els espais principalment valorats en ordre a desplegar la pròpia "personalitat juvenil" els trobem fora de la llar familiar.

- 2) **Oci regulat / oci informal.** En un extrem de l'eix situaríem aquelles dinàmiques de lleure en les que els joves s'han vist desplaçats del seu paper de protagonistes perquè els adults n'han agafat el control. Són les que anomenem "activitats regulades". Sense possibilitat de poder (re)definir, dins de certs límits, les regles de joc segons els seus propis criteris i interessos, aquestes activitats esdevenen pels joves espais ordenats i controlats institucionalment on només poden desenvolupar un paper més aviat d'audiència, de continent, i no tant de participants "actius". En efecte, activitats com ara les classes d'idiomes, de mecanografia, d'informàtica, o fins i tot aquelles altres organitzades per institucions específiques d'educació en el temps lliure (grups d'esplai, ludoteques, colònies d'estiu, festes organitzades pels centres escolars, equips esportius, etc.) poden perdre per alguns/es joves la seva originalitat, la seva creativitat, la seva vessant com a camp de descoberta, de cultiu, de manifestació d'interessos, d'innovació, d'experimentació, etc. en la mesura en què, a més d'esser regides per normes inamovibles, estan fortament determinades per marcs físics (l'escola d'idiomes, l'acadèmia, el casal, les instal·lacions esportives) i blocs temporals (l'horari) fixats a priori. Quan aquestes activitats explícitament formalitzades són alhora de caire instructiu-formatives (properes o complementàries a la manera com s'organitza la dedicació escolar), estranyament són viscudes pels joves en qualitat d'expressió i desplegament de la identitat.

3) **Oci amb presència d'adults / oci sense presència d'adults.** Molt en relació amb els anteriors, aquest eix recull la importància que té el fet que els adults adoptin funcions de control en relació a la força normativa dels contextos d'oci. Quan els pares vigilen i dirigeixen la dedicació dels fills a l'oci o quan experts en "educació informal" estructuren els sistemes amb què els joves han de gaudir del temps lliure, aleshores difícilment aquests joves disposen de l'autonomia que requereix l'exploració de les gratificacions i satisfaccions que pot proporcionar el consum d'oci. Xerrar amb els amics/gues del barri al carrer, sortir de marxa, organitzar i autogestionar actes d'indole diversa (des de partits de futbol a xerrades temàtiques), etc. són activitats que els joves duen a terme i orienten amb més "llibertat" i que ofereixen més possibilitats per (re)elaborar simbòlicament els productes que el mercat de l'oci col·loca al seu abast. En paraules de Paul Willis (1998), el fet que els/les joves puguin donar sentit a les seves activitats culturals, i per extensió a les seves dinàmiques de lleure, és la garantia que es puguin establir "contactes espurnejants" o, com diu també, "contactes simbòlics vigoritzants" i contribuir així a la construcció de significats propis i de productes culturals "arrelats" com a part de l'experiència quotidiana, al marge del monopoli de les institucions i de la fiscalització dels adults.

4) **Oci "lícit" / oci "il·lícit".** El que pugui dir-se a l'entorn d'aquesta categoria no hauria de fer-nos perdre de vista la relativitat d'allò considerat lícit i il·lícit. En la mesura en què es fa referència a l'exploració d'uns límits normatius més o menys contestables, tot plegat acabarà depenent d'allà on cada individu i cada grup estableixi on es troben aquests límits i, si s'escau, de les estratègies seguides per tal de violentar-los. En tot cas, sí que sembla oportú parlar de la força d'atracció atribuïble a determinades dinàmiques d'ocupació del temps lliure que es despleguen amb caràcter més o menys conscient i més o menys controlat, de contestació i transgressió. Quan aquestes dinàmiques es mouen a l'entorn d'aquests paràmetres, s'articulen formes presencials que poden arribar a extremar els valors de l'experimentació hedònica i presentista. Aleshores tenen lloc activitats que a l'ull dels adults són caracteritzades en termes l'il·licitud i ruptura respecte del que se suposa són les normes de comportament i pensament "correctes", unes normes sovint interpretades a la llum de l'articulació de les obligacions familiars i escolars.

Des d'aquesta òptica, pràctiques com beure alcohol, fumar, mantenir relacions sexuals, prendre drogues, sortir fins a altes hores de la matinada, etc. són descontextualitzades de les estructures de sentit i sentiment juvenils en què els joves les realitzen.

Aquests eixos constitueixen, doncs, els nivells que condicionen les possibilitats i implicacions normatives dels contextos del lleure. Per a l'anàlisi dels discursos dels entrevistats hem tingut també en compte una altra variable condicionant d'aquestes possibilitats presencials: la mateixa estructuració i morfologia de les xarxes socials dedicades al consum d'oci. Efectivament, al llarg de la recerca realitzada s'ha tractat d'entrar a observar les característiques pròpies de les xarxes de lleure dels entrevistats. Per al desenvolupament d'aquesta tasca hem fet referència a les atribucions de la composició d'aquestes xarxes.

Ens han interessat qüestions com la *composició escolar / extraescolar* dels grups amb qui s'ocupen els temps d'oci. En aquest sentit, hem constatat una certa correlació entre la presència d'un lleure situat com a central en el procés de construcció de la identitat adolescent i el fet de compartir companys i amics d'oci aliens a l'escola. També hem valorat la *composició dels grups en funció de l'edat*, avaluant com el fet que es comparteixi el lleure en companyia d'uns "iguals" de més edat sol anar acompanyat de situacions que brinden l'oportunitat als més petits (els nostres entrevistats) d'emmirallar-se en amistats que, no tan sols han superat l'etapa de les obligacions i responsabilitats escolars, sinó que per raons d'edat també viuen més lliures del control familiar. Igualment hem tingut ocasió d'observar la relativa transcendència de les diferències que constitueix el fet de compartir l'oci amb grups mixtos o de fer-ho en grups que no ho són (*composició per gènere*). Pel que fa a la *composició familiar / extrafamiliar* dels grups, hem pogut relativitzar la tesi que atribueix a les dinàmiques d'oci de tipus familiars un caràcter restrictiu de les potencialitats expressives, creatives i d'experimentació d'aquest espai. Al capdavant, aquesta afirmació esdevé vàlida quan aquest lleure familiaritzat es procura en l'àmbit domèstic, mentre que quan aquestes relacions excedeixen aquest àmbit, acostuma a produir-se una mena de barreja entre companyies familiars i companyies extrafamiliars, i en tot cas es posa l'èmfasi en el manteniment d'una relació d'"iguals" amb els membres familiars en qüestió. I finalment també s'ha tractat la qüestió de la *composició ètnica*, amb la voluntat de considerar la

possibilitat que de les dinàmiques de contacte intercultural es derivin efectes actitudinals i de transformació dels anomenats prejudicis interètnics.

En tot cas, podríem entendre que la simple composició de les xarxes d'amistat i companyonia no disposa per ella sola d'una potència explicativa de "primer ordre". Les implicacions normatives i les possibilitats presencials en l'espai social de l'oci acaben depenent, en primera instància, de quins siguin els contextos del lleure i de com aquests se situïn a l'entorn dels eixos anteriorment esmentats. Altrament dit, les possibilitats vivencials que estructura el fet de compartir xarxes d'oci que incloguin amistats diverses des dels punt de vista tant del gènere, de l'edat, i de l'origen ètnic, familiar i escolar seran diferents segons aquestes xarxes operin en contextos més o menys formalitzats i controlats per adults i institucions. Per exemple, no és el mateix per un noi o una noia envoltar-se de companyies de l'altre sexe en una discoteca que en un esplai, com no és el mateix per a un noi magribí reunir-se amb nois autòctons quan s'entrena a futbol que ajuntar-s'hi per compartir les tardes al barri.

Partint d'aquesta observació, podríem concloure aquest apartat tractant de sintetitzar les diferents possibilitats presencials que estructuren les diverses conformacions dels espais d'oci establertes a l'entorn de les dimensions abans considerades. Optem per realitzar aquest exercici valorant la conveniència d'entendre la configuració d'aquestes possibilitats a l'entorn d'un *continuum* que situaria com a pols extrems les següents categoritzacions:

Presències d'entreteniment. Amb aquesta designació estariem fent referència a aquelles formes de presència en l'espai del lleure caracteritzades per la seva reduïda capacitat per generar processos autònoms de creació normativa i expressiva, i per la dificultat de desplegar estratègies decidides de socialització en el context de la cultura adolescent. Prenent els eixos prèviament establerts ens trobem amb presències que es conceptualitzarien a l'entorn dels pols extrems: oci a casa, oci regulat, oci sota control d'adults i oci "lícit". La presència en el lleure és ubicada en termes d'esbarjo i, en tot cas, segons una marcació temporal definida i un control institucional explícit. Aquestes dinàmiques de lleure formalitzat i controlat sovint acaben associant-se amb tendències cap a la infantilització de l'oci adolescent. Aquesta associació s'entén en la mesura en què la submissió a aquestes estructuracions normatives i disciplinadores coarta les

qualitats generadores d'identitats i diferències significatives en el camp de joc juvenil. Podríem assegurar que bona part de les formes presencials dels entrevistats en l'espai del lleure es perfilen en aquesta línia.

Presències d'experimentació. Aquesta categoria fa referència a aquelles situacions en què el lleure es posiciona en contextos lliures de constriccions normatives institucionals i del dirigisme imposat pels adults. Les implicacions de les dinàmiques d'oci deixen de restringir-se temporalment i afecten d'arrel i transversalment la imatge que el jove es contrueix d'ell mateix en relació als seus "semblants" i en oposició als seus "diferents". Considerant els nivells de context esmentats, es tractaria de presències que tendeixen a situar-se cap als extrems: oci fora de casa, oci informal, oci sense control adult i oci "il·lícit". Efectivament sota aquesta designació podrien figurar multiplicitat de formes de fer-se present en aquest espai. Allò remarcable és que, al marge que es visqui el lleure de manera més o menys transgressora, aquest lleure és situat com l'espai privilegiat en la cerca autònoma de la identitat, cerca que es desenvolupa per mitjà de l'experimentació de formes de plaer, l'expressió presentista i la creativitat pràctica a què abans ens referíem.

5.3. La família. Espai d'acolliment afectiu?

La família com a espai normatiu

Altre cop començarem fent explícits els temes i enfocaments que no ocuparan els continguts d'aquest apartat. No ens esplaiarem en el nostre estudi sobre les transformacions morfològiques i per les assumpcions de responsabilitats socialitzadores que ha sofert la institució familiar en les darreres dècades. Però no menystindrem en la nostra anàlisi la transcendència d'aquests canvis: la nuclearització progressiva dels sistemes familiars, la seva estructuració en tant que unitats de consum, les transformacions derivades de la incorporació de la dona al mercat de treball, el procés general d'institucionalització i exteriorització de bona part dels serveis abans oferts en el si de les famílies —educació de la infància, sanitat, treball, etc.— o els tan comentats processos de desestructuració familiar. Evidentment, tots aquests fenòmens són enormement rellevants a l'hora d'entendre acuradament tant el camp de possibilitats normativitzadores i normalitzadores actuals de la família (camp de possibilitats

desigualment configurats en funció de les posicions socials ocupades), com els seus efectes sobre les formes presencials dels joves en el mateix espai familiar com en la resta de camps socials.

Tampoc no ens estendrem en detallar teòricament les macro i microjerarquies que involucren la cristallització de les formacions familiars. Hi ha molta literatura actualment que s'ha interessat a donar compte, per exemple, de com afecta l'extracció social de les famílies (la seva classe social) al condicionament de determinades formes de gestionar els rols familiars i els estils de comunicació. Un intent de sistematització d'aquest aspecte és el que ha realitzat Bernstein a l'entorn de la qüestió de l'adquisició i ús dels diferents codis socio lingüístics. L'autor destaca com les famílies "posicionals" (basades en la divisió jeràrquica i estatutària) de classe obrera acostumen a canalitzar la seva comunicació per mitjà d'un sistema de codis "restringit", poc obert al raonament abstracte i a l'intercanvi racional. D'altra banda, les que Bernstein denomina famílies de classe mitjana "basades en la persona" i caracteritzades per la disposició d'un elevat capital cultural (matisaria Bourdieu), predominantment interaccionen fent ús del codi "elaborat o del llenguatge formal", caracteritzat pel pes de l'intercanvi racional i abstracte.

A l'estela d'aquestes aportacions, Kellerhals i Montandon parlen de tres models ideals o "estils de socialització" familiar establerts en base a la qualitat dels sistemes de control i negociació que es produeixen en el si de les famílies: 1) *L'estil contractualista*, fonamentat per l'exercici d'un control indirecte i motivacional sobre els fills, als quals se'ls respecta els seus àmbits d'autonomia; 2) *L'estil estatutari*, basat en l'ús de mètodes pedagògics i disciplinaris orientats al control explícit i coactiu, i en la diferenciació jeràrquica dels rols familiars segons l'edat i el gènere; 3) *L'estil maternalista*, caracteritzat per la proximitat afectiva i l'intercanvi d'intimitats entre pares (i sobretot mares) i fills, i, no obstant, més basats en el control (sovint sobreprotector) que en l'estímul motivacional. Segons aquestes autores, el primer estil seria predominant entre les famílies de classe obrera, el segon entre les d'elevada extracció social, mentre que el tercer trobaria correspondència en tots els sectors socials.

Ens interessa, en tot cas, no perdre de vista aquests processos i referències d'ordre més general en la mesura en què troben reflex en la manera com els joves "construeixen" i es

fan presents a l'espai familiar. Ens interessa, sobretot, valorar com aquestes formes presencials interaccionen amb aquelles estructuracions normatives de l'espai familiar que els alumnes entrevistats signifiquen com a rellevants.

En relació a aquest aspecte hem tractat d'ordenar la informació al voltant d'alguns àmbits significatius sobre els quals les famílies exerceixen procediments de control (més o menys explícit, més o menys motivacional). Principalment ens hem centrat en el tipus de normatives familiars articulades a l'entorn del seguiment de la inserció escolar dels fills (control de la dedicació a l'estudi, del currículum i el progrés escolar dels fills, implicació en la vida de l'escola, etc.) i de la seva participació en el lleure (normativitat i negociació en el terreny dels consums, de les companyies, dels horaris, etc.). En relació amb aquests punts hem tractat de valorar la percepció pròpia dels alumnes, així com el seu nivell d'obediència i de comprensió d'aquests marcs normatius.

Abans d'entrar en l'especificació de les diferents possibilitats presencials en el context de l'espai familiar, creiem oportú indicar quatre punts que resulten recurrents en els discursos dels entrevistats:

- 1) Majoritàriament, els sistemes normatius de les famílies en relació amb la participació dels fills en dinàmiques de lleure juvenil es manifesten força rigorosos i clarament establerts sobretot en algunes qüestions, com ara les regles horàries, les prohibicions de tota mena de consum il·lícit i el control de les companyies. Una altra cosa és que aquests sistemes incloguin certs marges de negociació. És, de fet, en la negociació on es fa present una major diversitat segons els casos considerats. El que és remarcable, sigui com sigui, és que tots els alumnes, tant si participen d'un lleure més infantilitzat com si participen d'un oci d'experimentació (veure apartat anterior), mantenen algun punt de reflexivitat que provoca l'exteriorització dels marcs normatius familiars. Altrament dit, en major o menor mesura, tots jutgen, avaluen i es relacionen amb les normes pròpies de l'espai familiar com a quelcom extern, imposat amb més o menys rigor, fet que (com veurem) no es contradiu amb l'existència de processos significatius d'interiorització normativa de les regles familiars. Val a dir que en gairebé tots els casos és la mare l'encarregada de jugar el rol de la flexibilitat normativa (negociació, tractes, pactes, induccions i controls indirectes), sempre dins un marc normatiu de límits explícits i compartits

(principalment representat per la figura del pare). Cal fer notar que també trobem casos d'excepció en relació a aquest aspecte; casos en què també la figura materna es mostra actuant coactivament o casos en què el pare exerceix el paper de mediador comprensiu.

- 2) Així mateix, tots els entrevistats afirmen rebre per part dels pares els efectes dels seus temors i preocupacions tant en relació amb l'escola i l'estudi com pel que fa a la situació escolar. De les entrevistes mantingudes amb els alumnes, com també de les realitzades amb les famílies es desprèn com entre pares i mares existeix preocupació per si el fill aprova o suspèn, per si aconsegueix amb els ritmes d'estudi sancionats escolarment, per si es comporta raonablement a l'escola, i d'altra banda per allò que fa quan s'ajunta amb els amics, quins espais frequenta, què fa i deixa de fer, quan entra i surt, etc. No cal dir que també aquest fet és viscut amb més o menys intensitat en funció de les formes de presència dels alumnes en la resta d'espais socials. Val la pena, doncs, remarcar que no s'han trobat casos de famílies "absentistes", això és, de famílies que descuidin el seu rol socialitzador i les preocupacions d'ordre afectiu que se'n deriven.
- 3) Són també recurrents les referències dels entrevistats a l'elevat grau de confiança que llurs pares i mares tenen envers ells. Aquesta observació és, al seu torn, corroborada pels discursos adoptats per les famílies corresponents. Tant si aquesta constatació es deriva dels efectes d'un llenguatge políticament correcte, com si es deriva de la pressió que suposa la situació d'entrevista amb un estrany davant del qual hom es vol mostrar socialment respectable, el cas és que es dibuixa un panorama en què les relacions familiars tenen com a component important l'atorgament mutu de confiança personal.
- 4) Del discurs de gairebé tots els entrevistats s'abstrau l'absència d'episodis significatiu de conflicte intergeneracional, la qual cosa no vol dir que no es produeixin discrepàncies localitzades de més o menys abast entre pares i fills. En efecte, la gran majoria valoren com adequats els marcs normatius establerts pels pares, i en mantenen una interpretació comprensiva. Val a dir que a aquesta comprensivitat i aquesta absència de conflicte intergeneracional no sempre s'acompanyen d'actituds submises i d'obediència. En alguns casos sí que hi ha

aquesta associació. En molts d'altres succeeix que, malgrat es comprenguin com a adequats, el jove juga amb les seves formes presencials potencialment discordants perquè se sap controlador de les diferències normatives i dels codis que estructurin els diferents camps. Ens hi entretindrem més endavant.

- 5) Finalment, i molt en relació amb que acabem d'esmentar, es fan també recurrents en els discursos dels alumnes entrevistats referències al manteniment d'un tipus de comunicació en el si de l'espai familiar arrelat en l'intercanvi d'intimitat. Aquesta mena de relacions és generalment mantinguda amb la figura materna (sobretot en el cas de les noies, però no pas exclusivament), i de vegades amb el pare o algun germà gran. Es tracta d'un tipus de comunicació que, en més o menys grau, es compagina amb lògiques relacionals marcades per la instrumentalitat, això és, quan l'interlocutor és principalment considerat com algú de qui guanyar-se estratègicament els favors.

Implicacions normatives. Possibilitats presencials a l'espai familiar.

Contràriament al que s'acostuma a considerar procedent, no valorem com a factors determinants de les formes presencials dels alumnes en el context dels espais familiars qüestions com el tipus d'ús i control dels codis comunicatius i educatius, el fet de disposar d'una família estructurada o desestructurada o, fins i tot, la circumstància de procedir d'un marc familiar d'origen immigrat. Certament, les famílies entrevistades estan marcades per diferents situacions i composicions: algunes de les famílies entrevistades són magribines, algunes famílies (magribines i no magribines) pateixen els efectes del "desmembament", en general tenen un capital cultural baix, i els estils educatius són diversos. Però malgrat que aquests aspectes s'han vist involucrats en els discursos d'alguns entrevistats no s'ha copsat, o no hem tingut les eines per copsar, que aquestes qüestions mantinguin un pes explicatiu rellevant respecte de l'establiment de les diferents tipologies presencials en l'espai familiar.

En canvi, del discurs dels alumnes entrevistats i de les respectives famílies sí que semblen situar-se com a més determinants el tipus d'articulació normativa dels àmbits que hem indicat abans. Dues variables emergeixen com a coordenades principals a

l'entorn de les quals els joves entrevistats imaginem, contrueixen i experimenten les seves presències en el context de l'àmbit familiar:

- 1) **La força de la vigilància.** Es fa referència al grau de seguiment explícit i control efectiu amb què els pares fiscalitzen els discursos i, sobretot, les pràctiques dels fills, tant en el context del propi espai familiar (relacions entre els membres de la família, responsabilitats domèstiques, projectes comuns, etc.), com en els espais del lleure (amb qui s'ocupa el temps d'oci, què es fa i es deixa de fer, per què, quan se surt i quan s'arriba, etc.) i de l'escola (acompliment de les obligacions de l'escolarització).

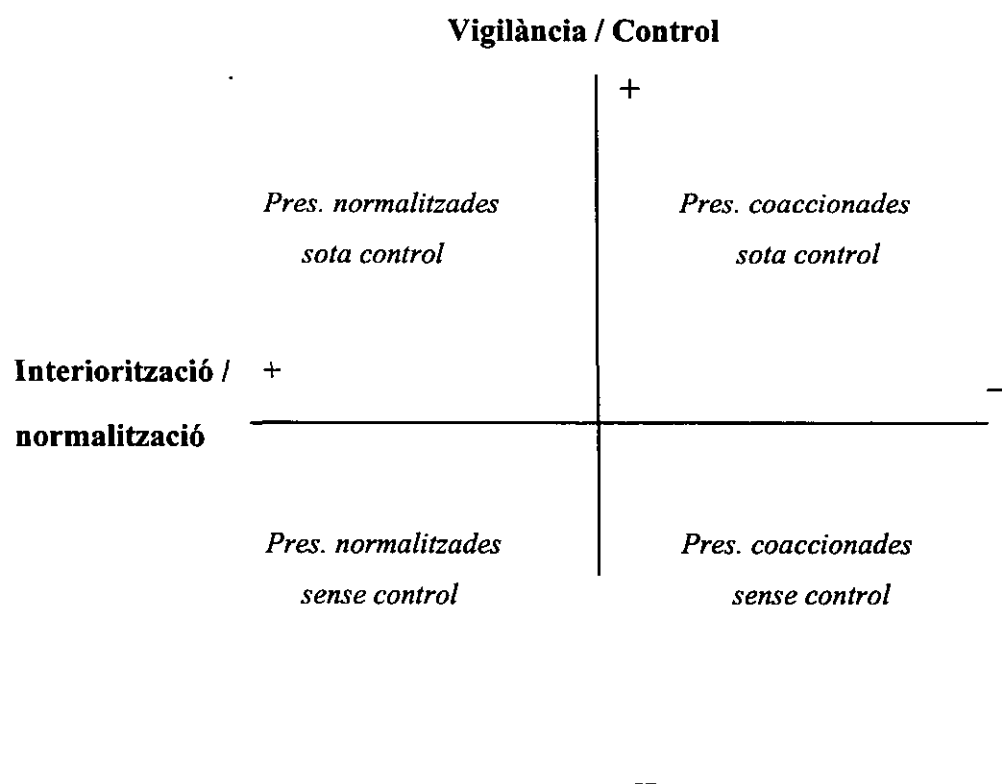
Aquesta variable dibuixa un eix que es graduaria segons la força, més o menys elevada, de la vigilància. En un extrem ens trobaríem aquelles situacions en què es deixa sentir amb força l'acció normativa i disciplinària de les famílies. Pares i mares estant "a sobre" dels fills fent notar el sentit del seu control i seguiment. D'acord amb els comentaris dels mateixos alumnes, aquest "estar a sobre" es tradueix en plasmacions i marges de negociació diversos i variables segons allò que és vigilat: lliçons, advertències, incitacions o exhortacions de caràcter insistent i més o menys motivador, copresència física constant, rigorosos sistemes de premis i càstigs, etc. El nivell d'efectivitat i eficiència d'aquests sistemes (certament variable segons com els reben els individus) no és el tema que ens ocupa ara.

A l'altra banda de l'eix s'ubicarien aquelles circumstàncies familiars caracteritzades per no implementar sistemes intensos de seguiment i vigilància. Com veurem tot seguit, que el control efectiu dels fills per part dels pares es relaxi, àdhuc sigui pràcticament inexistent, no significa que els joves interpretin un buit normatiu en les seves relacions familiars.

- 2) **La força de la interiorització normativa.** En aquest cas es fa referència al sentit en què els joves "incorporen" els marcs normatius familiars. Quan el nivell d'interiorització normativa és elevat, els fills deixen de fer-se presents en l'espai familiar en termes de concordança o no concordança respecte d'uns marcs normatius estructuradors de límits externs a l'acció i a l'opinió. Si bé és cert, segons dèiem, que tots els joves mantenen algun tipus de reflexivitat que exterioritza la

presència de les pautes normatives familiars i alhora provoca que en relació a alguns àmbits de normativitat (dedicació a l'estudi, control de les companyies, dels horaris, dels consums, de les obligacions domèstiques, etc.) jutgin aquestes pautes com a quelcom imposat, també és cert que existeixen graus molt diversos quant a la intensitat i extensitat d'aquesta exteriorització. En molts casos i segons els àmbits normatius de què es tracti, pren força el que es coneix com la normalització de les regles, això és, l'acceptació acrítica i la incorporació d'unes normes finalment considerades com a pròpies i donades per descomptat. Probablement, és la força de la interiorització normativa el que hi ha darrera de les nombroses disposicions a considerar com a adequades i a obeir comprensivament bona part de les normes i regles familiars.

Per facilitar la visió de les formes presencials principalment significades pels alumnes en el context de l'espai familiar, les hem escenificat en el creuament d'aquests dos eixos presentat en la següent figura:



Presències normalitzades sota control. En aquesta categoria considerariem aquelles situacions i formes presencials en què conflueix un elevat nivell de vigilància efectiva amb un alt grau d'interiorització dels marcs normatius familiars per part del jove. Avançant esdeveniments, podria intepretar-se que aquesta situació en l'espai familiar estructura un "coixí de seguretats" per al jove i en relació a les seves possibilitats presencials en la resta d'espais normatius en la mesura en què es deixa sentir sense imposicions la força centrípeta de la família. Convindria, no obstant, admetre l'existència de diversitat de possibilitats categoritzables sota aquesta designació, diversitat que vindria donada fonamentalment per la transcendència de dos factors: d'una banda, la intensitat de la interiorització segons els diferents camps normatius de cada espai; de l'altra, els valors i continguts específics dels criteris normatius, més o menys propers als valors i continguts de la normativitat que regeix l'articulació dels altres d'espais socials. Per entendre'ns, que la confluència d'aquestes dues coordenades de presència familiar acabi "assegurant" el trànsit "exitós" de la família a l'espai escolar dependrà tant de la intensitat amb què els joves hagin interioritzat les normes familiars en relació a les responsabilitats i les obligacions pròpies de l'escolaritat com del coneixement per part dels pares dels valors i continguts que configuren l'espai escolar.

Presències normalitzades sense control. Ens remet a aquelles situacions en què la interiorització dels marcs normatius és acompanyada (alhora que ho justifica) per l'absència d'estratègies familiars de vigilància real. Per bé que també aquesta posició en l'espai familiar proporciona certes garanties de trànsit no discontinu del fill a través de la resta d'espais, el fet que deixin de fer-se presents estratègies decidides de vigilància i seguiment pot afavorir que, en existir discordància entre les normes i els valors familiars i els que estructuren el tipus de participació presencial dels joves en altres espais, es produeixin processos de desconexió entre les seves presències als diferents camps i dinàmiques de desorientació en els itineraris personals de les unes a les altres esferes de la seva vida social.

Presències coaccionades sota control. Es relaciona amb l'experiència de viure la participació de l'espai familiar en termes d'obeir o no obeir un sistema de regles i pautes imposat jeràrquicament en concepte del desplegament de les funcions atribuïdes

a l'autoritat dels pares. En la mesura en què el centripetisme familiar té lloc en aquest cas per la via de la vigilància estreta i del seguiment efectiu, no pas de la representació compartida de les normes i formes d'autoritat familiars, que les formes presencials en aquest espai afavoreixin transicions entre espais més o menys discordants dependrà en bona mesura de com s'articulin i es justifiquin aquestes estratègies de vigilància i seguiment: marge per a la negociació i el pacte, opcions imperatives o motivadores, divisió sexual d'aquest treball (distribució dels rols patern i matern en l'exercici del control), recolzament en figures "amistoses" d'autoritat (germans grans o altres familiars), etc.

Presències coaccionades sense control. Aquest creuament situa aquelles formes presencials que combinen un baix grau d'interiorització dels sistemes de normes familiars amb un baix grau de viligància exercida efectivament per part dels pares. Probablement sigui aquesta la posició que menys capacita la institució familiar en el seu paper d'espai d'acolliment afectiu i coixí d'estructuració normativa. En aquestes circumstàncies el jove jutja, avala i es relaciona amb les normes pròpies de l'espai familiar en tant que imposicions externes, més o menys rigoroses, més o menys molestes, més o menys adequades, mentre que els pares (vulguin o no vulguin) han perdut la seva capacitat real d'incidir en el control de l'obediència a aquestes normes. En contraposició a l'adjectivació feta servir, ens trobem davant de presències centrífugues en l'espai familiar, situació que pot contribuir a desplaçar els centres prioritzats en el procés de construcció de la identitat quan les normes entre espais apareixen com a discordants.

5.4. Formes bàsiques de distanciament-proximitat entre espais

Arribats a aquest punt, creiem convenient concloure aquest capítol plantejant tot un seguit d'observacions generals respecte de les forces d'aproximació i distanciament que es produeixen entre els espais socials considerats en funció de les formes específiques en què els joves s'hi fan presents. Efectivament, ni els continguts d'aquest apartat ni la mateixa manera de procedir en aquest sentit no haurien d'entendre's en tant que justificats des d'un enfocament "sistèmic" o "funcionalista". D'una banda parlem de l'estructuració d'unes relacions de força entre els espais que configuren graus i criteris

diversos de continuïtat i discontinuïtat. I en tot cas, el fet que aquestes potencialitats d'aproximació-distanciament acabin esdevenint més o menys significatives, això és, viscudes de manera més o menys intensa, dependrà sempre de com les possibilitats presencials dels joves a cada espai siguin subjectivament encarnades. Recordem que aquesta darrera qüestió és abordada amb més deteniment en el següent capítol.

Així mateix, i atès que s'aniran plantejant combinatòries entre les formes presencials "ideals" prèviament establertes, caldria relativitzar en els mateixos termes les implicacions resultants d'aquestes combinacions. Que aquestes implicacions siguin llegides en un sentit d'aproximació o distanciament no hauria de fer que perdéssim de vista que, al capdavant, tot plegat és una qüestió de graus i que dins de les línies especificades en l'una o l'altra direcció existeixen diferències de matisos i de força.

Partint d'aquestes puntualitzacions, passem tot seguit a sintetitzar les probables línies d'acostament o separació derivables de la combinació entre les diverses formes presencials dels joves a cadascun dels tres camps. En la mesura en què aquestes possibilitats presencials han estat ja suficientment tractades, provarem de no estendre'ns en l'explicació.

Abans, però, un darrer aclariment. En l'apartat anterior hem distingit formes diferents de fer-se els joves presents en l'espai escolar (presències d'acumulació, presències de mínims i presències de resignació). Per a la redacció d'aquest punt, en canvi, hem optat per considerar l'escola en tant que espai normatiu fix. L'escola no és només una institució que estableix unes regles de funcionament i uns valors oficials comuns i universals, sinó que a més en fa font principal de la seva legitimació. D'aquesta manera, mantenint l'espai escolar com a variable fixa, podem optar per perfilar de manera més comprensiva les seves línies d'aproximació i distanciament respecte de la resta d'espais.

Distanciaments i proximitats família-escola

Zones de distanciament

Deixant de banda les referències a la transcendència dels usos desiguals dels codis sociolingüístics o dels estils de socialització (ja hem assenyalat que, pel que fa a la

població estudiada, el pes explicatiu d'aquests aspectes, tot i que és important, no apareix com a principal), caldria incidir en què la font fonamental de dissonància entre l'espai familiar i l'escolar vindria representada per les característiques prèviament atribuïdes a les **presències coaccionades i sense control** en el context de l'espai familiar. Si entenem l'escola com un espai la coherència amb el qual exigeix compartir, ni que sigui mínimament, unes normes, unes habilitats i uns valors específics, aleshores bona part dels atributs relacionats amb aquesta forma presencial en l'àmbit familiar poden afavorir-ne el distanciament: seguiment poc regular de la situació escolar del fill, desimplicació respecte de la vida escolar, manca de reforç motivacional i adopció d'actituds de resignació i acomodació, relativització fatalista de la utilitat i sentit de la institució escolar, delegació acrítica i reïficadora en l'escola de les obligacions que se suposa que li corresponen, etc.

Com s'indica més avall, que el distanciament entre aquesta forma presencial en l'entorn familiar i el tipus de presència necessària en l'espai escolar acabi fent-se efectiu de manera clara dependrà també, i entre molts altres factors, de l'atracció que s'experimenti respecte de l'espai del lleure, especialment a mesura que la seva estructuració normativa es distanciï de la familiar.

Zones de proximitat

En un sentit invers avaluaríem el cas del tipus de presència familiar que hem designat com a **normalitzada i sota control**. Trobaríem en aquest cas característiques presencials que haurien d'afavorir la continuïtat entre aquests dos espais: estratègies decidides de preocupació i motivació per al progrés escolar, valorització positiva de la utilitat i els valors de la institució escolar, accions de seguiment de la dedicació a l'estudi, implicació respecte del funcionament quotidià i general de l'escola, existència de normes clares i compartides en relació a les obligacions i exigències de l'escolarització, etc. Acompanyant aquestes línies d'aproximació no deixariem de valorar la incidència de formacions familiars amb un capital cultural i educatiu mitjà o elevat.

En tot cas, que aquesta línia d'aproximació es trobi amb més o menys força resultarà tant de la intensitat amb què els joves hagin interioritzat les normes familiars en relació

a les responsabilitat i obligacions pròpies de l'escolaritat com del coneixement per part dels pares dels valors i continguts que configuren l'espai escolar.

Zones d'indefinició

Difícilment pot establir-se *a priori* el tipus de relacions d'aproximació o distanciament esperables entre l'escola i les formes de presència familiar normalitzades i sense control o coaccionades i sota control. A diferència de les altres dues presències familiars predominantment "centrífugues" en el primer dels casos (presències coaccionades sense control) i certament "centrípetes" en el segon (famílies normalitzades sota control), ens trobem aquí amb dues formes presencials caracteritzades per obrir la possibilitat de produir-se forces tant inclusives com exclusives.

En el cas de les **presències normalitzades sense control**, aquestes es faran efectives com a més o menys contínues en funció no tan sols de la intensitat de la interiorització i dels valors continguts com a base normativa, sinó de la força que exerceixi la participació en les dinàmiques del lleure i de la mesura en què aquestes dinàmiques contestin amb major o menor potència els valors normatius de la família. Atès que no s'articulen estratègies de seguiment i control efectius per part de les famílies, es dona, per exemple, la possibilitat al fill de, no essent excessivament elevada la força de la interiorització corresponent, deixar-se atraure per un oci d'experimentació que transgredeixi les formacions normatives de la resta d'espais.

En el cas de les **presències coaccionades sota control**, la proximitat o discontinuïtat entre formes presencials familiars i escolars romandrà en funció, ja no tan sols del tipus d'inserció del jove en les dinàmiques del lleure, sinó de l'aptitud de pares i mares d'articular estratègies adequades i instruments efectius de control disciplinari.

Zones de distanciament

D'acord amb la manera com hem caracteritzat les possibles formes presencials en l'espai del lleure, s'evidencia que són les **presències d'experimentació** aquelles que potencialment més allunyen de l'afinitat respecte de les normes i valors pròpiament escolars. Al marge de la presència d'actituds explícites més o menys antiescola en el context de les dinàmiques d'oci d'experimentació, podem destacar com a discordants amb l'imaginari escolar atribucions generals com: adopció d'actituds consumistes i hedonistes, disposicions vers la transgressió i contestació normatives, experimentació en formes diverses de plaer físic i identitari, etc. D'alguna manera és aquesta possibilitat presencial la que fa manifesta l'oposició abans especificada entre l'autonomia i el gaudi del present (espai del lleure) i la necessària inversió per al futur (espai escolar). Alhora, la dedicació presentista a les gratificacions i satisfaccions que proveeix l'oci pot acabar traduint-se en una ocupació tal del temps que impedeixi o dificulti la dedicació efectiva a l'estudi.

No cal recordar que les formes de veure's involucrat en formes d'experimentació en el lleure poden ser molt diverses. I per tant els criteris de definició d'allò que el distancia de l'espai escolar poden resultar molt diferents. Tanmateix, portant les situacions cap als extrems sembla raonable entendre les relacions entre aquestes formes presencials tal com hem exposat.

Zones de proximitat

Contràriament, figuraria que les característiques atribuïdes a les dinàmiques del lleure que hem anomenat "**d'entreteniment**" haurien de no interrompre la proximitat presencial entre aquests dos espais. Atès que estariem parlant d'un oci de tipus lúdic, infantilitzat, marcat temporalment, controlat institucionalment i poc apte per a la dotació d'identitat, difícilment caldria atribuir-li possibilitats de generar dissonàncies cognitives i actitudinals respecte l'espai normatiu escolar. Malgrat que no s'articulin vies de ruptura normativa per aquesta via, això no vol dir que es facin absents sentiments personals de contrarietat a l'hora de viure l'escolarització. En efecte, al capdavant el

lleure no deixa de ser viscut en termes d' "alliberament" respecte les rutines i exigències escolars.

Distanciaments i proximitats família-oci

En combinar les formes presencials en l'espai familiar i en el lleure es pot entendre que les possibilitats resultants es fan més complexes. Ja no es disposa d'una variable considerada com a fixa (com ho era l'escola), de manera que les distàncies i proximitats considerades variaran en base a les diverses possibilitats de fer-se present tant en un espai (la família) com en l'altre (el lleure).

Zones de distanciament

D'acord amb la manera com ens hem referit tant a l'oci d'**experimentació** com a les **formacions familiars de coacció i control** sembla bastant probable que puguin establir-se línies de clara discontinuïtat entre totes dues formes presencials. Val a dir que aquesta probabilitat ha estat efectivament corroborada a través de l'anàlisi dels discursos dels alumnes i les famílies entrevistades. El fet de fer-se present en les dinàmiques del lleure assajant formes alternatives de transgressió actitudinal i normativa no tan sols trenca amb el discurs que legitima l'espai escolar sinó també amb aquelles formes de responsabilitat familiar preocupades pel control normatiu de les vides (escolar i "ociosa") d'uns fills que no acaben d'assumir com a propis i donats per descomptat els sistemes de reglamentació familiars. La voluntat familiar d'atracció "centrípeta" per la via de la vigilància és contrariada quan els fills cerquen altres esferes de significació i construcció de la identitat.

Una segona forma de ruptura podria resultar del creuament entre **presències "ocioses" d'experimentació** i **presències familiars normalitzades sense control**. Aleshores es produeix un tipus de trencament no tant viscut entre espais (ja que els pares han deixat d' "estar a sobre" dels fills i, per tant, d'experimentar possibles contradiccions entre els esforços que se'n derivarien i la seva transgressió des de l'espai d'un lleure contestatari) com sofert en la pròpia pell del jove. Efectivament, la manca de vigilància obre la possibilitat de contactar amb un lleure d'experimentació, el qual, segons la seva força

d'atracció pot generar processos de contradicció amb unes normes familiars fortament interioritzades pels individus, produint-se situacions d'autèntica desorientació.

Zones de proximitat

El cas contrari el representaria la combinació entre les formes presencials d'entreteniment o de baixa experimentació en les dinàmiques pròpies del lleure i **qualsevol de les formes definides de ser present a l'espai familiar**. D'acord amb el que hem indicat abans, ens trobem davant d'un tipus d'inserció en l'oci que no genera ni pràctiques ni discursos ni, en general, experiències vitals que contestin o s'estructurin com a autònoms i alternatius respecte de les formacions normatives de la institució familiar, siguin aquestes defensades o no mitjançant la interiorització i/o la vigilància.

Finalment fóra adient no perdre de vista una segona possibilitat combinatòria de proximitat entre espais: el creuament entre **formes familiars de presència coaccionada i sense control i formes "ocioses" d'experimentació**. En aquests casos, la transgressió normativa que pugui promoure les dinàmiques d'un lleure presentista i centralment estructurador dels processos d'identificació adolescent o juvenil no apareix "contrarestada" per uns marcs familiars "absentistes" quant a l'assumpció de responsabilitats de control i seguiment, raó per la qual es mitiga el conflicte entre tots dos espais.

Zones d'indefinició

Per acabar un darrer aclariment: no ens hem referit a la possibilitat de fer-se combinables **presències normalitzades i sota control en l'espai familiar i presències d'elevada experimentació en l'espai del lleure** atès que difícilment es tracta d'una possibilitat efectivament practicable. La força centrípeta exercida en aquests casos per la família (centripetisme normalitzador i vigilant) gairebé per definició acaba provocant l'autoexclusió per part dels fills d'aquelles dinàmiques del lleure directament contràries uns sistemes normatius tant personalment assumits com familiarment protegits.

Capítol 6

La Incorporació dels Espais i la Gestió dels Conflictes Normatius

En el capítol anterior hem elaborat un model explicatiu de les línies de proximitat i distanciament que s'estableixen entre els espais escolar, familiar i de lleure en base al tipus de presència activada pels joves i adolescents en aquestes tres entorns socials de relació. Ara és el moment adequat, pensem, per aprofitar el seu potencial interpretatiu i aproximar-nos a les estructures de sentit d'alguns dels adolescents que han estat classificats prèviament en els diferents grups d'alumnes.

La pretensió d'aquesta part de la recerca és estudiar la manera com els nois i noies que hem entrevistat es relacionen amb les exigències i requisits reclamats per cadascun dels espais de socialització en els que es troben immersos per veure, a partir d'aquí, els equilibris més o menys reeixits que finalment estableixen entre la multiplicitat de forces centrípetes a què es troben sotmesos com a conseqüència de la seva triple presència. Aquest fet fa que els joves hagin de bregar amb conflictes identitaris de diversa naturalesa i nivell de dramatisme, ja que es veuen obligats a resoldre o, en tot cas, minimitzar les incompatibilitats que existeixen entre els marcs normatius i les apreciacions valoratives de l'escola, la família i l'espai de lleure.

Tot això ho podrem veure a continuació a través de cinc casos i experiències biogràfiques, ecollits a partir de les diferents expressions que prenen les distàncies i proximitats entre espais socials. Al capdevall, les distàncies i proximitats entre els espais no existeixen sino és *en* les lectures, més o menys lúcides, més o menys miops, i *a partir de* les accions, més o menys coherents, més o menys incongruents, protagonitzades per individus en societat.

6.1. La Míriam

La presència en l'espai escolar

Se'ns fa difícil justificar la presència de la Míriam a la institució escolar en termes instrumentals o en termes expressius. De fet, no seria gens agosarat afirmar que en el seu imaginari l'escola no existeix com a estructura d'oportunitats o espai de socialització, sinó tot el contrari, com a lloc de renúncies que s'ha d'evitar en la mesura del possible. I pel que fa a aquesta qüestió, hem de dir que l'habilitat que té per transgredir la norma i la força de les seves determinacions permeten a la Míriam escapar amb relatiu èxit de la pressió exercida pels dispositius pedagògics de la institució escolar.

Entrevistador: Tu madre qué espera... ¿que acabes los estudios? ¿Qué le gustaría? ¿Qué fueras a la universidad, por ejemplo?

Míriam: Por lo menos que haga... módulos de esos. Quiere que me saque el graduao, por lo menos el graduao, luego ya...

E: ¿Tú estás en tercero, no?

M: Sí. Es que yo pa eso no sirvo, no sirvo.

E: No te va bien las, las...

M: Yo tengo muchas ganas de estudiar porque yo soy muy inteligente, lo que pasa es que no me da la gana, porque estoy cansada, porque... no sé. Estudiar sí que puedo pero no lo hago, es que no me pongo

La Míriam no interpreta la seva experiència escolar en termes de l'obtenció futura de credencials basades en l'esforç i les inversions presents; ho fa més aviat entenent l'escolarització com un conjunt de dispositius disciplinadors i uniformadors que acaben limitant les possibilitats reals dels joves per a construir-se com a individus. D'altra banda, l'estructura normativa de la institució escolar, el rerafons ideològic del seu discurs oficial, la moralitat puritana legitimada per les argumentacions i les actituds del seu cos docent, la qualitat desarrelada dels continguts acadèmics que s'hi transmeten i, finalment, l'assumpció gairebé acrítica d'aquestes disposicions per part de la seva clientela, fan que la Míriam conceptualitzi l'espai escolar com una estructura fèrria que ofega qualsevol possibilitat expressiva. L'assumpció majoritàriament acrítica que fan alumnes dels preceptes normatius i les sancions morals de l'escola és per a la Míriam l'antítesi de la llibertat i autonomia amb què els seus amics i amigues del carrer gestionen la seva vida.

Entrevistador: Oye, y de la escuela... el tipo de... con la gente que te juntas dentro del instituto... ¿qué crees que te hace juntar con ellos? ¿Qué es lo que te gusta de la gente con la que te juntas?

Míriam: Pues que son como yo.

E: Aja...

M: No es que sean gamberrillos sino que... tampoco están nada paradillos como los otros. [Silenci]. Van más de... de... chulillos [?]. No es que sea gente que de esto, sino que me gusta estar con ellos pero fuera de éste [?] son de una manera que me gusta.

E: Ya. Y el... ¿con los que tienes fuera que es lo que más te gusta del grupo?

M: Pues que son muy buena gente, yocreo que se portan muy bien.

E: Aja...

M: Esa gente vale. Yo reconozco que son muy... son así rebeldes, son diferentes... porque la gente de hoy en día es toda igual.

E: ¿En qué sentido son rebeldes? ¿Contra qué se rebelan? ¿O contra qué os rebeláis?

M: No lo sé, ya... pues lo que es ser rebelde para todo el mundo... fuman porros, que si hablan de pastillas, de farlopa, de cocaína. De... de... que se van con las motos por ahí siempre, con los coches... no sé. Pero no son tan normalitos como los empollones que sois de ahí. Son más... no sé, es que no sé explicarlo.

La Míriam fa un lectura certament lúcida d'alguns dels elements més definitoris de la institució escolar perquè relativitza la instrumentalitat dels seus coneixements situant la seva utilitat en un entorn socioeconòmic en el que el procés d'inserció laboral s'articula en base a la intervenció d'altres variables (p.e. estructura de l'oferta ocupacional i capital relacional) i perquè, al mateix temps, qüestiona el caràcter innocentment meritocràtic de l'estructura de possibilitats dels individus.

De totes maneres, una anàlisi més acurada del seu discurs ens posa de manifest que la valoració negativa de la instrumentalitat escolar i el distanciament respecte els valors expressius de la institució no són viscuts per la Míriam d'una manera traumàtica, ni tan sols resignada. La presència escolar és, en efecte, una obligació "obligada" amb l'únic sentit de respondre a una normativa legal o a unes expectatives familiars (concretament, les de la seva mare), però la força de les seves actituds personals, la morfologia i desplegament dels seus interessos en l'espai del lleure, les penetracions de la cultura juvenil en l'espai escolar i l'existència de dos marcs normatius familiars diametralment oposats és el que determina, en darrera instància, que les possibilitats de presència resignada de la Míriam en l'espai escolar esdevinguin neutralitzades per l'activació de presències explícites de resistència.

Entrevistador: [...] Y esto que me decías... pasando ya altera éste de la escuela y todo... ¿Por qué te expulsaron? Tú has estado expulsada, decías, ¿qué pasó?

Míriam: Pues que me paso mucho con los profes, me paso muchísimo, muchísimo, ¡es que mne rallan! ¡Me comen la olla! Que mira que pin y que pin... osea yo me rallo yyy...

E: ¿Qué mira qué?

M: Que mira que esto y lo otro y empiezan así to el rato yyy... me, me saturan y no puedo. Al final tengo que empezar con insultos [?] no soy tan boba, pero a decirles cosas que no tengo que decirles, sí. A decirle gordo a un profe también, a no hacerles caso o que al ir en clase a decir lo mismo de siempre que no trabajo, o sea...

E: ¿Te mandan a la casa cuántos días?

M: Un mes y medio.

E: ¡Un mes y medio sin venir! Pero... la debiste hacer gorda [rialla].

M: Sí. Volví el seis de este mes.

E: Aja, ya. Y ahora... y que... lo puedes recuperar o no te interesa o...

M: Yo... normal, vengo al cole y hago los que tengo que hacer y ya está. Que hago un examen, pues ya sabes, a recuperarlo. Lo que si que [?] es la matrícula, no me quieren matricular.

E: ¿Para el año que viene, cuarto?

M: No quieren, no me dejan.

De vegades, el comportament de la Míriam resulta ser contraproductiu per als seus interessos en la mesura que dona com a resultat uns efectes contraris als perseguits. Com podem observar, el coneixement que té aquesta jove de les "perversitats" de l'acció pedagògica i disciplinària de la institució escolar no sempre es correspon amb el desplegament d'estratègies de resistència efectives, és a dir, que permetin eludir la presència del seguiment explícit i del control pretesament efectiu dels dispositius d'ordenació escolar. La Míriam no s'oposa a l'escola si no és a través de la provocació activa i explícita de l'ordre que aquesta pretén mantenir, i aquest tipus d'actitud contraescolar desencadena en la intensificació dels mètodes de vigilància i control amb els que les autoritats escolars pretenen fiscalitzar l'"autenticitat" dels alumnes més contraris a les sancions d'aquesta institució.

La Míriam és, doncs, lúcida en la seva lectura però menys coherent en les seves pràctiques de resistència escolar, car la manera com reacciona davant el que percep com la monotonia pròpia d'un espai uniformador i ancorat en el buit social fa que s'hagi d'enfrontar amb més freqüència a les estructures que paradoxalment pretén evitar. L'elaboració subjectiva que fa la Míriam de les constàncies normativa i disciplinadora de l'escola fa que en realitat no li resulti molt complicat escapar del control efectiu exercit pels seus mecanismes de vigilància i control. Tanmateix, al llarg de l'entrevista que vam mantenir amb ella, la Míriam fa referència diverses vegades a la incomoditat que li causa la "persecució" que pateix per part dels professors, així com les implicacions d'algunes de les mesures que estan valorant dur a terme (com, per exemple, la de no admetre-la a l'institut el proper curs). El que més crida l'atenció de tot plegat és que el grau d'inserció de la Míriam en les dinàmiques del seu grup d'iguals és tan elevat que malgrat conèixer els codis propis de l'espai escolar no té l'habilitat d'aparentar l'acompliment dels seus requisits per evitar l'activació del càstig.

La presència en l'espai del lleure

L'espai del lleure constitueix per la Míriam una font inesgotable de recursos l'ús i combinació dels quals possibilita la generació de vies alternatives d'experimentació i habilita els individus

per poder escapar dels constrenyiments formals que dificulten la materialització dels seus desitjos més "autèntics" i arrelats.

Entrevistador: Independentment de de... si te'n vas a casa després de les classes, quin tipus d'activitats t'agrada més fer... a fora de l'institut?

Míriam: Anar amb els amics "por ahí".

[...]

E: I què feu? Fumeu?

M: Sí.

E: Bebeu? [rialles]

M: Aaaahhh...

E: Ja veig... I fumar no tabac, a vegades?

M: Pues no sé...

E: Ho pots dir tranquilament sí/ no, vull dir... aquí...

M: No, sí, sí, no t'enganyo... sí.

[...]

E: [...] I de què parreu, més o menys? Em pots dir una mica els temes que us agrada parlar...

M: Des de motos, perquè no fan res més que parlar de motos. De motos...

E: Què la majoria són noies en el grup?

M: Sí! Hi ha més noies que noies. Perquè a mi les noies... no sé... Hi ha vegades que... es que no... no sé, no sé. Amb les noies [?].

[...]

M: Pero las que están allí con nosotras son muy crías, son muy crías y a mí me gusta estar con la gente grande. Los grandes son... son los chicos.

E: Aja...

M: Pero estos ya están trabAjando... los grandes [?]. Y... sí, de motos y de... de sus rollos, de irse a la disteca, de las pastillas... de no sé qué, que si de ropa... de coches ya... porque ya la mayoría...

Com anirem comprovant al llarg d'aquestes pàgines, la manera com cristal·litza la presència dels adolescents i els joves en l'espai social del lleure té a veure amb la mateixa estructura i morfologia de les xarxes socials d'intercanvi i consum en les que aquests s'insereixen, però també amb la forma com es fan presents a la resta d'espais d'interacció. La Míriam ha trobat en el lleure un espai alternatiu i multiforme que li ofereix un ampli ventall de materialitats i discursos amb els que poder-se construir una identitat social adequada a les seves apostes vitals. Distanciada i enfrontada com està en relació a la cultura oficial de la institució escolar, aquest espai d'interacció no té cap sentit per a la Míriam si no és com a realitat desacreditada a provocar. L'espai familiar, a més, no existeix com a tal; és a dir, es troba profundament segmentat per les contradiccions existents entre dos marcs normatius de referència, un representat pel seu pare i l'altre per la seva mare. Enmig d'aquestes circumstàncies, la Míriam fa una opció estratègica de sociabilitat que consisteix, d'una banda, en explotar al màxim les possibilitats d'experimentació i generació creativa que li ofereix el camp de joc juvenil i, de l'altra, en defugir de les pressions i responsabilitats vinculades a la resta d'entorns d'interacció (escola i família).

Al mateix temps, però, hauríem de tenir present que el grau d'inserció de la Míriam en les dinàmiques d'oci és tan elevat i absorbent que dificulta l'activació de comportaments basats en un exercici d'autoreflexió que ajudin a evitar la generació de tensions o conflictes en aquells espais normatius susceptibles de desplegar mesures de vigilància i control, com bé poden ser l'escola i la família. No és estrany, doncs, que la Míriam porti al límit la paciència de la seva mare o dels seus professors i professores quan intenta traslladar a l'espai familiar i escolar algunes de les actituds extremes pròpies de la radicalitat presencial del seu camp de joc.

La renúncia a fer renúncies pot ser interpretada com una conseqüència del nivell d'implicació amb que la Míriam assumeix els compromisos i les obligacions normatives propis de les regles de joc del seu grup d'iguals. Aquest està format per vàries xarxes relacionals que permeten a la Míriam participar alhora de diferents dinàmiques de consum ociós en funció de les seves preferències immediates, però totes elles tenen en comú una sèrie de característiques que poden ser resumides en els següents termes: es tracta de grups amb un fort component gregari i posicionats clarament en contra de les imposicions d'uns marcs normatius exteriors reguladors dels límits de l'acció.

Entrevistador: ¿Tienes amigos skins?

Míriam: Los de antes sí. Los de ahora no, los de ahora son más bien la otra parte... son... que no les gustan los fascistas vamos.

E: Ya, ya, antes sí tenías amigos fascistas...

M: Sí... bueno... es que sigo teniendo pero... es que yo voy con todo el mundo.

E: Ya. ¿Tú cómo te sientes? ¿Te sientes... próxima en ideas a ellos?

M: No es que yo... a mí me da igual lo que piense la gente. Yo soy yo, yo pienso lo que yo pienso y la gente me da igual.

E: ¿Pero tienes amigos, por ejemplo, amigos moros o así, o no?

M: Sí, muchos, muchos. Me caen muy bien.

E: Aja... no tienes ningún problema con ellos...

M: Qué va...

[..]

E: ¡Ya! Pero... por ejemplo ¿en alguno de estos grupos hay violencia?

M: Sí.

E: ¿Sí?

M: Sí... siempre que pasa algo... de follón... venga va... hoy metemos una paliza...

El sentit presencial de la Míriam en el seu espai del lleure té a veure directament amb les avaluacions que fa de l'espai escolar i del seu espai familiar "bipolar", però també amb les possibilitats que l'estructura i morfologia de les seves xarxes d'amics permeten dur a terme. Com ella mateixa ens diu al llarg de l'entrevista, el seu grup d'amics està format majoritàriament per nois de fora de l'escola, que tenen més anys que ella i una capacitat

adquisitiva superior a la seva, i que disposen de mitjans de transports particulars. Amb un grup d'amics d'aquestes característiques el més sorprenent seria que la Míriam estigués precisament apartada dels processos de creació normativa i creativa i de l'establiment d'estratègies sòlides de socialització en el context de la cultura juvenil.

Tanmateix, es fa del tot necessari relativitzar l'abast de l'enfrontament de la Míriam respecte dels sistemes normatius convencionals des del moment en que les seves actituds de rebel·lia conviuen sense cap tipus de problema amb la sublimació que fa de les mercaderies ofertades pel *teenage market* i amb l'interès mostrat per les pel·lícules romàntiques, ambdós elements plenament integrats en els imaginaris culturals més arrelats en les estructures socials i cognitives de la nostra societat.

En efecte, a diferència del que succeeix en l'espai escolar (on la mirada de la Míriam és generalment lúcida), la sort de combinació entre les implicacions normatives i les implicacions expressives que fa de l'espai del lleure duen aquesta jove a sobredimensionar la vessant creativa i possibilitadora del consum ociós en detriment dels constrenyiments materials i discursius que, en el fons, condicionen el seu accés a aquest consum. D'una banda, la Míriam materialitza una presència de màxims en l'espai del lleure per mitjà de la seva participació en unes dinàmiques de consum que si bé d'entrada podrien semblar lliures i autònomes, en el seu cas esdevenen profundament normatives. De l'altra, la Míriam roman al marge de l'existència d'espais d'interacció alternatius als que els joves articulen a través del mercat i que, precisament perquè no estan sotmesos als efectes homogeneïtzadors i disciplinadors del consum massiu, són potencialment més contraris a la imposició de marcs reguladors de l'acció que els primers.

Entrevistador: [...] Y de ropa, tienes preferencia... te gusta mucho la ropa, vas mucho a comprar...

Míriam: ¡Sí! Es que me encanta comprar ropa porque... [?] ...a mí me gusta siempre ir a la moda. A mí nome varás con nada del mercadillo, nunca, nunca, nunca.

E: Siempre de tienda... Y... y de marca,

M: ¡Hombre claro! [rialles].

E: ¿Y qué tipo de marcas tu gusta vestir más o menos?

M: Las más caras, las más caras.

E: ¿Las más caras? ¿Y de dónde consigues el dinero?

M: Hombre... [rialles] cuando tengo algún cumpleaños siempre pido dinero y... voy y compro eso. Y si no mi abuela... ella me compra esto y ya está.

E: ¿Sí? ¿Y tienes dinero sin problema para comprarte ropa normalmente?

M: Hombre... algún caprichito sí que me dan... eso siempre en los cumpleaños y los santos. Cuando hago una fiesta siempre recojo por lo menos unas treinta mil pesetas y como... yo que sé... al mes eran treinta mil pelas... según... si es mi cumpleaños me dan treinta, si es mi santo veinte. Y eso me lo gasto en ropa y luego pa salir ya me lo da mi madre. Y no me lo gasto en tabaco [?] porque si no no tengo pa salir.

Paral·lelament, la Míriam afirma tenir un especial interès per les pel·lícules d'amor, a diferència del que expressa quan fa referència als films convencionals d'aventures o de ciència ficció. Novament topem en aquest cas amb una actitud sorprenentment incongruent amb les actituds i disposicions que millor defineixen alguns aspectes de la seva identitat juvenil. Si abans hem vist que la Míriam és crítica amb les convencions *però* no tant, ara ens adonem que l'assumpció que fa d'alguns dels elements més distintius de la cultura masculina (p.e. ús de la violència física i simbòlica i acceptació del risc) és perfectament compatible dins el seu imaginari amb el manteniment de referents tradicionalment associats a certes formes d'entendre la feminitat.

Entrevistador: ¿Ves mucho vídeo o ves más televisión tú por ejemplo?

Míriam: Me gusta mucho también el vídeo.

E: El vídeo... ¿y qué te gusta ver? ¿Qué tipo de películas?

M: Pues las de amor...

E: Aja, las románticas...

M: Pues las de ciencia ficción no me gustan, son muy... o las de risa, a mí me gustan esas o ya como... esa de... esa de cómo la de American... American... esto... History X. Ésa la veo.

La Míriam és una jove que ratlla contínuament els límits, però ho fa mantenint un control extraordinari sobre el seu cos i sobre la qualitat de les relacions que manté a casa i a l'escola (jugant amb la bona fe de la seva mare i amb la permissivitat del seu pare, d'una banda, i assumint generalment les conseqüències dels seus desafiaments, de l'altra). En aquest sentit podem assenyalar que són les seves habilitats per mantenir-se relativament aïllada de les pressions exercides per les convencions socials allò que permet a la Míriam incorporar en la seva identitat elements culturals normalment entesos com a contradictoris. La defensa aferriada que fa de la seva autenticitat és quelcom més que un indicatiu per comprendre com i perquè les seves lectures són alhora lúcides i miops i les seves actituds congruents i desafortunades.

La presència en l'espai familiar

Abans d'entrar a analitzar en detall les maneres com la Míriam s'enfronta a les normatives dels seus pares, és del tot necessari assenyalar que el seu espai familiar està dividit en dues meitats referencials ben diferenciades. Una ens remet a la seva mare i al conjunt poc integrat de normes que intenta imposar a la seva filla per mantenir sota control el seu comportament. L'altre referent és el seu pare, persona de vital importància per a la Míriam però que renuncia

a intervenir sobre els límits de l'acció de la seva filla (car aquests no són més que un petit reflex de les seves pròpies transgressions). La presència de la Míriam en aquesta cruïlla de contradiccions podria derivar en situacions més o menys explícites de desorientació, però la legitimació diferencial que atribueix a la coacció materna i a la flexibilitat paterna li permeten enfrontar amb relatiu èxit i facilitat la seva peculiar situació. Si bé és cert que la Míriam passa molt més temps amb la seva mare que amb el seu pare, l'objectivació del *seu* camp familiar sobrepassa els límits dels criteris purament materials; això significa que se'ns fa del tot necessari recórrer a les elaboracions subjectives i a les atribucions que la Míriam fa en relació a les presències materna i paterna.

L'anàlisi de l'entrevista mantinguda amb aquesta jove posa de manifest que la Míriam rep amb recel les pressions i demandes d'una mare de qui ha perdut pràcticament el respecte i que, en canvi, resta atenta a l'estil de vida d'un pare mitificat en molts aspectes i que té una capacitat d'influència molt gran sobre els seus desitjos i aspiracions. Ella, que per la seva posició ha d'enfrontar-se a la dificultat d'haver de bregar amb dos referents familiars parcialment contradictoris, fa una aposta molt clara de socialització fent-se seu aquell marc normatiu (des)regulador que més s'adequa als interessos de la seva incipient joventut. El seu pare és una persona poc convencional, immersa en un món marginal, però és precisament aquesta manca aparent de vincles i responsabilitats el fet més valorat per la Míriam, que com ja sabem aspira a construir-se a banda de qualsevol tipus de subjecció.

Entrevistador: ¿Con tu madre qué tal?

Míriam: Mal.

E: Mal también.

M: Porque se deja llevar por él [pel seu company] y muchas veces me escapo de mi casa y...por eso mi madre no quiere que salga porque se piensa que voy a escapar y... que me voy con mi padre o que voy a hacer cosas que no tengo que hacer.

E: ¿Y con tu padre la relación es buena?

M: ¡Bueno si es buena!

E: Muy buena. ¿Te entiendes muy bien con él?

M: Sí, sí.

E: ¿Y pasas temporadas con él o solamente algún fin de semana?

M: No, ahora ya no. Antes sí, ahora ya no.

E: Ni en vacaciones tampoco...

M: No me deja mi madre.

E: No te deja.

M: Porque siempre que voy con él...

E: ¿Y tienes que verle a escondidas?

M: ¡No! Lo puedo ver pero... no sé, me da palo que se entere mi madre también.

E: Ya.

M: Porque como mi madre sabe en lo que está, sabe que mi padre me deja hacer todo lo que yo quiera. Quiero salir esta noche, me deja salir. Mi padre me deja fumar, mi madre también pero... que yo qué sé, que me tiene mi padre muy consentida. Con él hago lo que quiero. Voy a su casa y estoy libre, es como si no viviera con nadie.

De totes maneres, i per molt que la Míriam s'esforci en neutralitzar les pressions coaccionadores/normalitzadores de la seva mare, l'existència simultània de dos referents normatius en el seu espai familiar ha de tenir per força uns efectes específics sobre la qualitat de les lectures que fa de la realitat. Les seves mirades no podrien deixar de valorar, ni que sigui en veu baixa, algunes virtuts de la seva mare. (El fet que la Míriam opti per reproduir sense fisures el model patern no significa en absolut que no sigui conscient de la bona fe de la seva mare.)

Entrevistador: [...] ¿Qué te gustaría conservar de cómo són [els teus pares]? ¿O qué es lo que menos te gusta de cada uno de ellos?

Míriam: De mi madre la paciencia.

E: ¿Tiene mucha o poca?

M: ¡Mucha! ¡Conmigo tienen demasiada ya! Porque lo que le he hecho pasar a esa mujer... se lo he hecho pasar muy mal. Y de mi padre... pues la forma de ser que tiene

La possibilitat de poder contrastar ajuda a relativitzar les valoracions, i la Míriam, a diferència de la major part d'alumnes entrevistats, ha obtingut de la seva experiència en l'espai familiar la capacitat per reconèixer, com a mínim, dues maneres prou diferenciades d'articular les trajectòries biogràfiques. Alhora, la lucidesa amb la que problematitza les concepcions de l'imaginari popular en relació a la qüestió identitària (p.e. quan parla d'identitats híbrides o poc convencionals, com la d'una "mora" que va amb "skins", o bé quan fa referència a les identitats minoritàries, com la dels "chulillos") tenen molt a veure amb el seu interès per fer-se veure que les coses no tenen *perquè* ser, sinó que *poden* ser, actitud que, a banda de ser una mostra de valentia i maduresa, deriva de la complexa morfologia dels seus referents familiars.

6.2. El Zacarías

Distanciaments i proximitats entre els espais

Els modes presencials del Zacarias B. en els espais domèstic i del lleure venen doblement determinats pel seu elevat nivell d'interiorització de les normatives familiars, d'una banda, i per la participació en les dinàmiques ocioses estructurades a partir del joc, de l'altra. Ambdues situacions no són condicions suficients per poder explicar amb detall el perquè dels problemes de rendiment acadèmic que el nostre entrevistat està tenint actualment a l'escola, ja

que, per sí soles, no contaminen les relacions que aquests espais mantenen amb la institució escolar.

Per al Zacarias B. l'escola és sobretot un espai d'obligacions, però viscudes no tant en termes de renúncies sinó com a conjunt de requisits necessaris per a l'adquisició futura d'un cert estatus socioprofessional. Els seus resultats acadèmics no són precisament bons, però el més curiós de tot (o potser no tant) és que la sensació de desorientació que afecta la seva ubicació en un món escolar que no acaba de dominar no dona lloc a actituds de desafecció, com tampoc a la problematització de les seves legitimacions instrumentals o expressives. Contràriament, la ideologia oficial de l'espai escolar té una influència molt gran sobre la percepció que té el Zacarias B. de sí mateix i del seu futur acadèmic.

D'altra banda, immers com està en unes pràctiques d'oci molt més properes a l'imaginari infantil que al juvenil, l'espai del lleure del Zacarias B. hauria de ser vist com una font de recursos lúdics en continuïtat amb l'espai escolar i familiar. Pel que fa a l'espai escolar, hem pogut constatar que les dinàmiques de lleure en les que participa el nostre entrevistat es mantenen força allunyades de la generació de processos de socialització propis de la cultura juvenil, fet que, en cas de succeir, situaria a l'escola en una situació potencialment problemàtica en la mesura que els seus referents normatius es veiessin desplaçats a un segon pla. I pel que fa a l'espai familiar, hem d'assenyalar que la capacitat del *joc* per a generar processos de creació normativa i expressiva alternatius als elaborats en els marcs estables de socialització (com la família) és mínima. Per aquesta raó, el comportament del Zacarias B. en l'espai lúdic respon en gran mesura a les expectatives que tenen els seus pares.

Aquesta mena de composició de lloc de la geografia normativa dels espais d'interacció del Zacarias B. no estaria del tot completa si deixéssim de banda un fet que influeix sobre les relacions de continuïtat i distanciament entre els seus espais familiar i escolar. El grau d'interiorització de la normativa familiar per part del Zacarias B. és molt gran, de la mateixa manera que els seus pares tenen un control molt elevat dels seus hàbits de consum fora de casa. D'entrada, doncs, semblaria que la línia d'aproximació família-escola hauria d'operar-se sense grans inconvenients. El que succeeix, però, és que els codis culturals de l'espai familiar del Zacarias B. estan molt allunyats de l'oficialitat dels de la institució escolar.

Per assenyalar només un parell d'exemples, destaquem el fet que els seus pares desconeixen els mecanismes interns de la institució escolar i la seva finalitat última, i que tot el seguiment que fan de la promoció escolar del seu fill consisteix en insistir perquè s'esforci, sense especificar la manera més adequada d'optimitzar les seves inversions acadèmiques. Fins i tot, la manca de referents dels pares a l'hora de valorar una institució que no forma part de les seves biografies resulta en interpretacions equivocades que dissortadament influeixen sobre les estratègies adoptades pel Zacarias B. en aquest espai. És probable que si el nostre entrevistat rebés de la seva família un sentit de l'orientació molt més agut, les possibilitats per respondre amb èxit a les demandes de la institució escolar serien molt més grans.

A continuació expliquem amb més detall la morfologia normativa dels espais escolar, de lleure i familiar del Zacarias B., així com el tipus d'elaboració subjectiva que aquest adolescent fa de les respectives obligacions. Conèixer la manera com el Zacarias B. encarna les estructures socials ens permetrà fer-nos una idea més acurada de les possibilitats concretes d'encontre i distanciament entre aquests tres espais de socialització.

La presència en l'espai escolar

L'institut consisteix per al Zacarias B. una obligació necessària per poder articular amb èxit la transició al món adult (accés al mercat de treball, adquisició d'un habitatge digne, etc.). Essent conscient de la importància que tenen les credencials acadèmiques en termes sociolaborals, la supervaloració que fa de la vessant instrumental dels aprenentatges escolars li dificulta prendre consciència sobre l'existència d'altres elements que intervenen igualment sobre la mobilitat social, com bé podria ser el capital relacional. Però és precisament la ingenuïtat de la seva mirada allò que, entre d'altres coses (tipus de presència a l'espai d'oci i a l'espai familiar), fa que la insatisfacció que aquest adolescent experimenta en l'espai escolar no esdevingui en actituds contraescolars, discursives o pràctiques.

El Zacarias B. ens explica la perplexitat que li produeix conèixer els seus resultats acadèmics. El fracàs escolar és una situació relativament nova en la seva trajectòria escolar i no sap com reconduir-la malgrat que s'hi esforça. El seu desconeixement dels codis escolars és fàcilment objectivable a través de l'anàlisi del seu discurs, en el que es barreja la incomprensió de les respostes que suscita entre el professorat el seu comportament a l'escola, tant en el terreny

aptitudinal (suspèn algunes assignatures quan ell pensa que estudia i fa els deures) com en l'actitudinal (els professors es queixen de la seva conducta mentre que ell la considera adequada).

Entrevistador: Y tú crees que no vas muy bien en los estudios ahora.

Zacarias: No mucho. Es que en este colegio es muy difícil, no sé. Aquí, cada profesor, es que te esfuerzas mucho y tú dices "Es que esta asignatura segurament la apruebo", y al final acabas suspendiendo. Y eso a mí me da mucha rabia.

E: ¿Hasta ahora cómo te ha ido?

Z: Ha sido empezar tercero. De primero a segundo iba muy bien, muy bien. No suspendía ninguna. Pero de tercero pa arriba no sé. Los profesores son como muy distintos. Como vienen nuevos no sabes lo que tienen en la cabeza metió. Por ejemplo, a uno de música le entregué un dossier medio hecho por nosotros y medio hecho por internet y dijo "No lo acepto". Todas las fotocopias pa ná, el dinero pa ná... Y después, por ejemplo, apruebas el examen y haces los trabajos y no sé, están locos, les da algo y te dicen "Estas suspendió". Algunas veces por la actitud te suspenden. No sé, muy difícil. El primer trimestre ya sabía que iba mal, pero el segundo pensaba que había mejorado muchísimo más y veo que saco el mismo resultado que en el primero, que suspendí cinco. Y ahora estoy esperando el tercero, y yo creo que voy bien.

Aquesta mena de dissociació respecte les normes i la cultura escolar s'esbrina, com veiem, davant la incapacitat del Zacarias B. per interpretar un univers que, tot i mantenir la seva legitimitat, se li apareix estrany: el Zacarias confon el significat d'alguns tecnicismes, encara que formin part del seu àmbit d'interès; no coneix el nom d'alguns professors seus; no entén la finalitat d'algunes assignatures com la música, etc.

Entrevistador: ¿Qué asignaturas te gustan más?

Zacarias: A mí me encanta la tecnología. Me gustaría ser informático o algo así. Pero veo que este trimestre la tecnología es mucho más difícil. Los Newton y todo eso es más difícil.

E: ¿Te llevas bien con algunos profes?

Z: Sólo con tres o cuatro. La mayoría, para mí, como si se val del cole y no vuelven más. Uno que se llama T.R., y que me cae bien, otra que no sé cómo se llama y que también me cae bien...

Com a resultat de tot plegat, el Zacarias B. comença a dubtar que la seva presència en l'espai escolar pugui continuar justificant-se al voltant d'unes expectatives acadèmiques i professionals elevades ("presència d'acumulació"). L'experiència recent d'un fracàs escolar que no sap com controlar està fent que aquest adolescent reformuli les seves expectatives i comenci a resignar-se davant la possibilitat que el seu pas per l'escola quedi reduït a l'obtenció d'una credencial bàsica que li permeti accedir de manera "precoç" al mercat de treball ("presència de mínims").

Entrevistador: ¿Qué crees que harás después de cuarto?

Zacarias: Yo, una vez tenga el graduao, sigo estudiando el Bachillerato. Ojalá que llegue al Bachillerato. Primero, segundo y pillar el segundo diploma para hacer un Ciclo Formativo superior.

E: ¿En qué te gustaría hacerlo?

Z: En tecnología. Aquí mismo.

[...]

E: Cuando acabes la escuela, ¿te gustaría trabajar en este tema, la tecnología?

Z: Sí, pero yo estoy convencido que voy a coger el graduao, pero para llegar al Ciclo Formativo superior será difícil, demasiado difícil. Yo creo que no podría llegar

E: ¿Por qué?

Z: Porque si ahora, en tercero, las cosas se han puesto tan complicada, ya en Bachillerato me dirán "Fuera".

[...]

E: ¿Y en el futuro cómo te ves? ¿formando una familia?

Z: Sí. A mí me gustaría tener dos hijos, no me gustan tantos. Dos, chica y chico. A mí, de grande, me encantaría ser actor, como Will Smith, bromista o todo eso. Pero ahí sí que no llevo haga lo que haga. De actor nada.

E: ¿Cómo crees que vivirás en el futuro?

Z: Yo, en estos momentos, como voy ahora, yo me imagino un futuro normal y corriente, pero si sigo esforzándome me imagino un buen coche, buena mujer, buena casa y divertirme.

Una de les coses que més ens crida l'atenció d'aquest jove és precisament la manera com en el seu discurs apareixen interpretacions lúcides amb lectures profundament esbiaixades de la seva estructura d'oportunitats. D'una banda, el Zacarias B. és plenament conscient de les limitacions que la seva situació escolar actual imposa sobre les seves possibilitats de promoció socioprofessional, de l'altra, en canvi, aspira clarament a un estil de vida de classe mitjana i per aconseguir-ho somnia amb la possibilitat de cursar un Cicle Fomatiu de Grau Superior en informàtica (fins i tot barreja aquesta expectativa amb la fantasia de ser actor-humorista, però de seguida toca de peus a terra). Segons el seu punt de vista, l'únic requisit necessari perquè els seus desitjos arribin a materialitzar-se és continuar esforçant-se com ara.

Sembla evident que els esforços del Zacarias B. per *compartir* els mitjans i finalitats de l'escola són del tot inútils si tenim en compte el *desconeixement* que té dels mateixos. Com veurem a continuació, la presència del Zacarias a l'espai escolar s'ha de relacionar amb la seva situació en els espais del lleure i familiar, on ocupa unes posicions que ens ajuda a entendre les dificultats que té per articular una cosmovisió més lúcida dels mecanismes que intervenen sobre el seu destí.

La presència en l'espai del lleure

El tipus d'inserció del Zacarias B. en l'espai del lleure crea les condicions necessàries per reproduir, d'una banda, la legitimació del discurs oficial de la institució escolar en el seu imaginari i, de l'altra, la fermesa dels compromisos i vincles familiars que mantenen el seu comportament dins els límits d'acció definits pels seus pares. Com hem explicat anteriorment, la qualitat de les interaccions que el Zacarias B. manté en el seu espai del lleure ve

directament determinada per la seva participació en dinàmiques específicament *lúdiques*: dedica la major part del seu temps lliure a veure la televisió i pel·lícules de vídeo o a estar pel carrer amb els amics de l'institut.

Entrevistador: ¿Tus amigos son del instituto?

Zacarias: Sí, sobre todo.

[...]

E: ¿Y el tipo de cosas que te gusta hacer cuando tienes más tiempo libre? Seguro que los deberes no es lo que más te gusta hacer...

Z: No, no siempre. Me gusta salir con mis amigos, dar una vuelta, jugar a fútbol. No sé, me gustan muchas cosas.

E: ¿La música te gusta, por ejemplo?

Z: Me gusta el pop, el rap también, el jazz, menos [inaudible]. Y me gustan canciones americanas... Como mis amigos tienen el mismo gusto que yo.

E: ¿El grupo de amigos escucháis el mismo tipo de música?

Z: No. Mi amigo J.C. sí. Tiene los mismos gustos que yo en pelis, en consolas, en tó. [...]

E: ¿Y de pelis qué te gusta más o menos?

Z: ¡Ah, muchas! Me gusta como actor Jim Carrey, Arnold Swarzeneger y Will Smith. Estos son los mejores, pa mí. Y han hecho muchas películas y me encantan a mí, y al J.C. también. Tenemos los mismos gustos.

E: ¿Y lo ves más en vídeo o en cine?

Z: Lo veo en alquiler o en venta. Claro, en vídeo, normal.

E: Y el tema de la consola, ¿pasas muchas horas jugando?

Z: Antes pasaba muchas más horas que ahora. El año pasado jugaba más. He vendido mis juegos y me he comprado un chip pirata, y ahora no tengo ningún juego. No sé, y ahora me aburre mucho la play y he comprado más vídeos. Me aburre mucho la play y prefiero ver pelis.

E: ¿Ves mucha tele?

Z: Yo televisión veo siempre mucha, hasta que mi madre me regaña: "¡Para, haz los deberes!"; "¡Un momento, un momento de ná!". Yo no sé...

E: ¿Y qué te gusta ver de la tele?

Z: ¡Buah!, a mí me encantan los documentales, son los que me encantan, mis preferidos.

E: ¿De animales, por ejemplo?

Z: De leones, chacales, de lo que sea. Me encantan los animales. Y, por ejemplo, de acción, de películas – románticas no me gustan, me gustan de acción, de irritación [?], de petar cabezas. No sé, bastas, cosas bastas me encantan.

Aquest fet significa que l'assumpció de rols alternatius als representats en els espais escolar i familiar està molt lluny d'activar identitats duradores, al contrari del que succeeix entre aquells joves que participen en unes dinàmiques de lleure molt més mercantilitzades (i que possibiliten la identificació d'aquests joves amb estils de vida juvenils més o menys creatius i pròxims a la configuració de codis d'interacció relativament autònoms) o bé que són membres de grups amb una vertebració normativa molt estricta i en els que la subjecció dels individus a un conjunt de regles i disposicions és pràcticament insalvable (com passa, per exemple, en el cas dels joves que, atrets pels plantejaments i idiosincràsia d'un grup social, no estan disposats a renunciar a l'"autenticitat" que reclama la seva identitat en altres espais socials, bé sigui per opció personal, bé per por a la resposta que aquesta determinació pugui suscitar entre els membres del propi grup). Pel que hem pogut comprovar, el sentit de la vivència del

lleure del Zacarias B. és d'“entreteniment” molt més que d'“experimentació”; és a dir, l'assumpció de rols “alternatius” a través del *joc* es produeix de forma *situada*, en un marc espacial (el carrer) i temporal (extraescolar i extrafamiliar) molt concret.

Aquesta mena d'inserció, suau o contenida, en les dinàmiques pròpies del camp de joc dels infants i adolescents, aproxima al Zacarias B. a la possibilitat de gestionar amb cert nivell de reflexivitat les pressions originades per dos codis de conducta diferents (el de casa seva i el del seu grup d'amics). Pel que sembla la seva dissociació només té lloc a l'escola; a la resta d'espais d'interacció el Zacarias B. resol l'existència de marcs normatius divergents adoptant els rols i actituds més convenients segons la concreció del context. Així, veiem que utilitza una llengua o una altra segons estigui a casa o al carrer (al seu pare li preocupa que el Zacarias B. s'oblidi de parlar l'àrab), o que renuncia a l'expressió de la seva masculinitat (de la que fa gala entre els seus amics) quan decideix sorprendre i agradar a la seva mare (p.e. fent el dinar i recollint la cuina).

Zacarias: Bueno, yo, cuando llego a mi casa, siempre con mis padres siempre marroquí, árabe, porque español no lo entienden mucho y entienden más árabe. Siempre hablo árabe con ellos. Y con mis hermanos, algunas veces árabe y algunas veces español. Fíjate que mi padre si hablo mucho más español que árabe me comienza a regañar. Y me dice que hable árabe porque “Estamos en España y el idioma se te podría olvidar en cualquier momento”. Quiere que hable las dos.

Entrevistador: Y dime, ¿dentro del grupo os peleáis?

Zacarias: Más de una vez nos hemos peleado. A guantazos y de tó.

E: Pero luego hacéis las paces.

Z: Por ejemplo, mi amigo J.C. a veces me hace bromas, y es tan pesado que algunas veces me cabreo.

E: ¿Cuándo te cabreas? ¿Cuándo se mete contigo?

Z: No, nos metemos contodos. Este con este, este con este. Nos comenzamos a reir. Y nosotros somos así. [...]

E: [...] Y algunas veces mi madre me dice “Friega los platos” y ella va a salir a hacer la compra. Y es que a mí no me gusta el silencio. Para fregar los platos me aburro, pongo alta [la música] cuando no está nadie, claro.

E: ¿Y qué música pones?

Z: Michael Jackson y cuando se acaba viene Withney Huston, Will Smith, Steve Wonder... Me encantan. Me los pongo, friego los platos, acabo de seguida y cuando veo que la música me gusta y quiero hacer cosas para que no me aburra sentao, no sé, voy a la nevera y me pongo a buscar algo que a mi madre le ponga contenta. Le hago comida o algo y no me aburro. Pero si está mi padre no me da ganas de hacer nada sin la música. Es que me encanta la música a mí.

En tot cas, l'opinió dels amics només és vinculant en decisions d'aproximació o distanciament cap a les noies (a les que es refereixen en termes d'objectificació sexual), d'estètica (tipus de música i de roba, tot i que no té definit un estil específic a l'entorn del consum cultural), i de desplegament o no de la violència física (articulada a l'entorn de disputes o baralles molt infantils: joc de burla entre els amics que pot acabar en una baralla); tots tres comportaments

no qüestionen l'autoritat dels discursos familiars amb la intensitat que ho farien pràctiques a les que renuncia el nostre entrevistat (p.e. consumir tabac i alcohol).

La presència en l'espai familiar

La desafecció que el Zacarias B. experimenta en el món de l'escola no pot ser compensada per unes pràctiques de lleure massa febles per constituir un espai identitari alternatiu. En aquest apartat analitzarem el paper jugat per la seva família en el tipus d'inserció escolar vehiculat per aquest adolescent.

El Zacarias B. és un noi molt proper als seus pares en tots els sentits. En primer lloc, l'espai del lleure no constitueix per ell una esfera privilegiada d'interacció i aprenentatge. Les seves pràctiques responen en bona mesura a les inquietuts i interessos dels adolescents més que als dels joves, els quals, a diferència dels primers, tracten de fer-se pròpies una sèrie de "marques" identitàries distintives (vocabulari, estil, consum cultural, etc.) que poden arribar a connotar significats oposats als constitutius dels espais socials "controlats" pels adults (l'escolar, el familiar o el laboral). En el cas del Zacarias B., els pares exerceixen un control efectiu sobre les seves pràctiques fora de casa, cosa que no és vista de forma problemàtica pel nostre entrevistat. En segon lloc, el Zacarias B. té interioritzada la normativa familiar, la qual funciona a mode de "coixí de seguretat" en la mesura que manté el comportament d'aquest adolescents dins els límits d'allò que els pares consideren adequat en relació a l'escola, al temps lliure i a la família.

Aquest tipus de presència familiar, "normalitzada i sota control", es fa visible a diversos fragments de l'entrevista. Es tracta d'un adolescent que conserva de manera aconflictiva alguns dels elements identitaris de la cultura d'origen dels pares i que assumeix amb total naturalitat les determinacions paternes relacionades amb els horaris de tornada a casa, amb les pautes de consum i amb el treball domèstic i extraescolar.

Entrevistador: ¿Y váis a la mezquita?

Zacarias: Nosotros, cada viernes es obligatorio ir porque nosotros, en nuestra religión, Mahoma, el profeta de Dios, que nació el viernes. No sé qué día pero nació el viernes. Cada viernes vamos a la mezquita a rezar. Y algunas veces voy yo con él y algunas veces yo me quedo y va más él que yo. Pero obligatoriamente va mi padre más que yo.

E: ¿Tú fumas normalmente o no?

Z: Yo no. No me gusta.

E: ¿Porque en tu casa no te dejarían?

Z: Aunque me dejase yo preferiría que no. El D.E. me dio caladas y ya está...

E: ¿Tú bebes?

Z: Yo no bebo. El J.L. y el E. se van a discotecas, y allí se lo pasan bien.

E: ¿Y cuando seas mayor beberás?

Z: No, tampoco. Yo no bebo nada, agua y ya está.

E: ¿Qué tal te llevas con tus padres? ¿Es una buena relación crees?

Z: Claro. Hombre, yo creo que con mis padres yo me llevo muy bien, aunque me griten o lo que sea. Yo creo que me llevo bien.

E: ¿Tú y tus hermanos colaboráis en el trabajo de casa, o lo hace todo tu madre?

Z: Si veo que mi madre está cansada, si viene de una fiesta o algo con sus amigas, entonces la ayudo. Limpio los platos, friego y de tó. Pero normalmente lo hace casi todo ella.

E: ¿Tú crees que hay cosas de las que tus padres no pueden entender, o son comprensivos contigo en todo lo que haces?

Z: No entiendo.

E: Si, por ejemplo, hay muchas normas familiares o os dejan libertad. ¿Te dejan salir?

Z: Nosotros, normas familiares, como siempre. Yo salgo con mis amigos y le tengo que decir a mi madre a qué hora tengo que venir, y me dice la hora que tengo que venir.

Ara bé, com ja hem assenyalat anteriorment, el fet que les potencialitats de continuïtat entre l'espai familiar i escolar acabin esdevenint més o menys significatives (és a dir, viscudes de manera més o menys intensa) no només depèn de la "incorporació" que fan els fills de la normativa familiar com de dos elements addicionals: un, del coneixement (més que la intenció) per part dels pares dels codis que configuren l'espai escolar, i dos, (molt relacionat amb el primer aspecte) de la qualitat de les percepcions familiars en relació a les responsabilitats i obligacions pròpies de l'escolaritat.

Alguns autors com Bernstein s'han ocupat de demostrar que el *coneixement* dels mitjans i finalitats de la institució escolar és fins i tot més important que el fet de *compartir-los*, almenys quan es tracta de garantir l'"acoplament" dels fills per part de les famílies als valors i continguts que donen forma a les dinàmiques escolars. Els pares del Zacarias B. desitgen que el seu fill promocioni acadèmicament, però no són conscients del desconeixement que afecta la seva comprensió dels mitjans i finalitats de l'escola. En efecte, el seu seguiment dels hàbits d'estudi del Zacarias B. és únicament simbòlic, car no articulen estratègies de suport suplementari susceptibles d'intervenir sobre el fracàs escolar del seu fill. El seu suport es limita a aconsellar al Zacarias B. que continuï esforçant-se com pensen que fa ara, quan no a relativitzar la importància dels suspesos obtinguts en algunes assignatures "menys importants".

Entrevistador: ¿Qué crees que esperan [els teus pares] de ti en los estudios? ¿Tienen ilusión en que sigas estudiando?

Zacarias: Como voy ahora no. Mi madre me dice "Ya veo que no vas a estudiar mucho" y "Que si no te esfuerzas mucho más no llegarás donde quieres". Algunas veces ilusionaos, y algunas veces no.

E: ¿Ellos preferirían que tú estudiaras?

Z: ¡Hombre, claro! Ellos quieren que yo sea algo bueno: profesor, director o algo.

E: ¿Crees que hay asignaturas que no te sirven para nada?

Z: Música no sé por qué. Mi madre me dice "Música me da igual si la apruebas o la suspendes". Para sacar el graduado es importante aprobar todas las asignaturas y a mí música no me interesa. [...]

Definitivament, tant els pares del Zacarias B. com ell mateix no s'enfronten ni tenen cap percepció de la dimensió social dels fenòmens a l'entorn de l'escolaritat. Sembla que l'orientació de les trajectòries escolars és bàsicament producte de les conductes i les habilitats individuals; lectura que, per cert, no difereix molt de la de la majoria de famílies i alumnes entrevistats.

6.3. La Rocío

Distanciaments i proximitats entre els espais

L'experiència de la Rocío en l'espai escolar està determinada per dos fets aparentment contraposats. En primer lloc, per les dificultats que compliquen l'establiment de relacions d'amistat amb els seus companys i companyes de classe i, en segon lloc, per l'adhesió que expressa envers la dimensió expressiva de l'escola. A banda d'això, la Rocío considera justificada la seva presència en l'espai escolar en termes estrictament credencialistes malgrat que té problemes per superar amb èxit les avaluacions escolars. La constatació d'aquest fet, ha fet que la mare de la Rocío es veiés en la necessitat d'intervenir sobre les expectatives acadèmiques i laborals elaborades per la seva filla. Els efectes han estat immediats: l'estratègia educativa de la Rocío consisteix actualment en l'adquisició d'una titulació mitjana que li permeti accedir als estudis d'estètica. El problema, però, és que desconeix les opcions acadèmiques més òptimes de cara a l'articulació del seu projecte socioprofessional.

Un dels fets que més criden l'atenció sobre les modalitats presencials d'aquesta jove en els tres espais de socialització que estem analitzant té a veure amb la qualitat de les relacions que

estableixen entre sí els seus terrenys familiar i lúdic i l'espai escolar. La Rocío participa en unes dinàmiques relacionals que han substituït el sentit lúdic de la vivència del lleure per la generació de processos d'identificació i diferenciació culturals propis dels "especialistes" del camp de joc juvenil, i també per l'establiment de relacions passionals en el terreny personal. L'elevat nivell d'experimentació en l'espai del lleure sembla no topar, però, amb la laxitud característica del seu marc normatiu familiar. El grau de seguiment de la mare de la Rocío pel que fa a la presència de la seva filla en l'espai del lleure és mínim, i aquesta no presenta cap inconvenient a l'hora d'interioritzar una normativa suau que se li apareix com quelcom molt més que raonable (presència familiar normalitzada sense control).

El cas és que la Rocío se sent identificada amb el discurs i la cultura oficial de la institució escolar i no és del tot conscient de les distàncies que separen els codis culturals dels seus espais d'oci i familiar dels valors i continguts que configuren les lògiques escolars. És amb tota probabilitat la manca d'una estratègia decidida de vigilància i control per part de la seva mare allò que determina el tipus d'inserció que experimenta la Rocío a l'escola. Altrament, la Rocío no es resignaria davant la *inexorabilitat* de la seva mala sort, a l'escola, amb els amics i amb els membres de la seva família.

En les línies que venen a continuació intentarem aprofundir una mica més en l'anàlisi de com les possibles tensions derivades de les formes presencials de la Rocío a cada espai són neutralitzades o incrementades pel sentit amb que les elabora i gestiona subjectivament. Veiem-ho.

La presència en l'espai escolar

El primer que volem destacar de la modalitat presencial de la Rocío en aquest espai és el conflicte d'interessos que li genera la seva pertinença a un grup d'iguals explícitament anti-escolar i la seva actitud d'adhesió als valors i les pràctiques sancionades per l'escola. La Rocío ha interioritzat el discurs de la utilitat instrumental de l'escolaritat (parcialment relativitzat, però, d'ençà que ha començat a tenir problemes per aprovar totes les assignatures) i s'identifica plenament amb els seus valors expressius, fins el punt d'afirmar que allò que més valora de la seva experiència escolar és, precisament:

Rocío: Lo que estoy aprendiendo y lo que puedo aprender... Que nunca dejaré de aprender. Siempre hay alguna cosa nueva que...

Al mateix temps la Rocío ens explica que sempre ha hagut de lluitar per defensar la seva dignitat dels atacs dels altres, fins i tot dels amics i amigues del seu grup d'iguals que, pel que hem pogut constatar al llarg de l'entrevista, mantenen una relació purament instrumental amb ella. En efecte, els companys d'institut consideren la Rocío una persona estranya (i, per tant, potencialment despreciable) pel tipus de relació que manté amb alguns professors i per la seva adhesió a un univers que ells veuen com el paradigma de les restriccions normatives i les renúncies expressives. Tanmateix, no tenen cap inconvenient en reclamar la seva presència quan s'han de barallar amb altres grups per preservar el seu protagonisme en l'espai públic d'encontres i desencontres juvenils.

Rocío: [...] Porque es que yo lo que pasa aquí en el colegio es que me peleo mucho, me he peleao mucho y ahora notenemos la misma amistad que antes.

Entrevistador: ¿Te peleas con los compañeros y compañeras de la escuela?

R: Sí. No sé... me parece que me tengan manía.

R: Siempre me voy a acordar porque me hice amigos con las chucherías [rialles] porque era mi cumpleaños y nadie me quería hablar ni na, pero cuando dije que era mi cumpleaños y que tenía chucherías todos alrededor mío.

E: Y luego ya...

R: Sí, poco a poco, pero cuando nos peleábamos todos contra mí.

E: O sea, en un principio te costó hacer amigos.

R: Sí. Paaa hacerme yo respetar me peleé con toda la clase en primero de primaria, con todos, sea chavales, sea chavalas.

E: Y a partir de ese momento...

R: Sí, cuando ya nos peleábamos, entonces ya nos hacíamos más amigos.

E: Aja... y a partir de que te has conocido más con todos ¿cómo ha ido evolucionando la relación?

R: Bueno, las chavalas que están aquí que aún sigo con ellas desde que vine, pues a veces sólo me quieren cuando se van a pelear o algo... "Rocío vente que nos vamos a pelear, no sé que". Si tengo dinero o algo... "invítame a esto" o... pero ahora no mucho.

Tot sembla indiciar que la Rocío accedeix amb relativa facilitat a les demandes del seu grup d'iguals en un intent desesperat per guanyar-se el seu respecte i consideració. Aquesta actitud, però, no li ajuda en el terreny estrictament escolar, com tampoc en el relacional. En el primer dels casos, perquè la penetració de la cultura juvenil que hi té lloc produeix confrontacions amb les actituds que es requereixen per evitar o gestionar possibles situacions de dissociació i desorientació educatives. I en el segon, perquè el sotmetiment de la Rocío als capricis dels seus companys d'institut reverteix en un reforçament de les representacions que desvirtuen la seva autoritat.

La Rocío és una persona vulnerable que manifesta una gran dependència emocional en tots els espais. Aquest fet implica la realització d'un esforç continu per gestionar la multiplicitat d'interessos que es deriven de la seva triple presència i per poder mantenir en equilibri les forces centrípetes de l'escola, el lleure i la família. Les seves pors a quedar exclosa d'algun d'aquests espais li porten a fer autèntiques piruetes, les quals constitueixen indicis evidents de les seves dissociacions identitàries. En són exemples la indiferència amb que combina la valoració de l'escola i el treball del professorat amb les provocacions que dirigeix a la seva tutora de Ciències Naturals, o bé la despreocupació amb que es planteja el seu futur socioprofessional quan s'inquieta pel dels seus companys de classe.

Entrevistador: Vale. ¿Hay alguna asignatura que tú crees que no sirve para nada?

Rocío: No.

E: ¿Tú crees que todas son útiles?

R: Sí [silenci]. Menos la plástica. Los dibujos y esto antes me gustaban, pero con el profe que estoy ahora me... que si no sé qué de una recta que...

E: ¿Hacéis dibujo técnico?

R: Sí, redonda y cosas de esas... y un rollo.

E: Aja, ¿y qué crees que vas a sacar de tu paso por la escuela? ¿Valoras lo que aprendes en la escuela?

R: Eso es lo que se meten todos los de mi clase conmigo pues me dicen que me gusta el cole.

E: Se meten contigo porque te gusta el cole.

E: ¿Y a tus amigos no les gusta nada?

R: No. Y se meten conmigo: "A ti te gusta el cole, no sé qué... que das asco" y... mira. Yo es que ellos... se lo he dicho muchas veces a ellos... vosotros seguir así que cuando salgáis del instituto y os pongáis a trabajar vais a ver... os vais a estar todo el día lamentando porque no habéis estudiado ni nada, y se rien de mí y... es que una desesperación por trabajar, yo no lo veo así, yo con el pánico que me da a mí trabajar...

E: ¿Pero tú crees que os pasáis con los profes o no?

R: Se pasan.

E: ¿Se pasan u os pasáis todos? ¿Tú en clase qué?

R: Yo en clase con la única que me paso es con la de naturales que me río mucho de ella.

E: ¿Por qué te ríes?

R: Porque yo tengo una amiga que es catalana que la he conocido este año y me llevo muy bien con ella, y... siempre estamoshablando en clase yyy... ella pues apenas... como conmigo nome regaña, le regaña a ella, porque a ella cuando la regañan se queda callada y yo encambio no, si estoy hablando, está hablando toda la clase! Entonces yo se lo salto y a mí no me castiga ni na y a ella sí, y yo pa defenderla salto, si le regañan a ella pues salto yo yy... me está regañando a mí pues me río de ella y yo le digo: "Calla ya! ¡Anda tapón! Que no sé qué"-

E: ¿Tapón?

R: Sí.

E: ¿Qué es muy bajita?

R: Es más bajita que yo.

La intensitat amb que la Rocío viu les implicacions de l'espai escolar és tan elevada que ens pot semblar que aconsegueix reduir el pes simbòlic de les discontinuïtats en el seu imaginari. De totes maneres, el manteniment de les adscripcions a normatives múltiples i contradictòries

no pot sinó produir efectes negatius a un nivell objectiu: aquests són, en gran mesura, responsables de la precarietat que distorsiona la trajectòria escolar de la Rocío.

La presència en l'espai del lleure

El sentit presencial de la Rocío en l'espai del lleure té molt poc a veure amb les atribucions de tipus expressiu que l'acostumen a definir. En major o menor mesura, tots els joves i les joves entrevistades avaluen i es relacionen amb les condicions de possibilitat d'aquest espai com quelcom propi i susceptible d'ésser configurat a través de la seva implicació en la construcció de significats "autèntics" i "arrelats". Tots menys la Rocío, que ha vist com les seves expectatives d'integració en grups d'iguals es truncaven en més d'una ocasió per obra de la ridiculització dels seus companys i companyes.

Entrevistador: [...] ¿Cómo te gusta vestir?

Rocío: Bueno, ahora en verano muy cortito... siempre me han gustado las faldas, los pantalones no mucho. Si son pantalones de campana y eso pues vale, pero... como la moda, a la moda.

E: Yyy...¿ tú puedes vestir cómo quieras?

R: Sí, lo que pasa es que a veces cuando visto como yo quiero y estoy cómoda pienso... porque se me quedan las de mi clase mirándome o algo... y pienso o voy demasiado mao o yo qué sé, porque se me quedan mirando y después se meten conmigo y hablan mal de mí.

R: [...] a veces se meten conmigo también.

R: ¿Y porqué crres tú que se meten con la gente [els nois del grup d'amics]

R: Nosé, eso es de siempre. Cuando se cabrean mucho más, porque cuando están cabreaos sin hacerles yo na lo pagan conmigo; me dicen que soy negra, se meten conmigo...

La força dels prejudicis ètnics és un element clau per comprendre el desplaçament d'aquesta jove cap a posicions marginals dins el camp de joc juvenil. La Rocío ha estat des de petita objecte d'agressions racistes per causa de la seva adscripció ètnica, i en l'actualitat ha de carregar amb el pes addicional dels comentaris i les actituds que ridiculitzen els seus gustos i preferències. Les relacions que la Rocío manté amb ella mateixa i amb el seu entorn s'han vist inevitablement afectades per les empremtes d'aquesta humiliació; molt més si considerem que els vincles afectius del seu espai familiar són molt febles, a excepció dels que la uneixen amb la seva mare, referent important en l'imaginari d'aquesta jove però amb una capacitat molt baixa per provocar processos d'autoafirmació en la seva filla. Esgarrifa l'expressió del desànim de la Rocío:

Entrevistador: Y, por ejemplo, ¿cómo te ves tu dentro de 10 años?

Rocío: Yo nunca he pensado en el futuro. Antes sí me veía... pero no en la forma de trabajar ni nada. ... Y ahora no me veo ni con 17 años.

E: ¿No? ¿No te imaginas que puedes llegar a ser o hacer?

R: No, porque siempre tengo la esperanza que me moriré pronto.

E: ¿Por qué?

R: Porque...

E: ¿La esperanza me has dicho?

R: Sí.

E: ¿Tú te quieres morir pronto?

R: Sí, la vida es un asco.

E: ¿Y por qué crees que es un asco?

R: Porque siempre estás sufriendo.

E: ¿No tienes ratos de felicidad?

R: Sí, pero hay más sufrimiento que alegría... Y no me gusta eso.

[Silenci]

El control informal de l'entorn té un poder d'influència molt elevat sobre la seva autoestima i, en conseqüència, la Rocío es deixa impressionar fàcilment per les opinions i percepcions dels altres. Al llarg de l'entrevista, per exemple, mostra la perplexitat que li produeixen els comentaris dels seus companys de classe al voltant del seu vestuari, explica les estratègies que ha d'articular per sentir-se integrada en el seu grup d'iguals (participar en les baralles o covidar a les *amigues*), es descriu com una estudiant a la que li costa molt resoldre els exercicis... almenys en comparació amb la seva germana i explica que durant un curs acadèmic es va deixar influir pels companys de classe que menys interès tenien en els estudis.

Entrevistador: ¿La clase a la que fuiste qué ocurría, los compañeros pasaban mucho?

Rocío: ¡Sí! Pasaba, y sigue pasando mucho.

E: ¿Aún sigues con el mismo grupo?

R: Sí. Pero yo en primero [de ESO] pues me comportaba lo mismo que ellos. Ellos no querían estudiar, pues yo tampoco y no me daba la gana de estudiar, apenas veía la hoja: "Uiii esto es muy difícil", decía esto y... en segundo no, en segundo ya lo ví... así no puedo seguir, y me puse a encar los codos.

La situació més paradigmàtica d'aquest comportament el constitueix, però, la relació de dependència que encara manté amb la seva antiga parella. La Rocío, que té 15 anys, ha sortit durant quatre anys amb un noi que li ha fet passar molt malament, segons paraules seves. Tot i així, el sentiment emocional és tan fort que no s'acostuma a prescindir de la seva presència. Actualment recorre al psicòleg de l'institut per prevenir-se de la autoinfllicció de lesions (en una ocasió va haver d'estar hospitalitzada per prendre's una sobredosi de pastilles).

Entrevistador: Aaaahh... ¿haces alguna cosa que tu madre no pudiera entender? Alguna cosa que tú digas: esto lo hago y mi madre no lo entendería

Rocío: Sí.

E: ¿El qué?

R: Con los chavales.

E: ¿Cómo qué?

R: Yo qué sé. A veces hablo... hablo con el novio y eso me dice que no lo entiende, que si yo decía antes que me hacía daño, pues entonces que porque vuelvo con él. Me dice que me gusta yo... que me gusta yo que sufra... no sé, porque como vuelvo con él y eso pues...

E: ¿Vuelves otra vez con el chico conel que salías?

R: Sí.

E: ¿Y por qué crees que tu madre no entiende eso? El que tú quieras volver con el chico éste.

R: No sé, mi madre yoo... pa mí sí que me entiende porque muchas veces me ha dicho que ya lo sabe que cuesta mucho olvidarse de una persona si lo quieres realmente pero... pero que lo intente, porqueee... porque con él lo pasé muy mal.

E: ¿Por qué? ¿Qué te hizo?

R: No, es que estuve cuatro años con esa persona...

E: Aja...

R: Éste de aquí [mostra una fotografia del noi] [Rialla] Es que lo llevo a todas partes.

Com hem pogut comprovar, el patiment i l'agressivitat (tant material com simbòlica) és una constant present al llarg de tota la seva biografia, i malgrat la incomoditat que li produeix, la Rocío insisteix en buscar vies d'integració (generalment poc eficients) que li possibilitin participar en grups d'iguals, alguns dels quals expressen actituds violentes i racistes. La qualitat de la inserció de la Rocío en l'espai del lleure (un espai en el que, definitivament, no acaba de trobar el nord), ve determinada per la voluntat de sentir-se acceptada pels altres, fet que s'ha convertit en una mena d'obsessió que elimina qualsevol possibilitat de valoració de les conseqüències pràctiques que es deriven de les seves accions.

La seva manca de reflexivitat, i l'intent de compatibilitzar allò que és incommensurable, provoquen en la Rocío reaccions gairebé esquizofrèniques fàcilment objectivables a través del seu discurs (ple d'exemples que, com hem pogut comprovar anteriorment, posen de manifest l'ambivalència de les seves valoracions), però també a partir de l'anàlisi de les seves pràctiques de lleure (en les que es combinen diferents tipus de presències). Sense entrar en més detalls, tancarem aquest apartat assenyalant que en la configuració de l'espai d'oci de la Rocío hi intervenen elements que remetent a un lleure infantil (p.e. assumpció de la normativa familiar que restringeix l'accés a certs consums, com anar a la discoteca) i d'altres que essent prototípicament juvenils, permeten gaudir d'amplis marges de llibertat i autonomia (p.e. possibilitat de fumar i beure alcohol o de tornar a casa després de mitja nit).

La presència en l'espai familiar

El sentit de desorientació que experimenta la Rocío en els seus entorns d'acció més immediats està estretament relacionat amb el tipus de presència que manté en l'espai familiar. Al rebuig i les agressions sexistes que rep de la seva germana i del seu germà respectivament, hem d'afegir la buidor que produeix la figura quasi absent d'una mare que, obligada per les circumstàncies, passa la major part de les hores treballant fora de casa.

El fet que en l'espai familiar deixin de fer-se presents estratègies efectives de vigilància i control pot afavorir l'emergència de processos de desarrelament quan la normativa i els valors familiars interioritzats són discordants en relació als que estructuraven les relacions interpersonals a la resta d'espais (l'escolar i el del lleure). En el cas de la Rocío hem de destacar que així com no es produeixen distanciaments significatius entre els espais familiar i el del lleure, les línies de proximitat que relacionen entre sí les prioritats de l'espai domèstic amb els requisits normatius de l'escola topen amb greus entrebancs derivats de les múltiples incompatibilitats existents entre un i altre marc normatiu. La institució escolar és un espai abastament socialitzador que necessita de la "col·laboració" familiar per reeixir en la seva funció instructiva i disciplinadora. Però quan la família és un espai dèbil mancat d'un sistema normatiu coherent, i quan les inversions realitzades en l'espai del lleure escapen del control familiar, el més probable és que les presències familiars es facin efectives mantenint el distanciament respecte a l'espai escolar. Aquest sembla ser el cas de la Rocío: jove en l'espai del lleure i alumna amb dificultats en l'espai escolar, la normativa familiar li és tan laxa que no té dificultats per interioritzar-la, en canvi sí que té problemes per neutralitzar els efectes de les penetracions de les seves adscripcions juvenils en l'espai escolar. Veiem-ho amb més deteniment.

La proximitat entre els espais familiar i del lleure de la Rocío és un fet perquè les dinàmiques d'experimentació en què participa aquesta jove no acostumen a ser vistes per la seva mare com una transgressió. Tanmateix, val a dir que el marc normatiu familiar de la Rocío acaba produint situacions estranyes en l'espai d'oci com a conseqüència de les definicions poc clares i convinents que fa dels límits de l'acció. Com veurem a continuació, la prohibició d'anar a la discoteca coexisteix, per exemple, amb la possibilitat de consumir tabac i alcohol o, cosa encara menys previsible, amb el consentiment matern per a poder treballar com a *gogo* durant el proper estiu. Aquesta mena de trencaments lògics no afecten tant a les relacions

entre els espais familiar i del lleure (que com hem dit al començament són de continuïtat) com a les pròpies expectatives i jerarquitzacions valoratives de la Rocío.

Segons el nostre punt de vista, la incorporació subjectiva que fa la Rocío del seu espai familiar (interiorització normativa) i el nivell de control efectiu amb què la seva mare la vigila (molt baix) afecta negativament la inserció d'aquesta jove en l'espai escolar, sobretot per la *qualitat* dels valors continguts com a base reguladora de l'acció. D'una banda, aquests es mostren clarament incapaços d'incidir sobre les dissonàncies normatives lleure-escola que provoquen els problemes de promoció acadèmica de la nostra entrevistada. De l'altra, la participació de la Rocío en unes dinàmiques d'oci contràries a l'imaginari escolar, i els seus esforços per integrar-se en uns col·lectius que, en els millors dels casos, l'accepten a canvi de beneficis materials, estan estretament relacionats amb la manca de suports familiars sòlids que l'ajudin a fer-se una idea més justa i estratègica de les seves potencialitats. La presència familiar de la Rocío, que té lloc enmig d'un context abastament deficitari en termes normatius (absències maternes) i afectius (relacions amb els germans), no és precisament la més adequada per reconduir els desequilibris dels seus consums identitaris. Atrapada com està en la seva doble aposta de socialització (escola i lleure), el desplegament empàtic que fa servir la seva mare es demostra com una estratègia clarament ineficient per guanyar-se la confiança de la Rocío: aquesta no troba sortida a la seva situació i, com ella mateixa afirma en una ocasió, "Yo estoy de un lado para otro [...]. Entre medio."

6.4. La Sandra

Proximitats i distanciaments entre espais

La Sandra és, amb tota seguretat, la jove entrevistada que aconsegueix conjugar amb més èxit la diversitat d'interessos potencialment inscrits en les tres esferes de socialització aquí analitzades. Les raons d'aquest succés cal trobar-les tant en les estructures materials que regeixen la seva presència en els camps escolar, ociós i familiar (particularitzades en base a un sistema normatiu relativament homogeni), com en les seves habilitats per amidar-se un món amb significat propi més enllà de les convencions que tendeixen a homogeneïtzar l'estil de vida i identitat dels joves i adolescents.

En primer lloc, el reconeixement de la dimensió expressiva i normativa de l'escola permet a la Sandra rendibilitzar al màxim la seva presència en aquest espai de socialització. La Sandra és pràcticament la única persona entrevistada que es mostra interessada en els elements *formals* de la realitat escolar susceptibles de ser encarnats en termes representatius i que, al mateix temps, valora la utilitat instrumental dels coneixements i habilitats que aquesta institució transmet. Aquest aspecte tant curiós, realment estrany entre els alumnes adolescents, està directament relacionat amb l'assumpció que fa la Sandra de la valoració familiar de l'escola; una valoració certament lúcida que, per cert, no resta del tot exempta de la manifestació de dubtes que relativitzen la ideologia credencialista defensada des d'aquesta institució.

En segon lloc, la Sandra no participa de l'imaginari juvenil prototípic amb la intensitat acostumada entre les persones de la seva edat. El seu espai de lleure, lluny d'estar configurat per consums mercantilitzats, ve donat per les condicions de possibilitat que ofereixen l'espai domèstic i familiar. Tanmateix, allò que d'entrada podria semblar-nos la reclusió de la Sandra en un espai asèptic, a la pràctica acaba esdevenint una presència molt enriquidora en termes identitaris. Més endavant veurem com la inserció "prudent" d'aquesta jove en les dinàmiques juvenils no és del tot incompatible amb el desenvolupament d'actituds que enriqueixen la seva individualitat. La manifestació d'importants graus d'autonomia personal i l'adscripció de la Sandra envers una ètica i una estètica profundament arrelades en són dos exemples.

Finalment, hem d'assenyalar que la confiança depositada pels pares de la Sandra sobre la seva filla fa que aquesta pugui gaudir d'uns marges d'autonomia relativament amplis en l'espai familiar i fora d'aquest, car la interiorització que ha fet aquesta adolescent de les normatives dels adults és vista pels seus pares com un prova evident de la seva maduresa i reflexivitat. A diferència de molts adolescents amb presències normalitzades en l'espai familiar, la Sandra no pateix cap mena de coacció ni acostuma a ser objecte de vigilància; més aviat el contrari: ella decideix la intensitat i qualitat de les seves inversions en l'àmbit domèstic, té llibertat per gestionar la pluralitat de compromisos reclamats per la seva presència en l'espai escolar i del lleure, etc.

Novament veiem com la vinculació que la Sandra estableix amb les persones adultes del seu entorn (amb els seus pares en aquest cas, però també amb els seus professors) és viscuda en termes expressius i possibilitadors molt més que en termes normatius o coactius. El coneixement de les materialitats que governen els espais d'interacció escolar i familiar,

juntament amb l'habilitat per treure el màxim profit de les potencialitats expressives dels espais sense sortir dels marcs normatius, són de fet les circumstàncies que en el cas de la Sandra fan possible l'establiment pràctic de relacions de proximitat entre l'escola, la família i el lleure. A continuació analitzarem amb més detall la manera com aquesta jove s'apropia i omple de significat i coherència uns espais potencialment ambigus i contradictoris.

La presència en l'espai escolar

A diferència de la majoria d'adolescents entrevistats, per als qui l'escola és en major o menor mesura un espai de renúncies, la Sandra fa una valoració molt positiva de la seva presència en aquesta institució. L'escola representa per a ella un espai molt important per al seu enriquiment personal, sobretot des del moment en què molts dels coneixements que s'hi transmeten tenen a veure amb experiències arrelades i acumulades per diferents grups socials, alguns dels quals criden de forma especial la seva atenció pel fet de ser molt distants de les cosmovisions que li resulten més familiars.

Entrevistador: O sigui, t'interessa la religió no perquè siguis una creient fervorosa, sinó perquè et sembla interessant.

Sandra: Per la cultura. Perquè t'hi d'un país has de saber la seva cultura i això.

E: Perquè només estudies catolicisme, o...

S: No. A primer vam estudiar tot l'any religió catòlica, i ara estem estudiant de totes, islamisme, budisme...

E: Però penses que està bé que s'estudiïn totes les coses, o penses que cadascú hauria d'estudiar més el que volgués?

S: No, sí, perquè és cultura.

E: En aquest sentit, consideres que està prou bé?

S: Sí, per molt greu que sigui per nosaltres.

[...]

E: Què creus que treuràs del teu pas per l'escola?

S: Cultura? [rialles]. No sé.

E: Però, vull dir, penses que és bo, el fet de passar per l'escola, fer els deures...

S: Sí, per agafar constància. Després ja, quan et poses a treballar, no et fa tant pal.

En altres paraules, la presència escolar de la Sandra ve justificada tant en relació a l'obtenció de gratificacions i recompenses presents (adquisició de coneixements, per molt que això requereixi un cert sacrifici) com al voltant d'una aposta obligatòria però necessària en l'articulació de la seva trajectòria socioprofessional (ni que sigui per la incorporació d'actituds útils en el terreny laboral). La seva valoració de l'equip de professors, dels requisits i actituds reclamats per l'escola, de les seves promeses, i de la qualitat dels continguts que s'hi transmeten és sempre positiva, de manera que l'experiència escolar de la Sandra és alhora

resultat de la seva identificació amb els valors instrumentals i amb els valors expressius de la institució.

Tot plegat ens fa pensar que el mode presencial de la Sandra en l'espai escolar és el que anteriorment hem anomenat d'acumulació. Les seves expectatives acadèmiques són elevades (recordem que la Sandra té previst accedir a la universitat, o bé especialitzar-se en alguna branca professional de tipus tècnic) i percep els aprenentatges formals com una obligació necessària per accedir al món adult, però també com una font ordinària d'enriquiment personal (car a l'espai escolar també es produeixen penetracions del coneixement pràctic i arrelat). Com vam poder constatar al llarg de la nostra entrevista, la intensitat amb la qual la Sandra assumeix els valors expressius dels procediments escolars contribueix de forma important a transfigurar les forces normatives i disciplinadores que es deriven de les obligacions escolars de tipus instrumental. L'escola esdevé un espai important d'impressió i expressió en l'imaginari de la Sandra, però com tindrem oportunitat de veure a continuació, això no succeeix a causa del joc de relacions que es pot arribar a establir al voltant d'un grup d'amics de base escolar: allò que més valora la Sandra de la seva presència en l'espai escolar, per sobre de les experiències amb els seus grups d'iguals, és l'interès i utilitat dels seus aprenentatges.

En efecte, la Sandra adopta una postura crítica i distanciada respecte de les subjeccions i els compromisos reclamats per la pertinença a un grup d'iguals. Aquesta actitud li facilita gaudir d'un ampli marge d'autonomia ("No sé, no m'identifico amb ningú.") per decidir la intensitat i tipologia dels seus consums però també la naturalesa dels seus lligams, aquests darrers establerts sempre de forma flexible i discontinua d'acord amb les circumstàncies del moment.

Entrevistador: O sigui, que hi ha professors amb qui podries confiar més que amb companys de classe, abans et posaries del costat del professor que no pas d'alguns companys...

Sandra: Depèn del que estiguéssim parlant, perquè si té la raó el professor, pues té la raó, i si té la raó el company, per molt dolent que sigui, doncs té la raó. Amb això s'ha de ser just.

Aquest fet distingeix definitivament la nostra entrevistada de la resta de companys de classe i dels adolescents amb qui hem conversat, els quals, encara que expressin un compromís elevat envers l'escola, defineixen la seva identificació amb els valors expressius de la institució en base a les possibilitats de configurar un(s) grup(s) d'amics de base escolar (amb tot el que

això significa en termes de coalició i desplegament d'estratègies comunes en contra d'un "enemic comú", ja sigui un grup d'homòlegs (els "empollons", els "xul·los", etc), ja sigui un grup de professors).

Finalment, l'altra raó que volem apuntar i que ens ajuda a interpretar la manera com la Sandra significa la seva presència escolar l'hem de buscar en el seu espai familiar. En aquest, les relacions personals entre la Sandra i els seus pares acostumen a estar estructurades per mitjà del compromís implícit envers un sistema normatiu que amb el temps ha estat profundament interioritzat per tots tres. La nostra entrevistada, habituada com està a orientar el seu comportament dins un context estable i previsible de drets i obligacions, no sent la presència del marc normatiu escolar com quelcom aliè i imposat, sinó com un referent vàlid, gòbal i *natural* a partir del qual estructurar les relacions socials. És fàcil adonar-se com la relació que s'estableix entre l'espai familiar i escolar de la Sandra és d'absoluta proximitat, tant per l'afinitat de les cultures i prioritats que regeixen en ambdós entorns, com pel tipus d'interiorització que fa aquesta adolescent dels seus constrenyiments i normatives objectives.

La presència en l'espai del lleure

Les dinàmiques de lleure protagonitzades per la Sandra es caracteritzen principalment per ser intradomèstiques i marcadament familiars. Es mantenen distanciades dels consums ociosos més prototípics de l'espai juvenil, però alhora esdevenen relativament intenses com a recurs expressiu, a diferència del que podríem esperar en un primer moment. Això és així, d'entrada, perquè la Sandra participa activament en la construcció de significat a partir de la selecció, recontextualització i plasmació simbòlica de les seves experiències i d'alguns dels productes que el *teenage market* posa al seu abast (recordem que l'escriptura i el *manga* són les seves dues grans passions) i, en segon lloc, perquè té l'habilitat de reelaborar la presència de familiars adults en el seu espai de lleure donant a aquest fenomen una nova i original significació (així, les possibilitats de què el lleure esdevingui un camp de creació cultural i identitària poden veure's fins i tot incrementades quan apareixen en escena la seva mare i la seva tieta –les quals l'acompanyen a comprar roba-, o bé la seva germana gran –amb qui ha anat per primera vegada a un concert).

Entrevistador: I quin tipus d'activitats extraescolars, a l'escola o així, en fas, o no...

Sandra: Ehhh. Anava abans a guitarra, però ara ja l'han tret. Anava a guitarra i vaig al Club Manga, que és el dimecres. Com que no tenim classe per la tarda, pues...

E: I què feu, dibuixeu, o...

S: Sí. Dibuixem, o veiem pel·lícules d'aquestes, comentem, sempre hi ha diverses opinions.

E: [...] A comprar què, mejar?

S: Roba i tal. [...] Pues amb la Laia, la seva mare i la meua mare.

E: Ja veig que amb la Laia és potser amb la que et sents més identificada?

S: Sí, sí.

E: Què és el primer cop que us deixen anar de concerts?

S: A ella no, però a mi sí.

E: A tu és el primer cop que et deixen.

S: Sí.

E: Et fa il·lusió?

S: Sí. A més ella ja és molt gran, així que...

E: El què, el què?

S: Ja té vint anys.

L'espai de lleure de la Sandra esdevé un escenari molt important en el seu procés de construcció identitària. De fet, ho és tant com els seus espais escolar i familiar, únicament que d'una manera distinta a la que habitualment es dona entre els seus homòlegs i homòlogues: una de les coses que més criden l'atenció de les actituds de la Sandra és que sap obtenir el màxim rendiment de les potencialitats expressives de tots tres espais sense necessitat de provocar els seus marcs normatius.

L'espai de lleure constitueix per a la Sandra una font de creació i expressió cultural: la Sandra es relaciona activament amb les geographies d'aquest espai en humanitzar i dotar de sentit els recursos "bruts" que li ofereix i, el que és més important, gaudeix de la confiança dels seus pares per poder-ho fer a la seva manera. Aquest privilegi té molt a veure amb el fet que la Sandra no accedeix a alguns dels espais i consums *normatius* més comuns entre la majoria dels joves (discoteques, tabac, alcohol, etc.), o almenys no de la mateixa manera que aquests, i amb el fet que la seva vivència del lleure no respon a cap necessitat de desenvolupar actituds transgressores.

Sandra: Bueno, això de sortir... [rialles]. La veritat és que no surto gaire, perquè tampoc sortir no m'agrada. Potser anem el dissabte a veure una pel·lícula, o...

Entrevistador: I llavors, un dissabte a la nit, què fas, mires la tele amb la família, o...

S: El dissabte el passo tota la nit escrivint [rialles].

E: Tota la nit?

S: Bueno, tota la nit no, però gairebé... fins que vaig a dormir.

E: Ahhh... Els teus pares et deixarien fer coses com fumar, o beure, o coses així?

S: Pues no ho sé.

E: Suposo que el fet de tenir germans grans deu influir una mica, perquè és una cosa que ja han passat amb ells...

S: Sí, però ni el meu germà ni la meva germana no han fumat mai. No, jo tampoc...

E: Tens mals referents...

S: Sí, perquè ells són molt bons, [rialles] però no passa res, perquè jo, amb el fum, m'ofego. El meu pare fuma, i quan està fumant, jo m'he d'anar, perquè m'ofego. O sea que...

El seu espai de lleure es caracteritza, doncs, per acomodar-se normativament als requisits i pressupòsits vigents en el seu espai familiar, sense que això signifiqui però que les experiències de la Sandra en el terreny d'encontres i desencontres juvenils quedin fiscalitzades pel control dels seus pares, ans tot el contrari. Resulta interessant adonar-se en aquest sentit de com la interiorització de les expectatives i els valors paterns (i escolars) per part de la Sandra es veu acompanyada de l'absència d'estratègies decidides de vigilància familiar. És més, els seus pares confien plenament en la capacitat de la Sandra per reflexionar al voltant del "cost d'oportunitat" de les seves inversions a qualsevol dels tres espais de socialització que estem considerant:

Entrevistador: Ehhh, a casa teva, també fas coses, vull dir, en aquest temps de tarda, també has de fer feines domèstiques, has d'ajudar als teus pares...

Sandra: La veritat és que no faig gaire [rialles].

E: Hauries de fer, però... [rialles]

S: Sí, hauria de fer, però [rialles] la meva mare, es queixa una mica, diu que no fas res..., però a ella li agrada que escrigui i això, i després, quan està fent les coses, sempre li dic mira, mama, i li agrada...

Aquest fet ofereix a la Sandra l'oportunitat d'autogestionar els conflictes derivats de la seva triple presència i d'establir els equilibris que considera més oportuns entre les forces centrípètes reclamades per les seves dedicacions escolar, familiar i lúdica, mantenint sempre – això sí- el cap ben fred pel que fa la les conseqüències que es derivarien d'una inserció sense reserves en el camp de joc juvenil.

Partint de tot plegat, podríem concloure que les pràctiques corresponents a la modalitat presencial de la Sandra en l'espai del lleure s'impregnen d'un doble sentit, teòricament poc coherent, però que és resultat de l'apropiació i significació pràctica que fa de les geografies normatives i expressives dels espais. D'una banda, les pràctiques de lleure de la Sandra no són normativament contestatàries ni responen al que entenem per una modalitat presencial d'experimentació (és a dir, aquella en la que el lleure és l'espai privilegiat en la cerca d'identitat), però, de l'altra, aquestes han superat el sentit lúdic i asèptic que caracteritza la vivència del lleure infantil, alhora que condueixen a l'activació d'estratègies resoltes de socialització en el context de la cultura juvenil i adolescent (almenys això és que succeeix

quan la Sandra assegura que no s'identifica amb camp grup juvenil, que vesteix roba *normal* i que li agrada el *manga*).

La presència en l'espai familiar

La configuració normativa de l'espai familiar de la Sandra té unes característiques molt semblants a les exigències i obligacions formals que estructuraven l'espai escolar, i al mateix temps resulta inconciliable amb les dinàmiques de lleure que se situen properes als consums ociosos més reactius o contestaris.

La presència activada per la Sandra en l'espai familiar té molt a veure amb l'assumpció i naturalització que fa dels discursos i de l'ordenació de prioritats vigents en aquest espai, així com amb l'existència de pactes implícits que regulen la qualitat de les relacions entre els seus pares i ella. Com hem pogut comprovar, la confiança que els pares de la Sandra depositen en la seva filla ve justificada per l'assumpció que fa de les obligacions normatives de l'espai familiar, de manera que la Sandra podrà beneficiar-se d'alguns drets i privilegis mentre el seu comportament continuï responent a les expectatives desitjades pels seus pares.

L'exemple que mostrem a continuació ens informa de la magnitud i les implicacions pràctiques associades al crèdit que els pares de la Sandra atorguen a la seva reflexivitat i capacitat de prendre decisions encertades. Els pares es preocupen pel progrés escolar de la Sandra, però al mateix temps duen a terme un seguiment bastant distanciat i respecten les decisions acadèmiques de la seva filla (car el més probable és que mai no amenacin la trajectòria socioprofessional de la Sandra):

Entrevistador: Però, més enllà de que t'agradi o no, ells confien en tu...

Sandra: Sí.

E: I deixar els estudis, és quelcom que els hi agradaria, o no?

S: No. No els agradaria gens, vamos.

[...]

E: I ells esperen de tu que també estudiïs, i...

S: Sí, suposo que sí. Mai m'han dit fes això, o fes allò, però suposo que no els agradaria.

E: I per coses de l'escola, a vegades discutiu, perquè veieu les coses diferents, o no?

S: De l'escola? No.

E: Del que vols fer tu, després, o...

S: No.

E: D'això n'heu parlat, o no?

S: No n'hem parlat gaire, però... La meva mare diu que faci el que vulgui, així que...

El pare de la Sandra té un coneixement informat i de primera mà de la institució escolar (abans de la seva jubilació havia estat professor de matemàtiques), de manera que pot orientar la Sandra en el seu procés d'escolarització aproximant-la als requisits normatius i disposicionals reclamats per aquesta institució. Alhora la dimensió expressiva dels aprenentatges no li és tan estranya a la Sandra com a la resta dels seus companys de classe, els quals només veuen l'escola com un instrument més o menys necessari i/o útil per escalar posicions socials. La Sandra té, per tant, un sentit molt agut de la utilitat dels aprenentatges escolars gràcies a la influència del seu pare, i la seva experiència escolar es beneficia de la concordància existent entre les normes i els valors familiars i aquells altres que estructurin el tipus de participació presencial en l'espai escolar. En aquestes condicions, és ben difícil que l'absència d'estratègies explícites de vigilància i control patern doni lloc a l'activació de processos de desconexió entre tots tres espais socials ni a l'emergència de dinàmiques de desafecció en els modes presencials de la nostra entrevistada en els diferents espais de sociabilitat.

D'altra banda, la presència familiar de la Sandra es fa igualment contínua en relació a l'espai de lleure (i a la inversa) perquè els valors continguts en les seves dinàmiques relacionals es troben àmpliament integrades en la base normativa familiar. La seva presència d'experimentació "controlada" en les dinàmiques del lleure no generen discursos ni actituds articuladors de marcs identitaris i culturals alternatius i/o contraposats a les formacions normatives de la institució familiar. Efectivament, la identificació i naturalització que fa la Sandra de les normes familiars, la força centrípeta exercida per la seva família, acaba provocant la seva autoexclusió respecte d'aquelles dinàmiques de lleure contràries als marcs normatius defensats en el seu espai familiar.

Podem identificar, per tant, diferents elements presencials que afavoreixen la continuïtat entre els tres espais d'interacció que considerem aquí; alguns d'ells tenen a veure amb l'existència d'estructures normatives que defineixen les geografies "objectives" dels espais escolar, del lleure i familiar, altres, en canvi, són resultat de l'encarnació i particularització que la Sandra fa d'aquestes materialitats. Així, la preocupació i l'interès familiar pel progrés escolar de la Sandra, el seguiment distanciat del seu comportament i inversions, la valoració positiva de la institució escolar, l'existència d'un marc normatiu familiar reconegut i compartit i, finalment, la relació que manté la Sandra amb les obligacions familiars i escolars i amb les promeses i

els plaers immediats de l'espai d'oci, són elements coherents entre sí i la causa de les continuïtats que es donen entre els seus itineraris d'unes a altres esferes de la seva vida social.

6.5.-L'Hajar

Proximitats i distanciaments entre espais

A primer cop d'ull, podríem suposar l'existència de continuïtats normatives i discursives entre els espais familiar, escolar i del lleure de l'Hajar. De raons "objectives" no en faltarien: els continguts i les ideologies que conformen les estructures materials i de sentit de tots tres espais comparteixen la rellevància assignada a les actituds ascètiques i la disciplina. Aquestes disposicions són valorades com a mecanismes de control que s'activen amb l'objectiu d'evitar el distanciament dels individus respecte dels marcs normatius considerats com a "normals". El fet, però, és que aquests continguts i ideologies només existeixen de forma aïllada sobre el paper. A la pràctica, els individus incorporen i particularitzen el significat de les normatives en situar-les enmig d'un context d'interacció en el que intervenen múltiples interessos i en el que les diferents cosmovisions estan obligades a establir relacions de poder/desigualtat entre sí.

L'anàlisi de les entrevistes mantingudes amb l'Hajar i la seva família ens haurien de permetre relativitzar el valor adscrit a les línies de proximitat "objectiva" entre tots tres espais. Amb aquesta finalitat, en els paràgrafs que venen a continuació ens fixarem, d'una banda, en la manera com l'Hajar gestiona les tensions centrípetes dels espais de socialització en els que està implicada i, de l'altra, en els continguts específics del marc normatiu familiar que regulen els límits de les seves accions i expectatives en l'espai escolar i en l'espai del lleure.

Pel que fa al primer aspecte, i abans d'entrar en detalls, voldríem assenyalar que la presència de l'Hajar a cadascun d'aquests espais es caracteritza sobretot per l'acomodació a les estructures que regulen (o pretenen regular) les relacions entre els individus i la interiorització que aquests fan dels discursos dominants. Val a dir, però, que en el seu cas aquesta comprensivitat i absència de conflicte aparent no sempre va acompanyada d'actituds submises i d'obediència, sobretot en l'espai escolar. La implicació que l'Hajar manté amb les normatives familiars és sobretot emocional (les seves possibilitats de relativitzar el valor dels

codis és gairebé nul·la), però la relació que estableix amb les normatives de l'espai escolar és bàsicament de tipus instrumental (el seu grau de control i reconeixement dels codis li permet optimitzar les inversions en aquest espai). Com veurem a continuació, aquest fet és gairebé l'únic indicatiu que ens informa de la capacitat d'aquesta adolescent per posar en marxa processos de creació normativa i expressiva; altrament semblaria que els seus discursos i pràctiques estarien totalment fiscalitzats per l'autoritat dels discursos escolars i familiars.

Finalment, i en relació al segon aspecte, voldríem insistir en la importància que té per la nostra anàlisi el coneixement dels valors continguts en els marcs normatius familiars com a base reguladora de les accions. Com hem anat demostrant en aquesta recerca, la intensitat d'aproximació família-escola depèn tant de la força de la interiorització que fan els joves i adolescents de la normativa familiar com de la qualitat del coneixement per part dels pares dels mitjans i finalitats que configuren l'espai escolar. Des del nostre punt de vista, la situació de fracàs escolar que experimenta l'Hajar (malgrat ser "controlat" i "reversible") té poques possibilitats de reeixir si no es produeix una alteració substantiva en la representació familiar del "contracte escolar".

La presència en l'espai escolar

La classificació de l'Hajar en un o altre tipus de presència en l'espai escolar és un exercici complicat. Les seves actituds en relació a la normativa i la cultura escolars són completament diferents depenent de l'aspecte al que ens referim. Així, sembla ser que la relació de l'Hajar amb els seus professors i professores gaudeix d'una cordialitat inusual entre la resta de companys i companyes de classe. En concret, aquesta adolescent ens explica la confiança que li inspira una professora que s'interessa pels seus resultats acadèmics i amb qui sembla que manté una relació molt estreta, fins el punt d'explicar-li els seus problemes personals. D'altra banda, però, els pares de l'Hajar ens van manifestar la seva preocupació per una filla que, malgrat aprovar les assignatures, no es pren amb seriositat els estudis. Entre d'altres coses, la mare de l'Hajar ens va explicar que al llarg del curs havien estat convocats a diverses tutories com a conseqüència dels problemes d'absentisme de la seva filla.

Entrevistador: [...] ¿En qué sacas buenas notas? ¿Hay asignaturas que te gusten más que otras, por ejemplo?

Hajar: [...] No, análisis numérico, dibujo técnico y lengua castellana me gustan.

E: Las lenguas en general te gustan.

H: Sí. Quiero aprender catalán. Es necesario aprender el catalán.
 [...]
 E: ¿No hay alguna asignatura que te parezca que no sirve para nada?
 H: No.
 E: ¿Y hay algún profesor con el que estás mejor que con otros?
 H: Todos son buenos
 [...]
 E: [...] ¿Tú serías amiga de algún profe si te cayera muy bien?
 H: Sí. Yo soy amiga de una profesora.
 E: Ah, eres amiga de una profesora...
 H: Sí.
 E: ¿Por qué?
 H: Porque es muy buena y...
 E: Buena profesora o buena persona.
 H: Buena profesora y buena persona también.
 E: ¿Y te escucha?
 H: Me escucha y habla conmigo.

La incongruència que ens expressa el comportament d'aquesta adolescent és amb tota seguretat la imatge distorsionada que ens arriba d'unes decisions raonades basades en càlculs estratègics. L'Hajar ha interioritzat àmpliament el discurs credencialista que legitima la utilitat instrumental dels aprenentatges acadèmics. Malgrat no tenir cap idea precisa sobre el seu futur socioprofessional, sap que els estudis li poden facilitar la seva transició al mercat laboral. Alhora, però, és conscient de l'existència de circumstàncies familiars adverses que en el seu cas faran molt difícil el desenvolupament d'estratègies educatives relativament ambicioses. La seva família és d'origen magribí i fa només tres anys que s'ha instal·lat a Terrassa. El seu pare, que té un treball precari, vol que l'Hajar estudiï perquè pugui reeixir amb garanties en un medi molt més complex que el de la seva societat de partida, però el seu desconeixement dels requisits i prioritats escolars fa que tingui una visió estratègica molt pobre.

Entrevistador: Me has dicho antes que tu padre decía que tienes que estudiar y que es muy importante. ¿Sabes qué harás cuando acabes la ESO? ¿Lo has pensado ya?
 Hajar: No.
 E: ¿Cómo mínimo debes saber si estudiarás bachillearto o no. ¿Sabes qué es?
 H: Sí, bachillerato.
 E: Pero no sabes si lo estudiarás o no.
 H: No lo sé.
 E: [...] ¿Y que te han dicho [els teus pares] que estudies?
 H: Bueno, el mínimo. Me han dicho que "algunas cosas que no sabemos tú tienes que saberlas".
 E: Si sabes muchas...
 H: Me han dicho: "Si nosotros no sabemos escribir y leer, tú tienes que saber".

Davant d'unes condicions de possibilitat tan restringides, l'Hajar, que a vegades sembla activar una identificació expressiva amb la institució escolar, acaba per distanciar-se de les implicacions més emotives que podrien lligar-la a aquest espai i activa, en canvi, un tipus de

presència basat en la instrumentalitat i en la interiorització normativa d'aquells elements que li resulten més fàcils d'incorporar. L'Hajar farà els deures, però per rutina; respectarà els seus professors i professores, perquè li convé; i estudiarà, per anar aprovant. D'altra banda, deixarà d'assistir a classe per quedar-se a casa veient la televisió, però només en la mesura que aquest comportament no afecti el seu expedient acadèmic.

Com podem veure, el fet que l'Hajar s'acomodi a les disposicions del seu espai familiar no és del tot incompatible amb l'activació de processos de creació i manipulació normativa. Encara que aquests siguin difícilment visibles a un nivell purament discursiu, l'anàlisi i seguiment de les pràctiques de l'Hajar en l'espai escolar ens permet comprovar que les seves ordenacions de prioritats permet a aquesta adolescent optimitzar les seves inversions. A més de no generar conflictes greus amb el nucli dur de la seva normativa familiar, la intensitat moderada amb què l'Hajar es fa present en l'espai escolar li procura beneficis materials (els "aprovats") i li evita maldecaps psicològics (la frustració per no poder fer carrera).

La presència en l'espai del lleure

La manera probablement més encertada d'aproximar-se a l'espai del lleure de l'Hajar és entenent-lo com una extensió normativa del seu espai familiar. La força de la interiorització de la disciplina familiar en relació als consums en l'espai del lleure descarta qualsevol possibilitat que aquesta adolescent prengui part en les dinàmiques d'oci prototípicament juvenils. Tant és així, que al llarg de l'entrevista l'Hajar manifesta explícitament la seva preferència per estar-se a casa enlloc de al carrer, o bé al costat de les seves germanes en comptes d'iniciar relacions d'amistat amb les companyes de classe.

Entrevistador: ¿Y no quedas con amigas o con amigos? ¿Tu vida es entre la escuela y tu casa?

Hajar: Sí.

E: ¿Y qué haces los fines de semana?

H: Los fines de semana salgo con mis hermanas.

E: ¿Y qué edad tienen?

H: Una 19 y la otra tiene..., ahora tiene 18.

E: Son mayores.

H: Sí. Y salgo por la tarde y compramos cosas y... no sé. [riu]

E: ¿Qué compráis?

H: Ropa y eso. Y después volvemos a mi casa, y ya está. Pues el sábado, si tengo deberes los hago. Y ya está. Y limpiar la casa y todo eso.

[...]

E: [...] ¿No te gustaría... no sé, ir al cine con tus amigas?

H: Yo no tengo amigos. Sólo tengo a mis hermanas y ya está.

E: Bueno, pero, aún así... [riu]

H: No lo sé. Mi padre no me deja. Yo también no me gusta ir al cine y eso.

E: ¿No te gusta? ¿Qué te gusta hacer? ¿Qué te gustaría hacer?

H: Nada.

E: ¿Estar en casa?

H: Estar en casa yo con mis hermanas y ya está.

Des del nostre punt de vista, és evident que hi ha tota una sèrie d'habilitats instrumentals i expressives, així com unes formes de sociabilitat i de gust, que s'han d'haver adquirit per poder participar i gaudir de les activitats d'oci dirigides pels joves i els adolescents. L'Hajar no les ha pogut incorporar a causa de la influència exercida per algunes de les instàncies socialitzadores a què ha estat sotmesa al llarg de la seva vida. Sense negar el fet que aquesta adolescent pugui dotar-se de sentit identitari dins les fronteres de la llar familiar, i per tant la possibilitat que la cultura juvenil femenina pugui perfectament sostenir-se en una "cultura del dormitori" (Wulff 1988), tanmateix estem d'acord que les dificultats de l'Hajar per participar en les dinàmiques de lleure fora de l'àmbit domèstic són un entrebanc molt important per a la seva inserció no només en el camp de joc juvenil, sinó també en la societat d'acollida en general.

La presència de l'Hajar en l'espai de lleure està totalment fiscalitzada pels discursos i la normativa familiar, i el nivell de vigilància al qual els seus pares la sotmeten a través de les germanes ofeguen les oportunitats que altrament tindria per generar processos de creació normativa i identitària més o menys autònoms i originals. L'aspecte que més ens crida l'atenció de tot plegat és, d'altra banda, l'aconfliktivitat amb què l'Hajar viu les restriccions normatives que limiten la seva presència en l'espai d'encontres juvenils. Incapaç com és de concebre's a sí mateixa a banda del seu marc familiar, les representacions que l'Hajar elabora sobre l'espai del lleure responen en gran mesura als estereotips més negatius i reduccionistes relacionats amb el comportament dels joves. És en aquest sentit que l'Hajar entén la realitat omnipresent del seu espai familiar en termes protectors o, fins i tot, possibilitadors, més que no pas com quelcom extern i imposat amb més o menys rigor.

Entrevistador: [...] Cuando vas a Marruecos y te preguntan cómo son los de allá arriba, ¿tú qué les dices?

Hajar: [Inaudible]

E: ¿Pero qué quieres decir, que no te gustan?

H: No.

E: ¿La gente de tu clase o toda la gente de aquí?

H: Algunas chicas... Yo creo que algunas chicas son muy raras, pero algunas no.

E: ¿Por qué?

H: No lo sé.

E: Pero, ¿en qué lo ves?

H: En que se rien de los marroquíes y todo.

E: ¿Qué se rien de los marroquíes?
H: Sí.
E: ¿Y por qué?
H: Porque son muy malos.
E: ¿Qué dicen que hacéis?
H: Que dicen que... y todo: "Si no te gusta aceptarlo, vete a tu país".
E: Si no te gusta...
H: [...] Y hay alguno de una manera... Un chico quiere pelear con nosotros.
E: ¿Quiere pelear con vosotros, uno de la clase? ¿Por qué?
H: No, no es de la clase. Es del instituto.
[Inaudible]
E: ¿Cómo qué?
H: "Moros de mierda" y todo eso.
[...]
E: ¿Y qué hacéis?
H: Nosotras vamos a la directora. Y nos ha dicho: "¡Qué bien habéis hecho!".
E: [...] Así que prácticamente amigos o amigas tuyos no tienes ninguna que no sea marroquí.
H: Mejor con los marroquíes.

E: Bueno, ¿hay alguna cosa que tú haces y que no entenderían tus padres? Por ejemplo, fumar.
H: No. Yo tampoco me gusta fumar, y lo pienso. Si veo muchas chicas fumando y eso, pienso: "Bueno, estas chicas están locas".

Aquesta predisposició cap a l'acomodació, cap al lliurament complet a les disposicions pròpies del seu espai familiar, podria resultar-nos estranya si deixéssim de banda la trajectòria biogràfica més recent de l'Hajar. Però si recordem que fa relativament poc temps que s'ha instal·lat a la seva ciutat actual comprendren que en comptes de resignar-se a les comminacions del nou context social (àmpliament assimilador), l'Hajar té un sentit de l'ubicació molt agut pel que fa a la seva identitat ètnica. Alguns dels seus companys i companyes de classe s'encarreguen de recordar-li, com si en tingués dubtes, a través d'actituds i insults racistes. Tot i així, sembla ser que el seu referent cultural més proper està representat per una de les seves germanes grans, de qui, a banda de consells per evitar "problemes", obté els estímuls necessaris per refermar la seva identitat.

La presència en l'espai familiar

El fet que l'Hajar trobi en el seu espai familiar una mena de "coixí protector" té, com hem pogut comprovar, uns efectes molt concrets sobre les seves possibilitats presencials a la resta d'espais normatius. El lloc preeminent que ocupen les regulacions familiars dins la seva escala de valors té molt a veure amb els lligams emocionals que mantenen l'Hajar unida al record del seu pasat; sens dubte, un temps mitificat per les distàncies, però també per l'experiència d'unes vacances extraordinàries en una època extraordinària (les vacances d'estiu).

Entrevistador: ¿Y tú crees que seguirás haciendo lo mismo cuando seas mayor? Es decir, a lo mejor quieres salir y hacer otras cosas.

Hajar: Yo con mis hermanas.

E: ¿Y cuando vas a Marruecos?

H: Allí salgo con mis amigas y todo

E: ¿Y de qué habláis [tu i les teves amigues marroquines de la classe]?

H: De muchas cosas.

E: ¿De Marruecos?

H: Sí.

E: ¡Ah, sí! Te gusta mucho Marruecos.

H: Sí.

E: ¿Qué tiene Marruecos que te gusta tanto?

H: [Riu] No sé. De ahí es mi familia.

[...]

E: ¿Tú crees que volverás a Marruecos?

H: No lo sé, no creo.

E: ¿Te gustaría?

H: Me gustaria [somriu], pero no creo. Me gustaría tener aquí a mis tíos, mis abuelos y todo, pero están en Marruecos.

Sigui com sigui, no podem negar que els equilibris que l'Hajar manté entre els consums i les inversions en els diferents espais d'interacció on activa la seva presència serveixen per neutralitzar la intensitat amb la qual podrien manifestar-se les seves forces centrípetes i els seus efectes desgarradors. Els valors i normatives que configuren la institució escolar, per exemple, podrien fàcilment entrar en contradicció amb el nivell d'interiorització dels discursos i creences familiars de l'Hajar si no fos perquè aquesta adolescent activa una presència de mínims en l'espai escolar. En aquest cas, la discontinuïtat família-escola no afectaria tant les relacions establertes entre aquests dos espais (la filosofia de fons és, certament, molt similiar) com el benestar general de la nostra entrevistada (un efecte similar produirien les contradiccions família-lleure). Com no podria ser d'una altra manera, la reproducció subjectiva de les discontinuïtats produeix estranyaments entre els individus, els quals no sempre surten reeixits dels reptes que planteja la doble subjecció normativa i/o emotiva a conjunts reguladors divergents.

L'Hajar, en canvi, expressa un cert grau de control i reconeixement dels codis (sobretot en els espais familiar i escolar; molt menys en el del lleure juvenil), i això li permet adoptar una sèrie de reserves sobre les pressions d'adaptació als requisits característics de cada espai. De forma resumida, diríem que l'Hajar ha fet una aposta de socialització més o menys conscient que consisteix en renunciar a la seva participació en el camp de joc juvenil (almenys en els termes en que s'acostuma a conceptualitzar des de les ciències socials actuals), en l'adquisició

d'una credencial bàsica que permeti articular la seva inserció en el món laboral, i en la reproducció de l'estil de vida de les seves germanes.

Alhora, no podem deixar de banda un fet que ve a puntualitzar els "beneficis" derivats de l'apropiació subjectiva feta per l'Hajar dels lligams i compromisos "objectius" característics dels tres espais aquí analitzats: la renúncia a conèixer nous sistemes de significat, sense que això hagués d'implicar l'obligació de fer-se'ls propis. En efecte, els seus homòlegs d'origen autòcton li semblen racistes o bé amorals; els seus germans no assumeixen cap responsabilitat domèstica perquè són homes; el seu futur acadèmic resta pendent de les decisions dels seus pares; aquests, a més a més, diuen el que diuen i fan el que fan perquè veuen així les coses, etc.

Entrevistador: [...] ¿Cómo crees que será tu vida dentro de unos años, pongamos cuando tengas 20?

Hajar: ¿Cuándo tengo 20? No lo sé.

E: ¿Pues qué te gustaría hacer?

H: No lo sé.

E: Sólo piensas en hoy y mañana.

H: No lo sé.

E: ¿Pero crees que trabajarás?

H: Sí.

E: A los 20 años crees que trabajarás, ¿cómo tus hermanas o en otra cosa?

H: En otra cosa.

E: ¿En qué?

H: No lo sé.

E: Porque a ellas no les gusta lo que hacen. ¿Has dicho que iban a una fábrica, no?

H: No.

E: ¿Y qué hacen?

H: En casa.

L'Hajar ha naturalitzat una visió molt restrictiva de les coses i això podria tenir conseqüències negatives sobre els processos d'integració social que activi al llarg de la seva joventut. El seu desconeixement de l'"autenticitat" del medi i la seva manca d'experiència "arrelada" en un món cada cop més complex són dos dels efectes perversos de la intensitat amb què les pressions normatives del seu espai familiar han fiscalitzat, de moment, les seves pràctiques, la seva identitat i, en alguns aspectes, el seu pensament.

CAPÍTOL 7

Implicacions de posició en les disposicions educatives: classe, gènere i ètnia

Els capítols anteriors s'han centrat en diferents aspectes de les vivències dels joves adolescents en els diferents espais socials amb l'objectiu d'identificar els trets més destacats de la seva visió del món i les seves actituds en els àmbits escolar, familiar i de lleure. Les característiques de cada espai social, les continuïtats o discontinuïtats entre aquests espais o la coherència interna dels discursos i pràctiques dels actors han estat revisats com a factors configuradors de les trajectòries dels joves entrevistats i com a elements influents en la interpretació de la pròpia posició en les institucions i en les relacions socials que s'hi inscriuen. Fins aquí, però, la nostra anàlisi ha intentat centrar-se exclusivament en les disposicions dels estudiants, mentre que llurs posicions en l'estructura social han estat únicament utilitzades com a referents per a la construcció de la mostra d'alumnes i famílies. És ara el moment de tornar-se a acostar a les posicions de classe, gènere i ètnia amb l'objectiu de reflectir les implicacions d'aquestes posicions en els discursos, actituds i pràctiques dels joves, especialment en el terreny escolar. La metodologia d'anàlisi és el que ens permet reprendre ara les variables posicionals, no com a últims determinants de les trajectòries i identitats dels joves, sinó com a condicionants que intervenen en la forma que prenen aquestes trajectòries i identitats. Lluny de considerar les posicions de classe, gènere i ètnia com a dimensions rígides que tanquen qualsevol possibilitat de creació i de transgressió individual, les entenem com a factors que emmarquen uns discursos i unes pràctiques dels nostres actors. Les posicions són, en aquest sentit, factors que estan en l'origen d'allò que diuen i fan els joves però que en cap cas redueixen la creativitat de les seva experiència ni del seu discurs. Les adscripcions de classe, gènere i ètnia, doncs, no poden ser omeses: no només són factors que posicionen els actors en el mapa social, sinó que tenen traducció en les disposicions dels individus. Aquests poden evidenciar una estreta relació entre posició i disposició, o bé poden oferir-nos discursos, actituds i pràctiques de trencament. En cap cas, però, poden escapar a les conseqüències d'una determinada adscripció social que condiciona la seva experiència.

A partir d'aquestes reflexions, té sentit en aquest capítol interrogar-se sobre les implicacions de posició. Fins on la pertinença a una classe, a un gènere o a una ètnia ens mostra ajustos entre posicions i disposicions dels actors? Quins elements dels seus discursos denoten la projecció de la classe, el gènere o l'ètnia en la seva interpretació del món educatiu? En quines condicions, en canvi, sembla trencar-se aquesta projecció? Poden identificar-se exemples d'intersecció entre classe, gènere i ètnia? Suposen aquestes interseccions un sistema d'acumulació d'efectes o un mecanisme de neutralització d'aquests efectes?

Aproximar-se a respondre a aquestes qüestions és, òbviament, una tasca complexa. Cal abans fer dues puntualitzacions. La primera és que l'objectiu del capítol és el d'oferir mostres de respostes i no pas utilitzar les entrevistes com a material que demostrï de forma inequívoca com es projecten els efectes de classe, gènere i ètnia. La segona puntualització fa referència a la interpretació de les implicacions de posició, és a dir, a la decisió d'assignació d'aquells aspectes dels discursos dels entrevistats com a efectes de classe, gènere i ètnia. Aquesta assignació és discutible i arriscada. La nostra opció ha estat la de tenir en compte la recerca sociològica disponible sobre aquesta qüestió i la nostra capacitat interpretativa dels discursos dels entrevistats. Aquesta opció pot ser discutida, però és absolutament necessària si es parteix del convenciment que les dimensions de classe, gènere i ètnia (o d'altres pertinences no contemplades en aquest estudi) condicionen les trajectòries i identitats socials.

L'estructura del capítol és la següent. En els tres primers apartats s'analitzen implicacions de classe, gènere i ètnia que apareixen en els discursos dels joves entrevistats i les seves famílies. Finalment, en un darrer apartat, es proposen exemplificacions d'interseccions de les variables estructurals contemplades, les quals poden suposar una acumulació d'efectes sobre les disposicions individuals o una neutralització mutua dels efectes potencials sobre aquestes disposicions.

7.1. Implicacions de classe

La primera consideració que ens cal fer fa referència a les limitacions de la nostra anàlisi. Tant pel tipus de centres escollits com per la composició social de la mostra no podem realitzar una anàlisi comparada d'implicacions de classe. En efecte, fins i tot en els casos preestablerts com a "classe mitjana", gairebé tots els estudiants entrevistats

provenen de famílies que es mouen en un continu teòric entre la classe treballadora estable i situacions d'evident exclusió social. Aquest fet, si bé exclou la possibilitat de comparar discursos en funció de diferents posicions de classe, presenta l'avantatge de disposar d'una mostra relativament homogènia d'individus d'un origen social semblant que facilita la identificació de presències o absències del que podem anomenar "cultura de classe". És en aquest sentit, el de les presències discursives atribuïbles a un origen social de classe treballadora, que observem el contingut de les nostres entrevistes.

7.1.1. Reificació

Algunes de les nostres entrevistes ens mostren la presència de discursos de reificació sobre el món escolar. El fenomen de la reificació —interpretar els fets socials com a fenòmens no construïts socialment— no és lògicament un procés exclusiu d'un determinat origen de classe. No obstant, algunes recerques han reflectit com aquest és un fet present en la construcció de les aspiracions educatives de la classe treballadora (Rambla 1995). En el nostre estudi, la reificació és més present com més distant són les característiques pròpies de l'espai familiar en relació amb el món de l'escola. La distància cultural, en aquest sentit, actua com a element inductor d'un conjunt d'interpretacions sobre la vida escolar que posen l'accent en el caràcter inexorable de les situacions educatives o en la inexistència de qüestionament dels discursos i interpretacions educatives que fa el professorat. La reificació actua com a fenomen especialment rellevant en l'alumnat del nostre estudi. La proximitat a la finalització de l'ensenyament obligatori fa que una visió irreversible o difícilment alterable del rendiment o comportament educatiu esdevingui gairebé determinant de la trajectòria educativa posterior. Els discursos dominants —especialment dels estudiants amb pitjor rendiment i les seves famílies— evidencien la distància amb la institució en no qüestionar la interpretació professional del professorat i mostren conformisme amb la trajectòria previsible que resultarà d'aquesta interpretació.

Mare Rocío: ... pues si ella se ve capacitada y según también luego el consejo que le den en el instituto cuando saque el cuarto de ESO y luego también me llamen a mi, según como ellos lo vean pues así se hará (...) Ya, a mí me gustaría que estudiara pero las cosas las tengo claras, la Rocío es una niña que le cuestan mucho los estudios, ella se esfuerza mucho por sacar buenas notas y como eso lo tengo claro yo le digo: "Sácate la ESO, estudia luego lo que a ti te guste y luego pues..." según de lo que ella escoja lo que le guste pues luego a trabajar.

Mare Maika: Sí. Lo que pasa es que nada más comenzar el curso los profesores les preguntaron si querían seguir estudiando y que querían estudiar y ella dijo que bachiller, pero hace poco me dijo que le parecía que iba a estudiar módulos porque les había dicho el profesor que no estaban preparados para estudiar

bachiller. (...) Con ella hemos hablado, estuvimos hablando el otro día y me dijo que le parecía que ella iba a hacer módulos, le parecía que por módulos también podía estudiar lo que quería.

La reificació pot fins i tot neutralitzar els desitjos del mateix afectat. El cas de la Rocío, que es queixa del 'realisme' de la seva mare, ho il·lustra prou bé.

Rocío: Pues mi madre me ha quitao las ilusiones porque yo quería hacer... sacarme el título de la ESO, ir a bachillerato, ir a la universidad, hacer mi carrera y todo. (...) Porque me dijo que si me está costando la ESO, porque yo no soy de esas que saco buenas notas, me cuesta mucho aprenderme las cosas, pues pa bachillerato lo tendría mucho peor, me dijo que me costaría mucho y pa la universidad me dijo que ya me olvidara de eso porque allí ya no podría llegar. Ella me dice que le da igual, que si hago bachillerato mucho mejor, pero si no puedo conseguirlo al menos que me saque la ESO.

La crítica institucional, quan apareix, és moderada i sobretot conformista. En les famílies majoritàriament s'assumeix o es justifica que determinades situacions no funcionin com a ells els agradaria. Es defuig l'enfrontament o la recerca de vies alternatives de solució.

Mare Maika: Ellos primero te dicen que quieren que haya una relación entre padres y profesores, pero luego no la hay. Yo supongo que... claro, hay muchos niños, están agobiados, tienen faena, yo lo entiendo porque aguantar estos niños de esta edad es muy difícil. Si es una y se cansa en casa pues imagínate ellos que son tantos, pero pienso que tendría que haber un poquito más de relación entre padres, alumnos y profesores.

Mare Alberto: El cambio es que... ahí estaban por el niño. Como familia si había un problema podías ir a cualquier hora, en cualquier momento y podías hablar con el profesor, el tutor, el director o el que fuera. Aquí en el instituto lo veo yo más frío, más...

7.1.2. L'esforç com a habitus de classe

La reificació del funcionament de la institució escolar es combina amb el valor atorgat a l'esforç personal com a mitjà de superació de les dificultats. Davant d'una institució i un model educatiu que pot ser criticat però no alterat, la probabilitat d'èxit s'associa al valor de la tenacitat, la constància i l'esforç personal. La distància cultural amb la institució converteix l'esforç en gairebé l'únic recurs disponible. En l'alumnat és la inversió en els estudis el factor identificat com a determinant del rendiment escolar. Sovint, hi ha discursos de reconeixement del baix rendiment com a causa de la manca de dedicació. El problema sorgeix en aquells casos en els quals l'esforç no es veu recompensat per la millora en el rendiment. És llavors quan la reificació de la institució escolar deixa l'individu sense eines interpretatives de la pròpia situació. El distanciament amb el codi educatiu deixa l'alumne sense capacitat d'entendre un esforç que no és recompensat.

Zacarias B.: Es que en este colegio no sé, es muy difícil. Es que te esfuerzas mucho y tú dices, es que esta asignatura seguramente la apruebo y al final, acabas suspendiendo y eso a mí me da mucha rabia.

O, en el cas de la família, a recórrer als límits en la capacitat del fill/a per a donar coherència a la combinació d'esforç i baix rendiment, com ja hem vist en el cas de la mare de la Rocío.

El valor de l'esforç personal s'adquireix, lògicament, en la socialització familiar. Les posicions de les famílies solen identificar l'esforç com el factor fonamental d'interpretació de la situació escolar del fill o de la filla i el valor central a transmetre, tant per als estudis com per a obrir-se pas en un món difícil. És precisament aquesta centralitat de l'esforç el que converteix aquest aspecte en determinant de la trajectòria educativa postobligatòria. La continuïtat en el món educatiu depèn, en molts casos, de la inversió demostrada pels fills en els estudis. La presència de "segones oportunitats" és excepcional.

Pares Anabel: Podía esforzarse un poco más.

E- A pesar de que a ella no hay que decirle nada de los deberes y de todo eso...

PA: Podría tener un poquillo más de interés (...) Ella muchas veces se acuesta a las doce o la una de la noche y la seis de la mañana o a las siete se levanta a hacer deberes. Sin decirle nada ¿eh? Nada, en absoluto.

E-¿Entonces creen que su esfuerzo es razonable, excesivo, adecuado...?

PA: Es razonable a lo que hace. No tiene otra cosa que hacer. Aparte de estudiar...

La combinació entre la reificació institucional i l'habitus de l'esforç té també conseqüències sobre la gairebé nul·la presència de recursos suplementaris a l'activitat escolar com a estratègia de millora de la situació educativa. El trasllat d'una lògica d'esforç personal que té més a veure amb el compliment de la feina que amb la capacitat d'adequar aquest esforç amb els requisits concrets de la disciplina escolar fa que la probabilitat d'èxit educatiu sigui gairebé mesurada exclusivament per l'ajust del treball personal a les demandes escolars. Això és interpretat com a "fer els deures", tant per part dels estudiants com per part de les famílies. Són pocs els alumnes que realitzen activitats extra-escolars, i encara menys els que fan activitats que puguin classificar-se com a suplementàries de rendiment acadèmic (informàtica, anglès, etc.). Tampoc és present en les entrevistes la recerca d'ajuts complementaris a les situacions de fracàs escolar (ajuts de professionals, amics, acadèmies, etc.). El seguiment dels pares sobre l'activitat escolar dels fills, quan existeix, tendeix a limitar-se majoritàriament a controlar la realització quotidiana dels deures escolars.

Mare Rocío: A la Rocío le gusta ponerse a estudiar pero... cuando le digo: "Rocío has hecho los deberes?" ella me dice: "No marna, si los he hecho" y... pero vaya, de momento los va haciendo. Los fines de semana que es cuando más le mandan pues también, si no los acaba entre el sábado o el viernes, el domingo lo tiene que acabar, ella ya lo sabe.

Mare Maika: Hombre, yo le digo siempre si tiene deberes, los voy a mirar, en verdad tengo que vigilar un poquillo pero no me tengo que preocupar porque a ella nunca le ha costao hacerlos.

Els discursos dels entrevistats, en definitiva, reflecteixen majoritàriament aquesta forma d'habitus de l'esforç. La traducció de la posició de classe en aquesta disposició té relació amb el distanciament cultural entre l'espai familiar i escolar que no fa possible l'accés a d'altres recursos que són contemplats positivament per la institució escolar, especialment aquells que faciliten la identificació expressiva dels alumnes amb la institució. És en aquest aspecte que ara ens centrem.

7.1.3. Identificació instrumental

Les entrevistes evidencien una escassa identificació expressiva amb la institució escolar. Tant estudiants com famílies prioritzen en els seus discursos el valor instrumental de la inversió educativa. L'escola és el mecanisme per excel·lència per tal d'aconseguir una inserció laboral satisfactòria o per evitar la precarietat. Aquest discurs no exclou, en cap cas, el reconeixement d'altres formes de capital que faciliten la mobilitat social. És comú que els entrevistats facin referència a la importància del capital social com a mecanisme que assegura una bona posició laboral.

Mare Rocío: Esto es.... esto es la vida misma de... de los adultos. Puedo echar muchos currículums, puedo tener una hoja de servicio excelente pero si no hay alguien que te conozca dentro de la empresa es muy difícil de que entres.

No obstant, aquest fet no anul·la la significació atorgada a l'escola com a inversió necessària per a una trajectòria social ascendent. De fet, aquesta inversió pren ple sentit en famílies sense accés a altres formes de capital social.

Mare Maika: Si tienes un buen enchufe para entrar en un trabajo hoy en día es lo principal, aparte de que tu tengas unos buenos estudios y... luego... si tienes unos buenos estudios y encima tienes un enchufe pues sería lo ideal.

La gairebé exclusivitat de la identificació instrumental, en canvi, sí té conseqüències sobre les possibilitats d'alterar situacions de baix rendiment acadèmic o d'evident fracàs escolar. La instrumentalització del pas per l'escola no és problemàtica en aquells casos en els quals la trajectòria escolar és satisfactòria. De fet, només en casos de relatiu èxit escolar és possible mantenir una relació amb l'escola restringida a l'apropiació de

credencials (com en els casos de l'Anabel, la Laura o el Carlos). En els casos de situacions escolars menys exitoses, el distanciament expressiu amb aquelles actituds més esperades per la institució —motivació, participació, implicació col·lectiva, etc.— afegeix dificultats per a redreçar la situació escolar, tant pel que fa a les actituds de l'alumne com pel que fa a les recomenacions familiars. Només en el cas del Dani (i en el de la seva família) sembla que la possibilitat d'alterar la situació de fracàs escolar passi per una inversió actitudinal en aspectes que puguin anar més enllà de l'estudi quotidià. En els altres casos, la centralitat de l'esforç personal exclou la presència d'altres estratègies de canvi, com poden ser la motivació, el gust per l'aprenentatge, el diàleg amb el professorat, etc. Sovint, el rendiment educatiu associat a l'esforç esdevé l'únic recurs interpretatiu d'alumnes i pares. Si aquesta relació no és positiva és fàcil que uns i altres "abandonin" i no mostrin recursos per a desenvolupar altres estratègies. Crida l'atenció, per exemple, la interpretació que fa la mare de la Rocío de la utilitat de les activitats extrescolars: no són una activitat formativa sinó un sistema indirecte de control de l'activitat de la filla.

Mare Rocío: A mí las actividades extraescolares siempre me han gustado por el sentido que a mí no me gusta que estén por la calle y... si están aquí en casa están inventando cosas raras, y si están en la calle pues... en la calle no pueden inventar nada bueno, na más que meterse en líos y... y a mí los líos no me gustan.

7.1.4. Els límits de les expectatives i el credencialisme immediat

Dels nostres entrevistats només els alumnes que componen el grup classificat com a "èxit educatiu" manifesten explícitament el seu desig d'accedir a la universitat. En els altres casos les expectatives són o bé imprecises, o bé inexistents, o molt incertes. La precarietat de la situació escolar dificulta sens dubte una definició més precisa de les expectatives d'estudis. No obstant, una de les disposicions que evidencien les nostres entrevistes i que pot considerar-se una implicació de classe es fa visible en la manera en que els actors construeixen les seves expectatives d'estudis. La incertesa s'acompanya sovint de limitacions en les possibilitats de trajectòria. Aquestes limitacions tenen expressions diferents. En uns casos, per exemple, la immediatesa domina les expectatives. Acabar l'ESO i cercar feina és un objectiu més o menys precís en alguns casos (David, Ivan, Miriam, Nawal). La situació de fracàs escolar facilita aquesta opció, poques vegades qüestionada per la família, la qual tendeix a assumir que aquest és l'únic escenari possible (amb més o menys conformisme). En d'altres casos, les

expectatives “es revisen a la baixa” amb molta facilitat. En pocs casos hi ha present una determinació individual o familiar que mantingui elevades expectatives d’estudis. La revisió a la baixa suposa sovint acceptar els mòduls com a alternativa a la impossibilitat de seguir el batxillerat o conformar-se amb la finalització de l’ensenyament obligatori. El marge d’opcions en el terreny de les expectatives és ampli, però és una amplitud que tendeix fàcilment cap a la devaluació. Només els pares del Dani semblen determinats a lluitar contracorrent. No obstant, el mateix fill limita les seves pretensions.

Daniel: Si jo vull seguir estudiant, tinc pensat arribar a batxiller.

E- I llavors penses anar a la universitat?

D- No, qué va! No tan lejos!

En la majoria de casos el que apareix és un “pessimisme realista” que limita l’abast de les expectatives educatives:

Mare Rocío: Entonces a mi me habría gustado que hiciera bachiller pero claro, a ver, lo que no quiero es que empiece bachiller y que ella vea que suspende muchas y no quiera seguir estudiando...

E- Y que te gustaría hacer cuando termines este año?

Alberto: Ponerme a trabajar.

E- Empezar a trabajar ya? No te planteas hacer un módulo o..

A- No.

E- Y qué dicen tus padres?

A- Ya se lo he comentao yo y dicen que acabe este año.

E- Y no te ponen problemas, te dicen que si no quieres continuar...

A- Sí. Me dijeron que hiciera lo que quisiera, pero que acabara hasta cuarto.

Els límits de les expectatives s’acompanya en ocasions del que podem anomenar “credencialisme immediat”. La interiorització del discurs sobre la importància dels estudis i l’acumulació de títols porta a opcions personals o familiars el valor de canvi de les quals s’expressa a curt termini. La recerca d’elements de distinció es mou en un mercat de títols clarament restringit i difícilment interpretable com a intent de recerca de vies alternatives d’accés a nivells educatius més elevats. Els límits de les expectatives s’acompanyen en aquest cas d’una notable desinformació sobre el possible valor afegit que poden suposar determinats títols per tal de millorar la posició laboral.

Rocío: Pues se lo estuve comentando a una amiga porqué.... se lo dije a ella y dije... si yo acabo la ESO y... después tendría que hacer, si yo quiero hacer estética, tendría que hacer un cursillo de esos, porque se lo pregunté a ella lo que hizo para apuntarse pa estética y todo eso, y me lo comentó y... pues sí, a lo mejor, después de bachillerato me paso pa allí. No sé, si no me cogen de estética o lo que sea.... o si me cogen haría otros cursillos también en los tiempos libres pa saber otras cosas.

Alberto: Algún cursillo de esos, no sé.

E- Estos cursillos de ocupación o alguna cosa así.

A- Sí.

E- O sea, a lo mejor un poco lo que vas ha hacer cuando termines va a ser apuntarte al...

A- Al foment.

E- ...al paro y entonces hacer un cursillo de los que dan.

A- Sí.

Miriam: Mi madre, que quiere que al menos haga algún módulo de esos...

Si bé aquesta és la disposició dominant dels nostres entrevistats, també apareixen algunes actituds que defugen el credencialisme immediat i redueixen a res la significació de la diversificació escolar com a vies alternatives d'inserció professional. Tot i que en termes quantitativs no és l'actitud dominant, pel seu interès i pel fet de ser clarament un efecte de posició ens detindrem en aquesta qüestió.

7.1.5. La neutralització de la diversificació educativa

Els efectes de posició fins ara assenyalats recullen un conjunt de disposicions que poden atribuir-se a un determinat habitus de classe. En tots els casos és observable que aquestes disposicions evoquen un distanciament cultural entre l'origen de classe i la cultura escolar. No obstant, en cap de les disposicions referides la "distància cultural" qüestiona els valors i normes de la institució escolar. La reificació del funcionament de la institució assegura que la distància, tot i poder ser font d'actituds crítiques, no es transforma en situacions o comportaments que alterin els discursos i pràctiques del món escolar. En aquest sentit, l'escola pot gestionar les disposicions assenyalades com a actituds i discursos que entren dins de l'univers dels possibles. De fet, la mateixa institució pot contribuir a la confirmació d'alguna d'aquestes disposicions. Aquest és el cas, per exemple, de les opinions del professorat sobre les expectatives d'estudis dels estudiants i les seves possibilitats d'èxit, o el valor atorgat a l'esforç personal com a mecanisme de superació.

Un cas diferent fa referència a possibles disposicions que tenen capacitat per a, si més no, qüestionar les bases discursives de la institució. No són, com hem dit, les actituds dominants, però són qualitativament significatives des d'un punt de vista de classe. En aquest sentit, l'efecte més visible ens el proporcionen algunes opinions dels entrevistats que neutralitzen la diversitat educativa que la institució ofereix. Aquestes posicions no són cap revisió d'expectatives a la baixa, sinó un qüestionament explícit del valor de les credencials que la institució ofereix. La seva capacitat d'interpretar un destí previsible d'inserció social i laboral els condueix a reconèixer el caràcter devaluat dels títols educatius i l'escàs valor que aquests poden tenir per a la seva trajectòria.

E- Qué crees que vas a sacar de tu paso por la escuela?

Ivan- Yo creo que casi ná. Antes sí, pero ahora... ya nada.

E- Qué es lo que más valoras de tu paso por la escuela?

I- Tener paciencia. He aprendido a tener paciencia mientras he esperado terminar el colegio.

Al cas de l'Ivan podem afegir els de la Miriam o la Nawal, components del grup més resistents a la institució escolar i ja analitzats al capítol 3. Els seus casos són mostres clares de la manca de sentit de la credencial educativa per a trajectòries com les seves. La interpretació del treball com a "curro" neutralitza qualsevol discurs sobre "opcionalitat" educativa i el seu valor diferencial en un mercat de treball estructurat per l'origen social. El visió del seu destí social i laboral —una es veu empaquetant i l'altra en el McDonalds'— les porta a prescindir del discurs escolar i fins i tot a mofar-se d'aquells que s'imaginen un futur diferent al seu i inverteixen esforç i dedicació a l'estudi.

És aquest un clar efecte de posició de classe, ja identificat per Paul Willis (1986) en el seu estudi sobre les resistències educatives dels joves de classe obrera. No és, en el nostre estudi, l'actitud majoritària, però hi és present i és aquesta una disposició que només pot ser considerada un efecte de posició de classe.

7.1.6. Oposicions de classe

El darrer efecte de posició de classe que volem destacar fa referència a l'estructura d'oposicions discursives que apareixen a les nostres entrevistes. Els entrevistats mostren una perfecta comprensió dels elements de diferenciació social del seu entorn. Ho fan, per exemple, en reconèixer la importància del capital social com a via privilegiada d'accés a una bona feina o en descriure les característiques de marginalitat dels barris que habiten. El que és rellevant en la nostra anàlisi, però, és l'ús que fan els entrevistats de determinades oposicions de classe que tenen conseqüències sobre algunes disposicions en el terreny educatiu. No totes les oposicions tenen, lògicament, la mateixa orientació perquè són fetes des de posicions escolars diferents. És a dir, algunes posicions poden lamentar l'entorn de classe comparat amb altres contextos i d'altres poden rebutjar la presència de fets que identifiquen com a propis de la classe mitjana. En tot cas, però, són oposicions fetes des d'una posició de classe força homogènia i que es reiteren en algunes de les entrevistes. En destacarem dues. La primera fa referència a les distincions entre escola pública i privada i les implicacions que d'aquesta diferència

per a interpretar la pròpia posició escolar i el mateix institut. Les crítiques al professorat, per exemple, poden fonamentar-se en la “falsa” pretensió de considerar l’institut com una escola privada.

Dani: Y habla así con la voz.... a lo mejor te dice cállate!, que otro profe te dice tres o cuatro veces cállate, él te lo dice una vez, y a la próxima que estés hablando, aunque sea con un compañero de algo de música, te echa. Como si fuera un cole privados de esos que tienes que estar...

E- Muy disciplinado.

D: Pero esto es un cole público.

En l’altre costat, l’opinió de la Laura explicita la nostàlgia del funcionament de l’escola privada a la qual va anar, o els pares de l’Anabel destaquen l’oposició entre escola pública o privada pel que fa al control de l’alumnat.

Laura: En este colegio no me llevo tan bien como en el otro... Cuando teníamos algún problema íbamos a la directora directamente... Pero aquí no veo la misma confianza.

Pares Anabel: A ver, en el colegio de antes estaban muchos más vigilados, mucho más controlados. Si hacen algo te llaman enseguida, no hay tanta ‘barrecha’ de niños. Está la cosa más estabilizada. Se nota mucho lo que es un colegio público a lo que es un colegio privado. Muchísimo.

Una segona oposició de classe és explicitada en les referències a actituds o comportaments d’individus o grups que són considerats manifestacions de “classe mitjana” i inadequats en l’entorn social en què es mouen els individus entrevistats. Hi entren aquí les oposicions lingüístiques —destaca l’equivalència que apareix en diverses entrevistes entre l’ús del català i la classe mitjana— o les referències a actituds “pijes”, pròpies d’individus d’un altre origen de classe.

Dani: Hay una nueva, que habla en catalán, pero que todo el mundo habla en castellano... Es la típica pavita, sus padres tienen mucho dinero, y siempre va diciendo que tienen mucho dinero. Pero yo soy el típico que siempre he intentado hablar con todo el mundo. Y al principio, cuando todo el mundo la insultaba y eso, se ha puesto ella se ha puesto muy mosqueada y eso. Y yo le digo no es lo mismo este cole que el otro, porque en este cole tienes que intentar llevarte bien con todos. Y yo he hablado con ella, y me cae bien. Un poquillo así tontilla, pero... (...) Tu vas por la calle y ves a los típicos que hablan así, que siempre los miro como diciendo que son tontos, pero no porque hablen así, sino porque son tontos de por sí. Catalán, y los padres, si te portas bien en el cole, te lo doy todo, pues el niño sale...

E: ¿La gente que habla en catalán es siempre la más pijilla, con más dinero?

D: Sí.

Nawal: No sé, es muy pija, es muy rara. A nadie le cae bien. No es porque sea pija, es que es muy rara, esa niña. (...)

E: ¿Los pijos te caen mal, o...?

N: No sé, porque no he visto en la vida a un pijo, excepto ella este año. Y le cae mal a todo el mundo.

Zacarias B: No, depende de que chicas, que son pijas y no me gustan, eso es lo que odio yo.

Miriam: No voy que tienen malas pintas. Tienen muy malas pintas con todos los que estoy yo. Como sé que a ella no le gusta esta gente, le gustan más pijitos queee...

Aquesta disposició cap a la identificació de dicotomies de classe constitueix un element més de diferenciació i posicionament de classe. Les conseqüències d'aquesta disposició sobre la interpretació del món escolar són visibles en fer evident una "distància de classe" entre el professorat i el món dels alumnes que pot arribar-se a considerar insalvable. El professorat és criticat indirectament per aquesta distància de classe, per moure's en uns codis de comportament impropis de l'origen de classe de l'alumnat i explícitament o implícitament atribuïts a la classe mitjana. És aquest un element més de distanciament cultural entre les pràctiques de la institució i l'*habitus* que proporciona la socialització en un origen de classe treballadora.

7.2. Implicacions de gènere

Una extensa literatura provinent de diferents fonts disciplinars (psicologia, sociologia, psicoanàlisi, estudis culturals) ha posat de relleu l'existència de múltiples maneres d'entendre la construcció dels gèneres i un conjunt d'implicacions de diversa naturalesa sobre les relacions socials. Des de diferenciacions inicials polaritzades entre les característiques de la feminitat i la masculinitat s'ha tendit a la identificació de diverses construccions i manifestacions dels gèneres, no reduïbles a un conjunt estàtic d'elements identificadors. La presència de masculinitats i feminitats és una conseqüència lògica del canvi social, de la complexitat de les societats actuals i de la transformació constant de les relacions socials. Paral·lelament, aquesta complexitat social trenca cada cop més les equivalències tancades entre sexe i gènere. És a dir, les actituds, comportaments i discursos dels individus, especialment dels joves, poden presentar símptomes d'un ajustament més dèbil als estereotips de gènere.

Les nostres entrevistes no es desmarquen d'aquesta tendència. Hi ha actituds i comportaments que són reproductors dels estereotips de gènere i d'altres que se'n distancien notablement. Les fronteres de l'esfera pública i privada, de l'autonomia i la dependència, de l'activitat o la contemplació, del món expressiu i el món instrumental, són fronteres mòbils i canviants, entre individus i en els discursos i pràctiques d'un mateix individu. Això no vol dir, no obstant, que en les identitats dels nostres entrevistats no apareguin implicacions de gènere. La "posició" de gènere és present en la construcció de les disposicions socials i pot condicionar amb més o menys força les trajectòries de vida. El que cal tenir present, però, és que les implicacions de gènere no

tenen el mateix efecte en tots els individus, o poden tenir efectes en alguns aspectes de la vida dels individus i no en d'altres.

La nostra anàlisi intenta defugir de les classificacions estereotipades però no vol ometre el gènere com a variable "de posició", el qual, de la mateixa manera que l'origen de classe, és un font a partir de la qual es construeixen disposicions individuals. El que incloem en aquest apartat no és una anàlisi que cerqui com la masculinitat o la feminitat predeterminen les actituds de nois i noies. El que volem mostrar és la presència d'aquelles manifestacions de gènere la presència de les quals pot ser configuradora de discursos i pràctiques dels joves, i directament o indirectament afectar les visions i posicions al món escolar.

7.2.1. La masculinitat, les relacions de gènere i l'infantilisme

Un nombre de manifestacions d'alguns dels nois entrevistats fa evident la socialització en la masculinitat i la reproducció d'aquesta en la visió de les relacions de gènere. Aquestes manifestacions es corresponen sovint amb un lleure infantilitzat, centrat en el joc, i en una conducta assexuada. El grup d'iguals, normalment format exclusivament per nois, actua com a marc de referència per a la producció d'una forma de masculinitat que centra les seves converses en l'esport, les motos, el gamberrisme, que reproduceix l'objectificació sexual de la dona i redueix la visió de la sexualitat a la instrumentalització del cos femení.

E: I què dieu, quan parreu de noies?

David: No sé, s'aixequen i diu un "mira, mira, mira el culo", i...

Zacarias B: Entonces, empezamos "has visto la Alicia qué culo tiene, qué buena que está" y así, "tiene buenas tetas, tiene buen cuerpo".

En aquest context, la presència d'aquests discursos i les conductes infantilitzades del grup d'iguals allunya l'individu de qualsevol possibilitat de construir i d'interpretar les relacions amb les noies en un pla d'igualtat sexual. D'altra banda, el grup d'iguals actua com a mecanisme de control informal que impossibilita un canvi de posició en la percepció i construcció de les relacions amb l'altre sexe. La mínima seriositat que comporta una relació amb l'altre sexe s'enfronta a un regla no escrita de pertinença a un grup l'eix vertebrador del qual és més infantil que no pas juvenil. En aquest sentit, les relacions sexuals no poden anar més enllà del discurs; traspasar del discurs a la conducta comporta l'allunyament del grup i l'exercici de mecanismes de control.

Zacarias B: Sí, si se lo digo al grupo, algún día que me pelee con alguien se pondrá, anda cállate que te gusta no sé quien. Y no se lo digo a mis amigos y se lo digo a mi amigo Johnatan que él también me ha dicho muchas cosas y yo a él muchas cosas, nos llevamos bien.

E: Y alguno sale con alguna chica?

Z: Uno salió con una, como mucho tres semanas, no llegó a un mes y ha cortao, porque unos amigos le comenzaron a estorbar, "pero si es fea, que tiene la nariz grande y tó". Y se ha cabreado y ha cortao con ella.

E: I hi ha algun del grupet que tingui "rolletes" amb noies, o això no encara?

David: N'hi ha un que està així amb una, però al cap d'un rato se'n va.

E: S'aburreix d'anar amb la noia i prefereix anar amb vosaltres?

D: Sí.

Aquesta visió és confirmada per algunes opinions de noies, les quals diferencien entre el discurs sexual i masculista dels nois i una interpretació de la sexualitat més expressiva i interpersonal per part de les noies.

Rocío: Los chicos más! Están todo el rato "ahhh, que si yo me follaba a ésta, que yo tengo más..." (...) Con las amigas... si se han acostao con los novios y eso... pues mira, me ha pasao esto, lo otro...

La producció d'una forma de masculinitat infantilitzada, i la seva reproducció per mitjà del control informal en el grup d'iguals, distancia aquests joves del món adult i de la possibilitat d'accedir a unes habilitats en les relacions interpersonals que són importants per a conèixer els codis de les institucions dels adults. Hi ha aquí una possible font de distanciament del món escolar, en tant que institució que exigeix dels individus l'abandonament de l'infantilisme per a la transició plena al món adult. No és estrany, doncs, que siguin majoritàriament els nois classificats en el capítol 3 sota l'etiqueta de "dissociats" aquells que més s'ajusten a produir discursos i pràctiques de masculinitat infantilitzada.

7.2.2. El gènere, les formes de lleure i les expectatives

Contraposat a una determinada forma de lleure infantilitzat que es visualitza en alguns dels nois entrevistats, bona part de les noies entrevistades participen d'unes pràctiques de lleure que no es corresponen ni amb l'infantilisme ni amb la immersió plena en la cultura juvenil. Amb l'excepció dels casos de la Miriam i la Nawal, les noies entrevistades construeixen formes de lleure compartides amb la família, conegudes i acceptades per la família o estrictament controlades per la família. En tots els casos el que apareix és o bé un tipus de lleure que no és generador de conflictes familiars o una acceptació no problemàtica de la normativa familiar. L'obediència comprensiva no és

exclusiva de les noies, però són menors la voluntat i les probabilitats de transgressió. La socialització i interiorització de les pautes de gènere femení, en aquest cas, actuen a través d'un grau elevat d'ajust a la norma i del desenvolupament d'uns estils de lleure que poden ser considerats més familistes i/o més complementaris de les activitats escolars. Un dels casos més visibles ve representat pel lleure de la Sandra. La pràctica de l'escriptura i la poca freqüència amb la qual surt no planteja cap element de "distracció" seriosa de les responsabilitats escolars.

Sandra: Bueno, això de sortir... La veritat és que no surto gaire, perquè tampoc sortir no m'agrada. Potser anem el dissabte a veure una pel·lícula, o...

És comú que algunes noies disposin de persones significatives en la seva vida quotidiana la presència de les quals assegura l'orientació cap a pràctiques de responsabilitat. Una germana, una amiga més gran, o la mateixa mare poden actuar com a agents que confirmen l'adhesió voluntària a uns valors i normes de responsabilitat que acostia a les noies al món adult. Aquestes presències faciliten l'orientació cap a un lleure gens conflictiu i cap a una obediència comprensiva de les pautes familiars (les quals, per exemple, apareixen en l'acceptació generalment aconflictiva de les tasques domèstiques).

Laura: Con mi madre es más... claro es relación hija-madre que, no sé, siempre los hijos tienden a ir más al padre y las hijas más a las madres. Tengo una relación pues de amistad, se lo cuento todo a mi madre.

Rocío: Y... mi madre muy bien (...) Pues bueno, pues ahora me pregunta que como voy porqueeee me pasó unas cosas con el novio... que por eso lo dejamos y... me pregunta que como voy y eso. Cuando llego tarde queeee... que no me deja ahora llegar tarde... pues entonces me pregunta que por qué he llegado tarde... y yo digo que porque estaba pensando mis cosas y tal (...) Pues no, que va bien, no sé que.... Cuando hay un problema que me he portao mal con los profes pues entonces se lo digo.

Anabel: Suelo ir más con mi hermana y mi cuñado, y los amigos de mi cuñado y... Muy pocas veces con los del cole.

E: Qué sueles hacer cuando sales del instituto por las tardes?

A: Los lunes irme para casa de mi tía y hacer los deberes y estudiar. Los martes me voy al gimnasio y cuando salgo del gimnasio estudio. Los miércoles estudio porque no voy al gimnasio. Y los jueves y los viernes por la tarde al gimnasio.

En altres ocasions, un estricte control familiar, fins i tot previ a qualsevol manifestació de transgressió, assegura formes de lleure controlat. El cas més evident el constitueix l'Amina, que té gairebé prohibit sortir de casa si no és en companyia de germans més grans, la mare o l'àvia. Ella però, accepta aquesta situació sense qüestionar-la i la percep com a quelcom normal. El cas de l'Hajar, sense ser tan estricte, és semblant. La seva xarxa de relacions en el lleure es redueix a "una hermana mayor que es como una amiga". No obstant, res d'això és qüestionat i encara menys transgredit.

Hajar: Cuando salgo de la escuela me voy a mi casa, ayudo a mi madre a limpiar y hago los deberes. (...) No lo sé, mi padre no me deja tampoco. Tampoco me gusta ir al cine y eso.

L'efecte de gènere, en aquest cas, pot actuar sobre una disposició positiva cap a valors i normes del món adult. Aquesta disposició es tradueix, per exemple, en una construcció força definida de les expectatives a mig termini. Mentre en la majoria de nois predomina la incertesa o la immediatesa, en força noies predomina una més gran capacitat de definir les seves expectatives d'estudis o laborals a mig o llarg termini. En la construcció d'expectatives hi intervenen, lògicament, diferents factors que poden ser tant o més importants que els efectes de gènere. Una previsió familiar que limita les expectatives, la presència d'estímuls que les indueixin, els graus de desinformació, etc. poden afavorir o perjudicar les projeccions de futur. Una socialització d'ajust a la norma i unes formes de lleure consonants amb el món adult, però, afavoreixen sense dubte la definició del futur.

Laura: Llegar a la universidad. Yo lo tengo muy claro. Hay gente que dice "yo a los 16 me voy a trabajar". Yo no.

Anabel: Sí, voy adelante. Me quiero sacar una carrera y... es muy difícil.

E: ¿Cuál?

A: La de forense.

Maika: Si, quiero ir a la universidad, porque yo quiero ser profesora de niños pequeños.

Cal destacar, d'altra banda, que les expectatives d'estudis i laborals dels nostres entrevistats, quan existeixen, no són ni majoritàriament reproductores d'estereotips de gènere ni trencadores d'aquests estereotips. Des d'ambicions femenines d'estudiar medicina o informàtica a reproduccions de gènere en l'expectativa de noies que volen ser mestres d'educació infantil o nois que volen ser mecànics. Caldrà tenir en compte, en qualsevol cas, quines són les condicions que indueixen el trencament d'estereotips. La presència de referents familiars pròxims o la lluita per l'assoliment d'autonomia poden ser fonts d'aquestes ruptures.

7.2.3. El gènere i les esferes pública i privada

La correspondència entre la socialització masculina i l'esfera pública i la socialització femenina i l'esfera privada ha estat assenyalada per diversos estudis sobre les relacions de gènere fets des de diferents perspectives. Els nois, a partir d'una orientació cap el rol

de futurs caps de família estan subjectes a una socialització més instrumental, més centrada en la importància de la professió com a mitjà de subsistència personal i familiar. Les noies en canvi, reben els efectes d'una socialització més expressiva, orientada cap a la domesticitat i les relacions afectives familiars. El terreny de les relacions d'intimitat, en l'espai privat, constitueix el medi de socialització femenina.

Les nostres entrevistes inclouen algunes qüestions que podrien permetre identificar els efectes d'aquestes formes diferents de socialització amb orientacions cap a les esferes pública i privada. Qüestions relacionades amb les pràctiques a l'interior de la llar, amb les expectatives d'estudis i laborals, amb la projecció de formes de vida futures, poden descobrir fins a quin punt la frontera entre les esferes pública i privada continua essent sòlida per a cadascun dels gèneres. Doncs bé, podem afirmar que les nostres entrevistes difuminen alguns aspectes de la frontera entre orientació pública i/o privada en el cas de la socialització femenina mentre que no s'observen penetracions del gènere masculí en l'esfera privada. Hi ha noies amb una clara orientació cap a unes expectatives laborals que semblen constituir el principal objectiu de les seves vides actuals, amb una clara voluntat d'assolir una professió important que els doni autonomia. Noies per les quals la seva activitat en l'esfera pública es preveu un aspecte central de les seves vides. La fugida de la restricció del gènere femení a l'esfera privada no implica "l'abandonament" de pautes i valors de gènere, però ens indica com la presència de determinades condicions socials —lluita per l'autonomia i la subsistència, expectatives de mobilitat social— pot induir el traspàs de la frontera del món públic en el cas de les noies.

En tot cas, és només en el terreny de les expectatives d'estudis i laborals on les noies semblen valorar i implicar-se en l'esfera pública. En la majoria d'aspectes es manté una equivalència notable entre orientacions de socialització diferenciades per gènere en els àmbits públic i privat. El cas de l'Anabel, per exemple, il·lustra aquesta dualitat: l'Anabel pot desenvolupar formes de lleure controlat, fins i tot depenents de la família, ajudar a casa sempre que li ho demanin però tenir molt clar que vol arribar a la universitat i que res sembla que pugui aturar aquest objectiu.

Les nostres entrevistes mostren també més implicació de les noies —voluntària o no— amb el treball domèstic familiar. Evidencien també una socialització en el gènere que es projecta en el romanticisme o, esporàdicament, en la passivitat en la interpretació de les relacions afectives amb els nois. Un parell de mostres d'entrevistes ens il·lustren com la

percepció de l'altre gènere és encara un element incorporat per a produir classificacions socials.

E: ¿Tú crees que se puede hablar con las chicas de las mismas cosas que con los chicos, o no?

Dani: Depende. Hay algunos temas que es imposible. Del fútbol, de ellas mismas, no puedes criticarlas ni nada. Y hay cosas que siempre dicen, es que no me comprendes, ¿qué quieres que te comprenda?

E: ¿Son más románticas, o...?

D: Sí, cosas de esas.

E: ¿Piensan distinto?

D: No, no les hago caso.

Maika: Nos explicamos como vamos a ligar (...) Pues... tienen que ser ellos, nosotras no podemos hacer nada. (...) Porque... Siempre dicen que tiene que ser él, tiene que ser él, sino nada.

Els nois, per la seva banda, continuen projectant un futur com a caps de família. Assumeixen la necessitat d'aconseguir visibilitat en l'esfera pública, de la qual en dependrà l'estil de vida familiar. D'aquí se'n deriva una actitud de predisposició a la competitivitat i a la necessitat d'obrir-se pas en l'àmbit laboral. No hi ha, en aquest sentit, formes visibles de trencament de pautes de gènere masculí que puguin induir el desenvolupament de formes de relacions socials més expressives, més íntimes.

7.3. Implicacions d'ètnia

La tercera de les implicacions de posició que analitzarem es centra en l'adscripció ètnica. Amb l'excepció de la Rocío, d'origen veneçolà, la diversitat ètnica de la nostra mostra la representen set alumnes d'origen magribí. Aquesta va ésser una opció deliberada, resultat de voler disposar d'una certa homogeneïtat d'origen i de tenir en compte una de les minories ètniques que més està creixent en el nostre entorn social. La valoració de les possibles implicacions de posició per pertinença ètnica és especialment complexa. D'una banda, es tracta d'avaluar les conseqüències d'uns estils de vida i unes pràctiques culturals que ens són inevitablement llunyanes des dels nostres referents culturals. D'altra banda, és sempre complex destriar possibles implicacions de posició la naturalesa de les quals és específicament cultural. Carabaña (1993), per exemple, ens recorda les dificultats i els biaixos potencials que comporta utilitzar la cultura com a variable explicativa de determinats problemes socials. Molts dels conflictes que sovint són classificats com a problemes culturals són, segons aquest autor, problemes socials; és a dir, problemes l'arrel dels quals no s'ha de cercar en les produccions culturals específiques d'un grup social sinó en un conjunt de relacions socials que no incorporen

cap especificitat cultural. En darrera instància, sempre existeix el perill d'atribuir als individus característiques més o menys estereotipades de pertinença grupal que poden reduir la complexitat de la seva posició i experiència social.

Amb aquestes prevencions ens acostem en aquest apartat a identificar possibles implicacions d'una determinada pertinença ètnica en un conjunt de disposicions dels individus, especialment rellevants en la interpretació i orientació dins l'àmbit educatiu. Si per a les variables de classe i gènere hem subratllat que la identificació d'aquestes implicacions no predetermina la manifestació dels discursos i pràctiques dels actors, amb més motiu podem repetir el mateix per a les implicacions d'ètnia. Els individus, a partir dels seus moviments i experiències en els diferents espais socials, poden produir i reproduir aquestes implicacions o bé poden neutralitzar-les. En cap cas, però, poden prescindir-ne.

7.3.1. L'excepcional identificació instrumental amb l'escola

Si hi ha una qüestió que destaca especialment en les nostres entrevistes és el valor atorgat per l'alumnat marroquí i les seves famílies a la inversió educativa com a estratègia de mobilitat social. De fet, no hi ha res estrany en aquest fet si es té en compte que el que impulsa el moviment migratori d'aquest col·lectiu és la necessitat econòmica i la recerca d'oportunitats que no troben al seu país d'origen. El que és rellevant, però, és la forta disposició a interpretar l'escola únicament a partir de les coordenades instrumentals. Si bé l'estratègia d'inversió pot ser diferent per a nois i per a noies —com ho demostra el cas de l'Amina— no hi ha cap expectativa ni 'demanda' a la institució escolar sobre una formació que vagi més enllà del nivell instrumental. Els discursos creixents sobre la multiplicitat d'objectius de la institució escolar com a espai de formació en sentit ampli (coneixement, actitud, motivació, habilitat, sociabilitat, etc.) són reduïts per una visió molt concreta de la funció social que ha de tenir aquesta institució: la de transmetre coneixements i proporcionar credencials per a obrir-se pas al mercat laboral. Només la Nawal, que no s'identifica amb la institució en cap sentit, s'allunya d'aquest patró. Això no modifica, però, la percepció de per a què ha de servir la institució escolar. Vejem alguns exemples de la visió de l'escola per part d'alumnes o famílies magribines.

E.: Pero has dicho antes que te han dicho a ti que estudies. Bueno, ¿y qué te han dicho que estudiases?
Hajar: Bueno, el mínimo. Me han dicho que "algunas cosas que no sabemos tú tienes que saberlas". (...) Me han dicho: "Si nosotros no sabemos escribir y leer, tú tienes que saber".
E.: Tus hermanas no saben escribir y leer.
H.: No
E.: ¿Y tus padres?
H.: Mi padre sí. Un poquito, no mucho.

Zacarias M.: Mayormente hablo con mis padres sobre estudios. Ellos me dicen que tengo que estudiar (...) Para que yo estudie cada vez me están diciendo que como no estudie pues voy a estar como mi padre, sufriendo ¿no? Que estudiar es mejor, que eso de hacer de paleta o de panadero pues también es un oficio bueno pero que es mejor mucho boli y que no te dé el sol y todo eso.
E.: ¿Y tú qué crees?
Z: Que es mejor estudiar.
E.: ¿Tus padres te dejarían abandonar los estudios?
Z: No, no.
E.: ¿Hasta donde quieren ellos que continúes estudiando?
Z: Hasta que acabe una carrera.

Zacarias B: Mi madre me dice, ya veo que no vas a estudiar mucho y que si no te esfuerzas mucho más, no llegarás a lo que quieres... (...) Hombre claro. Ellos quieren que yo sea algo bueno, profesor, director o algo.

Les famílies depositen en la institució escolar l'expectativa d'un bon futur pels fills. Si bé no hi ha diferència en aquest sentit amb la implicació identificada en l'origen de classe, sí cal destacar l'exclusivitat d'aquesta funció en alumnes i famílies marroquins. Aquesta exclusivitat té avantatges i limitacions de cara a la disposició educativa de l'alumnat. D'una banda, la determinació d'aquest objectiu pot afavorir la intensitat amb la qual les famílies orienten el fill cap a un rendiment acadèmic satisfactori. D'altra banda, però, la distància cultural especialment forta amb d'altres dimensions de la institució escolar pot deixar els individus d'aquest col·lectiu i les seves famílies sense instruments per a redreçar situacions d'estrenyament. Pel seu interès, cal parar-se a observar les implicacions de la distància cultural.

7.3.2. L'ús de codis diferents a diferents espais socials

Un dels factors que explica la reducció de la identificació amb l'escola als aspectes instrumentals té a veure amb la clara separació de codis de conducta diferents en els diferents espais socials. No és aquest un fet exclusivament produït per la lògica distància lingüística, religiosa o d'habitus familiar. És també un objectiu perseguit per les famílies d'origen magribí entrevistades. La preservació d'una identitat lingüística, religiosa o comunitària és fa palesa en la voluntat dels pares que els fills no perdin la seva identitat cultural. Res d'això és demanat a l'escola. És en l'àmbit de familiar on les

normes, els valors i les pautes de conducta associades a aquests són preservats. Mostres d'això en són els hàbits lingüístics i religiosos.

E: Y vais a la mezquita?

Zacarias B: Nosotros, cada viernes es obligatorio ir, porque, nosotros, en nuestra religión, Mahoma, el profeta de Dios, que nació el viernes, no sé qué día pero nació el viernes. Cada viernes vamos a la mezquita a rezar. Y algunas veces voy yo con él y algunas veces yo me quedo y va más él que yo. Pero obligatoriamente va mi padre más que yo. (...)

Bueno, yo, cuando llego a mi casa, siempre con mis padres siempre marroquí, árabe. Porque español no lo entienden mucho y entienden más árabe, siempre hablo árabe con ellos. Y con mis hermanos, algunas veces árabe y algunas veces español. Fijate que mi padre si hablo mucho más español que árabe me comienza a regañar. Y me dice que hable árabe, porque estamos en España y el idioma se te podría olvidar en cualquier momento. Quiere que hable las dos.

E: Y a nivel de religión en casa, practicáis?

Abdel: Sí, mi padre cuando se pone aaa... a rezar, se pasa todo el día rezando

E: Aja, y tu madre?

A: Mi madre reza casi siempre.

E: Y en casa dices que con tus padres, ¿en qué hablas?

Zacarias M: : Bueno, la mayoría en árabe ¿no? O sea, si me sale alguna palabra en castellano así pues la digo. Con mis hermanos pues igual, mitad y mitad.

És també en l'àmbit familiar on s'assegura un tipus de normativa força estricta que és interioritzada pels fills de forma no conflictiva. Les normatives horàries, les prohibicions sobre tota mena de consums il·lícits, el control de les relacions, són aspectes evidenciats a les nostres entrevistes. Independentment de la rigidesa de la normativa, una orientació fortament posicional de la família, on el rol assegura la disposició d'autoritat, fa inqüestionable l'assimilació de la norma i fa considerar normals i adequades les regulacions de conducta.

E: ¿Y si fumases o bebieses?

Zacarias B: No. Para mí, no sería su hijo, pa mí. No porque soy joven y además eso es demasiao pa nuestra religión. En nuestra religión, si un chico de doce años, le pillan su padre, en nuestra religión no sabemos nada de él, como pasamos de él y de tó, y lo pasa mal.

E: Y, si tu madre lo supiera, que fumaras o que bebieras, ¿qué diría?

Nawal: No, nunca he bebido.

E: Pero, ¿te dejaría, tu madre, si lo supiera?

N: No. Es muy religiosa, mi madre, y todo eso.

E: ¿Nunca te enfadas y les dices que no la haces [treball domèstic]?

Hajar: No, porque nosotros en Marruecos los chicos nada, nada.

La interiorització de la normativa indueix un comportament gens transgressor en l'espai social juvenil. Els nois i noies entrevistats s'allunyen de qualsevol tipus de consum il·lícit i defugen cap possibilitat d'enfrontament familiar. L'obediència és completament comprensiva. Només el cas ja observat de la Nawal fa visible formes de transgressió en

el terreny de la sexualitat, però això no exclou l'acceptació de la normativa familiar, tot i que ella consideri que el seu comportament és exclusivament fruit de la seva determinació personal. Els alumnes marroquins entrevistats projecten el valor de pertinença ètnica en les seves expectatives de futur, com ho demostra el cas que pràcticament tots els entrevistats es veuen compartint la vida amb una persona del mateix origen cultural i descarten cap possibilitat que no sigui així.

No hi ha dubte, en tot cas, que aquesta forma de socialització de normes explícites i d'interiorització aproblemàtica genera a priori una orientació positiva cap al món adult. La distància entre els espais escolar i familiar és una distància de codi de comportament, és una distància entre una orientació familiar posicional i una orientació escolar centrada en la persona. La combinació d'aquesta distància i una socialització orientada a la norma pot ser generadora d'ambivalència dins del món escolar: distant pel que fa a la comprensió dels codis però no problemàtica des del punt de vista de l'adaptació al que una institució adulta demana dels adolescents. La gestió que fa l'individu d'aquesta ambivalència és clau per a entendre les possibilitats d'èxit o fracàs escolar. És aquí on probablement rauen les diferències entre individus que gestionen sense problemes els codis familiar i escolar, com el Saïd o el Zacarias M, o l'Hajar o d'altres que poden patir dissociació com a causa de la distància de codis, com el Zacarias B. o l'Abdelprim.

Sens dubte hi ha d'altres aspectes relacionats amb les pertinences ètniques que són generadors de disposicions culturals. En aquest apartat hem volgut recollir només aquells aspectes que ens han semblat rellevants per a interpretar disposicions en l'àmbit escolar que han pogut inferir-se de les nostres entrevistes. En tot cas, les observacions realitzades ens semblen significatives per a si més no reflexionar sobre la validesa de determinades propostes d'intervenció educativa les quals, en nom d'una suposada "educació multicultural", plantegen accions que no només poden ignorar les relacions entre implicacions de posició i disposicions dels individus sinó resultar contradictòries amb una determinada forma d'interpretar i viure la institució escolar per part de les minories ètniques. Sobre aquesta qüestió ens pronunciarem en el capítol final.

7.4. Efectes sincrònics i assincrònics: acumulació i neutralització

Finalment, és evident que les implicacions de posició assenyalades interseccionen en el procés de construcció de les disposicions individuals en els diferents espais socials. És a dir, cap d'elles és generadora d'efectes exclusius sobre els discursos i pràctiques individuals. Les adscripcions múltiples generen efectes múltiples, i aquests efectes no són generadors de disposicions individuals idèntiques. Ara bé, la intersecció d'implicacions de posició tampoc és resoluble a partir d'un exercici de combinació d'efectes que pugui predeterminar les interpretacions i conductes individuals. La intersecció d'efectes de classe, gènere i ètnia és viscuda de diferents maneres pels subjectes. Les característiques concretes dels espais socials són àmbits de producció cultural, i l'experiència dels subjectes, tot i que mediatitzada per les seves adscripcions de classe, gènere i ètnia, és el resultat complex de la seva creativitat dins dels espais socials. És per això que individus en posicions similars de classe, gènere i ètnia poden experimentar de forma sincrònica o assincrònica les implicacions de posició i oferir-nos discursos i pràctiques heterogenis.

Cal, per tant, com assenyala McCarthy (1993), entendre que les experiències d'una noia que pertany a una minoria ètnica i que prové d'una família de classe treballadora serà diferent a la d'una noia del mateix origen ètnic de classe mitjana. Tanmateix, podem afegir que cal també entendre perquè dues noies magribines del mateix origen social poden construir disposicions i pràctiques diferents.

En aquest apartat intentarem il·lustrar possibles interseccions de posició i deixarem per al darrer capítol la interpretació de les diferents disposicions i les trajectòries dels subjectes com a procés dialèctic entre les posicions i l'experiència individual en els diferents espais socials. Distingirem entre efectes sincrònics —quan una implicació de posició s'afegeix a una altra per a produir una mateixa orientació— i assincrònics —quan un efecte de posició pot neutralitzar-ne un altre. Els efectes sumatius o neutralitzadors no pressuposen, però, la direcció de l'efecte. És a dir, pot ser que l'efecte acumulatiu entre dues implicacions de posició afavoreixi les disposicions educatives o les dificulti. Pot ser també que l'efecte neutralitzador comporti un efecte 'final' positiu des del punt de vista de la disposició envers l'escola o que la neutralització desarticuli una implicació de posició prèvia positiva des del punt de vista escolar.

7.4.1. Interseccions sumatives o sincròniques

L'ètnia s'agefeix a la classe

La combinació de la reificació de la institució escolar i la distància cultural amb la institució és el millor exemple d'un efecte sumatiu de classe i ètnia. Ja hem assenyalat que la nostra mostra es compon quasi exclusivament d'individus de classe treballadora o en risc d'exclusió social. Per tant, en els individus d'origen marroquí entrevistats s'acumula la reificació escolar i la presència d'hàbits lingüístics, religiosos o normatius que no es corresponen amb els de l'escola. Hi ha aquí, lògicament, una font d'estranyament escolar que pot explicar, per exemple, l'escassa participació de les famílies magribines en la institució educativa. No és només una qüestió de distància cultural, sinó una expectativa d'orientació posicional en el comportament de la institució escolar que no es correspon amb la realitat.

L'ètnia s'afegeix al gènere

Una socialització més adaptada a la norma en el cas del gènere femení s'afegeix al desplegament d'un model de socialització que restringeix notablement el marge de moviment de les noies. Els casos de l'Amina o l'Hajar són exponents d'un control rígid d'horaris i pràctiques que no és qüestionat per elles. Aquest fet pot generar una bona disposició cap als requisits quotidians del treball escolar, però limita clarament les possibilitats d'inserció laboral i devalua a la pràctica el credencialisme educatiu potencial. Són coneguts els casos extrems de noies d'origen magribí que són fins i tot tretes de l'escola si les necessitats de l'esfera familiar ho requereixen. El cas de l'Amina és sens dubte el que més s'acosta a aquesta situació: sap que així que acabi l'ESO, malgrat pugui tenir un rendiment educatiu acceptable, s'acabarà la seva vida escolar. En el cas dels nois, en canvi, una socialització estricta pot afavorir la trajectòria educativa futura.

El gènere s'agefeix a la classe

L'infantilisme masculí observat en força nois pot afegir-se a la reificació de la institució escolar. La dificultat per a desenvolupar recursos diferents del que proporciona un habitus de l'esforç centrat en el compliment de les demandes quotidianes és encara més

gran en aquells alumnes immersos en un lleure d'entreteniment i masculinitzat que redueix la dedicació escolar a l'acompliment de mínims i que deixa poc marge per a una inversió acadèmica disciplinada. En no haver-hi accés a recursos suplementaris o compensadors de la distància cultural amb la institució, la masculinitat infantilitzada agreuja la posició escolar i, fins i tot, indueix la producció d'un optimisme ingenu en el qual no hi ha correspondència entre la situació escolar del present i la projecció d'unes formes de vida estereotipades de classe mitjana. Ho demostren per exemple, els casos del Zacarias B., del David o de l'Abdelprim.

En el cas de les noies, en canvi, l'efecte sumatiu entre gènere i classe sembla combinar una socialització adaptada a les normes, unes formes de lleure que no acostumen a contradir-se amb les pràctiques escolars i un habitus d'esforç quotidià proporcionat pel seu origen de classe. La Sandra, la Laura o l'Anabel semblen adaptar-se perfectament a aquest guió. Una determinada socialització de gènere, per tant, sembla actuar de forma decisiva per a traduir l'habitus de l'esforç en una inversió rendible i ajustada a la demanda escolar, en el cas de les noies, o per a accentuar l'estranyament i la reificació de la institució, en el cas dels nois que participen de la masculinitat infantilitzada.

7.4.2. Interseccions assincròniques o neutralitzadores

L'ètnia neutralitza la classe

Identifiquem una neutralització de les implicacions de pertinença ètnica sobre les de classe en la força de les expectatives de mobilitat social sobre els límits de les expectatives que es deriva de la socialització de classe. L'espai familiar pot actuar aquí com un marc de referència productor d'habitus d'esforç i d'expectatives d'estudis i laborals que pot neutralitzar la "revisió a la baixa" de les expectatives o el credencialisme immediat. És sens dubte una neutralització més potencial que real. En els nostres entrevistats només el Zacarias M. sembla viure-la de forma clara. En d'altres casos, els efectes de gènere —de masculinitat infantilitzada o de control social sobre el gènere femení— semblen deixar sense efectes aquesta neutralització potencial, com ho demostren els casos del Zacarias B., l'Amina o l'Hajar.

El gènere neutralitza la classe

Un dels efectes que la socialització de gènere té pels nois es deriva de l'orientació de rol dins l'esfera pública. Valors de risc i competitivitat han estat sovint identificats coma valors presents en la socialització masculina. Aquesta tendència a la competitivitat pot neutralitzar, en ocasions, una socialització de classe que pot ser generadors d'expectatives limitades o estar caracteritzada per una revisió a la baixa de les expectatives educatives. Per tant, aquells alumnes en els quals la interiorització de l'autosuperació i competitivitat és més present poden aconseguir neutralitzar les limitacions en les trajectòries educatives que pot induir un determinat origen de classe. Els casos del Dani o el Carlos semblen ajustar-se a aquest patró. En ells predomina aquesta orientació de la masculinitat per sobre de la masculinitat infantilitzada que mostren altres entrevistats.

En el cas de les noies, una socialització orientada a les normatives pot afavorir l'adaptació a les institucions dels adults i, en l'extrem, suposar un mecanisme neutralitzador del procés de reificació de la institució o de l'escassa presència de la identificació expressiva que es deriva de l'origen de classe. Els objectius educatius de l'Anabel, la Sandra o la Laura semblen confirmar aquesta pauta d'intersecció entre gènere i classe. La disciplina acadèmica i una forma de vida "ordenada" compensa la distància entre les pautes de socialització familiar i escolar.

El gènere neutralitza l'ètnia

El més visible d'aquesta neutralització es produeix en els efectes que alguns components de la socialització del gènere femení poden tenir sobre el control i prescripció de la trajectòria que suposa la socialització de les noies magribines. L'estrict control de les llibertats en l'àmbit del lleure i la prescripció de la trajectòria vital de la filla que estableix sovint la família dificulta que les noies magribines puguin escapar-se d'un model de vida preestablert. No obstant, en les nostres entrevistes hem pogut observar com l'orientació positiva que proporciona el gènere femení cap a l'adaptació de les institucions adultes es tradueix en bona disposició i fins i tot en un rendiment escolar satisfactori. En aquests casos, podem afirmar que l'Amina o l'Hajar experimenten en l'escola un cert procés "d'alliberament" de les estrictes pautes de socialització familiar. Si bé la restricció de la seva llibertat fa difícil pensar que l'escolarització els pugui suposar una inversió orientada al mercat de treball —qüestió

que es manifesta, per exemple, en la ideterminació i incertesa de les expectatives— sí experimenten gust per l'escola i la identifiquen com un espai on poden mostrar una individualitat que no té possibilitats d'expressió en els espais socials familiar i de lleure.

Les interseccions analitzades parteixen de manifestacions proporcionades pels nostres entrevistats. La seva identificació, doncs, té base empírica. En tot cas, cal recordar que ni les implicacions de posició ni les seves interseccions prescriuen les identitats socials dels joves entrevistats. Són elements presents en la vida dels joves però no necessàriament incorporats inevitablement en les seves identitats. Hi ha un marge per la producció cultural que pot produir vivències i interpretacions que no s'ajusten a les pautes dominants assenyalades. Les formes de viure els espais socials són, en aquest sentit, claus per a entendre la complexitat de la identitat social.

Capítol 8

Conclusions. La morfologia de l'èxit i del fracàs escolar adolescent

8.1. Una perspectiva no reduccionista

Al llarg d'aquesta investigació s'ha intentat abordar d'una forma no reduccionista la qüestió sobre com transiten per la institució escolar els alumnes adolescents d'avui. La voluntat subjacent ha estat allunyar-se tant de les lectures individualitzadores que atribueixen l'èxit i el sentit del pas per l'escola de cada alumne a les seves particularitats psicosocials, com de les lectures maximalistes que lliguen causalment aquest pas a les grans categories de pertinença socioeconòmiques dels alumnes: classe, gènere, ètnia o estructura familiar.

El nostre esforç d'interpretació en clau sociològica s'inscriu en una voluntat d'identificació d'aquells aspectes de la lògica social que condicionen la permanència, reproducció i alteració de jerarquies i estratificacions socials més enllà dels discursos i dispositius que en principi tindrien com a funció precisament el contrari, assegurar la igualtat d'oportunitats entre les persones independentment de les seves adscripcions socials. La institució escolar és, en aquest sentit, el més destacat d'aquests dispositius. Malgrat aquesta intenció, sembla evident que, avui per avui, l'escola no aconsegueix que les possibilitats de triomf o d'èxit escolar i d'integració sociolaboral es distribueixin equitativament entre les diferents adscripcions familiars i personals dels alumnes (sexe, edat o ètnia, entre d'altres). També és evident, d'altra banda, que l'adscripció de l'alumne a aquestes variables estructurals i estructuradores de la identitat no determinen de forma inequívoca i inamovible l'itinerari acadèmic, laboral i social de l'alumne.

L'estudi no té les pretensions teòriques ni metodològiques d'esdevenir una mena d'instrument capaç de mesurar les possibilitats de cada alumne en funció de les seves variables estructurals de pertinença. Analíticament no és possible (molts pensàriem que afortunadament) crear un instrument de tanta precisió en la lectura de les determinacions

i capacitacions socials. Malgrat això, seria una negligència analítica no posar de manifest que hi ha els elements i les lògiques socials que condicionen de forma profunda els itineraris dels individus, si bé sense negar-ne el marge de maniobra i les possibilitats de ruptura de les directivitats existencials establertes. L'esforç analític que s'ha dut a terme vol fer emergir nous matisos en l'anàlisi dels processos d'inserció i transició escolar, fer possible noves lectures, tant tècniques com polítiques, i una millor comprensió dels actors i els processos microsocials en joc.

La principal conclusió que sorgeix de la present investigació, paradigmàtica de l'esmentada voluntat de matisació, és la següent: els tres eixos principals d'estructuració de les desigualtats socials, la classe, el gènere i l'ètnia, influeixen en els itineraris d'èxit i fracàs dels alumnes, en com tenen èxit o bé en com fracassen, més que no pas en el èxit i fracàs dels alumnes pròpiament dit. Dit amb altres paraules, l'adscripció social de classe, gènere o ètnia, que des de la tradició sociològica han estat identificades com les pertinences que més condicionen tant la forma de pas de l'individu per l'escola com la seva posterior inserció laboral, efectivament tenen molta importància, però no d'una forma linial, directa i inequívoca, sinó mitjançant processos d'una certa complexitat. La mobilitat social ascendent i descendent existeix, com també la possibilitat de trencar els rols tradicionalment assignats a homes i a dones. Per tant la lectura que certs corrents crítics de la sociologia de l'educació mantenen sobre l'escola com a mecanisme de reproducció de les desigualtats no és del tot exacte. El fet de pertànyer a una classe, a un gènere, a una ètnia té influència en la delimitació de l'univers de possibilitats de l'individu, però hi ha d'altres qüestions que influeixen en la gestió que fa l'individu d'aquest univers de possibilitats. Entre aquestes influències, n'hi ha unes que tenen a veure amb les motivacions experiències i capacitats particulars de cada individu, terreny en el qual ni hi podem ni hi volem entrar. D'altres tenen a veure amb la confluència dels diferents eixos de desigualtat (desigualtats que se sumen i desigualtats que es neutralitzen, com hem exposat en l'anterior capítol) i amb la manera en que els alumnes poden i volen estar dins dels diferents espais que conformen el seu univers personal. Tan importants són els constrenyiments estructurals com el (re)coneixement i les opcions de gestió que l'adolescent fa d'allò que se li presenta com el seu univers de possibilitats.

Òbviament, aquestes capacitats i opcions personals també estan delimitades per la seva adscripció social, però en el seu sentit més ampli: el territori on viuen, la família de la qual provenen, l'oci que tenen disponible, l'escola a la que van, etc. Així, el fracàs o l'èxit escolar de l'alumne depèn de les vivències personals i de la configuració del seu propi imaginari. Són aquests els elements que, a mig camí entre els resultats acadèmics i les percepcions escolars (variable a explicar) i els eixos de desigualtat (variables explicatives primeres, subjectes a revisió i matís), fan possible una aproximació no maniqueïsta a la reproducció social de la desigualtat a través de la institució escolar.

8.2. La individualització del fracàs escolar: el sentit de l'adscripció familiar

En l'actualitat, pedagogs, sociòlegs, i en general les persones que pensen sobre el funcionament del sistema escolar i les seves mancances, coincideixen a destacar la importància del paper de la família en el tipus de pas que l'alumne fa per l'escola. Potser les tres tesis més emprades per explicar el fracàs escolar dels alumnes en funció de la família de la qual provenen són: la pertinença a un nucli familiar emmarcable dins de la categoria "famílies desestructurades", la referència a la pèrdua d'autoritat parental, o la manca d'interès de les famílies per l'escola i per l'educació dels seus fills.

A partir del nostre estudi ens atrevim a assegurar que sí, que efectivament el tipus de vivències que els adolescents tenen a les seves famílies condicionen de forma capdal la seva percepció de l'escola i el seu itinerari escolar. De fet, per dir això no calen gaires investigacions, és quelcom que qualsevol amb un mínim de sentit comú defensaria. No és una tesi ni original ni arriscada. Ara bé, si la pregunta a respondre té a veure amb la morfologia d'aquesta influència, la qüestió es complica. Les tres respostes anteriors són, en aquest sentit, poc satisfactòries. Parlar de famílies desestructurades, de pèrdua d'autoritat paterna o de manca d'interès familiar proporciona elements explicatius que, des del nostre punt de vista, són ambigus i tendeixen a culpabilitzar les famílies que provenen de certs estaments socials de la manca d'èxit escolar dels seus fills. Ens preguntem fins a quin punt no seria possible, posats a buscar, trobar una desestructuració familiar a qualsevol alumne a qui se n'hi intenti cercar alguna. També ens preguntem si,

quan es predica la tesi sobre la manca d'interès familiar, es té en ment el perfil de famílies de classe mitjana que no tenen relació amb les escoles dels seus fills perquè els adolescents tenen bons resultats acadèmics. D'altra banda, diferents nivells de respecte a l'autoritat dels pares poden veure's en diferents perfils d'alumnes, independentment del seu èxit acadèmic. Els casos dels fills que desprecien explícitament els seus pares i que tenen actituds d'oberta resistència escolar destaquen per la seva espectacularitat, però no per ser representatius de la realitat.

En les tres tesis explicatives anteriors hi ha un reducte de veritat; tothom pot trobar casos que s'adeqüin perfectament a aquestes línies argumentals, i vet aquí la raó de la seva fortalesa i implantació en l'opinió dels diferents actors preocupats en l'educació. Són arguments plausibles, fins i tot verificables. Però són arguments que no suporten una falsació qualitativa. No tota la desestructuració familiar és problemàtica, ni tota la pèrdua d'autoritat paterna, ni la manca d'interès familiar per l'escola, sinó que només ho són aquelles que correlacionen amb el fracàs escolar, correlacions més fàcils de detectar entre els sectors socials més desfavorits. Una associació causal que té a veure amb la morfologia social, de fet, acaba esdevenint explicativa del fracàs social dels nens de procedència obrera i, de retruc, de les "ovelles descarriades" d'altres estaments. No es té en compte que, pel camí, hem deixat de banda tant els casos on aquesta correlació no comporta fracàs escolar, ni els casos on no es pot fer aquesta correlació però on s'hi donen situacions de fracàs escolar, si bé poc espectaculars (les categories d'alumnes que hem anomenat "els justets" i "els dissociats").

I és que, si bé molts dels alumnes que han estat objecte de la nostra anàlisi poden considerar-se com a casos de fracàs escolar més o menys pronunciat, en pocs d'ells ens atreviríem a classificar les famílies com a "desestructurades", i en menys casos encara localitzaríem en aquesta "desestructuració" (famílies monoparentals, per exemple) el factor explicatiu del fracàs escolar dels fills. Certament, seria ingenu negar que la ruptura dels nuclis familiars pot ser un element traumàtic per a molts adolescents, sobretot en un context sociohistòric on aquestes ruptures encara no sabem massa bé com gestionar-les tots plegats, perquè és un fenomen relativament nou. Dificilment, però, podem fer

afirmacions més enllà d'aquesta influència més o menys traumàtica. Igual d'ingenu seria pensar que a famílies on s'hi donen situacions legalment tipificades com a constituents de delictes (maltractaments, etc.) això no té una repercussió directíssima en el rendiment escolar de l'alumne, però afortunadament aquestes situacions són marginals (ens atreviríem a dir que cada vegada més marginals) i en canvi no ho són les situacions de fracàs escolar. D'altra banda, convindria preguntar-se quin és el tipus de raonament psicopedagògic que permet encabir en la mateixa categoria, "desestructuració familiar", fenòmens que no tenen absolutament res a veure, com els esmentats amb anterioritat.

Els i les adolescents que hem entrevistat fan força cas als seus pares, en solen respectar la seva autoritat, en termes generals. Aquest respecte pot ser més o menys flexible, més o menys condescendent per ambdues parts, pot deixar o no espais sense regular, però és una constant amb excepcions marginals. I els pares tenen una visió positiva de l'escola, volen que els seus fills hi vagin, creguin els professors, i hi treguin bones qualificacions. Els pares creuen en l'escola, i, de fet, els discursos més crítics solen provenir de les famílies que més s'hi aproximen. No és cert que les famílies no hi tinguin interès, en l'escola.

Però, malgrat tot, hi ha el "reducte de veritat" que fa aquestes tesis plausibles. Segons quines adscripcions familiars, sobretot entre els estaments amb menys capital econòmic i cultural, tendeixen a correlacionar amb més casos de fracàs escolar, i això és quelcom que fa creïbles les explicacions en clau de desestructuració familiar, de pèrdua d'autoritat i de manca d'interès, malgrat la manca de profunditat analítica d'aquestes línies argumentatives i, sobretot, el seu clar esbiaixament polític, intencionat o no: no és l'estructura que falla, ni les institucions, sinó les unitats familiars. En canvi, a partir del nostre estudi interpretem que els dos elements clau en relació a l'articulació de l'espai familiar són, *l'alteritat familiar respecte a l'escola* i *la referencialitat de la inserció sociolaboral familiar*. Dos elements que contextualitzen les problemàtiques familiars dins d'una dimensió estructural que les fa entenedores més enllà de les particularitats de cada llar.

8.3. L'alteritat familiar respecte a l'escola

Amb el grandiloqüent títol *d'alteritat familiar respecte a l'escola* volem dir, ni més ni menys, que allò important no és que els pares creguin en l'escola, que la reconeguin com a mecanisme de mobilitat social ascendent i d'insecció sociolaboral dels fills, sinó que realment la sentin com a quelcom seu, espai pertanyent al "nosaltres" col·lectiu. No és estrany, sota aquest prisma, que siguin precisament les famílies més implicades amb l'escola, les que la senten més seva, les que tinguin discursos més crítics i posin de manifest la seva insatisfacció. L'escola i el sistema educatiu és quelcom sobre el que poden parlar, que poden qüestionar, fins i tot, i això potser és el més preocupant, del que poden desertar (és a dir, marxar de l'escola pública). Davant els pares que senten l'escola com a seva, hi ha els pares que senten cap a l'escola i els mestres un respecte distant, gairebé jeràrquic. Veuen l'escola com a una entitat que els hi és aliena. No és estrany, en aquest sentit, que molts pares siguin reticents a anar a reunions amb els tutors on se'ls digui que els seus fills estan desaprofitant la millor oportunitat que tenen per formar-se i per optimitzar la seva posició social futura, diagnosi amb la qual, en la majoria de casos, coincideixen. La reïficació de l'escola i del sistema escolar és el veritable origen del fracàs escolar, no les actituds de passotisme o de confrontació dels pares envers l'escola. La reïficació respecte el món escolar és un procés que en l'actualitat pot estar accentuant-se, malgrat totes les polítiques (començant per la LOGSE) i noves pedagogies (atenció a la diversitat) en voga.

En les famílies que se senten més properes a l'escola, les referències a l'escola privada són freqüents. És una alternativa educativa cada cop més present, i de fet, en alguns dels nostres casos, la raó d'aquests pares per no dur el fill a la privada (o concertada) és la manca de recursos econòmics. Això sembla ser indicatiu d'un procés d'abandonament progressiu de l'escola pública per part d'un sector de pares que són més i més crítics respecte a l'educació i les companyies que poden tenir els seus fills a l'escola pública, un procés del qual els propis professors d'escoles públiques de secundària, en el seu rol de pares, en són clars exponents. Lògicament, això és un peix que es mossega la cua, perquè quan més pares (i professors, en tant que pares amb cert nivell de capital cultural) es

decanten per l'escola privada, pitjor és el nivell de l'escola pública, menor la connexió entre escola i comunitat, i més reïficada la relació dels pares respecte l'escola. Un procés perillós que ens allunya de l'escola pública tal i com es vivia els anys 70 a tants i tants barris, on les escoles i la seva transformació física i filosòfica eren conquestes de les comunitats dels barris, de bona part dels pares. Una part que, per contagi a la resta de pares, tendia a créixer. Actualment el procés és l'invers, i l'escola pública corre el risc de convertir-se, més en la seva dimensió d'utilitat que en la simbòlica, en un recurs assistencial més que en un mecanisme igualador de les oportunitats socials de les persones. En la mesura que això és així, més i més raonable i lúcida és la deserció dels pares que passen a la privada.

En aquesta dinàmica d'accentuació en la composició del pares amb una relació de reïficació respecte l'escola, hi ha algunes pedagogies que, malgrat la seva conveniència política en favor de lloables objectius, poden tenir la conseqüència, mai esperada, d'accentuar la reïficació familiar (una reïficació familiar que, en el cas dels fills, pot fàcilment derivar en aversió o resistència més explícita). No és l'anàlisi d'aquests elements l'objectiu d'aquesta investigació, i per tant és quelcom en el que no toca ara entrar-hi en profunditat, però no ens podem resistir aquí a assenyalar alguns elements que poden tenir aquests efectes perversos. Entre ells, en primer lloc, les pedagogies que semblen deixar en un segon pla la dimensió instrumental de l'educació, que menystenen la utilitat pràctica i aplicada dels continguts que s'hi transmeten (o almenys així ho poden interpretar els pares menys identificats amb la dimensió expressiva de l'escola). En segon lloc, l'ús del català com a llengua vehicular a l'escola dins de comunitats molt majoritàriament castellanoparlants pot fàcilment accentuar el distanciament entre escola i comunitat; un distanciament que ho repetim, per molts pares cristalitza en processos de reïficació, però que per a molts adolescents pot configurar-se com a símbol de discriminació social. Amb això no volem qüestionar la necessitat pedagògica d'anar cap a models educatius que s'allunyin de la tradició mnemotècnica del passat, o que la immersió lingüística no sigui una política no només legítima, sinó amb una evident dimensió igualadora de les oportunitats de mobilitat social entre comunitats de diversa procedència, però oblidar algunes de les conseqüències de l'aplicació d'aquestes

polítiques només fa impossible el plantejament de contramesures que en neutralitzin els aspectes no desitjats.

Un darrer element que considerem pertinent destacar en relació al procés de reïficació és el distanciament social que pot estar donant-se entre el professorat i la comunitat dels alumnes a qui ensenyen. En la mesura que els professors participen del fenomen de deserció respecte a l'escola pública com a pares, o fins i tot en el cas de professors que provenen de barris on l'escola pública no està immersa en aquestes dinàmiques que venim descrivint, és molt fàcil que tendeixin a veure els seus alumnes com a membres d'una alteritat social, d'un món que no només no és el seu per un salt generacional. Els seus alumnes pertanyen a una comunitat on abunda la "desestructuració familiar", el desinterès per l'escola, i la manca d'autoritat parental... Probablement la unificació dels itineraris acadèmics entre els 14 i els 16 anys ha accentuat en molts professors (sobretot aquells que provenen del BUP), famílies i alumnes (aquells que deixaven l'escola als 16 anys o que tot just estudiaven fins la Formació Professional de primer grau) els distanciaments recíprocs, perquè la segregació anterior de perfils els hi permetia, a uns i altres, no fer front a les realitats educatives més distanciades de les seves percepcions i motivacions.

8.4. La referencialitat de la inserció sociolaboral familiar

En segon lloc, hem esmentat *la referencialitat de la inserció sociolaboral familiar*. Amb aquesta perífrasi volem referir-nos a la transcendència que sembla tenir el referent parental dins de la construcció de l'imaginari d'expectatives laborals, i de retruc acadèmiques, de l'adolescent. Gairebé tots els pares diuen als seus fills que es prenguin l'escola seriosament, i gairebé tots prefereixen que estudiïn a que treballin. Tots els hi fan fer deures, si bé no tots els hi estan igualment a sobre, pressionant-los. Ens arriscaríem a apuntar, si bé és una tesi que caldria validar en una investigació amb un treball de camp més ampli, que la variable que correlaciona de forma més directa amb el rendiment dels fills no la trobem pas en la intensitat amb què els pares volen que els seus fills estudiïn, sinó amb la credibilitat que aquesta voluntat té en la lectura no conscient que en fan els

fills. Així, les famílies on el pare i/o la mare han viscut una situació de mobilitat social ascendent, és molt més senzill que els fills creguin en l'escola com a possibilitadora d'una millora o consolidació de la situació existencial dels seus predecessors. No cal que els pares hagin estudiat per a què això sigui així. Si els pares han millorat a través del seu esforç personal, els fills interpreten que val la pena invertir en les credencials acadèmiques que, avui per avui, fan possible repetir l'itinerari parental. Això és un axioma que sembla funcionar tant per a nois com per a noies, independentment de la procedència. De fet, entre certs sectors de la població de procedència magribina, els procedents dels primers fluxos migratoris (anys 70 i 80), això pot donar-se amb certa assiduïtat, sobretot entre els nois, perquè els pares tenen en molts casos situacions existencials força consolidades i la diferència comparativa amb la situació de la que venien és abismal.

En canvi, en les famílies de sectors obrers que podríem considerar "estabilitzats", és a dir, amb unes condicions existencials més o menys estables però que no es pot dir que hagin viscut un procés de mobilitat social ascendent (malgrat que hagin millorat les seves condicions materials d'existència i que els sous puguin ser fins i tot considerables, formen part del sector de la classe obrera que podem considerar de "coll blau"), els fills tendeixen a voler inserir-se en el mercat laboral de forma ràpida, sobretot si poden treure profit de la situació professional del pare o d'algun familiar (entrar a la mateixa empresa, per exemple). Els pares volen que el fill vagi a l'escola i millori, però els fills (més que les filles), sobretot si no tenen un bon rendiment escolar, tendeixen a considerar l'escola com una transició necessària, però que es vol fer tan curta com es pugui. Si als pares ja els hi ha anat prou bé sense l'escola, i l'escola és un espai distant i reïficat (per als fills, fins i tot hostil); quin sentit té fer una incerta inversió en currículum acadèmic? És una lògica que localitzem en la majoria dels casos, sobretot masculins, d'alumnes dissociats. Té més pes en la construcció de la lògica de l'adolescent allò que veu que allò que li diuen. Millor dit: allò que li diuen (les expectatives acadèmiques que, segons els pares, hauria de tenir) no és que no es cregui, sinó que es relativitza en funció de la posició (parental) des d'on li diuen. Des d'un cert punt de vista, la lucidesa dels fills a vegades supera la dels pares.

Aquesta relació entre la influència discursiva i influència pràctica es fa evident en el cas de les figures dels germans grans. Moltes vegades els alumnes volen tenir un itinerari mimètic al dels germans (o cosins) grans, més enllà de quina sigui la prèdica que aquests germans grans els facin. Moltes vegades el germà gran que entra dins del mercat laboral intenta influir, des de la seva major experiència, per a què el germà més petit continuï estudiant, però el que veu el germà petit és el tipus de vida que el germà gran pot fer treballant, el seu poder adquisitiu, el seu increment d'autonomia. Aquí, la incapacitat de mantenir una relació reïficada des de dintre a l'escola, és a dir, d'estar-hi sense estar-hi, pot fer que l'adolescent que opti per itineraris laborals de ràpida inserció que, a curt termini, tinguin el rendiment esperat, però que facin difícil a l'adolescent sortir de dinàmiques laborals precàries. La lucidesa de no estudiar, a mig termini (sobretot quan s'inicia l'emancipació familiar), pot no ser-ho tant, però aquesta és una variable de l'equació que no sempre està en la lògica subjacent de la ment de l'adolescent, com veurem més endavant.

Finalment, les famílies on s'han viscut processos que podríem considerar com de precarització social (inestabilitat laboral dels pares, poca capacitat adquisitiva per treballar en un sector mal remunerat, etc.) són aquelles on, malgrat l'esforç dels pares per a què el seu fill funcioni a l'escola, és més fàcil detectar-hi actituds marcadament antiescolars dels adolescents, una pèrdua de sentit en una escola que no li ofereix res creïble. Paral·lelament, són aquests els casos on, malgrat que l'adolescent obeeixi més o menys les normatives familiars (i aquí hi ha els casos on les actituds són de major desafiament envers l'ordre parental) la identificació dels menors amb els referents dels seus pares és menor. En aquests casos, els pares no són un model a seguir, no se'ls admira. Curiosament, davant la voluntat de distanciar-se identitàriament dels referents parentals, aquest distanciament no activa estratègies de distanciament mitjançant inversions acadèmiques per trencar els itineraris sociolaborals dels pares, sinó que el distanciament genera desencantament respecte de les expectatives parentals envers l'adolescent. Per tant, l'escola no sembla un itinerari a considerar, malgrat que aquesta desconsideració els sembla encaminar indefectiblement cap els itineraris de precarietat existencial dels seus

predecessors.

Una darrera consideració respecte de la temàtica de la referencialitat parental té a veure amb la dimensió interclassista de la mateixa. L'excel·lència escolar en les famílies amb més capital econòmic i/o cultural és allò que es dona per descomptat en l'imaginari a compartir per pares i fills, hagin viscut o no un procés de mobilitat social ascendent. Poques coses influeixen tant en l'itinerari escolar del menor com allò que el seu context referencial realment espera d'ell (i l'adverbi *realment* és especialment pertinent). La mimesi intergeneracional porta a triomfar a l'escola, com duu als fills dels obrers de coll blau a considerar la inserció laboral en l'horitzó de les expectatives a curt termini. Per contra, per a un adolescent que té com a referent parental algú que es guanya bé la vida (en termes pecuniaris) mitjançant dedicacions il·legals (tràfic de drogues, etc.) enmig d'un context de precarietat sociolaboral, sembla lògic que guanyar-se la vida de la mateixa manera entri dins del seu univers dels possibles.

8.5. L'adolescència lleurocèntrica

Un altre dels arguments que solen aparèixer en la diagnosi sobre les causes del mal rendiment acadèmic dels adolescents són els aspectes relatius amb la seva vivència del lleure. Certament, el lleure cada cop té més presència a la vida dels adolescents, i no perquè en tinguin més, sinó perquè creix la intensitat subjectiva i la càrrega simbòlica de les vivències relacionades amb el lleure. Els adolescents són, s'interpreten a ells mateixos, construeixen la seva identitat en funció del que fan amb el seu lleure. Amb tot, això no és quelcom que només pugui aplicar-se a l'adolescència, sinó que ens afecta a tots plegats. Tampoc és quelcom que abans no existís, sinó que la particularitat del moment és l'extensió del que hem anomenat lleurocentrisme entre els diferents estaments socials i estrats generacionals. A vegades podem caure en el parany d'identificar amb els adolescents hàbits i estils de vida que, de fet, estan presents, de forma més invisible, menys espectacular, entre tothom. El consumisme, el fetitxisme de la mercaderia, l'hedonisme o la tendència a la comoditat són aspectes presents tant en el micromón dels joves com en el dels adults.

Un clar exemple d'aquestes falses identifications és el consum televisiu. La televisió és percebuda per molts professors i professionals relacionats amb l'educació com un dels grans enemics a batre, dimoni catòdic que desfà tota la feina educativa de l'escola. Però les estadístiques posen de manifest que el col·lectiu que menys veu la televisió és el de l'adolescència. De fet, a les entrevistes tots els joves diuen veure la televisió, i alguns dels que menys la veuen són els individus dels col·lectius amb pitjor rendiment escolar, per la senzilla raó que prefereixen estar al carrer, amb els amics, que tancats a casa mirant la televisió. I és que, de fet, mirar la televisió pot considerar-se una pràctica tant o més present entre joves amb un bon rendiment acadèmic com entre els que no el tenen.

Ara bé, és cert que hi ha lleures més allunyats de l'escola que d'altres, si bé no ens atreviríem a dir quin és el mecanisme causal de condicionament, és a dir, si una determinada vivència del lleure condiciona negativament el rendiment escolar, o a la inversa. Com tantes coses, possiblement el condicionament és recíproc i s'han de considerar dinàmiques retroalimentades.

Allò que més condiciona no és què es fa i què no es fa en el lleure, sinó la importància que té aquest lleure en el mapa mental dels individus, i si, en funció d'aquesta importància, és un lleure que es pugui compatibilitzar amb el món escolar. La diferència clau que divideix els alumnes és si l'adolescència, en relació a la importància simbòlica que se li atribueix al lleure, és autopercebuda com un moment vital de trànsit cap a la vida adulta, o bé com una primera etapa d'un moment existencial que té sentit en ell mateix, el de la joventut, amb uns estils de vida caracteritzats per la manca de responsabilitats familiars i pel distanciament respecte de les pràctiques d'oci familiars. És un estil de vida amb uns espais propis (la nit), i unes dinàmiques particulars, si bé a la nostra cultura, aquelles conductes pròpies de la joventut tendeixen a estendre's cap a la resta de col·lectius. És difícil, com hem dit, compatibilitzar una vivència de l'oci en tant que estil de vida juvenil amb l'escola, si més no en els nois de procedència més humil.

La transcendència que se li atorga als moments compartits amb els amics, al consum, a la nit i a la diversió, certes transgressions i opcions de vida preses per qui ja es considera subjecte autònom, sovint xoquen amb les reticències i incomprensió familiars i escolars (més enllà que aquestes reticències i incomprensions siguin o no justificables), i la inversió escolar difícilment pot garantir la permanència o inserció en aquest estil de vida. Els nostres adolescents tenen poca capacitat adquisitiva, i ser jove és car. La inversió acadèmica, a la que a més no se li veu una funcionalitat massa clara, significa renunciar a coses que tenen molta importància en la construcció de la seva subjectivitat. Possiblement, les característiques d'un mercat laboral dualitzat, on gran part de les feines requereixen de poca formació, accentua aquest desinterès per una inversió acadèmica de resultats incerts, aposta de risc que comporta fortíssimes renúncies a curt i mig termini. Els codis escolars, a més, s'allunyen, gairebé entren en contradicció flagrant amb els de l'oci i amb els del barri, sobretot dins de la classe obrera, des de la importància que se li atorga a la duresa en la construcció de la masculinitat adolescent fins al sentit poc immediatista dels objectius escolars en front les vivències de l'oci; *que me quiten lo bailado*, poden pensar molts adolescents (i en cap cas estarà millor emprada la metàfora del ball).

Aquesta voluntat de ser i d'esdevenir joves no és incompatible amb treballar. Treballar assegura poder tenir cotxe, per exemple, sobretot si es viu a casa, amb els pares, i es disposa dels diners que es poden guanyar amb una feina. Treballar assegura poder sortir a sopar i gaudir de la nit, fer un salt, potser més quantitatiu que qualitatiu, en el seu *ser joves*. Treballar no fa cap gràcia, però assegura tot això. Cal deixar clar que aquest raonament no és el mateix en els joves d'altres estaments socials, fins i tot si entren dins de la categoria dels que entenen la joventut com a estil de vida. Altres joves poden tenir una vivència juvenil lleurocèntrica i compatibilitzar-la amb trajectòries acadèmiques, bàsicament perquè tenen més capacitat adquisitiva per via familiar (segurament els primers joves lleurocèntrics foren els joves dels estaments socials més alts) i perquè la inversió acadèmica té una dimensió d'utilitat molt més clara i evident. I és que els diferents codis i normatives de funcionament dels espais es poden encaixar, en gran mesura, en funció de que els individus vegin la necessitat i la utilitat d'encaixar-los.

8.6. Altres vivències del lleure: lleure familiar, institucionalitzat o infantilitzat.

Amb tot, la gran majoria dels adolescents no entrarien de forma inequívoca en la categoria dels que viuen l'adolescència com a primer pas de la joventut com a estil de vida. Són més els que conceben l'adolescència com a transició, un moment de la vida en que s'ha de gaudir, però en el que no cal fer coses que no corresponen a la seva edat, en la que no s'autoperceben encara com a subjectes autònoms. L'heterogeneïtat, dins d'aquest col·lectiu, és gran, però nosaltres hi trobem tres *tipus ideals*. En primer lloc, els alumnes que tenen un *lleure familiar*, en segon lloc, els que tenen un *lleure institucionalitzat*, i en tercer lloc, els que tenen un *lleure infantilitzat*.

Els alumnes (sobretot les alumnes) que tenen un lleure familiar són aquells que tendeixen a passar-se més estona a casa, o bé que frueixen del seu lleure en companyia de pares o de parents més grans. És una categoria que, en la nostra investigació, correlaciona amb els alumnes d'èxit escolar. Els alumnes amb lleure institucionalitzat són els que dediquen bona part dels seus moments de lleure a diferents pràctiques d'oci regulades, ja sigui anar al gimnàs, practicar algun esport, fer classes de repàs o anar a un esplai. Sovint coincideixen els adolescents amb un oci familiar i els d'oci institucionalitzat, però no sempre. Segons quin oci institucionalitzat, com pot ser anar al gimnàs o la pràctica d'arts marcial, pot estar més proper a la cosmovisió de l'oci com a estil de vida juvenil o de l'oci infantilitzat. En tot cas, ens ha semblat pertinent mantenir aquesta categoria perquè ens remet a un perfil de joves que, més enllà de la seva identificació o aversió a l'escola, tenen una disciplina personal no coaccionada (practiquen els esports que practiquen o fan el que fan perquè volen, no perquè els pares els obliguin) que coincideixen amb una visió de les coses pragmàtica, on l'esforç personal és un element central, ja sigui per estudiar (el cas de les noies, sobretot), ja sigui per treballar (el cas dels nois). Finalment, els alumnes amb un lleure infantilitzat són aquells que explícitament s'allunyen dels consums i dels estils de vida juvenils, però que gaudeixen de la seva adolescència amb la mateixa intensitat que els altres; juguen, riuen, es discuteixen, comparteixen complicitats i desídies. Són adolescents que, bàsicament, encara són nens, i no tenen en ment massa

inversions estratègiques, ni objectius a curt termini. Molts d'ells no volen estudiar, però treballar segurament no té la urgència que pels joves esmentats en primer lloc, perquè tenen menys necessitats de consum. Són sobretot estudiants de la categoria *dissociats*, pels quals l'escola té tan poc sentit com per als primers, però que hi van perquè és el que toca. La seva relació amb la família és menys conflictiva, i a l'escola passen desapercebuts. Són més nois que noies, i molts d'ells són d'origen magribí.

El cas dels nois d'origen familiar magribí resulta exemplificador de la complexitat dels processos en joc. La forta reïficació escolar que viuen neutralitza en molts casos (no pas en tots) aspectes de la seva adscripció familiar que, com hem anat veient al llarg de la investigació, tendrien a aproximar-los a aquesta institució; una moralitat ascètica en molts aspectes (element que els allunya dels estils de vida juvenil), i la ferma creença en la institució escolar com a mecanisme de mobilitat social ascendent.

Els perfils dels joves identificats no difereixen massa dels que podríem trobar a escoles d'altres barris, però la gestió de les seves indecisions i les seves opcions acadèmiques són diferents perquè el seu emmarcament d'influències (familiars i d'amistats) i el seu món de possibilitats fàctiques és diferent. Alguns hàndicaps es multipliquen, d'altres es neutralitzen. Així, els perfils d'èxit escolar són més infreqüents, i en el cas dels joves i les joves de procedència obrera, es localitzen en itineraris personals força homogenis, i caracteritzats per la proximitat entre els tres espais en relació: l'escola, la família i l'oci. Són adolescents que no tenen una relació reïficada amb l'escola, ni ells ni els seus pares, que tenen un referent parental d'èxit social relatiu, i amb un oci familiaritzat. Els hi agrada estar a casa, sortir amb els germans grans, compartir els caps de setmana amb els pares. L'èxit escolar a la classe obrera sembla restringida (segur que hi ha excepcions), avui en dia, a aquests estils de vida familistes, amb nuclis familiars protectors i incentivadors, i encara molt propers a la institució escolar. L'èxit escolar amb itineraris més individualistes no és que no existeixi, sinó que difícilment es pot donar dins de la classe obrera. L'èxit individualista, en adolescents més autònoms, menys identificats mimèticament amb la seva família, fins i tot amb molta menor inversió acadèmica en termes d'esforç personal només pot donar-se en contextos on la proximitat entre els tres

espais en joc sigui un *donat per descomptat*, de manera que l'adolescent pot explorar-ne els límits, perquè són els límits del conegut.

8.7. Les expectatives adolescents

Pel que fa a les expectatives de futur, trobem una curiosa paradoxa. En els itineraris adolescents individualistes, més presents, en els nostres joves, en els grups que conceben la joventut com a estil de vida, les seves expectatives familiars futures són més tradicionals. En canvi, en els itineraris adolescents familiaristes, aquells que corresponen als joves amb millors resultats escolars i amb expectatives d'anar a la universitat, la percepció del que serà la seva vida futura respon molt a un model de vida individualista. Així, els joves més transgressors, que cerquen la seva autonomia i la desvinculació respecte l'escola i la família, que escenifiquen en els consums, en els hàbits, i en llenguatge corporal el trencament generacional dels joves, la seva "alternativa existencial", són joves amb un *habitus* que sembla que, després del parèntesi existencial d'una joventut més o menys perllongada, poden tendir a models i estils de vida convencionals: família nuclear, dos fills, distanciament entre els gèneres. En canvi, els joves que, dins de models familiars tradicionals (en força casos la dona és mestressa de casa i només el pare treballa), tendeixen a formes d'oci familiaritzes i a inserir-se harmònicament a l'escola, accepten el seu rol de menors, és a dir, de subjectes en formació que no són plenament autònoms ni que poden fer tot el que els vingui de gust. Molts cops, no cal que les normatives siguin explícites perquè en siguin conscients i acceptin aquestes normes de joc. Doncs bé, aquests adolescents, tot i tenir com a referents models familiars tradicionals, no tenen perquè tenir en l'horitzó d'expectatives repetir aquest model.

Això és més visible en el cas de les noies, on la referència materna no és prou satisfactòria a l'hora de gestionar les pròpies expectatives acadèmiques, socials i familiars. L'èxit social passa per superar els límits de gènere que els imposaria una visió tradicional de la família. Les noies amb èxit escolar no tenen una aproximació precoç al món de la sexualitat, espai de transgressió clara dels límits de gènere que sempre s'ha

imposat a les adolescents, però en canvi són les més reticents a pensar el seu futur dins del marc d'una família nuclear tradicional. Per contra, les noies adolescents amb una sexualitat activa i amb conductes que alteren allò que es pot esperar d'elles en tant que adolescents i en tant que noies, tendeixen a pensar més en termes tradicionals en les seves expectatives familiars de futur, si més no aquelles que veuen que seu itinerari fora del món de les responsabilitats adultes, tard o d'hora, acabarà. Òbviament, aquest és un esquema de funcionament i d'associacions que tindria una configuració del tot diferent en l'anàlisi d'estrats socials amb més capital econòmic i, sobretot, amb més capital cultural.

Com hem volgut posar de manifest al llarg de la investigació, tots els adolescents, des de les seves posicions respectives, són alhora lúcids i miops en les seves interpretacions de la realitat. En algun moment pot semblar que gairebé proposem un model propi de l'escola racionalista de l'individualisme metodològic per interpretar les tries i els itineraris dels alumnes objecte de la nostra anàlisi. Certament hi ha càlculs de possibilitats i de costos en la ment de tots ells. Ara bé, aquests càlculs estan basats en universos de possibles diferents (allò que és considerable i allò que no), en experiències personals diferents que condicionen els límits de les seves creences en les diferents institucions, en processos d'empatia i d'alteritat que allunyen i aproximen persones i grups. Són càlculs que, en primer lloc, són en bona mesura no conscients, i, en segon lloc, s'allunyen de ser racionals. Però lògics sí que ho són, i molt. Una lògica que, per bé o per mal, fixa unes fites i en relega a la desconsideració absoluta unes altres.

En aquest sentit, podríem afirmar que, en termes generals, en el cas dels nois tant les seves lucideses com les miopies tendeixen a estructurar-se més en el camp laboral, mentre que en les noies el camp d'estructuració tendeix a ser més l'escolar. La rapidesa en la inserció al mercat laboral dels nois pot tenir conseqüències, a mig i llarg termini, en el seu enquistament en unes condicions de precarietat laboral. Molts dels joves en són conscients d'això, però sembla ser una reflexió que relativitzen, en primer lloc, perquè semblen considerar important el terreny de les relacions interpersonals (el capital social) en la inserció laboral, i en segon lloc, perquè els hi costa considerar uns beneficis no tangibles, els de la inversió formativa que no sigui a curt termini. En canvi, les noies que

no volen estudiar, semblen més resignades a una situació laboral precària, una resignació que sembla coherent amb els referents històrics de gènere que poden tenir, i amb el seu paper subsidiari (potser menys subsidiari del que es pensen, per cert) dins del model familiar al que semblen aspirar. Les noies que sí volen tenir un itinerari acadèmic perllongat semblen tenir amb freqüència una relació si no reïficada, sí fetitxista envers la bondat intrínseca de fer carrera acadèmica. Aquí la miopia pot estar en fer una inversió, tant en termes d'esforç com en projecció emocional i d'expectatives, que no es vegi reflectida després en l'accés a posicions laborals en consonància amb aquestes inversions i expectatives.

8.8. Les diferències ètniques o les diferències etnificades

En relació a les diferències ètniques, potser cal posar de manifest que és erroni fer un tractament analític culturalista d'aquest eix de desigualtats. Les diferències de procedència tenen una plasmació cultural, com tantes d'altres diferències (les de classe per exemple) en la mesura que es gestiona la desigualtat d'una o altra manera pels agents implicats. Bàsicament, en relació a l'escola, els principals hàndicaps que pot tenir els joves de procedència extracomunitària són tres. En primer lloc, el hàndicap més obvi, que només afecta els adolescents que han arribat fa poc: la infraformació, el desconeixement de la llengua i dels codis del context d'arribada.

En segon lloc, la permanència de models de funcionament familista que entre la població autòctona tendeixen a ser marginals, si més no entre bona part de la població (no tant, per exemple, entre les classes benestants conservadores catòliques). Els models familistes estan molt presents encara entre la població d'origen magribí. El fet que moltes famílies responguin a un model familista no comporta, com passa a les famílies autòctones, que no hi hagi importants processos de reconversió, sobretot en la mesura que les famílies han tingut l'oportunitat d'inserir-se laboralment i social als barris d'acollida. Tot i així, és cert que aquests models solen comportar unes relacions de gènere fortament asimètriques, i una ètica del treball i de l'esforç ascètica. Malgrat això, la qüestió de l'asimetria de gènere es quelcom que es tendeix a exagerar, si més no pel que fa a les distàncies entre

les famílies autòctones i les magribines. Molts nois magribins ajuden en les tasques domèstiques tant o més que els joves autòctons, per exemple.

En tercer lloc, un darrer obstacle es localitza en la construcció de dinàmiques d'enfrontament entre majories i minories en les que, en la lluita per uns "béns socials" cadascú intenta optimitzar la pròpia posició a través de la construcció d'alteritats, culturalment parlant, tan fàcils de reïficar com d'obviar.

8.9. El dos objectius de l'escola pública: complementaris o contradictoris?

Finalment, voldríem acabar aquest capítol de conclusions amb una darrera reflexió sobre el que, de fet, era l'origen de la nostra recerca, la institució escolar. El professorat de les escoles públiques de barris obrers ha de gestionar, en l'actualitat, dos principis que poden resultar contradictoris entre sí; la universalització de l'educació i la igualtat educativa entre tothom, d'una banda, i l'educació com a mecanisme igualador de les oportunitats socials entre les persones més enllà de la seva procedència, de l'altre. Quan els recursos són escassos i les escoles viuen immerses en els processos de reïficació que hem esmentat, intentar que els alumnes de classe obrera tinguin una educació de qualitat i possibilitadora de trajectòries escolars d'èxit pot semblar impossible si no és mitjançant la segregació escolar interna entre els alumnes que poden tenir una bona trajectòria acadèmica i els que cal gairebé donar per perduts. Es poden generar així, dins del mateix institut, l'escola assistencialista i l'escola ascensionista, a costa d'un tractament discriminatori entre els alumnes en funció del seu rendiment. Cal preguntar-se si, més enllà de ser una pràctica ètica i políticament no desitjable, no és el darrer recurs que li queda a l'escola pública, si més no en certs sectors, per sobreviure i mantenir viu, dins de la precarietat, el mite de la igualtat d'oportunitats entre tothom. Potser això explicaria que les polítiques escolars que usen la qüestió de l'atenció a la diversitat per crear grups classe separats per rendiment sigui quelcom pitjor vist pels analistes de l'educació que pels actors socials que les apliquen o que les viuen de primera mà. Els professors, iguals que els altres actors objecte de la nostra anàlisi, actuen en funció d'unes circumstàncies que sovint són més precàries i difícils de gestionar del que podria semblar.

Coda: Què fer el proper dilluns

No ha estat ni és l'objectiu de l'estudi presentat la descoberta i el disseny d'estratègies d'intervenció educativa que resolguin alguns dels nombrosos problemes que avui té l'escola pública. Les raons d'aquesta exclusió són de naturalesa diversa. En primer lloc, qualsevol estratègia d'intervenció educativa no pot derivar-se d'un únic estudi el qual, per més complet que es presenti, no deixa de ser *una* visió des d'una mirada específica d'una realitat forçosament limitada. En segon lloc, perquè dissenyar estratègies d'intervenció o canvi educatiu no pot fer-se de forma eficaç si no es compta amb aquells actors que més directament viuen i pateixen les conseqüències de la tasca educativa (pares i mares, alumnes i mestres). En tercer lloc, perquè, com esperem que es deriva d'aquest treball, la complexitat de la morfologia de l'èxit i fracàs adolescents pràcticament anul·la el "descobriment" d'antídots que, en forma de prescripcions, permetin combatre el problema. Si bé la sociologia és sovint acusada de ciència interpretativa que no aporta solucions concretes als problemes socials, és també ben cert que altres especialistes de l'educació llencen amb una extraordinària lleugeresa, i a voltes frivolitat, "solucions" que, un cop aplicades, resulten menys "màgiques" del que prometien.

Tanmateix, tancar l'estudi sense dir res sobre *què fer* fóra una mostra més del distanciament que sovint es produeix entre els que ens dediquem a observar i a interpretar la realitat educativa i aquells que la viuen de primera mà. Trist i repetit és el fet que tanta recerca sobre la institució escolar no arribi ni a aquells que decideixen i administren l'educació ni als que dia a dia la practiquen. En el cas de la recerca sociològica, especialment, plana sovint la sospita d'una ciència que critica amb facilitat i, fins i tot, acusa directament els actors socials de reproduir problemes socials i desigualtats. I no és aquesta una crítica ingènua ni fonamentada en un divorci especialment induït pels sociòlegs.

El que volem i podem dir en aquestes pàgines, doncs, se situa en aquest encreuament: en la necessitat d'acostar el nostre treball als qui dediquen el seu esforç quotidià a educar i aprendre i fer-ho sense prescriure fórmules. I a aquí només s'hi arriba per un

camí, que no és altre que el de plantejar reflexions d'actuacions possibles que es deriven estrictament del nostre estudi; reflexions que creiem que són prou originals en l'escenari de la intervenció educativa i que tenen la voluntat de poder ser discutides amb diversos professionals, i especialment amb els actors implicats en la vida quotidiana dels instituts de secundària.

Abans d'entrar-hi ens cal fer una darrera precisió. El que en aquestes pàgines s'assenyala va dirigit, un cop més, a allò que es pot fer des de l'escola i amb l'escola. Això és així perquè, també una vegada més, la nostra recerca s'ha interessat per esdeveniments que tenen a veure en darrera instància amb l'experiència escolar. No obstant, cal fer explícit que res d'això pretén prioritzar allò que es pot fer *des de* l'escola per davant d'allò que es pot fer *per a* l'escola. I aquí, cal recordar-ho, l'instrument central és en mans de les polítiques educatives i d'aquells que disposen de les eines per a no deixar que l'escola pública esdevingui un reducte marginal de caire assistencialista. No cal dir que aquesta crida és especialment adient amb la situació que avui viuen molts centres públics del nostre país.

Conèixer les geografies dels espais socials

Si alguna cosa posa de relleu la nostra recerca és que el distanciament entre espais és més comú que no pas la proximitat entre ells. La reïficació escolar evidenciada per famílies i alumnes actua com a frontera invisible entre els espais socials de l'escola, la família i el lleure. No és aquesta, a més, una distància "neutral" en l'experiència dels actors. Tot i que les incomprensions són mútues, la institució escolar disposa de normes i pautes per a traduir la distància entre espais en sistemes de gratificació o sancions que tenen conseqüències fonamentals sobre les trajectòries dels i les adolescents: el suspens, l'etiquetatge o fins i tot l'expulsió són eines a disposició de l'escola per a distingir entre els codis de comportament esperats i els reals. Sovint, quan aquestes eines es fan efectives, no fan més que augmentar la distància de codis i reproduir o incrementar la reïficació de la institució experimentada per moltes famílies i estudiants. La relativa inflexibilitat de normes i sancions deixa poc marge a altres estils de gestió del conflicte escolar. Sense la comprensió d'aquests mecanismes, les famílies poden reaccionar, com hem vist en aquest estudi, fent "actes de fe" de l'actuació institucional: l'escola sap el que es fa perquè els professionals que la integren són pagats per a saber administrar

l'èxit i el fracàs escolar. En el cas dels estudiants, la incomprensió dels codis condueix al resultat previsible d'actituds que van des de la resistència activa a la dissociació total, actituds que depenen de l'estructuració i situacions viscudes en els altres espais socials.

El paràgraf anterior no és una crítica als mecanismes d'actuació institucionals pròpiament dits, sinó a l'absència de sistemes complementaris d'actuació que vagin en la direcció de neutralitzar la reïficació institucional. L'escola, sovint, es regeix per unes expectatives d'identificació expressiva que, ja ho hem vist, no poden donar-se per descomptat en determinats estils de socialització familiar. No espera tant que famílies i alumnes *entenguin* el que es fa a l'escola i per a què es fa, com que les famílies *comparteixin* els seus valors i objectius. I aquí –nosaltres entenem– rau la primera matèria de la reïficació institucional. L'arbitrarietat cultural té lloc precisament en el procés d'ignorar altres dimensions expressives de l'experiència personal i social que poden diferir i difereixen d'allò que ha de ser “un bon alumne”. Aquesta ignorància es mou des de tots els components de la cultura juvenil (estètica, consum, sexualitat, etc.) al reconeixement de formes de socialització familiar que són discontinües amb les de la institució escolar. L'escola demana doncs allò impossible: ignora altres formes expressives i reclama l'adhesió incondicional a l'expressivitat escolar.

La distància entre les dimensions expressives dels diferents espais socials no ha de portar a l'objectiu, creiem que ingenu, d'acostar-les a qualsevol preu. Transformar l'escola en un espai de formes d'expressivitat múltiple pot esdevenir una tasca àrdua i fins i tot ens atreviríem a dir que absurda. Transformar l'escola en un espai continu amb la cultura juvenil no només pot desdibuixar les funcions socials de la institució, sinó que pot generar incomprensió i fins i tot rebuig d'aquells que aparentment n'haurien de ser els beneficiaris. Cap alumne reclama que l'escola esdevingui una discoteca o un espai de permissivitat sexual, i encara menys cap família espera que l'escola generi aquests espais de consum i relació social. Però si això és així, per què en canvi l'escola s'encaparra en que alumnes i famílies s'acostin als seus valors expressius? Per què espera unes actituds i comportaments d'alumnes i famílies que, senzillament, no poden tenir lloc perquè el seu origen social i les seves pràctiques culturals es mouen en un altre registre?

L'objectiu no és doncs lluitar per aproximar mons expressius i codis culturals diferenciats sinó treballar per a reconèixer-los. Neutralitzar la reïficació institucional vol dir actuar per tal que famílies i alumnes entenguin com i per què l'escola fa el que fa, sense que això comporti necessàriament la ressocialització dels individus en els codis de la institució. I si famílies i alumnes reïfiquen la institució també és ben cert que l'escola desconeix –i sovint demonitza– les geografies dels altres espais socials. Sense penetrar en la comprensió de com i per què els adolescents i les famílies fan el que fan, l'escola renega del desconegut, construeix apriorismes i participa de la “sociologia espontània” en el procés d'interpretació del desarraïment de la cultura juvenil o del “baix nivell cultural” de les famílies.

Hi ha, per tant, una tasca doble que només l'escola pot impulsar: d'una banda, la interrogació i el reconeixement dels codis dels altres espais socials (servint-se, per exemple, del coneixement sociològic i antropològic); de l'altra, fer explícits al màxim els mecanismes a partir dels quals funciona el codi de la institució escolar, o, dit en altres paraules, fer visible allò que en la institució escolar opera habitualment de forma opaca i latent. La primera qüestió exigeix que el professorat desplegui nous rols professionals, els quals no s'han contemplat fins ara en la seva socialització professional. Cal que s'endinsi en el coneixement de formes de vida que ignora i que en busqui la seva coherència interna. El nostre estudi ha fet visible que alguns càlculs i expectatives que construeixen els joves adolescents poden semblar miops o fins i tot perjudicials per al mateix individu, però ser en canvi plens de coherència interna si es tenen en compte les presències en els espais socials familiar i de lleure. Si des de l'escola, en determinades ocasions, es vol lluitar contra aquests càlculs, el primer que cal fer és descobrir per què aquests càlculs són internament coherents abans de “donar els individus per perduts” o bé lluitar infructuosament contra lògiques que la institució escolar no entén ni preveu.

L'acostament del coneixement de la institució a famílies i alumnes, d'altra banda, passa simultàniament pel fet d'explicitar els límits de la dimensió expressiva de l'escola (allò que l'escola no està disposada a contemplar com a legítim) i per aprofitar allò que, com hem vist, més important és per als adolescents i, especialment, per a les seves famílies: la instrumentalitat del pas per l'escola. En efecte, si alguna cosa aproxima les famílies de classe treballadora i, especialment, algunes famílies magribines, a la institució

escolar, és la seva funcionalitat per a la mobilitat social ascendent. Sovint, però, és la identificació expressiva allò que inconscientment o conscient actua com a criteri implícit d'avaluació de l'alumnat. És comú que el professorat manifesti que s'estima més alumnes amb dificultats d'aprenentatge que alumnes desmotivats o desarrelats de la institució. Paradoxalment, alguns professionals que sovint consideren que moure'ls del seu rol de transmissor de coneixements per a transformar-los en educadors és un atac al seu prestigi i la seva professionalitat, no pensen que entrin en cap contradicció quan diuen que el que més els exaspera és la desmotivació de l'alumnat i no llurs limitacions cognitives. De forma latent, és la distància amb el "tipus ideal d'alumne", i no cap mesura de rendiment objectivable, allò que indueix els processos de classificació i d'etiquetatge. La possible ocultació d'aquests processos sota formes de notes i qualificacions és el que genera dissociació i desencantament.

En contra d'aquesta tendència, val la pena plantejar el debat de per què l'escola, o almenys les escoles com les que nosaltres hem analitzat, no desplega estratègies que prioritzin allò que d'instrumentalitat té la institució escolar. Potser d'aquesta manera, a partir d'una visió més pragmàtica i utilitarista de per a què serveix l'escola, determinats alumnes i famílies poden no només entendre els motius pels quals l'escola fa el que fa, sinó que poden mostrar la seva disposició a acceptar certs codis que ara rebutgen perquè difícilment entenen. Aquesta aproximació ben segur no serveix per a tots els perfils: d'adolescents que nosaltres hem entrevistat, però podria tenir sentit en alumnes als quals allò que els desarrela de la institució és la incomprensió dels seus codis. Les formes d'aproximar-s'hi poden ser diverses: des de la realització de *tutories instrumentals* que, de bon inici no dubtin en prioritzar el pragmatisme de la inversió en estudis, a tasques informatives i d'ajut a la planificació d'estratègies d'itineraris educatius que tinguin correspondència amb possibilitats reals d'inserció social i laboral. Ja hem dit que no és aquest l'espai de descriure aquests instruments sinó el d'assenyalar només el seu interès i la seva lògica a partir de la nostra anàlisi. En aquest terreny pot i ha d'entrar la imaginació organitzativa que, en tantes ocasions, els professionals de l'ensenyament han demostrat.

Una darrera reflexió que no ens volem estar d'assenyalar. Si el que hem analitzat en aquest estudi i les reflexions d'aquesta coda tenen algun sentit, podem entendre millor per què tenen tan poca probabilitat de reeixir les crides a la participació de la comunitat

educativa o l'establiment de pactes o contractes escolars. Aquests elements, plens de potencialitat pedagògica i social, ressonen en el buit quan predomina la reïficació i la dissociació, quan no s'entenen els codis que fa servir una institució per a actuar i classificar. Parlar de participació i de pacte escolar només pot tenir sentit quan allò per a què es participa o allò que es pacta és percebut com d'interès i utilitat cabdal per als actors, i quan es percep que en aquesta participació o en el que es vol pactar hi ha quelcom a aportar per una de les parts. Si no és així, és evident que el resultat més previsible és el que nosaltres hem observat: mentre que els mestres es queixen que les famílies no inculquen hàbits d'estudi ni autodisciplina, les famílies esperen passivament que a l'escola els diagnostiquin per a què serveix o què podrà fer el seu fill. Al capdavant, als mestres els paguen per a això..., o no?

APÈNDIX

- TAULA 1: POSICIÓ GENERAL DE L'ALUMNAT DE LA MOSTRA

VARIABLES DE POSICIÓ GENERAL DE L'ALUMNAT				
	Sandra	Anabel	Zacarias	Carlos
Procedència alumne/a	Catalana	Catalana	Marroquina (Any arribada: 1994)	Catalana
Procedència pare	Espanyola	Catalana (Nascut a Terrassa)	Marroquina	Espanyola
Procedència mare	Catalana	Catalana (Nascuda a Sabadell)	Marroquina	Espanyola
Llengua familiar	Català-Castellà	Castellà	Àrab-Castellà	Castellà
Feina del pare	Jubilat. (Treballava com a professor a l'acadèmia de policia)	Carnisser	Constructor	Autònom. Es dedica al transport de congelats
Feina de la mare	Feines de la llar	Feines de la llar (Esporàdicament realitza feines domèstiques a domicili)	Feines de la llar	Feines de la llar
Nivell estudis pare	Universitaris	Estudis Primaris	No s'especifica	Estudis Primaris
Nivell estudis mare	No s'especifica	Estudis Secundaris (Inicià estudis universitaris, però va haver d'abandonar-los)	No s'especifica	Estudis Primaris
Nombre germans	Un germà i una germana més grans	Una germana	Quatre germans	Una germana petita
Membres de la llar	Quatre	Quatre	Sis	Quatre
Nombre generacions a la llar	Dues	Dues	Dues	Dues
Experiència laboral de l'alumne/a	Cap experiència laboral	Cap experiència laboral	Cap experiència laboral	Cap experiència laboral

VARIABLES DE POSICIÓ GENERAL DE L'ALUMNAT

	<i>Hajar</i>	<i>Rocío</i>	<i>Laura</i>	<i>Saïd</i>	<i>Daniel</i>	<i>Maika</i>
<i>Procedència alumne/a</i>	Marroquina (Any arribada: 1998)	Veneçolana (Any arribada: 1990)	Catalana (Barcelona)	Marroquina (Any arribada: 1996)	Catalana (Terrassa)	Catalana (Terrassa)
<i>Procedència pare</i>	Marroquina	Veneçolana	Catalana (Barcelona)	Marroquina	Catalana (Barcelona)	Catalana (Terrassa)
<i>Procedència mare</i>	Marroquina	Veneçolana	Catalana (Barcelona)	Marroquina	Catalana (Terrassa)	Espanyola (Cartagena)
<i>Llengua familiar</i>	Àrab	Castellà	Castellà	Àrab	Castellà	Castellà
<i>Feina del pare</i>	Paleta	No s'especifica	Autònom. Ebanista	Paleta	Operari d'una fàbrica	No s'especifica
<i>Feina de la mare</i>	Feines de la llar	Feines domèstiques a domicili	Feines de la llar	Feines de la llar	Feines de la llar	Treballadora d'una empresa càrnica
<i>Nivell estudis pare</i>	Sense estudis	No s'especifica	Estudis Primaris	No s'especifica	Estudis Secundaris	Estudis Secundaris
<i>Nivell estudis mare</i>	Sense estudis	No s'especifica	Estudis Primaris	No s'especifica	Estudis Primaris	Estudis Primaris
<i>Nombre germans</i>	Quatre germanes i dos germans	Una germana bessona i un germà més gran	Un germà i una germana	Dos germans	No té germans	Un germà petit
<i>Membres de la llar</i>	Deu	Tres (Pares separats. El pare no visita als fills)	Cinc	Cinc (Cal afegir-hi uns nebots que viuen amb ells)	Tres	Quatre
<i>Nombre generacions a la llar</i>	Dues	Dues	Dues	Dues	Dues	Dues
<i>Experiència laboral de l'alumne/a</i>	Cap experiència laboral	Cap experiència laboral	Cap experiència laboral	Cap experiència laboral	Cap experiència laboral	Cap experiència laboral

VARIABLES DE POSICIÓ GENERAL DE L'ALUMNAT

	<i>Abdelprim</i>	<i>Alberto</i>	<i>Amina</i>	<i>Ivan</i>	<i>Zacarias B.</i>	<i>Mireia</i>	<i>David</i>
<i>Procedència alumne/a</i>	Catalana	Catalana	Magribina (Any arribada: 1999)	Catalana	Magribina (Any arribada: 1988)	Catalana	Catalana
<i>Procedència pare</i>	Magribina	Espanyola	Magribina	Espanyola	Magribina	No s'especifica	Espanyola
<i>Procedència mare</i>	Magribina	Espanyola	S'ha quedat al Marroc amb el germà petit	Catalana	Magribina	No s'especifica	Catalana
<i>Llengua familiar</i>	Àrab- Castellà	Castellà	Àrab	Castellà	Àrab	Castellà	Català- Castellà
<i>Feina del pare</i>	No s'especifica	Treballador empresa tèxtil	No s'especifica	Transportista	Escombriaire	No s'especifica	Treballador d'una gasolinera
<i>Feina de la mare</i>	Feines de la llar	Feines de la llar	Feines de la llar	Aturada (Realitza feines domèstiques a domicili)	Feines de la llar	No s'especifica	Treballadora del servei domèstic
<i>Nivell estudis pare</i>	Sense estudis	Sense estudis	No s'especifica	Estudis Primaris	Sense estudis	No s'especifica	Estudis Primaris
<i>Nivell estudis mare</i>	Sense estudis	Sense estudis	Sense estudis	Estudis Primaris	Sense estudis	No s'especifica	No s'especifica
<i>Nombre germans</i>	Dues germanes i un germà	Un germà i una germana més grans	Un germà gran i un de petit	Un germà i una germana més grans	Tres germans (Un va morir per malaltia)	Dos germans més grans	Dos germans més petits
<i>Membres de la llar</i>	Sis	Cinc	Quatre	Quatre	Cinc	Quatre	No s'especifica
<i>Nombre generacions a la llar</i>	Dues	Dues	Tres	Dues	Dues	Dues	No s'especifica
<i>Experiència laboral de l'alumne/a</i>	Cap experiència laboral	Treball a la construcció	Cap experiència laboral	Treball a la construcció	Cap experiència laboral	Cap experiència laboral	Treball en un centre d'esplai

VARIABLES DE PÒSICIÓ GENERAL DE L'ALUMNAT

	<i>Dani</i>	<i>Nawal</i>	<i>Miriam</i>
<i>Procedència alumne/a</i>	Catalana	Catalana	Catalana
<i>Procedència pare</i>	Espanyola	Magribina	Espanyola (Andalusia)
<i>Procedència mare</i>	Catalana	Magribina	Catalana
<i>Llengua familiar</i>	Castellà	Àrab	Català amb la mare i castellà amb el pare
<i>Feina del pare</i>	Responsable sindical	No s'especifica	Aturat. (Es guanya la vida traficant amb drogues)
<i>Feina de la mare</i>	Treballadora d'una fàbrica tèxtil	No s'especifica	Treballadora d'una empresa d'empaquetament
<i>Nivell estudis pare</i>	Estudis Primaris	No s'especifica	Estudis Primaris
<i>Nivell estudis mare</i>	Estudis Primaris	No s'especifica	Sense estudis
<i>Nombre germans</i>	Un germà gran	Desconeixem el nombre total de germans	No té germans
<i>Membres de la llar</i>	Quatre	Cinc	Tres (Pares separats. La Miriam viu amb la seva mare i el company d'aquesta)
<i>Nombre generacions a la llar</i>	Dues	Dues	Dues
<i>Experiència laboral de l'alumne/a</i>	Cap experiència laboral	No s'especifica	Cap experiència laboral

-TAULA 2: POSICIÓ GENERAL DEL PROFESSORAT DE LA MOSTRA

VARIABLES DE POSICIÓ GENERAL DEL PROFESSORAT						
	<i>Anys d'experiència docent</i>	<i>Trajectòria professional</i>	<i>Valoració de l'anterior centre educatiu</i>	<i>Càrrec a l'institut</i>	<i>Matèria que imparteix a 4rt d'ESO</i>	<i>Crèdits que imparteix a 4rt d'ESO</i>
Toni (P1)	7 anys	De B.U.P. a I.E.S.	Igual que l'actual	Tutor	Matemàtiques	No s'especifica
Lluís (P2)	24 anys	De B.U.P. a I.E.S.	Igual que l'actual	Coordinador de cicle	Llengua	Només comuns
Helena (P3)	12 anys	De B.U.P. a I.E.S.	Igual que l'actual	Tutor	Socials	Comuns i variables
Hermies (P4)	13 anys	D'escola pública a I.E.S.	Millor que l'actual	Tutor	Ciències	No s'especifica
Marta (P5)	Més de 8 anys	De B.U.P. a I.E.S.	Millor que l'actual	Tutor	Ciències	Només comuns
Sílvia (P6)	Més de 5 anys	De B.U.P. a I.E.S.	No s'especifica	Tutora	Socials	Només comuns
Rosa (P7)	13 anys	De F.P. a I.E.S.	Pitjor que l'actual	Tutora	Matemàtiques	Només comuns
Murillo (P8)	No s'especifica	Escola privada a I.E.S.	No s'especifica	Tutor	Llengua	Comuns i variables
Maite (P9)	12 anys	Escola privada a I.E.S.	Millor que l'actual	Coordinador a de cicle	Llengua	Comuns i variables

VARIABLES DE POSICIÓ GENERAL DEL PROFESSORAT

	<i>Anys d'experiència docent</i>	<i>Trajectòria professional</i>	<i>Valoració de l'anterior centre educatiu</i>	<i>Càrrec a l'institut</i>	<i>Matèria que imparteix a 4rt d'ESO</i>	<i>Crèdits que imparteix a 4rt d'ESO</i>
<i>Mònica (P10)</i>	14 anys	Escola privada a I.E.S.	Igual que l'actual	Cap d'estudis	Assignatura Maria	Només comuns
<i>Montse (P11)</i>	5 anys	De B.U.P. a I.E.S.	No s'especifica	Cap	Ciències	Només comuns
<i>Berta (P12)</i>	24 anys	De B.U.P. a I.E.S.	Igual que l'actual	Tutora	Llengua	No s'especifica
<i>Àngels (P13)</i>	10 anys	De B.U.P. a I.E.S.	Pitjor que l'actual	Cap	Llengua	No s'especifica
<i>José Luís (P14)</i>	No s'especifica	No s'especifica	No s'especifica	Tutor	No s'especifica	Unitat Adaptació Curricular

Tal i com s'esmenta en el nostre model d'anàlisi, arran del treball amb les entrevistes s'ha configurat un sistema de variables i categories que ens ha permès sistematitzar tot el flux d'informació i dades del que disposem. Aquest sistema de variables sintetitza tant les posicions que ocupen els individus en cadascun dels espais que hem analitzat (espai escolar, espai del lleure juvenil i espai familiar) com llurs pràctiques més quotidianes i discursos explícits entorn aquests tres espais. Alhora, també hem tingut en compte un altre grup de variables de caire més estructural que permeten identificar quina és la posició social ocupada per cada individu.

1.- VARIABLES DE POSICIÓ SOCIAL

Aquest seguit de variables estructurals permeten determinar quines són les condicions objectives d'existència de cadascun dels nostres individus i, per tant, poder ubicar-los en el si de l'estructura social. Aitals variables fan referència tant als eixos més clàssics d'estratificació social com ara el gènere, la procedència paterna i materna, la ocupació, el nivell d'estudis, com a elements més concrets com ara la llengua familiar o l'experiència laboral dels alumnes.

La concreció d'aquest primer entramat de variables esdevé cabdal a l'hora d'obtenir un punt de partida on situar els diferents alumnes i llurs famílies dins de dos dels nostres eixos bàsics de desigualtat: classe social i ètnia.

Aquestes variables denominades de posició social són les següents:

- Lloc naixement alumne/a
- Any arribada alumne/a
- Procedència pare/mare
- Llengua familiar
- Feina pare/mare
- Nivell d'estudis pare/mare
- Membres de la llar
- Generacions a la llar
- Experiència laboral alumne/a

2.- VARIABLES RELATIVES A L'ESPAI ESCOLAR

A. Posició a l'escola

Les variables que fan referència a la posició a l'escola ens permeten contemplar, d'una forma més o menys objectiva, el resultat de la interacció del propi alumne amb la institució escolar. Aquestes variables són per una banda el rendiment escolar de l'alumne i per l'altre l'actitud que aquest manté a l'escola. Ambdues variables ens donen les primeres pistes sobre el tipus d'alumne que tenim.

Mentre a través del Rendiment Escolar podem assenyalar objectivament la quantitat d'aprovats i suspensos que l'alumne/a ha tingut el darrer trimestre; per mitjà de la variable Actitud Escolar enfortim el nostre coneixement, des de la vessant actitudinal, de la posició que ocupa l'alumne/a a la classe. Les diverses categories que hi trobem constitueixen un ventall que va des de la total adhesió al món escolar, on l'alumne s'identifica amb la institució escolar i la cultura que transmet, fins a una actitud totalment antiescola que pot passar tant per la rebel·lia combativa (boicot a la classe) com per un passotisme total vers tot allò que fa referència a l'àmbit escolar. Dins aquest eix també es donen d'altres actituds com són: l'Acomodació, on l'alumne/a s'acomoda entorn una actitud de treballar i rendir lo just per anar passant les assignatures, es veu l'escola com a mecanisme de mobilitat social però sense que l'alumne s'identifiqui amb la cultura escolar; la Dissociació, impossibilitat de reeixir dins el món escolar car l'alumne/a es nega a acceptar les exigències de l'escola; i per últim, la Passivitat, on l'escola esdevé un element estrany per l'alumne/a.

B. Discurs sobre l'escola

En aquest bloc ubiquem totes aquelles variables que s'ocupen dels discursos explícits que els alumnes tenen sobre l'escola. Les variables fan referència a sis grans temàtiques: el professorat, les assignatures, utilitat de l'escola, la percepció de la pròpia posició a l'escola, les expectatives educatives i els companys de la classe/escola.

B.1. Sobre el professorat

-Var. Estereotip generalitzat sobre el professorat

-Var. Criteris d'estereotipació del professorat

Amb aquestes variables s'intenta identificar tant la visió, positiva o negativa, del professorat com els criteris emprats a l'hora d'estereotipar-lo i definir la seva actitud davant el grup-classe. Aquest criteris d'estereotipació els hem materialitzat en diversos eixos:

Comprensió - Incomprensió

Rigidesa – Flexibilitat

Accessibilitat - Inaccessibilitat

Motivació - Desmotivació

Arbitrarietat - Coherència

Actitud moralitzadora - No moralitzadora

B.2. Sobre les assignatures

-Var. Motiu de preferència (Assignatures preferides)

A través d'aquesta variable podem detallar el perquè de la preferència de determinades assignatures per part dels alumnes entrevistats, alhora, però, ens permet una primera aproximació sobre quines poden ser les prioritats dels alumnes a l'hora de respondre positivament vers una o altra assignatura. El motiu o causa de la preferència de determinades assignatures l'hem reflectit a través de les categories:

Professorat

Facilitat de l'assignatura

Utilitat de l'assignatura

Interès de l'assignatura

B.3. Sobre la utilitat de l'escola

-Var. Percepció sobre la utilitat de l'escola

Aquesta variable permet determinar quin és el valor real que se li dona a l'escola. Si l'alumne entrevistat hi veu una certa utilitat o la concep com un pur tràmit, com un espai de transició vers el món adult. En aquest sentit les categories que hem configurat fan referència per una banda a la inutilitat de l'escola, i per l'altre al tipus d'utilitat que li donen (utilitat instrumental/utilitat expressiva). La utilitat instrumental fa referència al fet que l'escola i els coneixements apresos a la mateixa són útils de cara al món laboral

(trobar una feina i saber realitzar unes tasques determinades...). Entenem com a utilitat expressiva al fet d'aprendre una cultura general i una diversitat de coneixement; a cultivar-te com a persona i començar a adquirir uns valors com ara l'autodisciplina, l'esforç, etc.

B.4. Sobre la percepció de la pròpia posició a l'escola

-Var. Interpretació de la pròpia posició escolar

Aquesta variable contempla quins són els alumnes que es veuen a si mateixos amb una posició d'èxit escolar o amb una posició de fracàs. En aquest darrer cas, però, hi ha quatre categories que defineixen una sèrie de "fracassos" diferenciats depenent del control (l'alumne es conscient del fracàs i en coneix les causes) que per part de l'alumne hi ha del fracàs i de la reversibilitat o irreversibilitat del mateix. Així doncs, aquestes categories es concreten en:

- ☐ Fracàs controlat-reversible: hi ha consciència i pot canviar/reconduir la situació vers una posició d'èxit.
- ☐ Fracàs controlat- irreversible: hi ha consciència però és impossible evitar el fracàs
- ☐ Fracàs incontrolat-reversible: no hi ha consciència però pot haver-hi un canvi de la situació i assolir l'èxit
- ☐ Fracàs incontrolat-irreversible: no hi ha consciència i és impossible evitar el fracàs

B.5. Sobre les expectatives educatives

-Var. Expectatives educatives

-Var. Certesa en les expectatives educatives

Tal i com el seu propi nom indica aquestes dues variables permeten contemplar tant el futur educatiu que els mateixos estudiants preveuen per a ells mateixos (quina és la trajectòria escolar que en un principi tenen pensat dur a terme) com el grau de seguretat o "certesa" que hi ha entorn aquesta decisió.

B.6. Sobre els companys de la classe/escola

-Var. Estructura d'oposicions en relació al món escolar

Empollons

Passotes

Rebotats

Aquesta variable respon al doble objectiu d'etiquetar a l'altre i d'etiquetar-se a si mateix. Per mitjà de les categories que hem emprat podem observar quina és la tipologia d'alumnes amb els que l'alumne entrevistat si veu més distanciat i menys afí. Alhora, això ja ens dóna més pistes sobre com és l'alumne entrevistat, quina és la seva actitud respecte els companys de la classe i de l'escola en general.

C. Pràctiques a l'escola

Tal i com s'ha especificat anteriorment les variables que ubiquem en aquest bloc tenen l'objectiu tant d'explicitar que fan els individus en un espai determinat (en aquest cas l'escola), quines són llurs rutines quotidianes, com de procurar entreveure aquells esquemes mentals (hàbitus) que fan referència als automatismes pels quals les persones actuen. Amb l'objectiu d'esbrinar algunes d'aquestes rutines quotidianes dins l'àmbit escolar hem categoritzat tres variables.

- Var. Assignatures preferides

Científico-Tècniques

Humanístiques

Maries

- Var. Inversió en treball acadèmic extraescolar

No en fa

Estudi per coacció

Estudi per rutina

- Var. Estratègies suplementàries de rendiment acadèmic

No estratègies

Diàleg amb professors

Recursos externs

Suport de companys

Per mitjà de les dues darreres variables es vol, per una banda, conèixer quin és el treball real de l'alumne en relació a l'escola (realització de deures i estudi a casa, recerca d'ajuts alternatius per la millora del rendiment, etc.), i per l'altra, determinar tant la voluntarietat d'aquesta inversió (si el treball es realitza a causa de l'autoconvenciment i responsabilitat de l'alumne o si hi ha algun tipus de coacció o pressió per part dels pares) com la capacitat de gestionar el propi treball acadèmic i la voluntat de superació alhora de cercar estratègies d'estudi alternatives.

3.- VARIABLES RELATIVES L'ESPAI DEL LLEURE

A. Posició en l'espai del lleure

Les variables que fan referència a la posició ocupada per l'alumne dins l'espai del lleure ens permeten començar a fixar sota quins paràmetres s'organitza el temps d'oci dels adolescents entrevistats.

En aquest sentit, les variables indicadores de la posició en el lleure fan referència a la xarxa (o xarxes) de relacions amb que cadascun dels alumnes entrevistats articula el seu espai de lleure. Delimitar tant el nombre de xarxes com la tipologia d'aquestes, especialment la principal, esdevé un element fonamental a l'hora de determinar no tan sols com s'organitza i viu el temps d'oci sinó també la importància que ha adquirit l'espai del lleure a l'hora d'estructurar la identitat juvenil.

-Var. Xarxa de relacions en el lleure

Cap

Una

Més d'una

- Var. Morfologia de la xarxa principal de relacions en el lleure

No pertinent

Grup escolar

Grup extraescolar

Grup familiar

Grup escolar-extraescolar

La morfologia de la xarxa esdevé un bon indicador a l'hora de d'esbossar el tipus d'oci que "practica" l'adolescent. En aquest sentit, mentre una xarxa de relacions centralitzada en amics de l'escola, sobretot de la classe, sovint s'orienta o bé cap a activitats més infantilitzades o bé cap a activitats que reafirmen el paper de l'escola; una xarxa construïda, sobretot, entorn els amics fora de l'escola pot ser indicadora d'un oci més de carrer, no tan infantilitzat i, fins i tot, en algun cas, hi poden acabar apareixent actituds de resistència vers el món escolar.

B. Discurs entorn l'espai del lleure

Les variables que conformen aquest bloc tenen com a objectiu determinar els discursos explícits entorn una sèrie d'ítems (escola, edat, gènere, sexualitat i violència) que nosaltres hem considerat cabdals en l'articulació de l'espai del lleure. En aquests sentit les variables següents procuren mostrar tant el discurs explícit de l'alumne entrevistat com el discurs dominant en el si de la seva xarxa de relacions.

- Var. Lògica predominant atribuïda al grup d'iguals en relació a l'escola

Rebel·lia

Ambivalència - indiferència

Actitud pro-escola

- Var. Lògica predominant atribuïda al grup d'iguals en relació a l'edat

Més grans

Mateixa edat

-Var. Lògica predominant atribuïda al grup d'iguals en relació a la composició per gènere

Monogenèric

Bigenèric

-Var. Lògica personal predominant en relació a la sexualitat

Conducta i discurs sexual

Conducta i discurs asexual

-Var. Discurs sobre la violència

Absència

Mecanisme de defensa

Recurs de confrontació

Aquest grup de variables té la funció de captar una sèrie de lògiques que esdevenen vitals a l'hora de la configuració d'un marc identitari en l'etapa de l'adolescència. La importància de l'estructuració de l'espai del lleure i la configuració d'una determinada xarxa relacional marcada per uns determinats discursos i pràctiques ens permet reconèixer i ubicar l'adolescent en una sèrie de tipologies d'oci. En aquest sentit, aquestes variables i categories ens permeten aproximar-nos més acuradament a la tipologia que més s'adequa a l'adolescent entrevistat.

Així, doncs, a través d'aquestes variables podem veure si l'adolescent respon a una tipologia basada amb un oci més infantil o, en canvi, es tracta d'un oci caracteritzat per un discurs més "adult" (xarxa relacional marcada per gent de més edat, grups on interactuen nois i noies, si hi ha conductes i discursos sexuals); si el seu entorn marca una aversió o no vers l'escola o si l'oci s'estructura entorn tant de la violència física com de la verbal.

-Var. Estructura d'oposicions primària (i secundària) en relació a l'espai juvenil

Catalufos

Moros

Xarnegos

Quillos

Pijos

Makiners

Tirats/guarros

Xul·lo

Skins

Crios

Com en l'anterior cas de l'escola, aquesta variable permet adduir no tan sols quin és el discurs més o menys explícit en relació a l'altre, sinó també quin és el posicionament que l'adolescent adopta envers un determinat grup al que ell considera com oposat. Alhora, aquest etiquetament de l'altre ens permet definir millor sota quin espai d'oci es mou i es troba més còmode l'alumne entrevistat.

C. Pràctiques en l'espai del lleure

Per una banda, les variables que fan referència a les pràctiques, igual que les variables de discurs, ens donen les dades suficients per poder ubicar l'alumne en una tipologia d'oci; per l'altra, a través de les mateixes pràctiques podem observar els decalatges i concordances que es donen en relació al mateix discurs expressat per l'alumne.

Com en l'anterior apartat, les següents variables permeten agrupar l'alumne/a dins una sèrie de tipologies. En aquest sentit es donen unes pràctiques més o menys properes al món escolar, més o menys infantilitzades o amb més o menys oposició i rebel·lia vers la normes socialment més generalitzades.

-Var. Influència de la persona més significativa fora del grup d'iguals

Rebel·lia

Indiferència

Pro-escola

Amb aquesta variable s'intenta contemplar quines són les opcions, recomanacions i possibles influències que arriben a l'alumne/a fora del seu àmbit d'amistats més habituals. Això ens permet advertir si es dona un discurs contraposat al del seu grup d'iguals o si per el contrari la influència va en la mateixa direcció que la del propi grup

contribuint, d'aquesta manera, a reforçar les pràctiques, siguin de rebel·lia, indiferència o pro-escola, de l'alumne/a.

-Var. Pràctiques de violència física

No violència

Baralles endogrupals

Violència exogrupal

Violència endogrupal i exogrupal

-Var. Consums il·licits

Cap

Tabac i/o alcohol

Cannabis

Altres drogues

A través d'aquestes variables podem contemplar tant si hi ha transgressió de les normes familiars més habituals en relació al consum de substàncies il·lícites com si hi ha pràctiques de violència física, tant dins com fora del grup, que contribueixin a emfasitzar un discurs i actitud de rebel·lia vers la institució escolar i tot el que representa.

-Var. Activitats reglades fora de l'horari escolar

Cap

Recreatives

Instructives

Ambdues

-Var. Activitat no reglada considerada prioritària

Reforç escolar

Jocs

Àmbit relacional

Altres

Finalment, a través de la concreció de les activitats realitzades per l'adolescent en el espai del lleure podem definir quines són les seves prioritats fora de l'horari escolar i si aquestes guarden alguna relació amb la millora del rendiment escolar.

4.- VARIABLES RELATIVES A L'ESPAI FAMILIAR

A. Posició en l'espai familiar

Les següents variables ens permeten determinar certs aspectes de la posició dels alumnes en llur espai familiar. La primera d'elles fa referència a la relació que l'alumne/a manté amb el seu germà/na més proper/a. Aquest tipus de relació ens permet començar a dilucidar les distàncies i les proximitats que l'alumne estableix amb una de les persones que a priori pot ser un referent (tant positiu com negatiu) important en la seva trajectòria vital. La segona d'aquestes variables té la intenció de quantificar la tasques domèstiques realitzades per l'alumne/a. Aquesta primera quantificació ens és útil en el sentit que llença les primeres pistes sobre el tipus i la intensitat de la relació mantinguda amb els seus pares; la rigidesa o flexibilitat de les normes i directrius que s'estableixen en l'àmbit familiar i la posició (dins l'ordre jeràrquic familiar) més o menys central que ocupa l'alumne/a.

-Var. Tipus de relació amb el germà més proper

Positiva/intensa

Positiva/feble

Negativa/intensa

Negativa/feble

Indiferència

-Var. Treball domèstic

Molta responsabilitat

Obligacions específiques

Sense obligacions

B. Discurs sobre l'espai familiar

Aquest bloc de variables té la intenció de recollir la valoració que els alumnes fan de la pròpia posició familiar, la reflexió sobre la relació que estableixen amb els seus pares i la percepció que tenen dels controls i normatives que estructurin l'espai familiar.

-Var. Principal característica positiva atribuïda al pare/mare

Comunicatiu

Sentit de l'humor

Sociabilitat

Treballador

Bona persona

Fortalesa davant l'adversitat

Interés pels fills

-Var. Principal característica negativa atribuïda al pare/mare

Mediocritat

Severitat

Indiferència envers fills

Control excessiu

Agressivitat

Inadaptació

Feblesa

Mitjançant aquestes variables tenim l'oportunitat de recollir davant de quin "estil" de família ens trobem. Això vol dir quin sistema de control i negociació s'estableix en el sí de la família i, evidentment, com aquest és percebut i racionalizat per l'alumne/a. Les categories que determinen la característica principal del pare i la mare són, doncs, el primer ítem que ens ha de permetre aproximar la família (i els pares com a element central) vers un o altre model familiar.

-Var. Percepció de la normativa familiar en relació a l'estudi

Excessiva

Adequada

Deficitària

-Var. Percepció de la normativa familiar en relació als horaris

Excessiva

Adequada

Deficitària

-Var. Percepció de la normativa familiar en relació als consums il·lícits

Excessiva

Adequada

Deficitària

-Var. Percepció de la normativa en relació al treball domèstic

Excessiva

Adequada

Deficitària

-Var. Percepció de la normativa en relació a les companyies

Excessiva

Adequada

Deficitària

Aquestes altres variables aporten les dades suficients per acabar de donar forma el model familiar que es ja es comença a intuir arran de les variables de percepció de les característiques del pare i la mare. En aquest sentit, a través de la percepció de normatives podem extreure informació sobre com els alumnes perceben i interioritzen l'estructuració normativa familiar. Les categories que apareixen en aquestes variables fan referència a una percepció excessiva de les normes familiars per part dels fills, a una percepció que els propis fills troben adequada i, finalment, una percepció més aviat deficitària o poc visible de normes familiars.

-Var. Expectatives familiars en relació al rendiment acadèmic

Universitat

Batxillerat

Mòduls professionals

ESO

Menys que ESO

Sense expectatives

Tal i com indica el seu propi nom, a través d'aquesta variable es pretén recollir quines són les expectatives acadèmiques que els pares tenen en relació al seu fill. Es tracta, doncs, de determinar el discurs familiar explícit entorn aquesta temàtica i com aquest és percebut (positivament, negativament o fredament) per l'alumne/a.

C. Pràctiques en l'espai familiar

-Var. Normativa familiar en relació a l'estudi

Imposició d'una rutina d'estudi

Seguiment distanciat (pregunta)

Exclusivament règim de premis/sancions

Indiferència

-Var. Normativa familiar en relació als horaris

Molta permisivitat

Molta rigidesa

A mig camí amb negociació

A mig camí sense negociació

-Var. Normativa en relació a consums il·licits

Prohibició rigorosa

Prohibició no rigorosa

Permisivitat amb tabac o alcohol

Permisivitat amb cannabis

Permisivitat total

-Var. Normativa en relació a les companyies

Control

No control

Si anteriorment hem presentat un grup de variables orientades a la percepció que l'alumne/a té de les diverses normatives familiars; aquest altre grup de variables respon a l'objectiu de concretar quines són les normatives i establir el grau de control i seguiment realitzat per la família en relació als diferents àmbits significatius: Estudi, horaris, consum de substàncies il·lícites, treball domèstic i amistats.

-Var. Comunicació amb el pare/mare

Comunicació total

Comunicació sense intimitat

Comunicació instrumental

No comunicació

Hostilitat

Aquesta és una altre variable que ens ajuda a conformar el model familiar i la relació (propera o distanciada) establerta entre alumne/a i pares. Les diverses categories conformen un eix que va des de la comunicació total i constant on el fill explica totes les seves vivències als pares fins a la incomunicació i hostilitat amb la família. Enmig d'aquest eix hi ha diverses gradacions com ara: Comunicació sense intimitat, on hi ha un gran flux de comunicació però el fill/a disposa d'espais d'opacitat on els pares no hi entren i Comunicació instrumental, on el fill/a tan sols estableix una comunicació distanciada i per pura necessitat.

-Var. Nivell d'obediència

Obediència comprensiva

Obediència no comprensiva

Desobediència comprensiva

Desobediència no comprensiva

Desobediència amb enfrontament

Aquesta variable intenta determinar les pràctiques d'obediència de cadascun dels alumnes entrevistats. En aquest sentit, les diverses categories que hem creat tracten d'establir no tan sols si l'alumne/a obeeix o no les normatives paternes, sinó que alhora volen establir quin és el tipus d'obediència o desobediència que es produeix. Aquest intent de mesurar el nivell d'obediència es reflecteix a través de la introducció del concepte de comprensivitat. D'aquesta manera, una obediència comprensiva determina que el fill/a obeeix les diverses normatives familiars alhora que les entén, les troba adients i les accepta. Una obediència no comprensiva indica que si bé s'obeeixen les normes establertes aquestes no són acceptades ni ben rebudes. Es tracta d'una obediència marcada, probablement, per la possibilitat de càstigs o sancions. A l'altre cantó hi trobem les categories de desobediència comprensiva, desobediència no comprensiva i desobediència amb enfrontament. Si bé les dues primeres categories segueixen la mateixa lògica que les seves categories antagòniques, la tercera, desobediència amb enfrontament, és indicadora de l'existència d'un conflicte intergeneracional fill-pares.

Bibliografia

Alegre i Herrera (2000) *Escola, oci i joves d'origen magribí. Segones generacions de famílies immigrades i el sentit de la seva inserció social*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Col.lecció Materials de Joventut, 14.

Bassani, G. (1989) *Darrera la porta*, Barcelona: Edicions 62.

Ben Jalloun, T. (2000) *Elogi de l'amistat: la soldadura fraternal*, Barcelona: Empúries.

Bernstein, B (1989) *Clases, códigos y control*, vol. 2. Madrid: Akal.

Carabaña, J. (1993) "A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas", a *Revista de Educación*, vol. 302, pp. 61-82.

Kellerhals, J. & Montandon, Cl. (1991) *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents* Lausanne: Delachaux et Niestlé.

McCarthy, C. (1994) *Racismo y currículum* Madrid: Morata.

Martínez, R. & Pérez, J. (1997) *El gust juvenil en joc*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Martínez, R. (1998) *Cultura juvenil i gènere*, Manuscrit [Treball de recerca de doctorat], Barcelona: UAB.

Martínez, R. (1998) "Cultura juvenil com a espai de renovació social" a DD.AA., *La Nueva condición juvenil: actas del congreso celebrado en Barcelona en noviembre de 1998*, Barcelona: Diputació de Barcelona.

Rambla, X. (1995) *La construcció de les aspiracions educatives*, Tesi de Doctorat, Departament de Sociologia de la UAB.

Rambla, X. (1998) "Social Relations and School Choice in Spain", *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 3, nº 2, Malta, pp. 1-17.

Rambla, X. (2000) "Domestic Knowledge, Inequalities and Differences", *The European Journal of Women's Studies*, 7/2, pp. 189-207.

Willis, P. (1977) *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Aldershot: Gower. [Edició espanyola: *Aprendiendo a trabajar. Cómo los jóvenes de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Torrejón de Ardoz: Akal, 1986].

Willis, P. (1998) *Cultura viva: una recerca sobre les activitats culturals dels joves*, Barcelona: Diputació de Barcelona, Col. Materials de Joventut, n. 13.

Wulff, H. (1988) *Twnty girls. Growing-up, Ethnicity and Excitement in a South London Microculture*, Estocolm: Stockholm Studies in Social Anthropology.

