

Sobre la diversitat del sentit escolar

Una aproximació etnogràfica a la realitat escolar des d'una geografia dels espais socials

Resum

Des d'una *antropologia de l'escola*, aquesta investigació proposa una aproximació etnogràfica a la "realitat escolar" a través d'una geografia de les relacions i els espais socials, on es considerarà la construcció del *sentit escolar* dins de la seva diversitat i relació amb altres sentits. En aquesta direcció, la investigació també pretindrà mostrar com la construcció d'aquest *sentit escolar* no només està relacionada amb tot allò que passa dins l'escola, sinó també amb estructures normatives i valoratives d'altres espais de socialització, on la distància o proximitat simbòlica entre aquests espais participarà de l'experiència i significació en la pràctica escolar.

Paraules clau: *educació; socialització; antropologia de l'escola; sentit escolar; camp de valor; estructura normativa; geografia dels espais socials; institució escolar; avaluació; jerarquia d'excel·lència escolar.*

Sumari

1. Introducció: algunes consideracions epistemològiques	2
2. Sobre l'educació, la institució escolar i l'objecte d'aquesta investigació	3
3. Sobre el mètode etnogràfic i el disseny d'aquesta investigació	5
4. Sobre la diversitat del sentit escolar	7
5. Conclusió	12
6. Bibliografia	13

1. Introducció: algunes consideracions epistemològiques

Quina és la funció de l'educació? Tota societat es caracteritza per aquelles pràctiques i coneixements que els individus que l'encarnen es transmeten uns als altres, pràctiques i coneixements que caracteritzen la seva forma particular de viure i veure el món. És el que a grans trets entenem per *cultura*¹: determinades formes de pensar, sentir i actuar. Idealment, aquestes formes de pensar, sentir, i actuar són enteses com la forma més evident de fer-ho, en harmonia amb l'ordre natural de les coses (Berger i Luckmann, 1988). És en aquest punt quan podem parlar d'*institució social*: quan aquestes formes de pensar, sentir i actuar es naturalitzen, i per tant, esdevenen institucions. Aquí, educació és sinònim d'aprenentatge i aprenentatge sinònim de socialització.

Quin és el sentit de l'educació? Cada societat té els seus propis mecanismes per transmetre i perpetuar aquestes institucions, per mostrar-ne els continguts i demostrar-ne el seu valor, el seu caràcter inevitable. Així doncs, tant els coneixements transmesos com la forma en que aquests són transmesos han de ser, de forma ideal, legítims, de manera que ambdós fenòmens, *forma* i *contingut*, participin de la seva pròpia legitimitat, de la producció del seu propi sentit comú. Aquesta concepció institucional de l'ordre social duu implícita una idea de "cultura" en constant lluita i construcció (Wright, 1998; Baumann, 2001), un univers de significat idealment coherent i legítim, però mai del tot estable, amb espai per la contradicció, el conflicte i la transformació.

Aquesta investigació opta per una *antropologia de l'escola*² basada en una *geografia de les relacions i els espais socials* (Bourdieu i Wacquant, 2005), un model teòric fonamentat en les *posicions i les relacions diferencials* entre *agents socials* dins d'un *camp de valors concret* (Díaz de Rada, 2007). La *realitat social*, pensada en termes d'*accions i pràctiques valoratives que expressen algun diferencial*³, es analíticament fragmentada en tres dimensions. La *dimensió paramètrica* (*a*), la *dimensió semiòtica* (*b*) i la *dimensió posicional* (*c*) expressen respectivament un diferencial de *pertinences* (*a'*), *identificacions* (*b'*) i *posicions* (*c'*): *desigualtat* (*a''*), *diversitat* (*b''*) i *(des)vinculació* (*c''*). D'aquesta manera, aquesta investigació aposta per un planejament inicial que contempla la *cultura com a pràctica* (Díaz de Rada i Velasco, 1996) de diferenciació i classificació, procurant així evitar una *visió naturalitzada i institucionalitzada de l'ordre sociocultural* i resistir una metàfora de la *cultura com a objecte* fonamentada en l'oposició clàssica entre *cultura* i *societat*.

¹ El concepte de *cultura* és –o ha sigut– la pedra angular de l'antropologia. Tal i com ens mostra Ulf Hannerz (1998), aquest concepte ha viscut una tensió històrica entre una perspectiva *individualista, particularista* i *universalista*. Un dels objectius implícits d'aquest treball és el de cercar, adoptar o desestimar una definició operativa d'aquest concepte en relació als seus interessos teòrics i les seves potencialitats o limitacions empíriques. En aquesta investigació es proposarà una *antropologia social* orientada a l'estudi d'una *geografia dels espais socials* i dels *camp de valor*, enteses com a valors diferencials que expressen i informen sobre la posició dins *l'espai social* i la relació entre diferents espais. D'entrada, el concepte de *cultura* es considerarà útil per aquells usos essencialistes i/o discursius de la paraula. Aquesta investigació contempla la cultura com a *pràctica de diferenciació i classificació*.

² Per un repàs exhaustiu de l'*antropologia de l'educació* a Espanya i les investigacions que aquesta ha suscitat veure Jociles (2007).

³ On un *valor* és l'expressió empírica d'una relació social (diferencial) entre agents ubicats en una determinada posició dins del camp concret de valors (Díaz de Rada, 2007:121), posició que en condiona la seva *desigual* o *diversa* distribució.

2. Sobre l'educació, la institució escolar i l'objecte d'aquesta investigació

Des de la Llei General d'Educació de 1970 fins l'actual Llei Orgànica d'Educació del 2006, l'educació s'ha presentat com un tema de profunda preocupació política i social⁴. El *Sistema Educatiu* és presentat com un instrument que ha de ser orientat cap al progrés i el desenvolupament en diferents àmbits de la vida: una preocupació per la transmissió de la “cultura”, la cohesió social basada en els ideals democràtics o l'associació entre “nivell educatiu” de la població i el “desenvolupament econòmic” del país. En el seu Projecte Educatiu de Centre (PEC) el *centre educatiu públic* -unitat d'estudi d'aquesta investigació- es defineix com:

“un centre educatiu català, públic, laic, democràtic i pluralista. Valorem l'**educació i la formació** dels joves **com un procés essencial que possibilita el desenvolupament individual: creixement subjectiu, responsabilitats, configuració de la pròpia identitat, desenvolupament de les capacitats i de la comprensió de la realitat**. Alhora, també reconeixem la importància que té l'**educació com a mitjà de transmissió i renovació de la cultura i del conjunt de coneixements i valors que la sostenen**, així com de la **convivència i el respecte a les diferències individuals**. En aquest doble sentit, individual i social, atenem el repte de considerar l'etapa secundària com una part essencial de l'educació, **combinant qualitat i equitat en l'oferta educativa**. A partir d'aquesta orientació **donem resposta a les necessitats canviants i a les demandes que ens plantegen els nous contextos**” (PEC, 19 de desembre de 2013. La negreta és meva).

Aquesta declaració formal d'intencions és idònia, ja que sintetitza gran part dels interrogants que han sorgit en el desenvolupament del treball de camp. Per un costat, és presentat “l'educació” com un “procés essencial en el desenvolupament individual”, on *educació* i *formació* són presentats com processos complementaris. La referència a la “comprensió de la realitat” ens duu a preguntar-nos pel paper de la *institució escolar* a l'hora d'explicar l'ordre sociocultural. A aquesta comprensió està vinculat el fet de veure-la com un *mitjà* de transmissió de la “cultura” i els “valors” que organitzen el món més immediat. La “combinació” entre “qualitat i equitat” ens duu a pensar envers la lògica social del procés d'avaluació escolar. Finalment, la menció a la “formació” i a les “demandes” ens porta a preguntar-nos per la relació entre el funcionament i els objectius de la *institució escolar* i el *mercat laboral*; entre les titulacions, les oportunitats d'oferta laboral i l'èxit social.

Crec que aquestes podrien ser les principals fonts de sentit –hegemònic- de l'educació moderna occidental i de la justificació de la seva organització, a través de les quals es concep la *institució escolar* com un *mitjà* per assolir els *fins* que li són assignats. Sota tals premisses, el *centre* es presenta com un “servei” organitzat i executat per especialistes i on l'aprofitament del seu potencial com a instrument és responsabilitat última de “l'usuari”. En contrast a èpoques anteriors, on no existia un sistema d'escolarització públic i gratuït, la *institució escolar* és presentada com un *dret i un privilegi neutral*; un mitjà per formar i educar, però sobretot com una oportunitat de promoció

⁴ Per les preocupacions i opinions polítiques decimonòniques a Espanya en relació a l'educació, l'escolarització i el control del fenomen obrer veure “*La escuela obligatoria, espacio de civilización del niño obrero*” en Varela i Alvarez-Uría (1991).

econòmica -i consegüentment social i cultural- en relació a determinades competències i aptituds individuals. El sentit, organització i normativa del *centre* –dins del marc legislatiu corresponent- s'orienta a l'assoliment d'aquest objectiu.

El plantejament inicial d'aquesta investigació sorgeix de la hipòtesi⁵ que assegura que *l'aparició dels sistemes educatius formals⁶ ha de ser contextualitzada en la formació de la societat industrial capitalista* (Althusser, 1974; Bowles i Gintis, 1981) i *l'Estat Nació* (Gellner, 1988; Anderson, 1993; Llobera, 1996). Des d'aquest plantejament, la *institució escolar⁷* no transmet exclusivament determinants continguts acadèmics o curriculars, sinó que també genera un conjunt de significats, valors, normes o estructures perceptives –(di)visions i (dis)posicions socials- relacionades amb la legitimitat del funcionament de la societat i del propi sistema educatiu, explicant l'ordre social desigual i justificant-se a si mateixa (Bernstein, 1993; Bourdieu i Passeron, 2001).

La segona consideració d'aquesta investigació ha estat entendre la *institució escolar* com una *institució moderna* que, orientada a “valors generalitzables”, esborra el rastre de la seva especificitat històrica⁸ (Díaz de Rada, 1996:14-15). Des d'una *visió instrumental de la institució escolar⁹*, l'educació és contemplada com un conjunt de regles d'aplicació universal -en una realitat social racionalitzada- que estableixen criteris generals d'instrucció i *avaluació¹⁰* del coneixement i la conducta. Des d'una base *d'igualtat¹¹*, cada individu és diferenciat i classificat en una determinada *jerarquia d'excel·lència¹²* (Perrenoud, 2008), l'*excel·lència escolar¹³*. Des d'aquesta perspectiva, la legitimitat de la *institució escolar* –la seva *institucionalització* constant- és concepció com una síntesi entre la seva *organització formal* i la seva *lògica institucional* (Barriga, 1979).

⁵ El punt de partida teòric en la recerca d'un *objecte d'estudi* són les anomenades *teories de la reproducció*. Per un repàs general dels principals plantejaments aportats per la *psicologia conductista* i la *sociologia de l'educació* veure Torres (1991) i Varela i Alvarez-Uría (2009).

⁶ El *Sistema educatiu formal* és el producte d'una organització política que centralitza els criteris generals d'instrucció i avaluació del coneixement i la conducta acceptats com a legítims; pensat com un instrument autònom que, a través d'una organització racional, provoca els efectes esperats en l'ordre social en el que intervé, una “visió instrumental de l'escola” (Díaz de Rada, 1996); o com quelcom aliè, llunyà i sense una clara utilitat pràctica, una “imatge reificada de l'escola” (Bonafant, 2003).

⁷ A banda de considerar-ne el context històric, utilitzaré el concepte de *institució escolar* per referir-me a l'educació moderna occidental pensada des d'una *racionalitat instrumental i burocràtica* (Díaz de Rada, 1996) i executada des del *coneixement psicològic i pedagògic*.

⁸ Per una millor comprensió de les especificitats històriques del cas espanyol, veure “Alguns elements per l'estudi de l'evolució del sistema escolar espanyol (1812-1980)” en Rotger (1990).

⁹ Basada en una *equivalència funcional* on tot individu és substituïble per qualsevol que demostrï una aptitud funcional equiparable (Díaz de Rada, 1996:13). El procés d'escolarització és concepció com un “servei” susceptible a ser “utilitzat” per un agent abstracte, fixant fins equivalents per agents *diversos i desiguals* (*ibid*, 1996:18).

¹⁰ Per una revisió de les fonts de legitimitat de l'*avaluació* veure “*Legitimación y discurso científico en educación*” i “*Prácticas tecnocráticas en la escuela y poder*” en Torres (1991).

¹¹ L'*equivalència funcional* es tradueix a una *igualtat formal* (d'oportunitats) a través de la “ideologia del do i el mèrit individual” (Bourdieu i Passeron, 1967). Per una revisió del concepte d'*aptitud i competència* veure Brunet i Böcker (2014). Aquesta pretensió d'igualtat opera tant en la *dimensió paramètrica* com en la *dimensió semiòtica*, treballant per suprimir les *desigualtats paramètriques*, però també la *diversitat semiòtica* (Díaz de Rada, 2007:142).

¹² Les *jerarquies d'excel·lència* són jerarquies de *valor* en el moment en que són retribuïdes de manera simbòlica i/o material. Poden ser *informals* (a través de la interacció) o *formals* (per decret institucional). Crec que aquest dos tipus de jerarquies podrien ser teòricament relacionades amb la distinció analítica que fa Díaz de Rada (1996) entre una *dimensió instrumental o convencional* de l'experiència (escolar).

¹³ Basades ja sigui en “l'organització formal” o en la “lògica institucional”; relacionada amb altres jerarquies que queden fora de “l'objectivitat de l'avaluació” o que subordina a través dels seus criteris objectivables d'aquesta. Per a Díaz de Rada (2007) la *dimensió paramètrica* acaba imposant la seva lògica a la *dimensió semiòtica*. Tot i la jerarquia d'excel·lència com a “patró de normalitat”, s'ha de tenir en compte l'*escola comprensiva* que pretén adaptar el *currículum* a aquells alumnes amb més “dificultats”. En termes èmic, “excel·lència escolar” es sol utilitzar per referir-se als rendiments acadèmics més alts o als objectius formals del centre.

La tercera consideració és la que contempla la *institució escolar* com un espai normatiu socialment estructurat, però vinculat a l'estructura i l'experiència en altres espais normatius de socialització (Bonal, 2003). Dins d'aquesta *geografia dels espais socials*, la *realitat escolar* és contemplada sota la influència d'altres espais normatius¹⁴ com la família o l'espai de lleure, on la interiorització de la estructura normativa i valorativa escolar dependrà de la proximitat o distància entre aquests espais normatius. Sota aquestes consideracions, l'objecte que ha orientat aquesta investigació ha estat el *sentit escolar: la construcció del sentit i el significat atorgat a l'experiència escolar dins d'una geografia de relacions i espais socials concreta*, on la cultura, entesa com a pràctica de diferenciació i classificació, expressa aquestes relacions entre individus i espais.

3. Sobre el mètode etnogràfic i el disseny d'aquesta investigació

Com a procés d'investigació amb pretensions científiques (Malinowski, 1999) i interpretatives (Geertz, 2006), el mètode etnogràfic¹⁵ també reclama d'un disseny metodològic inicial on s'expliciten els objectius i la manera en que aquests seran assolits, adaptant el mètode etnogràfic als *objectius teòrics* i possibilitats empíriques del *camp*. Però com a mètode, molts cops l'etnografia fuig d'aquest disseny –i d'aquestes pretensions– i esdevé imprevisible, de manera que gran part de la planificació del treball de camp i la seva metodologia s'ha realitzat en el seu mateix transcurs. A més, l'etnografia no és només un simple mitja d'obtenció de dades, sinó també el moment de producció d'aquestes, de manera que el procés d'investigació etnogràfic estarà fonamentant tant en la recerca i anàlisi dels condicionats que operen sobre el seu *objecte*¹⁶ com sobre el seu propi *procés de coneixement* (Bourdieu, 1999; Cardoso de Oliveira, 2004; Guber, 2004; Caratini, 2013). Així, la preocupació per l'adaptació del mètode al context no només s'ha de considerar en el disseny de la investigació, sinó que aquest ha de ser reformulat o corregit en funció dels imponderables propis de la pràctica etnogràfica.

Buscant un equilibri entre els objectius de recerca i la possibilitat de dur-los a terme, la *unitat d'estudi* d'aquesta investigació és un únic *centre d'educació secundària*¹⁷. Inicialment, la *unitat d'anàlisi* ha estat elaborada a partir del segment d'alumnes de primer curs¹⁸ i d'aquells professors que hi imparteixen docència. En el transcurs de la investigació, aquesta *població inicial*¹⁹ s'ha anat

¹⁴ L'*escola*, la *família* i l'*espai de lleure*. Les seves relacions són expressades a través de *distanciaments* i *proximitats* entre espais (Bonal, 2003:17), també expressat en diferencials (Bonal, 2003:34-35).

¹⁵ Per un repàs de les formes del treball de camp en la pràctica etnogràfica i la seva relació amb la manera de concebre la realitat i l'objecte de l'antropologia, veure els capítols 2, 3 i 4 en Guber (2004).

¹⁶ Com apunten Díaz de Rada i Velasco, "*no es posible evitar que acabemos en el objeto, pero los etnógrafos consideramos que es diferente acabar en él que empezar, mantenerse y acabar en él*" (1996:12).

¹⁷ Per un costat, no s'utilitza el nom del centre per respectar la privacitat d'alumnes, pares i professors. Tanmateix, aquest anonimat resulta una bona manera de gestionar els interessos de tercers que poden haver-hi darrere les conclusions d'aquesta recerca. El centre, inaugurat l'any 1997, és el segon centre d'educació secundària de la seva població, construït com a resposta al ràpid creixement demogràfic d'aquesta.

¹⁸ L'elecció d'alumnes i professors de primer curs és tant casual com oportuna. Per un costat, la professora que es va fer responsable de mi en la meua introducció al centre impartia classe en el primer i segon curs; alhora, estudiar el primer curs contempla la reflexivitat del subjecte en relació al pas de l'educació primària a la secundària. A més, l'estudi en aquestes primeres etapes dona opció a un possible futur estudi longitudinal.

¹⁹ La *població inicial* és el conjunt d'alumnes i professors que es troben en el primer curs. Aquesta, s'ha anat configurant en una mostra més reduïda, una *mostra significativa* que sempre és contextualitzada per la *població inicial*. Més enllà d'aquesta

configurant com a *mostra significativa*²⁰ formada per en un nombre més reduït –però operatiu- de subjectes. La durada del treball de camp ha estat de tres mesos i la major part s’ha realitzat en les aules²¹. L’estada en el camp ha esdevingut en dos etapes diferenciades: la primera destinada a la *introducció significativa*²² en el camp; la segona, centrada en la *mostra significativa*. L’etnografia aquí realitzada gira al voltant d’aquesta *mostra significativa*.

Per assolir els seus objectius, aquesta investigació ha considerat l’observació en les aules com a part fonamental d’aquesta, on l’assistència a reunions i avaluacions i la realització d’entrevistes informals han aportat el significat concret de tot allò que hi passa en el seu dia a dia. L’adaptació del mètode etnogràfic al camp –tant la unitat d’estudi com la d’anàlisi- ha considerat com a part fonamental no intervenir de forma excessivament invasiva en el funcionament i dinàmica del context escolar. És per això que en un principi les observacions en les aules i en les reunions de l’equip docent han estat plantejades de la forma menys participativa possible, participació que ha anat augmentant a mesura que la meua presència adquiria noves significacions. De la mateixa manera, les entrevistes han estat plantejades de la manera més informal²³ possible.

A través de la progressiva participació en les aules i reunions, la construcció de la *mostra significativa* s’ha orientat cap aquells alumnes que mostraven més interès envers el treball escolar i que eren considerats segons el professorat com els més excel·lents. Davant la premissa holista²⁴ a la que aspira la pràctica etnogràfica, on les parts s’expliquen en relació al tot i en les seves relacions, la *mostra significativa* és contextualitzada dins del *camp escolar*, on hi ha diferents valors a considerar, però que no són considerats per tots els alumnes de la mateixa manera. En aquesta direcció, la investigació s’ha enfocat cap aquells alumnes que entenen el seu pas per l’ensenyament obligatori com un mecanisme que els aportarà una oportunitat acadèmica/laboral acord amb les seves competències i expectatives de futur.

Per exposar el producte d’aquesta investigació, utilitzaré el *sentit escolar* de tres germans, el Ferran, l’Adrian i l’Estela –considerats com a “bons alumnes” pel professorat- juntament amb les reflexions de la seva mare, la Isabel. L’ocupació de la Isabel és centra en el treball domèstic i en la cura dels seus fills, tot i que puntualment elabora “manualitats” que posteriorment vent en fires d’artesanía. El seu marit és paleta, però actualment no treballa ja que es troba a l’atur. La menció del

població, intervenen altres agents de forma indirecta, com ara pares i mares, alumnes i professors d’altres cursos o personal administratiu.

²⁰ Una mostra “no probabilística” que no pretén ser representativa, si no una mostra basada en l’eventualitat del treball de camp i que aspira a copsar de la forma més significativa possible les accions i interpretacions dels subjectes que la conformen (Guber, 2004:75).

²¹ En els grups 1rA, 1rB, 1rC, 1rD i els grups adaptats a/b i c/d: un total de 123 alumnes.

²² Entenent aquesta *introducció significativa* com el producte d’una primera estada en el camp (primera etapa) en la qual s’ha configurat la *mostra significativa* a través del contacte i la interacció amb *diferents* subjectes d’estudi. La presència en el camp ha estat justificada en termes “d’estudiant universitari” que realitzaria observacions en les aules i assistiria a les reunions relacionades amb la gestió del centre i dels alumnes de primer curs. Aquesta primera *justificació operativa* ha anat canviant al llarg del treball de camp en funció de les interpretacions dels subjectes amb els que interactuava. Per alguns alumnes era més professor que alumne, mentre que per altres era més alumne que professor. Considera que aquesta posició d’ambigüitat resulta productiva –si no imprescindible- en la pràctica etnogràfica

²³ Les entrevistes més formals o “invasives” s’han realitzat en espais concrets, on els subjectes eren conscients que els estaven “entrevistant”. Aquestes entrevistes formals s’han utilitzat en aquells casos on, o bé era inevitable, o bé es pretenia profunditzar i obtenir un discurs més reflexiu.

²⁴ Per una reflexió sobre la “representació holística de la totalitat” en l’etnografia, veure Díaz de Rada (2003).

context de “crisi econòmica” actual és recurrent al llarg de les entrevistes, doncs si per ells no és fàcil criar a tres fills alhora encara ho és menys fer-ho en una situació econòmica complicada. De la mateixa manera, tant el Ferran, l’Adrian com l’Estela creuen que l’esforç i la disciplina en els estudis és el remei necessari per afrontar amb menys dificultats econòmiques la seva futura vida adulta, però també la manera idònia d’assolir les seves expectatives acadèmiques i professionals.

4. Sobre la diversitat del sentit escolar

Dins d’un context escolar com el que aquí ha estat estudiat, el primer que crida l’atenció és la diferència entre els seus alumnes i la seva forma de comportar-se dins l’aula. Mentre alguns alumnes són molt participatius i obedients, altres són extremadament passius o fins i tot treballen de forma activa per dificultar el funcionament de les sessions. Aquesta diversitat de comportaments no és gratuïta i ha de ser pensada des d’una perspectiva que consideri la *diversitat del sentit escolar* i les relacions entre aquests *sentits*. Entendre la *cultura com a pràctica de diferenciació i classificació* resulta adient en un context com l’escolar, doncs la seva pràctica quotidiana diferencia i classifica als individus que hi passen a partir del seu rendiment escolar i comportament en relació a uns objectius predeterminats, diferències que són expressades a través d’una *jerarquia d’excel·lència* generada per l’avaluació.

Des d’una perspectiva docent, l’objectiu de l’avaluació és el d’assegurar que els coneixements i valors que pretenen ser transmesos són adquirits pels seus alumnes, alhora que mostra si la pràctica docent està correctament organitzada i executada. D’aquesta manera, l’avaluació és tant una eina per mesurar les “competències”, “capacitats” o “aptituds” dels seus alumnes com una referència envers les tècniques emprades pel propi professorat. Cada alumne és diferenciat en funció de les seves capacitats i possibilitats d’èxit, de manera que l’objectiu que se’n desprèn és la correcta orientació de cada alumne, en base a la percepció d’aquestes possibilitats, cap al seu futur acadèmic o laboral més immediat²⁵. Però la percepció²⁶ d’aquestes expectatives forma part del vincle que es construeix mútuament entre alumne i professor.

Tot i que l’avaluació, dins de la seva lògica instrumental, és presentada com un procés objectiu, neutre i equitatiu, les percepcions subjectives formen part d’aquest procés. Dins dels criteris i consideracions per avaluar el treball escolar i el comportament dels alumnes també hi participen percepcions que escapen a la planificació de la mateixa avaluació²⁷ (Perrenoud, 2008). Moltes d’aquestes percepcions estan relacionades amb característiques de la personalitat i el caràcter dels alumnes, i en conseqüència, de l’afinitat que els professors puguin establir-hi. D’aquesta manera, la

²⁵ Dins d’aquesta lògica apareix la distinció entre treball *manual* i *intel·lectual*, on un alumne, sigui quin sigui el motiu, és més apte per un o altre.

²⁶ Seguint a Bourdieu i Passeron (2001) hem de diferenciar entre “hàbitus” i “representacions”. Mentre que el primer fa referència a estructures perceptives inconscients que orienten la pràctica el segon refereix a diferenciacions i classificacions conscients.

²⁷ Al principi del treball de camp, l’avaluació és presentada per alguns professors com un procés neutre, objectiu i equitatiu. Però poc a poc van sorgint consideracions envers les percepcions personals de cadascú, fins que finalment es reconeix, amb més o menys precisió, la tensió entre l’objectivitat de l’avaluació i la subjectivitat de l’avaluador. Mentre alguns professors els hi costa reconèixer de forma oberta els seus possibles prejudicis, altres subratllen la necessitat de neutralitzar-los.

construcció dels seus *vincles* acaba repercutint, ja sigui positiva o negativament, en l'avaluació i en la percepció del futur èxit social dels alumnes.

George Spindler (2003) planteja que els grups humans necessiten de certes continuïtats i discontinuïtats en l'experiència per tal de madurar socialment i adoptar posicions amb noves responsabilitats. En les societats occidentals, la *institució escolar* podria ser pensada com una d'aquestes grans discontinuïtats que marca les diferents etapes del desenvolupament d'infants i adolescents²⁸. Però no tots els alumnes tenen les mateixes expectatives envers el seu pas per l'ensenyament obligatori: existeix una gran nombre de sentits escolars, potser tants com individus. Aquesta etnografia, a través de la construcció d'una *mostra significativa*, s'ha centrat en el *sentit escolar* dels alumnes que estan en les parts més altes de la *jerarquia d'excel·lència escolar*.

L'escola és un espai privilegiat per la constatació de les seves diferències individuals i la construcció de nous vincles d'igualtat. Aquesta investigació pretén mostrar la lògica del *sentit escolar* d'alguns alumnes "excel·lents"; com s'identifiquen o es distancien d'altres alumnes en base a la consideració de determinats valors i normes i com la seva experiència escolar està relacionada amb altres *sentits escolars*, com també amb la proximitat valorativa i normativa del seu espai familiar amb el *discurs escolar*²⁹; proximitat que contribueix a l'experiència positiva del seu pas per l'ensenyament obligatori, entenent aquesta discontinuïtat com una necessitat que contribuirà a en el seu desenvolupament personal, formació acadèmica i promoció social.

La proximitat entre aquests espais socials s'expressa a través de les diferenciacions que aquest perfil d'alumnes amb "èxit escolar" posa en pràctica dins del context escolar. Tot i que molts d'aquests alumnes asseguren portar-se bé amb diferents tipus d'alumnes, a la pràctica tenen més afinitat per aquells nois i noies que mostren una conducta escolarment acceptable i que a més a més estudien i treuen bones notes. D'aquesta manera, la *desigualtat* que expressa l'avaluació i les interpretacions que d'aquesta se'n desprenen els són útils per *vincular-se* amb altres alumnes i *identificar-se* amb aquests dins d'un grup d'iguals³⁰, però també en confrontació amb aquells *sentits escolars* més llunyans o inclús antagònics:

"Hay niños que como tienen amigos que fuman... y para hacerse los mayores y los superiores ahora voy a fumar. Ahora luego mando un video de cómo estoy fumando. Así se sienten mayores porque les dejan solos en casa. **Se creen más guais, superiores a los demás, más mayor y popular.** Suele ser popular la gente irresponsable: hacen amigos haciéndose los mayores, los graciosos... **yo prefiero hacer amigos de otra manera, con gente más responsable.** (...) Una persona responsable es aquella **que siempre cumple lo que dice, se porta bien en clase, que estudia y es educada...** Se esfuerzan,

²⁸ Per un repàs històric dels conceptes occidentals d'infantesa i adolescència veure Varela i Alvarez-Uría (2009) i Le Breton (2014).

²⁹ En aquest cas, *discurs escolar* fa referència a tot el que s'ha dit fins ara envers la visió instrumental de la *institució escolar* i l'avaluació.

³⁰ Un bon exemple d'aquesta identificació és la manera en que aquells alumnes amb un *sentit escolar* més pròxim al *discurs escolar* formaven els grups per la realització del "crèdit de síntesi". La seva pretensió era formar grup amb alumnes pròxims a la seva posició dins la *jerarquia d'excel·lència escolar*: aquells companys que creien "productius" i que no aportarien "problemes".

son buenas personas, son educados. Hay gente que le ponen una amonestación y pasan olímpicamente. Y dicen: pues otra más” (Estela).

“Motivan a la gente que les cuesta más, pero a la gente vaga no la motivan, no la motivan nada. Tengo esa sensación, porque veo que a gente que le cuesta, pero que se esfuerza y que termina sacando buenas notas, le dicen que puede dar más de sí, que debe seguir esforzándose. A la gente que es una vaga, que no estudian ni nada les dicen que muy mal, pero nada más. No les motivan, pero total: no hacen ni caso. Como no les motivan en casa... (...) **Aquí, la gente desaprovecha mucho la escuela porque pasa olímpicamente de hacer los deberes, de estudiar, de todo.** Y en cambio, hay gente que no puede ir al colegio y que daría lo que fuera por ir. **Ellos no valoran lo que tienen, que esto es un bien para ellos. No es un castigo, no es nada. Es un bien para ellos si lo piensas bien, para el día de mañana, porque necesitas, para cualquier cosa, lo que aprendemos en el cole**” (Adrian. Entrevista C2).

Així, una de les principals fonts de diferenciació i classificació emprat per aquests nois i noies és la seva forma de valorar instrumentalment la *institució escolar*, de manera que la seva *vinculació* amb altres alumnes i la seva construcció del *grup d'iguals* passa per compartir un *sentit escolar* similar. Però per comprendre aquest *sentit escolar* pròxim a la legitimitat de la *institució escolar* hem de tenir en compte la manera en que aquests alumnes experimenten altres estructures normatives i valoratives, que d'alguna manera, són similars a les que presenta el context escolar. Per aquests alumnes, és de vital importància la implicació de la família a l'hora de gestionar la seva educació, doncs garanteix l'esforç i disciplina que el context educatiu reclama i que ells sols no podrien adoptar. Tanmateix, són conscients que el seu rendiment escolar és recompensat i castigat pels seus pares, fet que els motiva a organitzar el treball escolar i les seves hores d'estudi autònom en l'espai familiar:

“Desde pequeños ya nos han enseñado a ver cómo está la situación económica; que la costa está mal; que hay que ahorrar... **nosotros pues siempre a estudiar para conseguir un futuro mejor y un trabajo digno**, uno que nos guste... nuestros amigos están en un mundo de rosa. Lo tienen todo. Tienen una paga y todo eso. Lo bien todo bien. Y claro, no estudian, porque como sus padres tienen mucho dinero... (...) Cuando llegamos a casa comemos, y cuando pasa un rato, a las cuatro, cuatro y media, nos ponemos a hacer deberes. Entonces bueno, hacer rápido los deberes, hacerlos rápido y luego si tienes algún examen...” (Estela i Ferran. Entrevista C3).

“Estudiar, bueno... siempre te sirve... **si estudias mucho, luego, para el futuro ya te irá mucho mejor, porque... la carrera... te sacarás tu carrera y tienes muchas más posibilidades de tener el trabajo que tú quieras.** Si no estudias y luego no puedes sacarte la carrera, luego... la posibilidad es reducida. **Hay que estudiar para ganarse las cosas; las cosas se ganan, hay que ganárselas.** (...) No es que no me guste estudiar, pero que si no puedo ir no voy a llorar. Aquí aprendes cosas nuevas, tampoco es que no me guste, pero... no me gusta copiar toda la hora” (Ferran i Adrian. Entrevista C1).

Com veiem, subratllen la importància instrumental de la *institució escolar* com aquell mecanisme meritocràtic de promoció social, que, a través de l'obtenció d'una titulació, els permet accedir als estudis superiors que aspiren cursar, i posteriorment, obtenir la feina que aquesta titulació els acredita realitzar. Així, el context escolar és per ells un espai d'aprenentatge orientat a l'adquisició d'aquells coneixements que necessiten per accedir a un altre tipus de coneixements d'ordre superior. No saben exactament que volen ser de grans, però l'accés a la universitat, a banda d'un mitja per obtenir la feina que volen, també sembla ser per ells un fi en si mateix. Tot i que asseguruen odiar els deures i els exàmens, creuen que resulta un esforç necessari. Però això no implica que entenguin aquest esforç com quelcom natural, si no que creuen que aquesta capacitat d'esforçar-se per organitzar i realitzar el treball escolar és fruit de la pressió dels seus pares:

“Si no te marcan de pequeño... a saber cómo nos portaríamos nosotros. Si no te dan ánimos en los estudios y eso... yo no habría sacado tan buenas notas. Nos ayudan a estudiar. Mis padres siempre han estado ahí. Te ayudan siempre que lo necesites y siempre te apoyan. Entonces claro: te ves con la necesidad de aportar todo lo que puedas y dar lo máximo de ti. Cuando sacas buenas notas te lo agradecen. En casa te recompensan si haces las cosas bien y te castigan si las haces mal. Nos motivan mucho a estudiar porque mi padre siempre dice que nosotros... que él no quiere que seamos como él, porque él, ahora, el futuro que tiene no es el que quiere para nosotros. Él dice que tenemos que aspirar a algo más de lo que es él. Él siempre ha sido un buen estudiante, pero no pudo. Quiere que seamos lo que queremos ser, pero que tenemos que ganárnoslo. Los padres, la función que tienen es motivar a sus hijos, educarlos... porque los profesores no tiene que educar a los alumnos... tienen que educarlos pero más que en instituto tienen que hacerlo los padres: ayudarlos y estudiar en lo que haga falta; los profesores tienen la función de enseñar la materia, ayudarlos en las dudas que tengan y si tienen algún problema...” (Ferran. Entrevista C3).

Aquesta percepció de preocupació i control del context familiar envers el seu recorregut escolar és important per comprendre l'experiència escolar d'aquests alumnes, doncs la similitud entre aquests dos espais normatius i valoratius sembla assegurar una continuïtat simbòlica entre ells. En el context familiar d'aquests nois hi troben una referència explícita a la necessitat d'estudiar per tal de d'obtenir èxit i reconeixement social. Així, aquesta continuïtat sorgeix de l'èmfasi en que els seus pares han posat en la vigilància i control de la seva escolarització, però també de la seva pròpia voluntat, en tant que alumnes estudiosos, per organitzar aquesta escolarització i dedicar-hi els esforços que mereix³¹. Tanmateix, es presenta el context escolar i el familiar com dos espais que necessàriament s'han de relacionar per aconseguir que l'educació i formació –l'experiència escolar– dels seus fills sigui per ells més fàcil i efectiva:

“Hay muchos padres que tienen un buen trabajo y un buen estatus, pero a mi manera de ver los tienen muy abandonados. Hay padres que o pasan de los hijos o no tienen tiempo de estar con ellos y lo suplen con el dinero, dándole caprichitos. Y eso no es educar a un hijo, creo yo. Cada uno lo hace

³¹ Segons Bonal (2003:35), la confluència entre les coordenades vigilància/control i interiorització de les normes possibilita aquesta continuïtat simbòlica entre el context familiar i les responsabilitats i obligacions pròpies del context escolar.

a su manera. He estado machacando mucho en casa; que no sé si será bueno o será malo... a lo mejor somos unos padres demasiado radicales pero yo considero que con tres hijos a la vez, **si no los vas marcando y les dices: esto no puede ser... no sé como hubieran salido**. Tienes que desvivirte por ellos y hacer todo lo posible, todo. Pero ahora cuando más grande, cualquier tontería... bfff, cansa. Ahora están en una edad, que no es que sea malo ni mucho menos, pero están en una edad con tonterías... **Tienes que estar pendiente**".

"**El profesor es un complemento**. Yo creo que deben dar una enseñanza, pero al mismo tiempo dar unos valores. Lo que no pueden hacer es dar toda la responsabilidad a los padres. **En casa tienes que saber educar a tus hijos, pero lo mismo que aquí hacen un trabajo de enseñanza, después cuando lleguen a casa no puedes dejar de enseñar también**. Los padres tenemos que estar pendientes los deberes que hacen, ver la trayectoria que siguen. Yo me he involucrado mucho en estas cosas. (...) **En el colegio tienen que educar y tienen que enseñar; yo creo que es complementario**. **En casa tienes que educar a un hijo pero también tienes que enseñarle unos valores y tienes que enseñarle muchas cosas aparte de las que te dan en el colegio; y ayudar. Familia y escuela yo creo que tiene que ir unido, tienen que ser complementarios**" (Isabel, mare del Ferran, l'Adrian i l'Estela. Entrevista MC1).

L'experiència del temps de lleure i consum també està relacionada amb el control i supervisió dels pares, però aquesta supervisió tampoc es percebuda com quelcom coaccionant, sinó com una fet relativament necessari pel seu correcte desenvolupament personal, escolar i social. La socialització d'aquests alumnes en l'espai de lleure és limitada, doncs aquest espai es redueix majoritàriament a una pràctica d'oci familiar que rebutja les conductes d'experimentació referents a la sexualitat o al consum de substàncies prohibides³². Aparentment, aquest tipus de lleure no indueix a pràctiques que entrin en conflicte amb l'estructura normativa i valorativa de l'espai escolar i/o familiar, de manera que les pràctiques d'oci d'aquests alumnes no s'oposen a l'estructuració d'aquests espais, si no que les reafirma. Tanmateix, aquest tipus d'oci i rebuig cap a altres modalitats podria participar en la diferenciació i vinculació amb altres joves en la hipotètica recerca d'un grup d'iguals en l'espai de lleure, però també en la construcció del grup d'iguals dins de l'espai escolar.

"**No salimos a la calle**. Algún viernes quedamos a las pistas para jugar a futbol con los compañeros, pero no es que salgamos mucho a quedar con los amigos tampoco. **Estamos en casa casi siempre**. Tampoco nos dejarían nuestros padres, ¿no? A lo mejor... **No es que no confíen, porque somos responsables**, pero no se... **tampoco se lo pedimos mucho**. No sé si es por vergüenza o no sé... a que no nos deje o miedo a que no nos deje irnos. Tampoco tenemos muchos amigos. Pero es que nosotros, en el día a día, la mayoría, si no es en verano, la mayoría **no tienes tiempo para irte a los amigos**. Yo estaba todos los días ahí trabajando y acabo el trimestre agotado. Y luego, si voy a ver a la abuela, **veo a gente del instituto jugando y no entiendo de dónde sacan el tiempo. No sé de dónde sacan el tiempo para hacer los deberes y para estudiar**, no lo entiendo" (Ferran. Entrevista C1).

³² Sobre els comportaments de risc i experimentació en l'adolescència veure Le Breton (2012).

“La vida va como muy rápida. Entonces vemos a niños de su edad... y **tú ves el desparpajo que tienen y tú dices... y que mi hijo se tenga que convertir en una cosa así como estos... te da mucho miedo**. Yo voy viendo por amigos que los grupos que se van haciendo por *whatsapp* y las cosas que ponen y videos y historias... Entonces digo: **todo lo que pueda retrasar les va a ir bien**. Sé que a la larga tendrán que llevar móvil como todo el mundo. Una parte buena sería de que sí, **si salen fuera, tenerlos un poco controlados**. Pero bueno, ahora de momento, **intentamos incentivar un poquito, que no se crean que yo pido esto y ya, porque no puede ser**” (Isabel, mare del Ferran, l’Adrian i l’Estela. Entrevista MC1)

És la proximitat entre aquests tres espais normatius –escola, família i lleure- la clau per assolir l’èxit a l’escola? El que aquesta investigació s’ha proposat mostrar és que la mateixa interpretació de l’èxit i el fracàs dependrà d’un *sentit escolar* concret i de la seva relació amb altres *sentits*. En el cas aquí exposat, veiem com la relació de proximitat entre els tres espais i les seves conseqüències s’expressen en la manera en que aquests alumnes experimenten el seu pas per l’escola a través de les seves *pertinences, identifications i posicions*. Així, la seva comprensió i interès pels valors proporcionats per l’escola i el respecte per les normes que aquesta imposa no han de ser entesos per una arbitrietat individual, si no fruit d’una proximitat entre individus i espais, de les seves relacions diferencials i de l’expressió d’aquestes diferències.

5. Conclusió

Quines conclusions podem extreure d’aquesta investigació? Crec que les seves aportacions no han de ser plantejades en termes de solucions o respostes, sinó en clau de nous interrogants. Potser les dimensions i pretensions d’aquesta investigació no permeten la formulació de grans conclusions, però si que pot proposar, a partir dels interrogants i la metodologia aquí descrita, futures investigacions més ambicioses. En aquesta direcció, la conclusió que podem extreure’n és que la realitat escolar és relacional, no tant sols entre els agents que allí hi interactuen sinó també entre el diferents espais de socialització, que d’alguna manera, en condicionen la seva experiència. Així, sorgeix la necessitat de comprendre l’itinerari escolar de cada alumne en base a preocupacions que van més enllà de les competències i aptituds que aquest puguin presentar i profunditzar en la *diversitat del sentit escolar* i les relacions que aquests mantenen entre si, explicant la part en relació al tot i a través de les seves relacions: relacions de proximitat o distanciament entre individus i espais dins d’una *geografia dels espais socials*.

6. Bibliografía

- ALTHUSSER, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión
- ANDERSON, B. (1993) [1983] *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- BARRIGA, S. (1979) “El análisis institucional y la institución de poder”. En *Tercera Semana de Psicosociología*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- BAUMANN, G. (2001) “La cultura: ¿se tiene, se crea o ambas cosas? Desde una perspectiva esencialista y luego procesual hasta una construcción discursiva. En *El enigma multicultural*. Barcelona: Paidós, pp.105-121.
- BERGER, P; LUCKMANN, T. (1988) *La construcción social de la realidad. Un tractat de sociologia del coneixement*. Barcelona: Editorial Herder.
- BERNSTEIN, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.
- BOURDIEU, P. (1999) [1993] “Comprender”. En *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp.527-543.
- BOURDIEU, P; PASSERON. (1967) *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Editorial Labor.
-(2001) [1970] *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- BOURDIEU, P; WACQUANT, L. (2005) [1992] “La lógica de los campos”. En *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp.147-172.
- BONAL, X. (2003) *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Edicions Octaedro.
- BOWLES, S; GINTIS, H. (1981) *La Instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Madrid: Siglo XII.
- BRUNET, I; BÖCKER, R. (2014) “Competitividad, competencias y fin del ciclo fordista”. *International Journal of Sociology of Education*, 1(3):1-25.
- CARATINI, S. (2013) *Lo que no dice la antropología*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. (2004) “El trabajo de antropólogo: mirar, escuchar, escribir”. *Revista de Antropologia*, 5:55-68.
- DÍAZ DE RADA, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
-(2003) “Las formas del holismo. La construcción teórica de la totalidad en etnografía”. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 1:237-262.
- DÍAZ DE RADA; VELASCO, H. (1996) “La cultura como objeto”. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17:06-12

- GARCÍA CASTAÑO, J; PULIDO MOYANO, A. (1994) *Antropología de la Educación. El estudio de la transmisión-adquisición de cultura*. Madrid: Eudema.
- GELLNER, E. (1988) [1983] *Naciones y nacionalismos*. Madrid: Alianza Editorial.
- GEERTZ, C. (2006) [1973] *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GUBER, R. (2004) [1991] *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- HANNERZ, U. (1998) “Cuando la cultura está en todas partes: reflexiones sobre un concepto favorito. En *Conexiones transnacionales. Cultura, gente lugares*. Madrid: Ediciones Cátedra, pp.55-75.
- JOCILES, M. I. (2007) “Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos”. *Revista de antropología social*, 16:67-116.
- LE BRETON, D. (2012) *La edad solitaria. Adolescencia y sufrimiento*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
-(2014) *Una breve historia de la Adolescencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LLOBERA, J. R. (1996) [1994] *El dios de la modernidad. El desarrollo del nacionalismo en Europa Occidental*. Barcelona: Anagrama.
- MALINOWSKI, B. (1999) [1922] “Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación”. En *Los argonautas del Pacífico occidental*. Madrid: Altaya, pp.19-42.
- PERRENOUD, P. (2008) *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- ROTGER, J. M. (1990) (coord.) *Sociología de l'educació*. Barcelona: Universitat de Barcelona; Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona; Vic: EUMO.
- SPINDLER, G. (2003) “La transmisión de la cultura”. Dins H. M. Velasco, F. Javier García Castaño, A. Díaz de Rada (eds.) *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, pp. 205-241.
- TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- VARELA, J; ALVAREZ-URÍA, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta/Ediciones Endymion.
-(2009) “La escuela y sus funciones sociales”. En *Sociología de las instituciones: bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid: Morata, pp.55-74.
- VELASCO, H; DÍAZ DE RADA, A. (1999) [1997] *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Editorial Trotta.
- WILLIS, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal
- WRIGHT, S. (1998) “La politización de la cultura”, en *Anthropology Today*, 14(1):128-141.