

LOS PRIMEROS DE LA CLASE Y LOS ÚLTIMOS ROMÁNTICOS

Una etnografía para la crítica de la visión
instrumental de la enseñanza

por

ÁNGEL DÍAZ DE RADA





siglo veintiuno editores, sa

CERRO DEL AGUA, 248. 04310 MEXICO, D.F.

siglo veintiuno de españa editores, sa

C/ PLAZA, 5. 28043 MADRID. ESPAÑA

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier procedimiento (ya sea gráfico, electrónico, óptico, químico, mecánico, fotocopia, etc.) y el almacenamiento o transmisión de sus contenidos en soportes magnéticos, sonoros, visuales o de cualquier otro tipo sin permiso expreso del editor.

Primera edición, mayo de 1996

© SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES, S. A.
Calle Plaza, 5. 28043 Madrid

© Ángel Díaz de Rada

DERECHOS RESERVADOS CONFORME A LA LEY

Impreso y hecho en España
Printed and made in Spain

Diseño de la cubierta: Pedro Arjona

ISBN: 84-323-0925-7

Depósito legal: M. 16.585-1996

Fotocomposición e impresión: EFCA, S A.
Parque Industrial "Las Monjas"
28850 Torrejón de Ardoz (Madrid)

ÍNDICE

AGRADECIMIENTO	IX
INTRODUCCIÓN	XI

PRINCIPIOS

1. LA VISIÓN IDEAL DE LA ESCUELA COMO DISPOSITIVO INSTRUMENTAL Y SUS REALIZACIONES PRÁCTICAS	3
PRETENSIÓN DE UNIVERSALIDAD Y PROYECCIÓN INSTRUMENTAL DE LA ESCUELA	5
ALGUNAS PROPIEDADES DE LA VISIÓN INSTRUMENTAL DE LA ESCUELA Y SUS TRES ÁMBITOS DE EFICACIA	13
Sobre la eficacia de la escuela en el ámbito de la instrucción	20
Sobre los efectos de la escuela en las pautas distributivas del sistema sociocultural	23
Sobre los efectos de la escuela en el ámbito laboral	27
DIMENSIÓN INSTRUMENTAL Y DIMENSIÓN CONVENCIONAL. EL DUALISMO Y LA NECESIDAD DE UNA SÍNTESIS	31
Un espacio de relaciones	31
La institución, las instituciones	40
2. UNA PRESENTACIÓN RETROSPECTIVA DEL PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN	42
LAS PRIMERAS INTENCIONES DE LA INVESTIGACIÓN	45
LA TOMA DE POSICIÓN	50
PRODUCTOS Y PROCESOS. ALGUNAS PREMISAS METODOLÓGICAS...	55
LA NECESIDAD DE BUSCAR UNA SEGUNDA INSTITUCIÓN.....	60
LA LEY DE ASIMETRÍA	68

PRÁCTICAS

3. EL INSTITUTO O LA INERCIA DE LA ORGANIZACIÓN..	75
UN CLAUSTRO DE APERTURA.....	76
TIEMPOS MARGINALES. LA PRESIÓN TEMPORAL SOBRE LA ACCIÓN DOCENTE Y LA EVALUACIÓN.....	87
LA DEVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ORGANIZATIVAS Y DE LA SO- CIALIZACIÓN.....	91
Un paseo por los niveles de la práctica	94
Interacción, convención y autoridad.....	106
ALGUNAS PROPIEDADES ASOCIADAS A LA DEVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ORGANIZATIVAS Y DE LA SOCIALIZACIÓN.....	113
Agregación.....	113
Fragmentación e interferencias.....	116
La visión instrumental de la institución y la cancelación del espacio de acción común.....	118
UN PARÉNTESIS	120
4. EL COLEGIO O LA CONSTRUCCIÓN DE UN ORDEN LOCAL	141
SEÑAS DE IDENTIDAD	141
LA PRESENCIA DE LA ORGANIZACIÓN.....	146
LA ACCIÓN ORGANIZATIVA COMO ACCIÓN LOCAL.....	153
LA INCIDENCIA DE LAS ESTRUCTURAS FORMALES EN LA CONS- TRUCCIÓN DEL ESPACIO LOCAL.....	159
La proliferación de actividades socializadoras	160
La Orden y la escuela. La eficacia y las contradicciones de una relación idílica.....	168
LA IMBRICACIÓN ENTRE EL MUNDO SOCIAL SIGNIFICATIVO Y EL ORDEN INSTRUMENTAL EN EL COLEGIO	173
OTRO PARÉNTESIS	182
5. “A CONTRACORRIENTE”. ORÍGENES Y DESTINOS DE LAS PRÁCTICAS DE LA SOCIALIZACIÓN EN EL INSTI- TUTO	199

UNA CONSTATACIÓN Y ALGUNOS Matices	199
LAS RELACIONES DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN EN EL INSTITUTO CON LA DIMENSIÓN INSTRUMENTAL DEL PROCESO ESCOLAR	208
Carnaval y concurso.....	208
El día de la Revolución.....	212
El interés de los padres.....	222
Una asociación "sin fuerza moral".....	227
El "Guerrero del Antifaz" y el orden universal.....	230
UN ÚLTIMO PARÉNTESIS.....	234

FORMAS DE CONTINUIDAD

6. CONTINUIDAD SOCIOCULTURAL EN EL INSTITUTO Y EN EL COLEGIO.....	255
LA ESCUELA COMO CONTEXTO PARCIAL.....	255
RAZONES Y POSICIONES	260
DIMENSIONES DE CONTINUIDAD.....	274
Ser estudiante	274
En busca del sentido	277
La sobredeterminación del sentido	290
Proceso académico y tiempo institucional	291
«Una gran familia».....	300
Individuos.....	305
FORMAS DE TRADICIÓN	307
7. LA VISIÓN INSTRUMENTAL Y LA COMPRESIÓN DESOCIALIZADA DEL MUNDO ACADÉMICO	311
REFERENTES SOCIALES EN EL INSTITUTO Y EN EL COLEGIO.....	311
LAS RELACIONES DE LA ESCUELA CON EL MUNDO SOCIAL SIGNIFICATIVO Y LAS VISIONES DEL MUNDO ACADÉMICO	320
EL PROCESAMIENTO DEL "CAPITAL" ESCOLAR EN EL INSTITUTO Y EN EL COLEGIO.....	331
MEDIACIONES.....	375

BIBLIOGRAFÍA.....	387
ÍNDICE DE FIGURAS.....	401
ÍNDICE DE DIAGRAMAS Y DE CUADROS	403

AGRADECIMIENTO

Deseo agradecer al profesor Honorio Velasco (UNED), director de este estudio, su continuo apoyo y colaboración. María José Villahoz, con quien compartí cinco años de trabajo en el Instituto, fue informante, testigo y participe en el proceso de investigación. El profesor Javier García Castaño (Universidad de Granada) me introdujo en la bibliografía sobre Antropología de la Educación y siguió con interés el desarrollo de éste y otros trabajos.

Con mi compañero Francisco Cruces he discutido los datos y las ideas sustantivas del análisis. A él debo sobre todo la depuración de algunos excesos interpretativos. Juan Antonio Díaz de Rada y Daniela Fejerman me aportaron igualmente claves fundamentales para la comprensión y la comunicación de los materiales durante la elaboración del manuscrito.

A los profesores Miguel López Coira y José Luis García (de la Universidad Complutense) quiero agradecerles su constante interés por este proyecto, y una buena parte de mi formación como antropólogo. El profesor Harry Wolcott (Universidad de Oregon) discutió conmigo algunas ideas centrales del estudio, en un momento en el que yo mismo no sabía muy bien hacia dónde me dirigía.

Cuando era una tesis doctoral, este estudio fue leído y criticado por los profesores José Gimeno Sacristán (Universidad de Valencia), Eustaquio Martín (UNED) y Ángel Pérez (Universidad de Málaga); y por las profesoras Aurora Marquina (UNED) y Eugenia Ramírez (UNED). Quiero agradecerles aquí su interés, sus sugerencias y sus palabras de ánimo.

Este libro se ha beneficiado también del apoyo incondicional, directo o indirecto, de infinidad de personas. Tendría que destacar entre ellas a Norma Ferro.

Finalmente, a todos mis informantes del Instituto y el Colegio, la fuente anónima de las ideas de esta investigación, quiero agradecerles su paciencia y su generosidad.



INTRODUCCIÓN

«Cuando los alumnos dicen que las matemáticas y la lengua son útiles a mí me parece que lo que quieren decir es que son las dos que exigen estudio teórico, digamos las dos difíciles. Eso vale mucho para la sociedad en general... que es muy importante el cuidado de la lengua y el cuidado de las matemáticas. Para la *sociedad* son los dos estudios básicos. Pero claro, utilidad para uno... dentro de su *mundo*... es lo que yo no veo. O sea, porque uno que no se va a divertir, que no va a vivir de eso, pues no sé yo qué utilidad tiene. Yo mismo me veo un poco frustrado de que has estudiado demasiado para dar clase de bachiller, aunque de vez en cuando, por diversión, estudio un poco, y ya considero que para mí están valiendo poco. O sea, que podrían valer más, pero para uno que no las vaya a utilizar nunca...»

[Un catedrático de matemáticas]

En cierto modo, todos los argumentos de este libro serán variaciones sobre el mismo tema: las perplejidades cotidianas de los que, comprometidos con la escuela como alumnos, profesores, padres o administradores, han de realizar una difícil cuadratura del círculo: ¿cómo casar *sus* mundos con *la* sociedad? Planteada así, de golpe, esta cuestión podría parecer un tópico. Al fin y al cabo, el carácter normalizador y disciplinario de la escuela forma parte de nuestro sentido común más inmediato, y ha sido puesto de manifiesto en innumerables ocasiones. Mi intención no es insistir sobre estas consecuencias, diríamos, automáticas, de la dualidad expresada por nuestro catedrático; sino extraer otras que podrían resumirse como respuestas a estas dos preguntas: en primer lugar, ¿plantean del mismo modo todas las escuelas la relación entre la “sociedad”, entendida en términos universales, y los “mundos” cotidianos de las personas que pasan su tiempo en ellas? En segundo lugar, ¿qué consecuencias pueden derivarse de los modos *concretos* en que los centros escolares plantean esta relación? Hasta cierto punto formularse estas dos cuestiones es contrario al supuesto de que la escuela triunfa como institución disciplinaria y normalizadora. Si así fuera, ¿qué sentido tendría interrogarse por la *diversidad* de los centros escolares en un asunto tan fundamental como el de ajustar los “mundos” parciales al todo social?

La ventaja de un estudio etnográfico como el que aquí presento es que nos permite hacer estas controvertidas preguntas sin la menor intención de agotar sus respuestas. Pues la etnografía consiste, entre otras cosas, en alcanzar una comprensión lo más detallada posible de las *preguntas* que parecen formularse una y otra vez los propios protagonistas de la vida social. Conseguir una adecuada traducción de esas preguntas, en el contexto de una reflexión sistemática, es quizá el horizonte de lo que se ha llamado *interpretación cultural*. Esto es lo que me propongo hacer en lo que sigue.

TODOS PARA UNA Y UNA PARA TODOS. LA ESCUELA MODERNA Y LAS FORMAS DE RACIONALIDAD

Civilizados y primitivos

El deseo de enseñar frente al deseo de aprender: así caracterizó Margaret Mead en 1942 el contraste entre la enseñanza escolar de las sociedades “civilizadas” y la educación en las sociedades “primitivas” respectivamente (Mead, 1942). En su opinión, a diferencia de las formas de la educación “primitiva”, las escuelas “civilizadas” practicaban una ruptura de la *continuidad* de la acción educativa con el mundo inmediato del núcleo doméstico y la interacción cotidiana. Por aquellas fechas, la corriente de Cultura y Personalidad recogía en Estados Unidos los frutos de la crítica del etnocentrismo propiciada por Franz Boas, mediante el estudio pormenorizado y empírico de las formas de vida social de grupos humanos que desde la tradición evolucionista decimonónica habían sido incluidos bajo la etiqueta de “primitivos”.

Entre las contradicciones del doble legado particularista y evolucionista, Mead estaba destacando uno de los problemas más acuciantes de la universalización y la progresiva implantación de la institución escolar en el planeta. Al hacer hincapié en la ruptura de continuidad de la escuela con la experiencia inmediata señalaba su enigmática condición de institución globalizadora y, sin embargo, hasta cierto punto, socioculturalmente irrelevante. Como en la consigna de los mosqueteros, la escuela busca ofrecerse a todos sin distinción, y espera idealmente que todos nos entregue-

mos a ella durante un largo período de nuestras vidas. Las personas que se dedican a la educación formalizada saben muy bien que esta consigna está llena de dificultades prácticas. Creo que en buena parte, estas dificultades pueden remitirse a dos preguntas generales: por un lado, ¿cómo hacer compatible el propósito totalizador de la racionalidad de la escuela moderna con la diversidad de las racionalidades que transitan por la vida cotidiana?; por otro, ¿cómo percibir, desde la visión unificadora de los proyectos escolares, la diversidad que la institución escolar misma *acoge en su interior*, los diferentes modos de comprender el mundo social y la experiencia de sus participantes individuales y colectivos?

El contraste entre “civilizados” y “primitivos” ha funcionado como una lente de aumento en relación con estas cuestiones. Es tanta la distancia entre nuestras sociedades y esos pueblos (o al menos lo fue en su día) que la diversidad ha podido ser ilustrada casi de inmediato al ser descritas otras formas de existencia social, otros modos de concebir el parentesco, la economía, la política, la educación, así como las relaciones concretas entre estas dimensiones de la vida (*cf.* Lévi-Strauss, 1980:xliv ss.). En los estudios antropológicos sobre la implantación de nuestra institución escolar en otras sociedades, estos contrastes han saltado a la vista con especial agudeza, y especialmente en el contexto de la discusión sobre la escuela colonizadora. La institución escolar de las sociedades “civilizadas” se ha contrapuesto —y a veces se ha impuesto con consecuencias dramáticas— a los modos de enseñanza y aprendizaje propios de otros pueblos (Wolcott, 1993a). Pero, por otra parte, hay que reconocer que la oposición entre “civilizados” y “primitivos” ha tenido que ser replanteada en numerosas ocasiones.

Autores como Margaret Mead proyectaron sobre los “primitivos” un esquema tipo-ideal que probablemente resulta ser tan poco válido en muchos aspectos como el que pudiéramos proyectar sobre las actuales sociedades “civilizadas”, “estratificadas” y con “movilidad”, a las que se ha atribuido la propiedad de haber operado, por medio de sus instituciones formalizadas, una “racionalización” de la experiencia. Hoy sospechamos que el contraste no es puro, que en nuestros centros de trabajo, en nuestras calles, en nuestras aulas, los modernos *también* somos primitivos. Por mi parte, espero alimentar esta sospecha: para eso, entre otras cosas, hacemos etnografía de nuestras instituciones (Werner y Schoepfle, 1987, I: 43).

Los procesos de formalización y burocratización han producido, sin duda, modificaciones importantes tanto en nuestros modos de interacción como en nuestras comprensiones de la vida social de las instituciones, pero sería un grave error de apreciación considerar que estas modificaciones son la base de una oposición radical entre ambos tipos de sociedades. En el ámbito de los estudios empíricos sobre la escuela se ha venido mostrando cómo la visión ideal de una educación impulsada desde postulados racionalistas e iluministas *convive* con formas de experiencia y participación que no son reducibles a premisas de esa naturaleza. Este libro pretende ser una contribución más en esa dirección.

Lévy-Bruhl fue el primero en reparar sistemáticamente en la «indiferencia de la mentalidad primitiva a las causas mediatas» (Lévy-Bruhl, 1972:37ss.) como una forma de racionalidad *diversa* de la que parece representar a las sociedades “civilizadas”. En éstas el hombre habitaría una «naturaleza intelectualizada de antemano», discontinua y distante de sus experiencias más cercanas. Desde una perspectiva evolucionista más matizada, Lévi-Strauss atribuyó también al *modus operandi* del «pensamiento silvestre» las características de una «ciencia de lo concreto», en la que la atención concedida a los “acontecimientos” específicos sería prioritaria sobre la percepción de las “estructuras” generalizables: el hombre “primitivo” jugaría con su conocimiento como un *bricoleur*, yendo de la parte al todo, por oposición a las formas de conocimiento propias del ingeniero, que construye su mundo sobre la base de una ciencia *universal* (Lévi-Strauss, 1984:47ss.). A pesar de la moderación de sus planteamientos evolucionistas, Lévi-Strauss quiso insistir en la validez última de ambos tipos para describir dos formas diferentes de racionalidad:

[...] la diferencia no es tan absoluta como nos veríamos tentados a imaginárnosla; no obstante, sigue siendo real, en la medida en que, por relación a esas constricciones que resumen un estado de civilización, el ingeniero trata siempre de abrirse un pasaje y de situarse *más allá*, en tanto que el *bricoleur*, de grado o por fuerza, permanece *más acá* [...] [Lévi-Strauss, 1984:39-40].

Una descripción atenta de los contextos de la racionalidad “civilizada”, entre los que cabe contar —casi modélicamente— el de la escuela moderna, no sólo ilustra que la diferencia «no es tan ab-

soluta», sino que conduce a replantear seriamente la idea de una evolución social ordenada —al estilo decimonónico— en etapas *substitutivas*. Aunque nuestras escuelas (y otras instituciones de la modernidad) parecen ser incomprensibles sin un «más allá» alejado de la experiencia próxima, no pueden dejar de estar hechas, *simultáneamente*, en el «más acá» del día a día: como comentaba nuestro catedrático de matemáticas, la sociedad en general y el mundo cotidiano más inmediato confluyen contradictoriamente en nuestras instituciones formales. Y aunque parezca una obviedad, es preciso señalar el inmenso error en el que incurrimos cada vez que contemplamos nuestras escuelas pasando por alto alguna de estas dos dimensiones.

En el estudio de los “primitivos” los antropólogos han encontrado las propiedades de una racionalidad de lo inmediato. Y este hallazgo, como tantos otros de la etnografía, puede servirnos de espejo en el que mirar nuestros propios procesos socioculturales en los términos de una lógica de lo concreto (cf. Kluckhohn, 1961; Clifford, 1986). Como ha apuntado Marshall Sahlins:

Al confiar en la razón simbólica, nuestra cultura no difiere radicalmente de la elaborada por la ‘mentalidad salvaje’. Somos tan lógicos, filosóficos y nos servimos de significados tanto como ellos. Y por escasa conciencia que tengamos de esto, otorgamos a la lógica cualitativa de lo concreto un puesto no menos decisivo [Sahlins, 1988:215].

Y, sin embargo, es cierto que una de las marcas específicas de nuestras sociedades es haber encumbrado idealmente *una* forma de racionalidad de entre todas las que de hecho operan y circulan como modos de interpretación de la vida. Esta forma de racionalidad, a la que denominaré en lo sucesivo *racionalidad instrumental*, ha penetrado radicalmente en nuestras comprensiones de los contextos institucionales formalizados, y supone una visión objetivadora del mundo, anclada en el ideal universalizador de la ciencia moderna, y caracterizada por interpretaciones intelectualistas de la realidad que se apoyan en esquemas logicistas o causales.

Instrumentos y convenciones. Diversidad e interpenetración de las formas de racionalidad

Como ciencia de la diversidad cultural, la antropología social asume en su proyecto epistemológico la crítica de la racionalidad instrumental como única forma de racionalidad real. En primer lugar, los estudios antropológicos nos llevan a considerar que los modos en que los seres humanos ordenan su mundo de experiencia y le confieren sentidos intersubjetivos son *diversos*. En esta constatación los estudios empíricos llevados a cabo por los antropólogos sociales se han visto apuntalados y animados por los trabajos realizados en la tradición de la sociología interpretativa (Schutz y Luckmann, 1977; Berger y Luckmann, 1986), así como por las reflexiones emprendidas desde determinadas tradiciones filosóficas (Black, 1990; Habermas, 1989a).

El reconocimiento de la diversidad sitúa el problema de la racionalidad en el contexto de su génesis constructiva y de sus condiciones sociales de producción: las visiones del mundo no surgen de la nada, sino que se hallan enraizadas en el proceso constitutivo de los órdenes sociales. No se dan, por tanto, como formas cognitivas independientes de contexto: cualquier evaluación de las formas de racionalidad que tome como patrón a una de ellas, desliza implícitamente la discusión del terreno pretendidamente formalista de las categorías intelectuales al terreno de los hechos morales (*cf.* Evans-Pritchard, 1976; Garfinkel, 1967*; Díaz de Rada, 1994).

En segundo lugar, los ámbitos sociales de la experiencia humana no presentan formas puras de racionalidad. Por el contrario, éstas se encuentran *interpenetradas* según diversos órdenes que mantienen entre sí, por otra parte, relaciones poco transparentes (Black, 1961; Tambiah, 1990b). Esta afirmación parece sostenible tanto para el caso de las sociedades “civilizadas” como para el caso de los pueblos “primitivos”. Ni aquéllas presentan una lógica instrumental unitaria, ni éstos una lógica pura de lo concreto:

No existen pueblos, por primitivos que sean, que carezcan de religión o magia. Tampoco existe, ha de añadirse de inmediato, ninguna raza de salvajes que desconozca ya la actitud científica, ya la ciencia, a pesar de que tal falta les ha sido frecuentemente atribuida. En toda comunidad primi-

tiva, estudiada por observadores competentes y dignos de confianza, han sido encontrados dos campos claramente distinguibles, el Sagrado y el Profano; dicho de otro modo, el dominio de la Magia y la Religión, y el dominio de la Ciencia [Malinowski, 1985:7].

Asumir la diversidad e interpenetración de las formas de racionalidad implica, en nuestro contexto contemporáneo, trasladar estas dos propiedades al campo de las instituciones formalizadas, en la medida en que estas instituciones se erigen en paradigma de la racionalización instrumental de la vida social. Esto quiere decir que el análisis de la realidad escolar ha de recoger en sus descripciones los propósitos y las realizaciones del sistema burocrático, centralizado y universalista de la modernidad (Weber, 1984); pero *sin olvidar* las dimensiones prácticas e inmediatas de los procesos institucionales cotidianos, locales y hasta cierto punto divergentes: esas dimensiones que «persiguiendo sus itinerarios silenciosos, no dan lugar a una configuración discursiva ni a una sistematización tecnológica» (Certeau, 1979:105).

En este sentido, la institución no sólo ha de ser contemplada como un conjunto de reglas de acción entre medios y fines, ni como una gramática hecha *aparato* y acabada en sus funciones de opresión, vigilancia y control (*cf.* Foucault, 1988). Es preciso también incorporar a su estudio las interpretaciones y las apropiaciones que los agentes hacen de ella en tanto que contexto parcial de prácticas en curso, porque es en esta dimensión cotidiana y abierta donde la institución se convierte en *experiencia* para los sujetos de la acción.

Aunque pudiera parecer lo contrario, con estas reflexiones iniciales deseo replantear la tradicional distinción entre “procesos formales” y “procesos informales”, distinción que puede resultar operativa sólo cuando se la adopta —lo que no es frecuente— con un horizonte de *síntesis*: con sus interpretaciones y prácticas ordinarias, los agentes *traducen* formalidad en informalidad y viceversa. Es éste un hecho crucial que destacaré a lo largo de mi análisis y que ha sido también puesto de manifiesto en la observación de las prácticas educativas de las sociedades “tradicionales” (Lancy, 1980; Lave, 1982; Pellisier, 1991).

Las instituciones modernas subrayan una imagen formalista y extremadamente coherente ante sus clientes, sus supervisores o sus visitantes. Pero cuando se observa detenidamente la dinámica

de las relaciones *internas* entre los agentes que conviven en ellas a diario, es posible apreciar cómo las personas y los grupos acceden a las claves formales desde sus prácticas inmediatas, y cómo en ese tránsito reformulan los cuerpos de reglas generalizables al aplicarlas a las coyunturas concretas de la experiencia. En las escuelas, los profesores, los alumnos y el resto de los agentes no operan memorizando un reglamento unitario desde el que orientar sus acciones, sino que se conducen desde comprensiones parciales y en gran medida inmediatas del campo institucional: su conducta es una mezcla de *táctica* y *estrategia* (cf. Certeau, 1979:75ss.), y muy a menudo estos dos ingredientes son difícilmente separables.

Aunque la visión instrumental de la enseñanza tiende a reclamar para sí la validez de una realidad objetiva, el punto de vista antropológico llama la atención sobre la existencia de una constante *mediación sociocultural*, intersubjetiva, de los sentidos, los valores y los fines de *todas* las formas de racionalidad. Desde esta perspectiva, hemos de tener siempre en cuenta que las relaciones estratégicas que las personas mantienen con el mundo de los objetos se hallan indisociablemente mediatizadas por los vínculos que las personas instituyen y mantienen entre sí convencionalmente. La racionalidad instrumental, que enfatiza la dimensión objetivadora y universalista de la experiencia, se ve cotidianamente interpenetrada por una racionalidad de diverso orden, a la que denominaré *convencional*, que pone el acento sobre la dimensión intersubjetiva y local de las interacciones concretas.

Hay que decir de entrada que los problemas que presenta a las ciencias sociales la caracterización de este segundo orden de racionalidad son mucho más difíciles de sortear que los que presenta una reflexión sobre la racionalidad instrumental, pues ésta ya viene racionalmente prefigurada. La dimensión convencional de la experiencia tiene dos propiedades que la hacen, por decirlo así, invisible a los ojos. Por un lado, al generarse en la vida cotidiana y en el sentido común, se constituye en buena parte a base de acciones y concepciones aparentemente triviales y sin sustancia. Y cuando éstas cristalizan en las grandes ceremonias y rituales por los que los grupos sociales reconocen y reafirman temporalmente sus vinculaciones, lo hacen expresando tal desproporción entre los medios y los fines, que cualquier racionalización espontánea —incluida la de los propios protagonistas— tiende a sucumbir.

Por otro lado, cuando el análisis racionalista de la ciencia trata

de comprender tales acciones y concepciones, éstas se ven rodeadas de un tono misterioso e impenetrable, quizás el mismo que hizo a Durkheim acuñar la categoría de lo “sagrado” para referirse a la hipóstasis religiosa del sentido colectivo de la experiencia (Durkheim, 1982). Al tratar sobre la magia Kachin para el cultivo del arroz, Edmund Leach se refirió exactamente a lo que yo indicaré con las expresiones “dimensión” o “racionalidad” *convencional*:

En el “procedimiento habitual” kachin [para cultivar arroz], las rutinas de despejar la tierra, sembrar las semillas, vallar la parcela y escardar las mieses en crecimiento están entremezcladas con toda clase de ademanes afectados y ornamentaciones técnicamente superfluas. Estos ademanes y ornamentaciones son los que hacen que la actividad sea una actividad *kachin* y no un simple acto funcional. Y lo mismo ocurre con cualquier clase de acción técnica; siempre hay un elemento que es funcionalmente esencial y otro elemento que es simplemente la costumbre local, un ademán estético [Leach, 1976:34].

Es como si en los estudios sobre las instituciones modernas se hubiera tomado demasiado en serio el adverbio “simplemente” con el que Leach parece zanjar aquí la cuestión. En el caso de la escuela, creo que no me engaño al sugerir que es amplia la aceptación de que los “ademanes afectados” y las “ornamentaciones técnicamente superfluas”, que se imbrican con el proceso racionalizado de los esquemas instrumentales, constituyen una realidad de segundo orden; o en todo caso, una realidad que la escuela, institución racionalizadora por antonomasia, debería esforzarse por relegar a un segundo plano. A mi juicio, sin embargo, estos “ademanes” y “ornamentaciones” están pidiendo a voces una comprensión expresiva de la cultura y una profunda revisión de las presunciones estructural-funcionalistas sobre la constitución de la realidad sociocultural, pues contienen la fuerza de esos «imponderables de la vida real» en los que Malinowski vio la solidificación —y habría que añadir también la disolución— del cemento social (Malinowski, 1986:36).

Para dar cuenta de la interpenetración de los órdenes de racionalidad es preciso contemplar la cultura tal y como ésta se encarna en los contextos de *prácticas*. A este respecto, Freilich llamó la atención sobre la caracterización excesivamente intelectualista que a veces entraña el uso del adjetivo “cultural”, una cualidad que se

aplica a la descripción de las “mentalidades”, las “cogniciones”, los “planes” y los “diseños”. Para evitar el sesgo descriptivo que comporta esta categoría propuso la aplicación sistemática de otro adjetivo, “sociocultural”, que daría cuenta del carácter relacional, práctico y procesual de las visiones del mundo (Freilich, 1977). Su propuesta consistió en dar cabida a las desviaciones, conflictos y paradojas de la experiencia humana en la medida en que ésta responde, *simultáneamente*, a planes proyectados y a procesos de acción que son más o menos divergentes en relación con esos planes (cf. Keesing, 1974:82). Aunque no siempre es fácil cumplir satisfactoriamente este propósito, es necesario insistir en él cuando investigamos las realizaciones empíricas de las instituciones formalizadas. Pues en ellas —y de esto saben mucho los agentes escolares— es donde mejor puede apreciarse una permanente tensión entre los “diseños” con pretensión de universalidad y las conductas emprendidas por los agentes en su mundo inmediato.

El propósito de este libro

El objeto central de esta investigación es proponer la idea de que el análisis empírico de nuestras instituciones escolares debe ser sensible a la diversidad e interpenetración de las formas de racionalidad que sus agentes ponen en juego cotidianamente. Este señalamiento implica cuestionar la lectura unidimensional de la escuela en los términos de una racionalidad instrumental y de una estructura de acciones transparentes orientadas a fines predefinidos. En particular, me detendré en ofrecer una interpretación de la escuela moderna como *espacio de relaciones entre la dimensión instrumental y la dimensión convencional de la experiencia*, y en explorar las consecuencias que una descripción de este tipo puede traer a una reflexión sobre el hecho educativo en nuestro entorno. Con esta intención afrontaré la observación intensiva de dos centros escolares de enseñanza media de la ciudad de Madrid. Aunque dedicaré un capítulo completo al procedimiento metodológico, anticipo ya que el uso de mis materiales empíricos tendrá una intención más bien ilustrativa. Más que realizar generalizaciones cósmicas, lo que pretendo es ayudar a reflexionar sobre la escuela a los que se sientan de un modo u otro cercanos al drama de mis personajes.

El énfasis en la dimensión convencional de la institución escolar no es nuevo. Numerosos estudios han analizado la escuela como lugar de establecimiento, elaboración e intensificación de vínculos sociales (cf. Blanc, 1987; Leemon, 1972; Kapferer, 1981). Y desde diversas tradiciones de investigación se han subrayado las cualidades de la escuela como dispositivo de producción cultural, y como medio de integración (o desintegración) social, reproducción social y legitimación. Todos estos aspectos hacen hincapié, de un modo u otro, en perspectivas que se separan del modelo que ve en la escuela una institución fundamentalmente planificada para la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos curriculares estandarizados.

En general, sin embargo, muchos de estos estudios —y probablemente los más influyentes— han incorporado un considerable sesgo instrumentalista en su *valoración* de la dimensión convencional de la acción escolar. Se ha pensado que esta dimensión de la experiencia constituye, de hecho, en el contexto de la escuela moderna, una intromisión ilegítima del “antiguo” orden tradicionalista en el ámbito de una institución que *habría de ser entendida*, técnicamente, en términos legalistas. En consecuencia, la mediación de tradiciones locales en las escuelas ha sido denunciada como ejemplo de una falla en los propósitos racionalizadores e ilustrados de una institución en la que sólo *deberían* tenerse en cuenta los procesos docentes y la evaluación de rendimientos con arreglo a estructuras universales de conocimiento. Esta falla ha sido vista como un déficit de la institución en su función de facilitar una “igualdad de oportunidades”. El valor ideal “todos los individuos son iguales ante el mecanismo escolar” ha conducido frecuentemente a una devaluación automática de las tradiciones distintivas y los valores convencionalmente asumidos por los agentes en su medio inmediato.

En mi opinión, ante el déficit de legitimidad que la escuela alcanza al introducir en su seno procesos que no encajan con los propósitos de una racionalidad instrumental, no es suficiente con realizar una denuncia ideal, sea ésta explícita o velada. Es preciso además tener en cuenta que esa “falla” es *inevitable* cuando entendemos la escuela como institución sociocultural. Esta actitud puede ayudarnos a penetrar en las quiebras y “disfunciones” de la institución con voluntad analítica y comprensiva, pues sólo de ese modo es posible identificar las paradojas con que han de bregar

los agentes en su vida cotidiana, y los modos en que esas personas traducen sus percepciones de ilegitimidad en nuevas formas de consenso. La modernidad no ha cancelado las formas tradicionales del orden social, sino que las ha incorporado a sus maneras de funcionar: no por ser moderno el hombre ha dejado de vivir en procesos de tradicionalización (*cf.* Boissevain, 1992). Por eso nuestras visiones instrumentales, legalistas y universalistas de la escuela han de ser congeniadas, como en un laberinto de paradojas, con una diversidad de modos de ver el mundo y de formas de experiencia para las que, como veremos, resulta poco menos que imposible ofrecer justificaciones globales y transparentes.

¿Qué hay del relativismo?

Una reflexión sobre los diversos modos de racionalidad en el ámbito de la escuela, la institución *jerarquizadora* por antonomasia, debe incorporar de entrada una toma de posiciones sobre la delicada cuestión del relativismo. En el contexto escolar, la máxima relativista de que todas las formas culturales deben ser valoradas por igual en su diversidad ha de ser tomada con pinzas, sobre todo cuando consideramos los modos en que la institución formalizada reinterpreta la diversidad misma. Aplicar dicha máxima irreflexivamente puede conducir a ignorar los efectos reales que los centros escolares producen sobre la jerarquización de las formas culturales.

Mi punto de vista es que hay que adoptar una posición razonable que limite, *en principio*, estos efectos de jerarquía, al ámbito concreto de las prácticas escolares, con el objeto de investigar posteriormente los desplazamientos empíricos que tales efectos encuentran en los diversos campos del espacio social: ¿en qué casos y con qué límites se mantienen los efectos de ordenación y subordinación cultural propios de la escuela más allá de sus paredes? Lamentablemente, sobre este problema no podré ofrecer aquí más que unas cuantas pinceladas. Sin embargo, la simple formulación de esta pregunta supone ya, por una parte, poner hasta cierto punto entre paréntesis las interpretaciones de la escuela basadas en un legitimismo radical (Bourdieu, 1988a), que extienden la capacidad jerarquizadora de los «capitales culturales legítimos» al conjunto de los campos de prácticas sociales. Y, por otra parte, im-

plica rechazar el populismo que se encuentra implícito en la pretensión de que las formas culturales son radicalmente autónomas y equivalentes (cf. Grignon y Passeron, 1982:50ss.). *En la escuela no lo son*, y este hecho se vuelve evidente a diario en lo que hacen y dicen los agentes, tanto de sí mismos como de los demás.

Por mi parte, coincido con el planteamiento relativista en los siguientes casos y con los siguientes matices:

1. Cuando, como hace Gibson (1984), se trata de poner en tela de juicio las formulaciones clásicas del punto de vista “deprivacionista” (Riessman, 1962): la jerarquización escolar no debe llevarnos a apreciar automáticamente un déficit en las formas de conocimiento y valoración de los *grupos* humanos que se sitúan en las posiciones inferiores de la escala de “rendimientos” escolares, a menos que asumamos irreflexivamente la superioridad cultural del mecanismo jerarquizador de la escuela.

2. Cuando se afirma que una visión jerarquizada de la cultura corre el riesgo de extender sociocéntricamente el valor del “capital cultural” —o la noción misma de “capital” aplicada a la cultura— a segmentos sociales para los que dichas valoraciones y conceptos pueden resultar irrelevantes en el interior de sus propias coordenadas de producción cultural. En este sentido, estoy de acuerdo con la crítica que Paul Willis hace de los diversos enfoques de la reproducción social, y en particular del enfoque de Bourdieu (Willis, 1981). No obstante, en los dos centros escolares que observé para realizar este estudio, tanto los padres como los alumnos aplicaban esas valoraciones y se servían de esos modos de pensar de manera persistente: eran ellos mismos los que se consideraban ambivalentemente situados en las posiciones inferiores o superiores de una jerarquía cultural. Y esta consideración reflexiva, como tendré ocasión de ilustrar, tenía su propia eficacia.

3. Finalmente, coincido con Bernstein cuando desaprueba el planteamiento ingenuo de una “educación compensatoria” como remedio a los supuestos déficits cognitivos y lingüísticos de determinados grupos sociales (Bernstein, 1974*). No obstante, en mi opinión, la posición de Bernstein ante el concepto de déficit ha sido siempre ambigua. Al criticar estas fórmulas de compensación de las jerarquías atacó la perspectiva deprivacionista, pero reafirmó de paso la fuerza de la jerarquización escolar en el procesamiento de las habilidades comunicativas aprendidas en el núcleo

familiar. Negó así el relativismo condescendiente del modelo deprivacionista, pero reforzó la idea de una asimetría en las habilidades comunicativas de las diferentes clases sociales. Y es que al afirmar, con razón, que la escuela pone jerarquía donde la cultura pone diferencia, Bernstein puso de manifiesto que la orientación relativista no puede imponerse sin contradicciones sobre la realidad jerarquizadora de la institución escolar en aquellos casos en que los agentes mismos conceden legitimidad a los procedimientos y los fines de la institución: los que valoran la escuela han de comprometerse de un modo u otro con el juego nada relativista de las valoraciones escolares. Y es tarea crucial del etnógrafo recoger esas visiones jerarquizadoras de la cultura como formas específicas de producción cultural, pues expresan las *diversas posiciones* que toman los agentes ante el impulso normalizador de la institución.

Esta investigación, que se propone estudiar la institución escolar en sus realizaciones diversas, puede sintonizar con el proyecto de una pedagogía orientada a una «política de la diferencia» (Giroux y Flecha, 1992). Concebir la escuela como un campo de acción política desde el que trabajar activamente la legitimidad de las diversas interpretaciones del mundo es, con todas sus contradicciones, una perspectiva sobre la que merece la pena reflexionar. Por otra parte, mis planteamientos son del todo acordes con la idea de Giroux de que, en la realidad escolar, «las experiencias vividas no pueden ser inferidas automáticamente a partir de determinaciones estructurales» (Giroux, 1992:82), así como con la orientación general de sus postulados sobre la escuela:

Se trata de reconocer que las escuelas son instituciones históricas y culturales que siempre incluyen intereses ideológicos y políticos, y que expresan la realidad en términos que con frecuencia suelen ser activamente definidos y rebatidos por varios individuos y grupos [...].

Las escuelas no son ideológicamente inocentes, como tampoco se limitan a reproducir las relaciones sociales e intereses dominantes [Giroux, 1992:78-79].

Sin embargo, hay varios puntos en el pensamiento de Giroux que me parecen discutibles. En primer lugar, su tratamiento de la diferencia en términos *abstractos* le conduce a diseñar un ideal universalista de atención y respeto hacia la diversidad cultural que

no refleja suficientemente las paradojas de la realización *empírica* de ese ideal en los centros escolares concretos. Giroux, como tantos otros autores en el campo de las Ciencias de la Educación, parece tener en mente el contexto de una sociedad en general, eludiendo con ello la contrastación empírica de sus apreciaciones teóricas con los mundos específicos en los que la escuela toma forma cotidiana. A este respecto, mi trabajo sugerirá que en la práctica *no todas las escuelas funcionan igual en relación con la diferencia*, no todas le confieren el mismo grado de relevancia, ni la interpretan de modos cualitativamente equiparables. Una pedagogía que se separe de las descripciones empíricas de la realidad sociocultural, tal y como es vivida por los agentes, corre el riesgo de malograr sus posibilidades genuinas de transformación de esa realidad.

Tampoco estoy de acuerdo con el protagonismo que concede Giroux al profesorado como agente de transformación. Es cierto que los profesores, «como intelectuales», cargan sobre sus espaldas la grave responsabilidad de *posibilitar* una reinterpretación del mundo escolar inmediato como proyecto político. Pero debemos llamar la atención sobre el hecho de que las *reinterpretaciones* son operaciones de distanciamiento cuya eficacia sobre los entornos concretos de experiencia es extremadamente débil en comparación con las tradiciones vividas y encarnadas en las rutinas cotidianas. Tras la realización de esta investigación, que se centra en buena medida en la descripción de los procesos ordinarios de la organización escolar, mi punto de vista es que el trabajo que Giroux propone a los profesores debería ir acompañado de una modificación sustantiva de sus condiciones reales de experiencia en la escuela, y en particular de una redefinición radical de sus tiempos y tareas, lo que en la práctica depende muy poco de sus posibilidades efectivas de decisión.

Finalmente, el “desafío” que Giroux plantea en lo concerniente a las reinterpretaciones del mundo escolar cae en el arbitrio cuando reflexiona sobre los fundamentos de «las actuales configuraciones de poder, que se mantienen a sí mismas mediante un falso llamamiento a la objetividad, la ciencia, la verdad, la universalidad y la eliminación de la diferencia» (Giroux, 1992:85). Nos guste o no nos guste, ese «falso llamamiento» es, desde mi perspectiva, el único posible y “auténtico”, si se tienen en cuenta las condiciones históricas de producción de la escuela moderna.

La objetividad, la ciencia, la verdad, la universalidad y también la eliminación de la diferencia son elementos ineludibles del *ethos* sobre el que se vienen construyendo nuestras tradiciones escolares desde hace siglos. Repudiarlos como “falsos” para pasar a comprenderlos como abstracciones irreales implica, en gran medida, repudiarnos a nosotros mismos.

PRINCIPIOS

1. LA VISIÓN IDEAL DE LA ESCUELA COMO DISPOSITIVO INSTRUMENTAL Y SUS REALIZACIONES PRÁCTICAS

En toda sociedad humana hay modos pautados de producir y reproducir los esquemas de conocimiento y conducta que se consideran legítimos para el mantenimiento o el cambio regulado de la vida social. En el marco de las ciencias sociales, términos como *socialización, enculturación, educación, aprendizaje o escolarización*, por citar sólo los ejemplos de uso más frecuente, tratan de aprehender los diversos procesos por los que los sistemas socioculturales se perpetúan a lo largo del tiempo, o al menos ofrecen a sus agentes —más allá de las transformaciones concretas— una apariencia de continuidad.

Como hiciera Wallace en 1961, consideraré que el rótulo “escolarización”, del que me ocuparé en este estudio, es el menos englobante de los mencionados. A pesar de la creciente extensión de la escuela como institución educativa en el mundo, es preciso señalar que tanto su implantación como su desarrollo se deben a procesos históricos específicos y relativamente singulares. Estos procesos han de ser entendidos en el contexto de la formación de las sociedades capitalistas (Fernández Enguita, 1990a). Además responden, en nuestros entornos más inmediatos, a la existencia de formas de organización política capaces de centralizar los criterios generales de instrucción y evaluación del conocimiento y la conducta de los ciudadanos, mediante procedimientos burocráticos, con arreglo a valores y fines aceptados como legítimos (cf. Weber, 1984:749ss.; Bidwell, 1991).

Uno de los rasgos más llamativos de la institución escolar de la modernidad es que, en su concreción histórica, se presenta idealmente como un sistema *universal*. A diferencia de la familia o el taller preindustrial, la escuela contemporánea se encuentra reglamentada como un dispositivo generalizable, que busca captar idealmente a *todo* individuo con credencial de ciudadano y que

trata de ser válido para transmitir *todo* tipo de conocimiento sistematizable. Como expresa el último *Libro blanco para la reforma del sistema educativo* español, al hacer suya la aspiración del que diera forma a la Ley General de Educación de 1970: se trata de hacer posible «la integración orgánica que reclama el carácter global y unitario que debe tener el sistema educativo» (MEC, 1989a:15).

Este propósito, que puede ser concebido como una condición necesaria para la construcción del Estado de derecho, merece una atención detenida. Su valor para propiciar la integración social y política del conjunto de los ciudadanos parece incuestionable; pero, por otra parte, es preciso someter a examen las *variaciones* efectivas que tal ideal de universalidad experimenta en las instituciones concretas, a la luz de las experiencias escolares cotidianas. Pues, como veremos, ese ejercicio de confrontación entre el ideal y las prácticas puede arrojar alguna luz sobre las contradicciones a las que se hallan expuestos los agentes del proceso escolar.

Dedicaré este capítulo a explorar las consecuencias derivadas de ese ideal de universalidad, así como las características que acompañan a la visión de la escuela como un ingenio regido por reglas instrumentales. La intención fundamental será mostrar la *paradoja* radical que se da entre los principios universalistas de la racionalidad instrumental de la escuela y la idea de que «las acciones técnicas complicadas son siempre procesos sociales de acción» (Rapp, 1981:32). En este sentido, propondré que las reglas instrumentales de aplicación universal —y en especial aquellas que, como las de la escuela, tratan con representaciones y agentes sociales— se ven *mediatizadas*, paradójicamente, por las interpretaciones locales del proceso instrumental mismo, de manera que éstas a su vez se hallan encastradas en el ejercicio de prácticas ordinarias escasamente racionalizadas¹.

¹ El uso que haré en este estudio de la noción de “encastración” remite al que hace James W. Fernandez del concepto de *embeddedness*: los sentidos de la acción se caracterizan por la especificidad que les otorga su organicidad en un contexto *local* (cf. Fernandez McClintock, 1978; véase también Tambiah, 1985).

PRETENSIÓN DE UNIVERSALIDAD Y PROYECCIÓN INSTRUMENTAL DE LA ESCUELA

El objeto de la junta de Instrucción pública será mediar y proponer todos los medios de mejorar, promover y extender la instrucción nacional.

Se le pasarán por la secretaría de la comisión de Cortes todos los informes, memoria ó extractos que pertenezcan á este objeto.

Con presencia de estos escritos, de las reflexiones que sobre ellos se hicieren por los vocales de la junta, y del resultado que produjeran sus sábias conferencias, propondrá todas las providencias que juzgue más necesarias para el logro de tan importante objeto.

En ellas abrazará la junta *cuantos ramos de instrucción pertenecen á la ilustración nacional*, considerando el objeto de sus meditaciones *en su mayor extension*.

Se propondrá como último fin de sus trabajos aquella *plenitud de instrucción* que pueda habilitar á los individuos del Estado, *de cualquiera clase y profesión que sean*, para adquirir su felicidad personal, y concurrir al bien y prosperidad de la nacion en el mayor grado posible [...] [MEC, 1985, I:351]².

He aquí un fragmento de las "Bases" que Jovellanos estableciera en 1809 «para la formación de un Plan General de Instrucción Pública». En él se muestra elocuentemente el carácter universalista del aparato escolar al que aspiraba la burocracia ilustrada: un aparato que en principio iba dirigido a todos los individuos y daba cabida a todos los conocimientos que fueran de interés nacional e, indisociablemente, "personal"³.

Como es sabido, esta condición universalista no se redujo a la institución escolar, sino que supuso un proceso más general de burocratización que exigió la planificación de procedimientos generalizables de acción sobre el mundo social (cf. Weber, 1984:1073ss.; Ellul, 1980:169ss.)⁴. La extensión de esta cosmovi-

² Las cursivas de esta cita, como las de todas las que se incluyen en esta sección, son mías.

³ Aunque es cierto que la proyección universalista de la escuela ilustrada partió de una concepción restringida de los derechos civiles —que, como ha señalado Fernández Enguita (1992a), dejaba fuera de juego, entre otros, a los pueblos no europeos, las mujeres y los proletarios—, es interesante adentrarse en la eficacia simbólica que esa proyección *ideal* ha tenido en la comprensión y la constitución empírica de la escuela moderna hasta nuestros días.

⁴ Sobre la relación entre los saberes y procedimientos universales, y las acciones instrumentales y técnicas, véase también Parsons (1954:395).

sión al ámbito de las instituciones humanas, piedra angular de las inquietudes iluministas que dieron lugar a la escuela contemporánea, es fundamental para comprender el carácter esencialmente paradójico de su funcionamiento diario: como dispositivo *generalizable* orientado a producir efectos sobre un mundo social indiferenciado, la escuela ha de suprimir, en lo posible, todo reconocimiento de sus propias determinaciones sociales *concretas*. Y de este modo, sus agentes han de cargar con la responsabilidad de producir, desde su condición de individuos descontextualizados, un orden social proyectado hacia el futuro (cf. Dumont, 1987a:89ss.). La escuela aparece así como un instrumento que procura ser independiente del proceso sociocultural que le confiere sentido, como si se tratara de un motor que pretendiera desplazarse independientemente del vehículo en el que se encuentra instalado (Velasco *et al.*, 1993:320).

En este punto surgen dos cuestiones fundamentales: ¿qué hace una institución orientada a acoger en su matriz la totalidad de los conocimientos relevantes, y a difundirlos a la totalidad de las personas, con la *diversidad* sobre la que indefectiblemente se articulan las realidades humanas? ¿Cómo afecta esa condición paradójica de la escuela al funcionamiento real de los centros escolares? El estudio de instituciones concretas nos sugiere que la universalidad de la escuela y sus procedimientos no es un hecho que debamos dar por sentado de inmediato. Más bien se trata de una *pretensión* que se ve supeditada a interpretaciones locales de la vida social generadas en el seno de las prácticas cotidianas de los agentes. Esta pretensión de universalidad se *realiza*, en la práctica, de maneras diversas. Cuanto más nos aproximamos al punto de vista de quienes tienen la responsabilidad de organizar, planificar e investigar el sistema escolar en su conjunto, más claras se hacen las proyecciones universalizadoras; y a la inversa, cuanto más nos acercamos a la vida real de los centros escolares específicos, más evidentes resultan las mediaciones locales de esas proyecciones.

Una escuela para todos exige planes de acción justificados desde premisas generalizables. Esto no quiere decir que los programas ideados por los organizadores e investigadores hayan de ser necesariamente refractarios a toda forma de diversidad, pero sí indica que la diversidad contemplada en tales programas ha de darse en el marco de una comprensión del mundo globalmente universalista. Éste es el caso, por ejemplo, de lo que viene suce-

diendo en España con la «ampliación de la oferta educativa», o con la atención concedida a «las necesidades educativas especiales». Es cierto que estas medidas apuntan hacia una progresiva adaptación diversificada de la escuela, pero lo hacen *dentro de los límites en que es posible ofrecer "soluciones" instrumentalizables*. Sería absurdo suponer que esas disposiciones pueden acercarse siquiera a agotar el mapa de las parcelas sociales y el entramado de los niveles de realidad que constituyen nuestro mundo inmediato.

Normalmente, los planificadores y los investigadores realizamos nuestro trabajo en condiciones muy diferentes de aquéllas en las que se desenvuelve la experiencia cotidiana de los agentes escolares. Ante esta lejanía es razonable que tendamos a adherirnos a lo que podríamos denominar un "discurso ilustrado". Nuestros proyectos han de articularse sobre el ideal iluminista de un hombre universal en un mundo social representado y transformable a voluntad. La legitimidad de nuestros planes y consejos ha de sustentarse sobre la confianza en una realidad social racionalizada, susceptible de reforma siempre que se apliquen los *medios* necesarios para la consecución de *finés* considerablemente consensuados y relativamente bien definidos⁵. Es así como se va construyendo un discurso público de amplio alcance que parece ir por delante de los procesos socioculturales empíricos que acontecen en los centros escolares, y que a veces también parece estar en otra parte. En la práctica, sin embargo, no es esta visión instrumental la que conforma, como un marco independiente, la realidad social de las escuelas; sino que es esta realidad —en su dimensión pública cotidiana— la que da sentido a las formulaciones instrumentales de los planificadores e investigadores. No es la escuela, como proyecto ilustrado, la que antecede a la sociedad; es la sociedad la que antecede y contextualiza a la escuela (Lerena, 1983).

Cuanto más descendemos en los niveles de la jerarquía escolar (desde los textos ministeriales hasta las confidencias de los profesores, los padres y los alumnos concretos), tanto más válida parece la apreciación de que el universo instrumental de la escuela no es en realidad un mundo ordenado por la lógica de la preci-

⁵ Sobre las relaciones entre el espíritu de la Ilustración y la visión universalista y artificialista del mundo social, véase por ejemplo Geertz (1973a:34ss.). Para una reflexión sobre estas cuestiones a propósito de la escuela moderna, véase Lerena (1985a).

sión, sino un mundo que se debate en la contradicción. No es ni siquiera un "universo" (en el sentido globalizador de la palabra), sino un conjunto de premisas prescriptivas que se articulan de diferente forma según sea el *contexto local* que las realiza y las reproduce (cf. Geertz, 1983; Young, 1971).

Sin embargo, la visión instrumental de la escuela moderna viene estando tan arraigada desde su génesis histórica que hasta el propio Durkheim, a quien en otros asuntos no puede achacarse precisamente un espíritu inclinado al artificialismo (cf. Lerena, 1985b:119ss.; Durkheim, 1989b), confiaba en el valor del conocimiento científico a la hora de intervenir voluntaria y racionalmente sobre el proceso escolar; y valoraba de un modo insólito los poderes de la *persona* del educador, a la que consideraba inusitadamente capacitada para transformar por su cuenta las condiciones de su práctica social:

Cuando el educador se percata de los métodos que utiliza, de sus fines y de su razón de ser, está en condición de juzgarlos y, más adelante, está dispuesto a modificarlos si llega a convencerse de que la meta perseguida ya no es la misma o de que los medios que se deben utilizar deben ser diferentes [Durkheim, 1989a:87-88].

Aunque la interpretación instrumental de la escuela y las contradicciones que ésta plantea alcanzan su mayor notoriedad cuando se toma por objeto el proceso de la *instrucción* en el aula, su expansión hacia las diferentes facetas que componen la experiencia institucional (evaluación, currículo, orientación, organización...) es también evidente, como se echa de ver en los ejemplos que siguen.

i. En una reciente obra crítica sobre el estado de las prácticas de *evaluación*, Miguel Fernández Pérez propone la siguiente fórmula:

[...] Es claro que de lo que se trata, de lo que debería tratarse, es de poner en manos del alumno los *instrumentos* necesarios para que ÉL MISMO sea capaz de discernir la *calidad de su solución* [...]. Así pues, desde el punto de vista educativo, lo esencial a conseguir por el alumno es la capacidad de autoevaluación, de dirección personal de sus propios senderos para el aprendizaje [Fernández Pérez, 1986:82].

Y en otro momento de su trabajo puede leerse, en la forma de una pregunta sin respuesta, el reconocimiento de que la cuestión de la evaluación no puede resolverse cuando se apartan de la reflexión las interpretaciones específicas y parciales que los agentes proyectan sobre el hecho educativo:

¿Hasta qué nivel de *descentralización* y en qué *ámbitos* de competencias educativas cabría democratizar la facultad de decidir las fronteras cualitativas y los límites cuantitativos de lo que es y lo que no es fracaso escolar? [Fernández Pérez, 1986:189].

ii. Como ha señalado Gimeno Sacristán, tanto la comprensión ideal como la construcción efectiva de los *currícula*, se ven masivamente penetradas por una “obsesión por la eficiencia”, que es característica de la interpretación instrumental que vengo ilustrando (Gimeno Sacristán, 1990, 1992). He aquí el reflejo de esta interpretación en un texto reciente del *Diseño curricular base*:

El currículo se entiende como *el proyecto que determina los objetivos* de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover, y propone un *plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos* [MEC, 1989b:21].

Y he aquí, en el mismo texto, la necesidad reconocida de tener en cuenta la diversidad del medio sociocultural para cumplir ese “proyecto”, una necesidad que pone a la planificación curricular en la difícil encrucijada de definir “saberes” y “valores universalizables”:

La *diversidad* de opciones y de valores en los protagonistas del proceso educativo —alumnos, padres, profesores— reclama [...] un *currículum abierto*, donde estén prescriptivamente definidos tan sólo aquellos elementos que forman parte de los saberes y valores que pueden considerarse universalmente compartidos o compartibles por toda la sociedad [MEC, 1989b:25-26].

iii. El campo de la *orientación escolar*, considerado hasta los últimos años en nuestro país un apéndice subsidiario de los procesos de instrucción y evaluación, pugna ahora con fuerza por hacerse un sitio en la escuela por medio de la misma retórica instru-

mental. Así se expresa uno de los manuales sobre el tema al abordar el problema del «Diseño funcional del rol de tutor»:

[...] Estimamos que el rol que ofrecemos permite clarificar los distintos niveles con los que se estructura la *función* del tutor y su concreción en unas *tareas precisas y secuenciales* a través de los procesos de orientación escolar [Lázaro y Asensi, 1987:79].

Y así lo hace, con un aire de optimismo más moderado, al tratar el espinoso problema de la «Influencia del ambiente en la orientación familiar»:

Sabemos que afrontar la orientación en este campo es una tarea difícil y comprometida por la *falta de unidad y coherencia del ambiente*, por la complejidad de los diferentes medios, por la falta de tiempo y de preparación de los profesores-tutores, por la escasez de especialistas o la dificultad de encontrarlos [...] [Lázaro y Asensi, 1987:342].

iv. Finalmente, la visión instrumental de la escuela se extiende al escurridizo ámbito de las relaciones sociales y la teoría de la *organización*, atribuyendo una validez incuestionada a ciertos modelos que en el campo de la reflexión analítica han sido, y siguen siendo, fuente de continuo debate. Entre estos modelos es especialmente recurrente el que consiste en una versión crudamente tecnologizada de la teoría de sistemas:

Es fundamental, pues, tener claro que una organización, también el Centro docente en cuanto tal, está integrada por *subsistemas interdependientes*, cada uno de los cuales tiene sustantivas funciones que son complementarias dentro del conjunto del cual forman parte. La *eficacia de la organización* depende no sólo de la de sus *componentes* considerados como unidades independientes y aisladas, sino de la pertinencia de las relaciones que se establecen entre los mismos, tomando como criterio de pertinencia su contribución potencial a la *consecución de los fines de la organización* [Gómez Dacal, 1985:106].

No obstante, un problema crucial para el autor de este texto es incluir en esta imagen abstracta y formalista de la escuela el cuerpo heterogéneo de determinaciones concretas que rebasan y traspasan el ámbito del centro escolar como institución exclusivamente docente. Para ello, recurre a la noción de «sistema abierto»,

y con ello apunta a la paradoja de ahondar (a lo largo de más de cuatrocientas páginas) en un conjunto de “componentes” y “relaciones” que operan, sin embargo, a expensas de procesos que se dan *en el exterior* de ese conjunto:

Desde la [...] perspectiva [...] del centro docente en cuanto organización cuyo trabajo resulta afectado por el *entorno* en el que lo realiza, es preciso destacar que la investigación pedagógica demuestra que son las *variables no escolares*⁶ que repercuten en su actividad las que mayor incidencia tienen en la calidad de la enseñanza, siendo, entre ellas, especialmente significativas las que se refieren al medio familiar en el que viven los alumnos [Gómez Dacal, 1985:230]⁷.

Instrumentos, soluciones, objetivos, planes de acción, funciones, precisión, secuencia, componentes, subsistemas: son representaciones que ayudan a interpretar el contexto escolar como un lugar en el que aplicar reglas instrumentales y universalizables. Esta interpretación, sin embargo, se ve una y otra vez confrontada con la existencia de referentes socioculturales, que limitan considerablemente la proyección instrumental, y la supeditan a una realidad múltiple y abierta, constituida por formas diversas de comprensión del mundo y esquiva a la sistematización de reglas generalizables: *descentralización, ámbitos, diversidad, currículo abierto, ambientes, entornos*. En estas confrontaciones podemos percibir cómo el ideal de una escuela transformadora y transformable desde la racionalidad instrumental no puede pasar por alto el hecho de que «las prácticas educativas son prácticas sociales», sometidas por lo tanto a las «mediaciones interpretativas» diversas de los agentes que las encarnan (Angulo, 1989:207).

Las reglas generalizables sobre las que se articula la visión instrumental se expresan frecuentemente en formulaciones del sentido común, como cuando los profesores hacen referencia a la impericia de los alumnos con sus *métodos* de estudio para dar cuenta

⁶ En este caso, las cursivas son de Gómez Dacal.

⁷ Para una revisión crítica de los fundamentos de la teoría de sistemas en su aplicación a la comprensión de los fenómenos sociales, véase por ejemplo el artículo de Habermas «Discusión con Niklas Luhmann (1971): ¿teoría sistémica de la sociedad o teoría crítica de la sociedad?» (Habermas, 1988b). Véase también Giddens (1987:119ss.).

de rendimientos escolares “deficientes”. Pero a veces, como en alguno de los ejemplos que acabo de presentar, se inclinan hacia el terreno de las interpretaciones científicas de la realidad, acreditándose así con la dureza que atribuimos al discurso *tecnológico*. Es entonces cuando la visión instrumental puede conferir a la escuela una validez incuestionada como vehículo racional de control y transformación de la sociedad considerada en su conjunto. La retórica científico-tecnológica de la eficacia instrumental incorpora así el valor añadido de *legitimar* la escuela como dispositivo educativo generalizable (cf. Habermas, 1984:79).

En este punto, ya no basta con indagar en las paradojas y contradicciones que lleva consigo el *ideal* universalizador e instrumental, sino que es preciso reflexionar previamente sobre la validez *empírica* de sus postulados básicos. El primer paso para construir una crítica de la visión instrumental de la escuela consiste en señalar los límites de su eficacia real sobre el mundo de la vida. Pero además, si mantenemos el propósito de comprender los procesos escolares como realidades empíricas —y no sólo ideales—, hemos de descentrarnos en principio de las dos premisas que se encuentran en el núcleo de la proyección instrumental:

i. Por una parte, hemos de cuestionar la visión abstracta de un mundo social indiferenciado y ya constituido sobre el que aplicar reglas de acción generalizables. Es preciso, por tanto, realizar una crítica de las versiones desocializadas del proceso escolar (cf. Bourdieu y Passeron, 1977, 1985; Bourdieu, 1989; Larena, 1983, 1986a); e insistir en el carácter dinámico y muchas veces escurridizo de las prácticas y las tramas sociales, que se desarrollan en un continuo proceso de *estructuración* a menudo difícil de retener en categorías analíticas (cf. Giddens, 1984; Ramírez Goicoechea, 1991; Díaz de Rada y Cruces, 1993).

ii. Por otra parte, hemos de contrastar cuidadosamente la idea de que las prácticas escolares producen efectos controlados sobre los contextos socioculturales y las capacitaciones individuales. En este caso, la reflexión ha de realizar, en primer lugar, una crítica juiciosa de los límites alcanzados por los logros de la escuela (cf. Bowles y Gintis, 1985; Collins, 1989). Pero esto no es todo. Dado que las instituciones escolares se realizan en un mundo de agentes que interpretan su realidad diaria, no es posible concebir esos “efectos” —cualesquiera que sean— como hechos

brutos e independientes de toda mediación social. De este modo, se hace necesario analizar los *sentidos* atribuidos a los efectos de la escuela en los diversos contextos en los que ésta opera.

ALGUNAS PROPIEDADES DE LA VISIÓN INSTRUMENTAL DE LA ESCUELA Y SUS TRES ÁMBITOS DE EFICACIA

En las instituciones formalizadas de sociedades como la nuestra, la regulación de la actividad cotidiana se basa *idealmente* en dos esquemas que suponen un privilegio de los atributos funcionales de las actividades sobre las características idiosincrásicas de las personas que se encargan de realizarlas (cf. Parsons, 1966). Así tenemos, por una parte, en el ámbito del trabajo productivo, la relación entre una actividad laboral y un trabajador abstracto (una *fuerza* de trabajo); y por otra, en el terreno administrativo, la relación entre una tarea planificada (un *procedimiento*) y un "funcionario" genérico.

Marx entendió que la separación entre las *formas* de la actividad administrativa y las personas encargadas de realizarlas tenía que ser analizada en el contexto de la actividad económica, prestando especial atención a las relaciones de producción y a la apropiación por el capital de los medios del trabajo. Weber subrayó la proposición inversa: la disociación entre el productor y los medios de producción se debía para él a la lógica general del desarrollo legalista de la administración burocrática (Giddens, 1989:44ss.). A pesar de esta divergencia esencial, es significativo que ambas interpretaciones coincidieran en describir una sociedad regida por la premisa de una *equivalencia funcional* de los agentes en relación con las actividades: para el desempeño de una labor, *todo* individuo funcionalmente apto es adecuado, y además todo individuo es sustituible por cualquier otro que demuestre una aptitud funcional equiparable⁸.

Tal visión ideal se encuentra en la base del universalismo de

⁸ Esta premisa de la equivalencia funcional ha resonado en los intentos teóricos de articular el problema del orden colectivo con el problema de la constitución de la personalidad individual, en el marco de las investigaciones sobre «Cultura y personalidad» (cf. Wallace, 1972).

nuestras sociedades: un universalismo que en el lenguaje de la integración política se traduce en el valor de la "igualdad (de oportunidades)", y en el lenguaje más cotidiano de las exigencias concretas que ha de afrontar el individuo para realizar una tarea específica se traduce en "igualación" (o si se prefiere, con otras connotaciones, en "disciplina"). El principio de equivalencia funcional establece un modelo abstracto de relación social, que se subordina al cumplimiento de fines generalizables y definidos con precisión. A su amparo, las actividades humanas son concebidas como *medios instrumentales*, que han de responder a sistemas de reglas de aplicación general. Cualquier principio normativo o valor particular que se salga del estrecho marco de la *estructura* de medios y fines pertinente para la tarea corre el riesgo de ser tomado por irrelevante, o de ser considerado una realidad menor, de segundo orden, como la realidad de los sueños, los juegos o las fiestas.

Es cierto que las actividades institucionales requieren, en su descripción formalizada, dimensiones de acción que no se siguen de una mera aplicación de reglas estipuladas de antemano. Exigen, en este sentido, una elaboración *convencional* de los fines. Y con ello una consolidación de creencias sobre el orden de la realidad que no puede reducirse a un esquema instrumental o técnico prefigurado. Sin embargo, en la interpretación ordinaria de lo que hacen nuestras instituciones, estas dimensiones se hallan escasamente tematizadas, o se ven remitidas como por arte de magia a modos de justificación que reafirman su condición legalista o funcionalmente necesaria. Subsumida bajo el tipo ideal weberiano de una "dominación legal" (Weber, 1984:170ss.), o englobada en una interpretación decisionista del proceso institucional, la acción orientada a la fijación de fines acaba entendiéndose también como *acción racional* orientada a valores generalizables. No importa de quién se trate, no importa el medio sociocultural concreto en el que la acción se desenvuelva, la previsión es que cualquier agente *hará o decidirá lo mismo* que cualquier otro si su tarea está sometida a las mismas restricciones en lo tocante a los resultados de la acción. Y esto aun cuando la "tarea" verse sobre la definición primordial de lo que se busca conseguir.

Nuestro reconocimiento de las instituciones se ve así impregnado de una concepción formalista que alcanza a todas las actividades imaginables, subordinándolas al principio de equivalencia funcional (cf. Habermas, 1986, 1989a, 1989b).

Junto a este reconocimiento convive la idea (a veces, llanamente, la impresión) de un mundo institucional cotidiano e inmediato en el que los agentes marcan diferencialmente sus *estilos* de acción; en el que los esquemas legalistas han de coordinarse o subordinarse —de maneras contradictorias— a formas tradicionales o carismáticas de legitimidad; en el que los medios no siempre se ajustan con la parsimonia o la eficacia deseada a los fines; en el que los fines no siempre responden a valores compartidos o generalizables: la impresión, en definitiva, de que la descripción de lo que ocurre en las instituciones no puede agotarse con una definición formalista de tareas, perfiles, funciones y metas (cf. Douglas, 1987:45ss.; Cohen, 1987).

Pero la visión instrumental de las instituciones formalizadas (que normalmente se ve respaldada por las interpretaciones científicas del mundo social)⁹ se muestra reticente a considerar lo específico, lo divergente o lo imprevisible, incorporándolo en todo caso a una *expectativa de normalización*. A partir de este momento, la institución no se concibe ya como un proceso de interacciones *sociales* efectivas y localmente mediadas, sino como un *programa* de acción: un programa ideal montado sobre criterios universales, ahistóricos y descontextualizados, de equivalencia funcional. La pretensión universalista pasa a ser interpretada *a fortiori* como una realidad empírica, como la propiedad fundamental a destacar en toda forma de acción institucional.

Es así como el universalismo ideal de nuestras instituciones modernas tiende a cancelar cualquier reflexión sobre su propia especificidad histórica, y a trasladar a un segundo orden la investigación sobre los ámbitos concretos y diferenciales en los que dicha visión ideal *se realiza*. En estas circunstancias, no es de extrañar que desde la interpretación instrumental resulte incómodo o controvertido hablar de prácticas institucionales *diversas*.

⁹ No es preciso extenderse aquí en detalles sobre el hecho de que, ante la mencionada duplicidad de interpretaciones, el conocimiento científico inclina la balanza del lado de la visión instrumental, pues ésta se halla radicalmente encastada en su propia razón de ser. Inmersas en una voluntad de racionalización del mundo de la vida, las ciencias sociales parecen estar contenidas por un límite epistemológico más allá del cual el conocimiento racional de la acción ha de dejar paso a la "comprensión", como «el modo esencialmente *negativo* de satisfacer nuestra exigencia de explicación causal respecto a la "interpretación"» (Weber, 1985:81. Las cursivas son mías).

Yo lo haré todo el tiempo, porque creo que ése es el modo más claro de ilustrar el carácter esencialmente paradójico de cualquier proposición analítica sobre nuestras instituciones. Como ha señalado Louis Dumont:

Nosotros mismos nos vemos remitidos a nuestra propia cultura y sociedad moderna como a una forma particular de humanidad, que es excepcional debido a que se niega como tal en el universalismo que profesa [Dumont, 1987b:212].

Cuando se adopta la visión instrumental, las diferencias entre instituciones locales supuestamente equivalentes no son informativas. Más bien, representan rémoras para el análisis, pues ponen en entredicho el ideal de equivalencia trasladado ahora al nivel de las agencias organizativas: economía, trabajo, educación... Para informarse sobre lo que pasa en las instituciones sólo un tipo de diferencias parece ser admisible: el de las diferencias individuales, siempre y cuando se conciban abstraídas de sus contextos sociales de producción. Cualquier diferencia individual "ligada" al contexto (como por ejemplo la que otorga convencionalmente una atribución de autoridad moral a los adultos en la familia) pasa a ser entendida en las instituciones formalizadas como una perturbación del modelo racionalista regido por funciones impersonales, como una intromisión del mundo "irracional" de las adscripciones en el universo moderno de las competencias adquiridas, como una sustitución ilegítima de los «códigos elaborados» por los «códigos restringidos» (cf. Bernstein, 1974, 1:76ss.).

Es cierto que en su orientación universalista la institución escolar reconoce la particularidad de ciertos colectivos, pero sólo a costa de considerarlos como agregados de individuos o como desviaciones del modelo general de sociedad. En las páginas del *Libro blanco* sobre el que se ha planeado la actual reforma del sistema educativo español, se escribe sobre «personas con algún tipo de minusvalía» (MEC, 1989a:163), tanto si ésta se debe a las imperfecciones más o menos naturales del aparato neurofisiológico de los individuos, como si ha de explicarse por efecto de determinadas «condiciones de vida» (*sic.*), *modificables* (se supone) gracias a la acción planificada de la escuela. En cualquier caso, «el objetivo fundamental es facilitar al máximo la participación del alumno en los recursos y en las situaciones educativas normalizadas» (MEC, 1989a:164).

Este propósito puede admitirse sin objeciones como un reconocimiento de particularidad cuando nos referimos a individuos minusválidos en sus capacidades estrictamente naturales, pero empieza a resultar problemático cuando la “minusvalía” pasa a ser considerada como un resultado de las “condiciones de vida”.

En este libro describiré dos centros escolares en los que ciertas “condiciones de vida” diferentes producen experiencias escolares y resultados académicos diferentes. Comparativamente, uno de ellos presenta resultados académicos manifiestamente “deficientes” en relación con el otro. En este punto, la pregunta inevitable es si el caso “negativo” *debería* aproximarse al “positivo” con arreglo al ideal de normalización del discurso instrumental, tanto en los resultados escolares *como en sus condiciones sociales de producción*. Desde un punto de vista estrictamente relativista podríamos apresurarnos a responder negativamente a esta pregunta. Pero, como ya he anticipado, esta investigación planteará algún problema a esa perspectiva en la medida en que *los propios agentes* de ambas instituciones otorgaban a la escuela, a sus fines y a sus procedimientos, una validez prácticamente incuestionada.

Y sin embargo, cuando reparamos en que dichas “condiciones” remiten a *modos socioculturales de vida* que no son traducibles sin más al lenguaje de las magnitudes cuantitativas, caemos en la cuenta de que la expresión “minusvalía” deja de ser analítica, y no es posible ver cómo una forma de vida podría asimilarse a la otra al margen de las condiciones específicas en que se desenvuelve cada una de ellas¹⁰. Solamente cuando se asume el carácter procesual de los *finés* pretendidamente universales de la escuela es posible entender las diferencias evidentes que se dan entre el caso que plantea un individuo incapacitado naturalmente y el que plantea un individuo “incapaz” dadas sus «condiciones de vida»¹¹.

¹⁰ Desde la visión universalista e instrumental de la escuela es extremadamente difícil producir un discurso sobre las diferencias socioculturales (o sea, sobre las diferencias en las “condiciones de vida”) que no las aprécie en los términos de una desviación cuantitativa con respecto a un modelo ideal normalizado. La cuantificación de las desviaciones, ya sea de manera intuitiva (mediante el uso de rótulos como “minusvalía”, “carencia”, “déficit” o “deprivación”) o racionalizada (por medio de instrumentos estadísticos), parece ser una necesidad de la comprensión instrumental de las instituciones.

¹¹ Este asunto, que pone el dedo en la llaga de las relaciones entre escuela moderna y diversidad cultural, ha sido tratado en innumerables ocasiones por los

La concepción instrumental de la escuela tiende a confundir estas dos situaciones al separar los resultados escolares (que sirven, aisladamente, como "indicadores") de los procesos socioculturales con los que aquéllos se imbrican. A esta escisión contribuye notablemente la tendencia a contemplar el contexto sociocultural como una estructura *exterior* de recompensas universalmente reconocidas. Desde esta perspectiva instrumental, la escuela se concibe como una vía de acceso a la sociedad; en expresión de uno de mis informantes: «una puerta hacia la vida real». El proceso de escolarización se presenta como un *servicio* susceptible de ser *utilizado* por un agente abstracto, y de este modo la escuela actúa fijando fines equivalentes para individuos que proceden de entornos diferentes. Haciendo caso omiso de las diferencias entre las trayectorias, el utilitarismo implícito en la visión instrumental somete a los individuos a *diferentes tensiones* en la carrera por alcanzar *las mismas metas*. La institución cumple su cometido limitándose a "ofertar" los "recursos" necesarios, haciendo llegar determinados tipos de información a receptores dotados de sistemas neurofisiológicos normales mediante procedimientos homologados de codificación y transmisión. Idealmente, cualquier receptor en estas condiciones se considera potencialmente apto (según diferentes "niveles" racionalmente determinables) para acceder a la información y utilizarla.

Además, según esta interpretación, la escuela opera modificando en los individuos no sólo su bagaje informativo, sino también su deseo de adquirirlo. Aunque se reconoce habitualmente que este segundo proceso es más oscuro, la visión instrumental lo considera también supeditable a la tecnología de la información y la comunicación ("técnicas de conformación de actitudes", "motivación", "orientación"), proyectando *sociocéntricamente* sobre los agentes escolares una aspiración uniforme; y considerando que una vez que éstos posean la *información objetiva* necesaria, su disposición a participar en el sistema quedará mediatizada por un cálculo racional (estrictamente decisional) que tenderá a excluir cualquier posibilidad de interpretación divergente de los fines de la institución.

antropólogos de la educación y los etnógrafos de la escuela. He aquí sólo algunos ejemplos de estudios que lo han abordado de un modo directo: Everhart, 1983; Gibson, 1984; Hansen, 1990:210ss.; Hollos, 1987; McDermott, 1976, 1987; Ogbu, 1974; Spindler, 1987a, 1987b; Willis, 1988; Wolcott, 1989.

Equivalencia funcional, formalismo, normalización, descontextualización, naturalismo, exterioridad, utilitarismo, objetivismo: éstas son algunas propiedades de la visión instrumental de la escuela. Sobre ellas se articula una interpretación unitaria y universalista de los *efectos* de la institución en tres ámbitos diferenciados:

a. En primer lugar, la visión instrumental atribuye a la escuela una capacidad efectiva de control técnico sobre los procesos de transmisión y adquisición del conocimiento o, como mínimo, del conocimiento formalmente ordenado en los currículos explícitos; es decir, atribuye a la escuela el ejercicio eficaz de una *instrucción* racionalmente controlada.

b. En segundo lugar, da por sentado el hecho de que la escuela es un dispositivo racionalmente diseñado para reducir las desigualdades en la distribución de las recompensas económicas, sociales y simbólicas. Esta idea cobra cuerpo en tres formulaciones diferentes que implican diversos tipos de elaboración: *b.1.* La esperanza individual, expresada en el sentido común, de experimentar una trayectoria de movilidad ascendente; *b.2.* La presunción de que una distribución desigual es aceptable si se admite como legítimo el proceso de adjudicación de credenciales escolares con arreglo a los valores en curso (es decir, la escuela no disminuye necesariamente el desequilibrio, pero lo hace más justo); *b.3.* La expresión de que la escuela reduce de hecho las diferencias de forma sistemática, produciendo un mundo con una distribución de recompensas más igualitaria¹².

Desde estas tres formulaciones, que pueden aparecer parcial o conjuntamente en el discurso instrumental, se atribuye a la escuela un *planeamiento racional orientado a transformar las pautas distributivas* de los bienes de su entorno sociocultural.

¹² Es necesario señalar ya aquí que el punto de vista que atribuye a la escuela una cruda eficacia en su cometido de reproducir y legitimar las desigualdades existentes, siendo ideológicamente opuesto a los anteriores y realizando por tanto una absoluta negación de la idea de que la escuela es un mecanismo exitoso de transformación de las pautas distributivas, adolece igualmente de un desmesurado artificialismo: como veremos más detalladamente, la crítica de la visión instrumental desarrollada desde una perspectiva descarnadamente reproductiva es, ella misma, cuando se hipotetiza un dispositivo de "poder" abstracto, también instrumental. Volveré sobre este importante asunto.

c. Finalmente, la visión instrumental sostiene que la escuela conduce racionalmente a los agentes a ocupar entornos laborales específicos, para los que se supone que se han estado "preparando" (por la eficacia de la instrucción) durante un período de tiempo formalmente estipulado. En este tercer caso se atribuye a la escuela una *proyección instrumental de continuidad con el mundo del trabajo*.

Sería descabellado negar la incidencia real de la escuela en cada uno de estos tres ámbitos; pero es igualmente absurdo olvidar que la visión instrumental idealiza hasta cierto punto esos efectos empíricos. Por eso hablo aquí de una "visión" o de una "interpretación"¹³. En la práctica, los efectos de la institución escolar no son hechos objetivos e indiscutibles. No lo son porque, como veremos a continuación, constituyen el punto de referencia de toda clase de controversias cuando nos aproximamos a ellos con voluntad analítica; y, lo que es más importante, porque el sentido cultural de estos efectos no es universalmente generalizable. En este trabajo aportaré materiales empíricos para ilustrar las mediaciones locales que intervienen en la conformación de comprensiones diversas sobre lo que hace la escuela. Lejos de ser una *descripción* adecuada y fundante de la institución escolar, la interpretación instrumental ha de ser concebida como un resultado de mediaciones específicas. Su extensión es amplia, porque, como he sugerido, puede remitirse en parte a los procesos históricos de constitución institucional de la modernidad; pero su proyección general está siempre supeditada a los procesos socioculturales propios de cada caso particular.

Sobre la eficacia de la escuela en el ámbito de la instrucción

Es evidente que en toda acción educativa los agentes regulan y controlan de diferentes modos el proceso de la instrucción, pero no es menos evidente que tales regulaciones son, en gran medida,

¹³ Randall Collins habla en términos más duros, a mi juicio excesivos, de un "mito": un «mito tecnocrático» (cf. Collins, 1989:7ss.).

intuitivas. Incluso en la escuela, que se caracteriza por una planificación intencional de la enseñanza en un marco formalizado (distribución racionalizada de contenidos, tiempos y tareas), la *acción* educativa es un ejercicio ampliamente marcado por la improvisación (cf. Erickson, 1993). Esto no puede sorprendernos si tenemos en cuenta el hecho de que

aunque se ha dedicado una gran cantidad de investigación al problema de la transmisión del conocimiento, a sus formas y a sus procesos constitutivos, todavía no disponemos de una teoría completamente adecuada para dar cuenta de ellos [Hansen, 1990:29].

En este sentido, contamos más bien con una variedad de aproximaciones teóricas al problema del aprendizaje que desde sus orígenes no han podido sustraerse a un debate interminable. Tanto si seguimos la trayectoria interna de las “escuelas” de investigación sobre el aprendizaje, como si comparamos las aportaciones de unas y otras, se hace evidente la carencia de un paradigma estable en el que fundar una tecnología unitaria de la instrucción¹⁴.

¹⁴ Por ejemplo, trazando una línea de continuidad entre las primeras formulaciones del conductismo clásico, que asumían una irrelevancia epistemológica de los procesos intrapsíquicos para dar cuenta de los fenómenos del aprendizaje (cf. Watson, 1982:400), y sus formulaciones más cognitivistas (cf. Tolman, 1977), es posible comprobar cómo uno de los problemas fundamentales para la comprensión técnica de la instrucción —el de la delimitación entre el “individuo” y su “ambiente” de aprendizaje— bloquea una y otra vez la pretensión de formular reglas con validez universal. El mismo resultado se obtiene cuando reflexionamos sobre los aspectos esenciales que separan a las diversas aproximaciones generales. Para Vigotsky lo básico fue la indagación del ambiente comunicativo (Vigotsky, 1973), para Piaget la progresiva interiorización de los esquemas prácticos y la constitución estructural del aparato psíquico individual (cf., por ejemplo, Piaget e Inhelder, 1981); a las doctrinas que han sostenido la primacía de los principios de la práctica de los sistemas periféricos de conducta (acción neuromuscular) (cf. Guthrie, 1935) cabe oponer las que han defendido la primacía de los principios de la práctica de los sistemas centrales (observación y modelado cognitivo) (cf. Bandura y Walters, 1982). Finalmente, y sin buscar la exhaustividad, si para algunas aproximaciones «está claro que la conciencia o experiencia no tiene ninguna prioridad lógica» en la explicación del aprendizaje (Hull, 1982:645), existen otras para las que estos procesos no pueden concebirse sino en el seno de un sistema constructivo orientado a la ejecución de planes (cf. Miller, Galanter y Pribram, 1983). Todas estas perspectivas, protagonistas de polémicas más o menos encarnizadas, pueden aspirar como mucho a otorgar un listado de

Pero a esta consideración cabe añadir una más importante. La institución escolar supone, por definición, una disociación entre el contexto de aprendizaje y los contextos específicos de *aplicación* de lo aprendido:

Escolarización denota la educación institucionalizada en la que los individuos aprenden de un modo vicario, siguiendo roles y en ambientes que se definen como diferentes de aquéllos en los que el aprendizaje se aplicará eventualmente [Hansen, 1990:28].

Esto complica aún más las cosas a la visión que presume una eficacia directa de la escuela sobre la instrucción, en la medida en que la investigación sobre los entornos prácticos del conocimiento viene matizando considerablemente la idea —que solemos dar por sentada— de que el saber es *transferible*, como si fuera una entidad autónoma, con independencia de los ámbitos a los que se aplica (Lave, 1989:23ss.). Esta objeción trae consigo una consecuencia inmediata: aun si existiera una base de conocimiento teórico universalmente reconocida y aplicable acerca de la enseñanza y el aprendizaje (lo que está muy lejos de cumplirse), sería preciso demostrar la eficacia de la instrucción más allá de las paredes de la escuela.

Cada noción, cada esquema, derivados de la investigación psicológica sobre estas cuestiones, expresa posiciones teóricas parciales e incompletas¹⁵. Es cierto que esta situación no debe llevarnos a negar radicalmente la existencia de acciones de instrucción in-

principios de aplicación parcial que en modo alguno puede equipararse con una base de conocimiento estable y generalizable, y por lo tanto *disponible* como un repertorio de aplicaciones científico-tecnológicas.

¹⁵ Pensemos, por ejemplo, en una de las reinas de la visión instrumental de la enseñanza a la hora de comprender los efectos de la escuela sobre la instrucción: la "inteligencia". La investigación transcultural ha ilustrado lo deficientes que resultan los supuestos unitarios de una inteligencia general universalmente medible por medio de pruebas estandarizadas (véase, por ejemplo, Scribner y Cole, 1981). Recientes desarrollos han hecho hincapié, por otra parte, en el carácter plural y diverso de la inteligencia bajo el concepto de «inteligencias múltiples» (Gardner, 1985). Todo ello convive con la sensación creciente de que la propia etiqueta adolece de serias carencias como constructo científicamente válido: «más bien, lo que parece que entendemos por inteligencia —ha señalado Paul Baltes— es un conjunto "confuso" de conceptos, ideas y problemas parcialmente irreconciliables» (Baltes, 1988:41).

tencionalmente planificadas que rinden sus efectos en el contexto del aula y fuera de ese contexto. El conocimiento científico es resultado de una dinámica que no se agota en las descripciones formalistas y logicistas, y no es preciso disponer de teorías consistentes y completas para incidir con relativo éxito en determinadas parcelas de la realidad (cf. Kuhn, 1962, 1982). Por otra parte, la relación entre los conocimientos racionalmente justificados y las prácticas derivadas de esos conocimientos es compleja. Tanto el ámbito de aplicación de una regla como el grado de determinaciones conscientemente reconocidas que recoge en su descripción de los hechos pueden variar considerablemente sin que ello afecte decisivamente a la condición racional de su aplicación *restringida*. Desde los saberes del sentido común puestos en práctica por el artesano hasta las leyes plenamente formalizadas del ingeniero hay un amplio rango de posiciones que implican diferentes niveles de generalizabilidad y control de la acción y sus consecuencias. No obstante, en el caso de la escuela, el reconocimiento de un alcance limitado y problemático de los saberes compartidos acerca de la instrucción y el aprendizaje debería llevarnos a moderar considerablemente nuestros puntos de vista acerca de la universalidad de sus efectos. En el contexto del aula, como ponía de manifiesto una de las profesoras con las que pude tener un trato cotidiano, «cada maestrillo tiene su librillo». Y es comprensible, pues dadas las circunstancias no puede ser de otra manera.

Sobre los efectos de la escuela en las pautas distributivas del sistema sociocultural

Más arriba me he referido a la creencia de que la escuela es un dispositivo eficaz para equilibrar la distribución desigual de los bienes económicos, sociales y simbólicos, según tres formulaciones diversas. Estudios rigurosos, arraigados en diversas tradiciones de investigación que contemplan a la escuela como instancia de *reproducción social*, inducen a matizar y a poner en cuestión la expresión directa de esta creencia, es decir, la afirmación de que la institución escolar es *de hecho* eficaz de forma sistemática con arreglo a este fin (b.3.). Las dudas que se ciernen sobre esta expresión revierten inmediatamente sobre la primera formulación de la

creencia, la que se cifra en esperanzas individuales de experimentar trayectorias de movilidad ascendente (b.1.). No es difícil percatarse de que esta formulación supone una generalización a partir de casos y expectativas individuales en una sociedad en la que de hecho es *posible* la movilidad. Sin embargo, esta posibilidad, tomada aisladamente, no implica inmediatamente la capacidad de la escuela para modificar las pautas generales, dado que las trayectorias ascendentes pueden ser compensadas por trayectorias descendentes en el conjunto global de las relaciones distributivas.

La segunda formulación, que sostiene que la escuela no contribuye directamente a la equilibración de la distribución de los bienes, pero sí a propiciar un reparto *justo* (aunque desigual) de los mismos, se fundamenta en realidad en un axioma más elemental, por el que se otorga credibilidad a los procedimientos selectivos de la evaluación de los alumnos. No obstante, parece razonable asumir que los límites de la visión instrumental en lo que se refiere a la instrucción y el aprendizaje escolar han de afectar a nuestras premisas sobre los procesos que someten a examen los aprendizajes específicos en el aula. En la medida en que desconocemos el *qué* de la evaluación —y basta con asistir a las complejidades cotidianas de los programadores y profesores sobre esta materia para tomar conciencia de la magnitud de esa medida—, la evaluación misma carecerá de validez (Silva, 1989). Basándome en los datos empíricos procedentes de mi estudio ofreceré, más adelante, algunas consideraciones para comprender los determinantes y las mediaciones contextuales que pesan sobre la nota escolar.

Cuando se afirma que la escuela produce efectos reales y planificados sobre la distribución de los bienes, *transformando* una situación de desigualdad en una situación más igualitaria (b.3.), se parte del supuesto de una *autonomía funcional* relativa de la institución escolar en relación con las instituciones políticas y económicas. Desde su perspectiva sistémica, Parsons lo expresó así:

La Revolución Educativa, a través del desarrollo del complejo académico y los cauces para la aplicación de la competencia académica, ha comenzado en esa forma a transformar la estructura total de la sociedad moderna. Por encima de todo, reduce la importancia relativa de dos intereses ideológicos principales: el mercado y la organización burocrática [Parsons, 1974:125].

En la base de esta formulación tenemos la paradójica idea de que la escuela puede separarse de los principios organizativos que de hecho la constituyen. Pues en lo tocante a la distribución de los bienes pocas cosas hay en el funcionamiento cotidiano de los centros escolares que no estén ya reflejadas en la organización burocrática o en el mercado. Como escribía Trow en 1960, «las fuerzas que más afectan al desarrollo dentro de la educación están fuera de ella» (Trow, 1972, II:624). Por otra parte, esas “fuerzas” parecen rebasar el ámbito de la organización puramente académica de una meritocracia universal, encarnándose en entornos sociales concretos como la familia, el barrio o la comunidad (cf. Rogoff, 1967). La presunción de un *funcionamiento* relativamente independiente hace que demos por sentado en el terreno de los hechos empíricos lo que en la práctica no es sino una relativa autonomía *simbólica* (y por lo tanto ideal) de los procesos escolares (Bourdieu y Passeron, 1977:228ss.).

Por otra parte, aunque podamos documentar una cierta igualdad de las posiciones estructurales cuando las comparamos considerando aisladamente ciertos indicadores (como el acceso a determinados bienes de consumo, el nivel de renta o el nivel de escolarización), el estudio de las *configuraciones* que adoptan esos indicadores y de las *formas de uso* de los bienes a los que se refieren ha conducido a destacar la persistencia de una lógica de la *distinción*, según la cual parecen mantenerse las distancias relativas (cuantitativas y, sobre todo, *cualitativas*) entre las posiciones en el espacio social (Bourdieu, 1988a, 1988b).

No es la única interpretación posible, pero no resulta disparatado afirmar que la participación específica de la escuela en este marco de movilidad generalizada consiste, precisamente, en multiplicar las variedades de la producción credencialista (y con ello las fórmulas de distinción), ante el proceso inflacionario de las titulaciones generado por la entrada masiva de la población a la institución escolar (Passeron, 1983; Fernández Enguita y Levin, 1989:60). Según esta interpretación, que es la que a mí más me convence, puede ser que la escuela, lejos de propiciar una mayor igualdad en el acceso a los bienes, trabaje en el sentido de generar nuevos criterios para la diferenciación social legitimada:

El orden de acceso de los grupos a las credenciales [escolares] no ha cambiado su estratificación relativa. Dado que la educación se ha hecho más

accesible, los niños de las clases superiores han incrementado su escolaridad tanto como los de las clases inferiores han aumentado la suya; por lo tanto, los porcentajes de adquisición relativa de cultura por las clases sociales han permanecido constantes [Collins, 1989:206].

Los estudios empíricos que han abordado en concreto la cuestión de la eficacia de la escuela como nivelador de la desigualdad en la distribución de los bienes coinciden más bien en señalar la validez de la proposición inversa, a saber, que la escuela viene siendo una instancia decisiva en la producción y reproducción de las estructuras de diferenciación meritocrática propias del funcionamiento de la burocracia y el mercado de trabajo. Después de pasar muchos años al servicio de instituciones internacionales dedicadas a la promoción de la educación escolar, Torsten Husén escribía:

La idea de que las clases sociales “se seleccionarán a sí mismas” de acuerdo con la capacidad innata entre generaciones no se sustenta en ninguna prueba convincente. Uno comprueba en diversos órdenes sociales que los que “lograron llegar” a puestos superiores (también mediante la educación superior) suelen transmitir sus privilegios a la generación siguiente [Husén, 1988:129].

Por todas partes, los estudios de la escuela reafirman esta proposición (cf. Jencks, 1972:16ss.; Bourdieu y Passeron, 1985:11ss.; Rohlen, 1977; Robinson, 1987), que también parece ser válida para el caso de España si nos atenemos a los materiales aportados por Carlos Lerena sobre todo tipo de indicadores educativos (Lerena, 1986a:345ss.); los que ofrece Fernández Enguita sobre la relación entre la categoría socioprofesional de los cabezas de familia y el porcentaje de acceso a la enseñanza en los diferentes tramos del sistema escolar (Fernández Enguita, 1990b:82ss.); y los reseñados por Farjas en su estudio sobre el uso diferencial de la enseñanza pública y privada en nuestro país (Farjas, 1989:505ss.). Mis propios datos, como se verá, son congruentes con estas investigaciones.

Si bien es cierto que la escuela puede ser un recurso para la movilidad ascendente de determinados individuos, todo parece indicar que su contribución global al sistema de distribución de los bienes no se cifra en una transformación planificada y eficaz de los *principios* jerárquicos que rigen la dinámica de la burocracia y de los mercados laborales.

Esto no quiere decir que la escuela haya de ser concebida unilateralmente como un aparato inmóvil al servicio de la reproducción sociocultural. El argumento de la reproducción no debe ser exagerado hasta el extremo de negar a la escuela toda participación en las transiciones experimentadas por las sociedades en las que se inserta. Lo que sí podemos negar, con los datos disponibles, es que exista una relación incontrovertible entre los propósitos explícitos de los planificadores de la escuela y los resultados obtenidos en lo que respecta a la transformación de las pautas distributivas. Reconocer la existencia de los cambios socioculturales, siempre y cuando se consignen con algún detalle sus criterios y sus objetos (Bee, 1975:18ss.), es una cosa; atribuir a los agentes sociales una capacidad efectiva de planificación y ejecución en este ámbito, regida por reglas eficaces de aplicación universal, es otra muy diferente.

Mi punto de vista es que una teoría adecuada de la reproducción debe dar cuenta, por una parte, de los procesos de interpenetración de la escuela con *otras* estructuras institucionales para comprender su contribución al potencial de transformación y estabilidad del sistema de distribución de bienes; y por otra parte, debe atender a las propiedades específicas de aquellos casos particulares que, sin modificar la estructura global del medio sociocultural, conducen a negar la relación directa entre el origen y el destino social de los individuos. Para cumplir con estos dos propósitos no es suficiente un análisis centrado en las entradas y salidas del sistema escolar, sino una investigación minuciosa de los usos y las interpretaciones particulares que los agentes hacen de él en sus contextos de acción cotidiana. Pues es a través de estos usos e interpretaciones como los individuos se constituyen en agentes activos, capaces de «explorar, dar sentido y responder positivamente a las condiciones estructurales y materiales “heredadas” de la existencia» (Willis, 1986:12).

Sobre los efectos de la escuela en el ámbito laboral

La mayoría de la gente va a la escuela porque en ella espera conseguir una “capacitación”, una “cualificación” (algunos lo formulan también como una “especialización”) para el desarrollo de alguna actividad laboral específica. Existe la creencia ampliamente com-

partida —aunque no sin contradicciones que se derivan de las experiencias concretas— de que la escuela está racionalmente diseñada para conducir a los individuos a posiciones concretas en el mercado de trabajo. Esta creencia se fundamenta, entre otras cosas, en la metáfora funcionalista del organismo: puesto que la subsistencia de la sociedad depende de la organización del trabajo en tareas complementarias, se contempla como un *requisito técnico* la existencia de algún órgano encargado de la formación de los agentes para la realización de esas tareas específicas (cf. Durkheim, 1985).

Hasta tal punto es importante esta creencia que cuando se pone en duda comienza a planear la amenaza de una anulación global del sentido de la experiencia escolar. Éste es el caso de las instituciones en las que los alumnos procedentes de familias obreras con escaso nivel de escolarización niegan el valor formativo de la escuela para el trabajo, elaborando una actitud “antiescuela” que se materializa en prácticas colectivas orientadas a abortar cualquier intento de actividad pedagógica (cf. Everhart, 1983; Willis, 1988). Como también ilustraré con mis datos, las posibilidades de aprovechar la red de contactos familiares para obtener un empleo que frecuentemente no mantiene ninguna relación específica con los aprendizajes propuestos en el aula contrarrestan las principales justificaciones que respaldan a las tareas propuestas por la institución. No es extraño, por tanto, que la atención pedagógica haya reparado en el problema de dotar de *relevancia socio-cultural* a los aprendizajes escolares, para encontrar en ellos alguna relación de continuidad con los previsibles entornos de actividad real de los individuos (cf. Pérez Gómez, 1991).

Una crítica de la contribución efectiva de la escuela al sistema de empleo que negase radicalmente su eficacia sería desproporcionada: los alumnos aprenden cosas en las aulas, y parte de lo que aprenden encuentra una aplicación en formas de actividad reguladas institucionalmente. Pero, como en los otros ámbitos que vengo analizando, merece la pena detenerse a considerar los límites empíricos de esta creencia para una mejor interpretación de lo que sucede de hecho en los centros escolares y de sus conexiones con otros entornos socioculturales.

A los problemas que plantea, por una parte, el desconocimiento de los procesos reales de la instrucción, y, por otra, la duda sobre la posibilidad de realizar una transferencia contextual

del conocimiento escolar, se une aquí la complejidad de las relaciones interinstitucionales con un medio laboral que viene funcionando históricamente, en gran medida, al margen de la escuela, y que tiene sus propias reglas de formación, evaluación y reclutamiento (cf. Fernández Enguita, 1990a:259ss.). Como ha documentado Randall Collins para el caso de los titulados universitarios en Estados Unidos,

las evidencias disponibles sugieren que las escuelas son lugares muy poco eficientes de aprendizaje. Muchas de las técnicas utilizadas en empleos directivos y profesionales se aprenden en los mismos lugares de trabajo [Collins, 1989:24].

Aunque esta opinión puede ser extremada, parece claro que la relación entre escuela y trabajo no es supeditable a esquemas universales, y varía notablemente en función de las normas de socialización para el trabajo propias de cada contexto laboral. Como ilustran Maurice *et al.* en un estudio comparativo basado en las realidades empresariales de Francia y Alemania, el aprovechamiento por parte de los reclutadores de los mecanismos de selección de la escuela no puede ser equiparado entre los dos países. En comparación con las alemanas, las empresas francesas tienden a desarrollar un mayor control interno sobre el aprendizaje de sus asalariados (Maurice *et al.*, 1987:267ss.)¹⁶. Por otra parte, la valoración de la educación formal y la “experiencia” como elementos de jerarquización en el mundo del trabajo, tampoco responde a un patrón universal:

Constatamos que las empresas no parecen tener los mismos criterios para definir la pertenencia a las distintas categorías jerárquicas o categorías de calificaciones. Se privilegia, más o menos, el papel de la experiencia o de la educación, y la importancia que se les otorga varía, según los países o en un mismo país, en función de los tipos de empleos o de las categorías de trabajadores. Por último, constatamos que los niveles alcanzados por estas distintas características tienen una influencia muy variable en el puesto jerárquico o en el salario en Francia o en Alemania y, en cada uno de estos países, según el sector económico o el tamaño de la empresa [Maurice *et al.*, 1987:50-51].

¹⁶ Mary C. Brinton ofrece nuevas evidencias para este debate en una discusión sobre los modelos europeo, americano y japonés (Brinton, 1992).

En nuestro país, el mejor modo de ilustrar la desconexión endémica entre la estructura escolar y la estructura laboral es mostrar, en el discurso de los planificadores, el reconocimiento de que la continuidad entre ambos medios es por el momento una cuestión de propósitos:

Junto a los datos de evolución de empleo, de la actividad económica y las encuestas a las empresas para conocer sus requerimientos de formación y cualificación, será preciso impulsar los observatorios permanentes de evolución de las cualificaciones profesionales.

El resultado de estos trabajos es la definición, primero, y permanente actualización después, de un repertorio de perfiles profesionales que expresen las necesidades de cualificación en nuestro país y que sirva de marco de referencia para la elaboración de los programas de formación profesional y para elaborar las pruebas profesionales de reconocimiento de las capacidades [MEC, 1989a:149].

La escuela viene funcionando (y cada vez con mayor “éxito” si nos atenemos a las cifras del reclutamiento) sin que pueda verificarse taxativamente la que se supone ha de ser su contribución genuina al entorno sociocultural: establecer una conexión eficaz entre la formación que se recibe en las aulas y las tareas específicas que los individuos habrán de desarrollar en sus medios laborales cotidianos.

Por otra parte, siguiendo el esquema interpretativo de la oposición entre funciones manifiestas y funciones latentes de las instituciones, diversos estudios han mostrado que dicha conexión no se da solamente —ni esencialmente— en lo que se refiere al aprendizaje de las habilidades para el desempeño *técnico* de la actividad laboral, sino en lo que respecta al aprendizaje de las *relaciones sociales* de la producción (Dreeben, 1968; Baudelot y Establet, 1976; Bowles y Gintis, 1985; cf. Fernández Enguita, 1990a). Ello quiere decir que la escuela forma a los individuos, entre otras cosas, para jugar con las reglas sociales y simbólicas que mediatizan la actividad productiva. Afirmar, en este sentido, que la institución escolar tiene una “función productiva”, es aceptable sólo si se toma en consideración el hecho de que tal “función” no se da únicamente en el campo de las propiedades instrumentales de la producción, sino también en el campo de las propiedades *convencionales* de su organización social.

En resumen, allí donde las ciencias sociales se han detenido a examinar la institución escolar prestando atención a sus relaciones contextuales y descentrándose del análisis de sus actividades estrictamente pedagógicas (instrucción y evaluación), se ha producido la sospecha de que los procesos convencionales de la vida social, aquellos por los que se construye la definición de los *sentidos compartidos* de la acción, constituyen el trasfondo sobre el que discurren las aspiraciones y consignas de la interpretación instrumental. Como espero ilustrar con cierto detalle, esta interpretación instrumental es el resultado de una serie de prácticas sociales que, lejos de venir prefiguradas en un programa técnico-racional universalizable, exigen ser comprendidas y organizadas en el marco de experiencias escolares concretas, que resultan ser parcialmente incomprensibles para sus propios protagonistas. Como en tantas otras áreas de la vida, los “programas” no preceden a las prácticas, sino que buscan justificarlas hasta donde buenamente pueden.

DIMENSIÓN INSTRUMENTAL Y DIMENSIÓN CONVENCIONAL. EL DUALISMO Y LA NECESIDAD DE UNA SÍNTESIS

Un espacio de relaciones

En cada caso particular, y *dentro de unos límites imprecisos*, la escuela enseña; la escuela transforma las pautas distributivas de los bienes económicos, sociales y culturales; la escuela prepara a los individuos para el trabajo. Pero mientras intenta hacer todo esto con una eficacia más o menos reconocida, ofrece a las personas y a los grupos experiencias concretas en un marco de socialización. Una característica fundamental de estas experiencias es la de *poner en relación, por primera vez en la biografía de los agentes, y en el seno de una institución formalizada, las interpretaciones instrumentales y las interpretaciones convencionales del mundo social de la vida*. Este espacio de relaciones, construido y reconstruido cotidianamente por la institución escolar, ocupará mi atención a lo largo de este estudio.

Por un lado, la escuela se concibe como un medio para la adquisición de aptitudes y credenciales que funcionan a la manera de

un "capital" en una estructura social que es, a su vez, imaginada como si se tratase de una realidad objetiva. Así sucede cuando un alumno justifica su "inversión" en determinados saberes curriculares *en función* de su aspiración a ocupar, en el futuro, una determinada posición sociolaboral. Pero por otro lado, como proceso sociocultural vivido por los agentes, la escuela es también interpretada desde categorías próximas de experiencia, que remiten a un mundo social significativo en el que podemos reconocer la especificidad de determinadas mediaciones y preferencias convencionales. Éste es el caso cuando, por ejemplo, un chaval trata de justificar ante un compañero de clase las relaciones entre su gusto por un gesto o un vestuario (*actualizados* ya en parte en su modo de vestir y comportarse), y su disposición a cursar "económicas" o "ingeniería técnica" en el futuro universitario.

Si el terreno de las interpretaciones instrumentales se establece sobre un sistema desocializado y universal de relaciones objetivadas y normalmente racionalizadas, el terreno de las interpretaciones convencionales hunde sus raíces en el ambiguo entorno de las *mediaciones expresivas*, desplazándose entre el mundo local subjetivamente vivido y las representaciones objetivadas de la acción, y reconstruyendo en la práctica social y las visiones del mundo las relaciones entre lo que los agentes hacen y lo que su medio social significativo hace de ellos (*cf.* Díaz de Rada y Cruces, 1993).

Por medio de interpretaciones instrumentales los agentes condicionan la práctica social en términos de operaciones entre medios y fines susceptibles de universalización y explícitamente coordinados en marcos de intereses generalizables (individuales o colectivos). Por medio de interpretaciones convencionales los agentes canalizan y justifican sus prácticas cotidianas *en el curso de la acción*, validándolas por su ajuste con las interpretaciones que circulan en un medio social inmediato y relevante¹⁷.

¹⁷ Es preciso reconocer una asimetría considerable en el uso que aquí hago de la noción de "interpretación" cuando la aplico a uno y otro caso. Mientras que las interpretaciones instrumentales implican el uso de representaciones referenciales de un mundo reconstruido y objetivado (*v.g.* la "estructura" de empleo o el "organigrama" de un centro), las interpretaciones convencionales pueden articularse tanto sobre las grandes representaciones del sentido común (*v.g.* «el saber nos hace libres») como sobre los propios procesos y condicionantes (no representados) de la acción social, en la medida en que éstos *ponen en juego* los elementos de una cosmovisión cotidiana (*v.g.* algún etnógrafo ha destacado los mo-

Ambos modos de interpretación operan reflexivamente sobre la acción práctica, y es tarea crucial de la escuela conformar las proporciones en que uno y otro modo integran la reflexividad de los agentes, sus estilos y disposiciones a la hora de aplicarse activamente sobre la construcción de las prácticas cotidianas. En su dimensión instrumental, la reflexividad de los agentes actúa sobre el horizonte interpretativo de una metáfora básica: la de la cultura como una *naturaleza ordenada*. De ahí esa tendencia a la universalización racionalizada y a la eliminación de las contingencias coyunturales en favor de la identificación y estabilización de relaciones estructurales. En su dimensión convencional, la reflexividad de los agentes opera sobre la especificidad de las reconstrucciones *locales*, contingentes y expresivas de la experiencia, que se reconocen a un tiempo, en una suerte de paradoja difícilmente racionalizable, como irreductibles y hasta cierto punto negociables.

En este punto es preciso reflejar con la mayor escrupulosidad posible el modo en que la escuela pone en relación efectiva ambas dimensiones, considerando que en la génesis de las prácticas escolares *lo primero* que encuentran los agentes es su propia experiencia, su propia construcción cotidiana de la realidad, para *caer después en la cuenta* de las reapropiaciones que pueden realizar de los resultados objetivados de dicha experiencia. Si para el análisis racionalizador de la ciencia positiva la realidad inmediata es realidad ya objetivada, para el agente concreto que crea y recrea la vida social, los resultados objetivados de la experiencia sólo pueden ser tenidos en cuenta *a posteriori*, por decirlo así, en una operación de segundo grado realizada sobre las interpretaciones convencionales del mundo.

La crítica más sustancial que puede dirigirse contra una visión inmediatamente instrumental del proceso escolar es que implica dejar al margen del análisis esas interpretaciones convencionales de la experiencia, cuya eficacia *empírica* sobre lo que la escuela hace con quienes la hacen se torna evidente a la luz de la descripción etnográfica.

En adelante, sostendré que la investigación de las convenciones socioculturales requiere estrategias cualitativamente diferentes

dos sutiles de jerarquizar a las generaciones al observar cómo los picaportes de las escuelas elementales se sitúan a la altura de los profesores adultos y no de los niños).

de las que exige la investigación que toma por objeto los hechos y las secuencias que se conciben instrumentalmente. La dimensión convencional se establece en marcos simbólicos de interpretación de la realidad, y se realiza mediante acciones comunicativas que encuentran su base en la existencia de significados compartidos o negociados (Berger y Luckmann, 1986; Giddens, 1984). La tarea del investigador en este campo se rige por una "doble hermenéutica" (Giddens, 1987:165; Habermas, 1988a:81ss.), pues los sucesos que hay que interpretar se encuentran ya, a su vez, interpretados y en constante proceso de interpretación por los agentes sujetos a estudio. Por su parte, la visión instrumental de la vida social, en su afán de controlar las indeterminaciones que se derivan de esta propiedad reflexiva y abierta del proceso social, actúa sobre el campo de conocimiento según dos tácticas complementarias: fijando límites "operacionalizables" que estipulan desde el punto de vista del observador el margen de las variaciones y considerando como "objetos" lo que habría de ser considerado cabalmente como procesos de objetivación.

Se han sucedido los intentos destinados a construir una epistemología común para las ciencias naturales y las ciencias del proceso sociocultural (Popper, 1968, 1985; Hempel, 1979; Gibson, 1982; Radcliffe-Brown, 1975). Dicha epistemología otorgaría a las ciencias sociales la posibilidad de una interpretación y prospección instrumental de la realidad basada en diversos tipos de enunciados dotados de validez universal. Sin embargo, la observación minuciosa de la vida social puede disuadir al investigador de adoptar una perspectiva de este tipo, entre otras cosas porque esa perspectiva oscurece constantemente las propiedades específicas de la interacción simbólica. Dicha interacción opera en marcos locales en los que la negociación de *representaciones* sobre los procesos socioculturales añade un nivel de variabilidad constante y autogenerada que es cualitativamente diferente de la variabilidad propia de los sistemas naturales imaginados por la visión instrumental.

En consecuencia, parece lícito establecer una división analítica entre una dimensión instrumental de la experiencia, que en principio se ajusta bastante bien a lo que en la tradición weberiana ha venido denominándose acción racional con respecto a fines, y una dimensión convencional de la interacción comunicativa. Esta dimensión convencional establece los sentidos negociados y los valores compartidos en el marco de las limitaciones objetivas de la

naturaleza y de las estipulaciones objetivadas de la tradición (cf. Habermas, 1984:66ss.). La relación de los agentes con estos dos tipos de limitaciones es diversa: mientras que al interpretar las limitaciones de la naturaleza el agente busca producir una manipulación estratégica de condiciones que en cualquier caso se imaginan como "dadas"; la interpretación de las estipulaciones de la tradición conduce a una transformación intrínseca de las condiciones convencionales de la legitimidad. Ello se debe al carácter convencional de la tradición misma, que permite a los agentes operar en una continuidad de código entre la representación objetivada (tradición) y la representación que la interpreta (reconstrucción de la tradición). Mientras que las coerciones de la naturaleza son imaginadas en un mundo de hechos no representacionales o desarrollados en un "umbral inferior" de semiosis (Eco, 1981:53ss.), las coerciones socioculturales se desenvuelven en un medio ya decisivamente representacional:

La tradición cultural es un plexo de símbolos, que fija la cosmovisión de un grupo social, articulada en el medio del lenguaje ordinario y, con ello, el marco de las comunicaciones posibles dentro de este grupo [Habermas, 1988a:138].

A diferencia de lo que sucede con los componentes de un sistema natural, el proceso sociocultural como proceso de construcción de convenciones otorga a los agentes la posibilidad de un control reflexivo sobre sus ámbitos de acción cotidiana (Giddens, 1984:41ss.), pues en el marco de las constricciones antedichas se los concibe como capaces de interpretación y acción. Así lo destacó Victor Turner, al reconocer la validez de la epistemología de Znaniecki, que distinguía dos clases de sistema:

el natural y el cultural, que exhiben diferencias no sólo en su composición y estructura, sino también —y de un modo más importante— en el carácter de los elementos que dan cuenta de su coherencia. Los sistemas naturales, como siempre decía Znaniecki, son objetivamente dados y existen independientemente de la experiencia y actividad de los hombres. Los sistemas culturales, por el contrario, dependen, no sólo para su significado sino también para su existencia, de la participación de agentes humanos dotados de conciencia y voluntad y de las relaciones continua y potencialmente cambiantes que los hombres establecen los unos con los otros [Turner, 1974:32].

mientras que la dimensión instrumental actúa sobre las regulaciones de una naturaleza concebida al margen de los procesos socioculturales, sobre los "hechos brutos"; la interacción comunicativa se ejerce sobre un marco de reglas (o normas) que establecen los límites convencionales o intersubjetivos del proceso sociocultural, operando así sobre los «hechos institucionales» (Searle, 1980:58ss.).

Si el criterio de eficacia de la dimensión instrumental es el cumplimiento de fines externos al proceso de su producción, la interacción simbólica es reflexiva, pues su mismo ejercicio intensifica o modifica las condiciones que le otorgan validez en su mundo social de partida. Hay básicamente dos órdenes en los que cabe hablar de una «eficacia simbólica», y ninguno de ellos se ajusta a las propiedades de la dimensión instrumental de la acción, considerada aisladamente. En primer lugar, los símbolos dotan de *inteligibilidad* a la experiencia socialmente mediada, y de este modo establecen definiciones primarias del mundo en el que se producen que son irreductibles a un ejercicio de racionalidad analítica (Lévi-Strauss, 1980:178ss.; Leach, 1978:46; cf. Sperber, 1978). Pero en segundo lugar, la interacción comunicativa *genera y articula* los marcos de acción social, en la medida en que éstos se *hacen*, performativamente, a base de las interpretaciones de la expresividad de los agentes (como los indicadores de estatus, los signos de pertenencia a grupos sectoriales, o en general los emblemas de identidad) (Goffman, 1970, 1971). El *trabajo* de la interacción comunicativa podría caracterizarse así como una transformación del proceso simbólico de la realidad social en realidad social misma, una labor objetivadora que se ajusta, en el ámbito del estudio del lenguaje, a la clásica fórmula de Austin: «cómo hacer cosas con palabras» (Austin, 1962).

Finalmente, mientras que la dimensión instrumental de la acción actúa desde esquemas de "causalidad" que implican, entre otras cosas, la pretensión de un distanciamiento entre el agente y el mundo vivido; la dimensión convencional se encastra en experiencias de "participación", en las que el agente es un estado constitutivo de ese mundo, con el que mantiene relaciones de "identidad" o "consustancialidad" (Tambiah, 1990b:86).

Es fundamental señalar que el planteamiento dualista que vengo ofreciendo, aunque necesario para una argumentación analítica, no debería conducirnos a establecer una dicotomía radical entre dos *tipos* de acción divergentes. Ésta es la razón que me in-

duce a hablar, por una parte, de "interpretaciones" (o "visiones") instrumentales y convencionales; y, por otra parte, de "dimensiones" de la acción. Los agentes pueden subrayar aquellas formas de interpretación y dimensiones que resulten *apropiadas* en cada caso, construyendo así tipologías implícitas. Por poner un ejemplo quizás demasiado tosco, sería tan inadecuado que una esposa afectada proclamase públicamente durante el entierro de su marido su habilidad para hacerse rico, como que un jefe destacase la condición de buen padre de familia de un individuo en su acceso por oposición al *staff* de una empresa pública. Si en el contexto ritual del entierro se espera que las personas subrayen la dimensión convencional de la vida social, en el contexto laboral de la empresa se espera que hagan énfasis en la dimensión instrumental. Pero podemos adivinar ya toda clase de paradojas en la síntesis de estas dos dimensiones cuando se trata de operar con ellas en las situaciones prácticas, pues en la observación de la vida cotidiana, y especialmente en las instituciones formalizadas, ambas suelen aparecer integradas *en un solo movimiento*. El estudio empírico de estas acciones de "subrayado", tal y como se producen en la escuela, y de sus consecuencias sobre la interpretación que los agentes tienden a hacer de la vida social, es el objeto fundamental de este estudio.

La práctica social aparece construida a un tiempo sobre interpretaciones instrumentales y convencionales del mundo, orientándose así estratégicamente a la satisfacción de intereses susceptibles de universalización, pero inexorablemente inserta en contextos locales e inmediatos de vinculaciones expresivas. La síntesis práctica de ambas dimensiones es el núcleo de la paradoja de la escuela como *institución universalista que ha de realizarse en la diversidad de sus mediaciones locales*. Este carácter sintético de la acción ha sido señalado por Tambiah, en el contexto de su distinción entre "causación" y "participación".

Aunque "causación" y "participación" puedan parecer orientaciones hacia el mundo diferentes o en contraste, el analista debe mantener que ambas son proyectadas sobre capacidades experienciales y de simbolización que se corresponden con las *mismas* modalidades sensoriales del ser humano —las modalidades del tacto, el gusto, la audición y la visión. Mientras que la mayor parte del discurso de la causalidad y de la ciencia positiva se construye en los términos del distanciamiento, la neutralidad, la

experimentación y el lenguaje de la razón analítica; la mayor parte del discurso de la participación puede construirse en los términos de la inmediatez simpatética, los actos de habla performativos, y la acción ritual. Mientras la participación hace hincapié en la comunicación sensorial y afectiva, y el lenguaje de las emociones; la causalidad subraya la racionalidad de la acción instrumental y el lenguaje de la cognición. Pero estas son exageraciones tipo-ideales, y ninguna de las dos partes puede excluir los recursos de la otra [Tambiah, 1990b:108].

Esta síntesis debe trasladarse al estudio de los procesos institucionales mediante el análisis de las operaciones que se realizan al *poner en relación* ambas dimensiones de la experiencia. Aunque el carácter convencional afecta a todos los procesos socioculturales de la vida cotidiana, hay una cierta tendencia a considerar que el campo específico de análisis de esta dimensión es aquel en el que los agentes se vuelcan sobre actividades centradas en la definición de su propia identidad. El estudio de las conductas rituales extracotidianas ha sido, en este sentido, un centro de atención privilegiado para la investigación de la convencionalidad y la eficacia simbólica (Velasco, 1988; cf. García García *et al.*, 1991). Por otra parte, suele considerarse frecuentemente que las actividades orientadas a la producción económica o al proceso administrativo se fundamentan en estructuras de acción racional con respecto a fines en las que la interacción comunicativa carece de interés constitutivo. Esta interpretación puede verse reforzada por el hecho de que nuestras instituciones formales ofrecen un marco de justificación relativamente cerrado, apoyado en la potencia objetivadora del documento escrito, que nos hace perder de vista el proceso constructivo de la estipulación negociada de convenciones (cf. Goody, 1985; Doe, 1988). No obstante, hay que señalar que en contraste con su apariencia objetiva, el procedimiento legalista y racionalizador de las instituciones formales presupone, en todo caso, un trabajo de *codificación* de convenciones (cf. Bourdieu, 1988c:86). Y esta transposición del acto convencional en hecho objetivado constituye precisamente, desde mi punto de vista, el fundamento formal de la visión instrumental de las instituciones.

*La institución, las instituciones*¹⁸

Ahora bien, ¿quién es el agente de la visión instrumental de la escuela? ¿A quién cabe atribuir empíricamente las propiedades y los supuestos de tal visión, desglosados en este capítulo? ¿Al Estado burocrático? ¿A sus documentos escritos? ¿A las instituciones formales concebidas genéricamente? ¿A los centros escolares concretos? ¿A ciertos segmentos instituciones de esos centros? ¿A los individuos? Y en cada uno de estos casos, ¿en qué condiciones constitutivas?

Cuando se piensa en las burocracias modernas es preciso tomar en consideración la inevitable polisemia del concepto de "institución". Esta polisemia se debe, fundamentalmente, a la múltiple articulación de niveles de gestión dentro del marco formalizado. Así, por ejemplo, la institución escolar viene en principio regulada por una "normativa de aplicación general" derivada de los procesos de codificación del Estado, pero también por normativas particulares ("reglamentos") cuyo reconocimiento se establece localmente. No es necesario, por tanto, adentrarse en los procesos cotidianos de los centros para encontrar variaciones sustanciales que suponen, ya a un nivel puramente formal, *realizaciones diversas* de un procedimiento pretendidamente universal. La "institución" escolar tal y como se la concibe desde el marco del Estado es, en realidad, un conjunto diversificado de "instituciones" locales.

Por el momento, y a título de presentación, he abordado la visión instrumental de la escuela como un modelo construido en un "discurso ilustrado" relativamente abstracto, que he atribuido a los planificadores políticos y a algunos teóricos de la acción escolar. Dicho discurso entraña una racionalización de los modos de relación social formalmente válidos en los entornos laborales y administrativos de la vida cotidiana. Ahora bien, los principios in-

¹⁸ A lo largo de este estudio vengo utilizando y utilizaré el rótulo "institución" para referirme tanto al sistema escolar en su conjunto como a los centros concretos, especificando en cada caso el sentido del término. Aunque pueda pensarse que "organización" es una palabra más apropiada (Mayntz, 1987), he preferido dar prioridad a una categoría más ambigua pero menos arraigada en los supuestos organísmicos de la moderna sociología de la burocracia.

terpretativos que otorgan validez a esos modos de relación son, ellos mismos, en la práctica, materia de interpretación. Si ha de cobrar vida, la visión instrumental y universalista ha de realizarse en las prácticas *locales* de instituciones que, ya desde la propia reglamentación formal, se reconocen como diversas. *Por mucho que la visión instrumental aspire a transformar las convenciones simbólicas en cosas de la naturaleza, su existencia misma se debe al ejercicio de actos convencionales.*

En consecuencia, cuando aquí escribo “visión instrumental” en modo alguno quiero indicar un marco de referencia estático, ya establecido de una vez por todas en los contextos sociales reales; sino un esquema de interpretación del mundo que sólo es universal e incuestionable en la medida en que es *reconocido* como tal por los agentes concretos, a partir del proceso constructivo de su práctica social.

En este sentido, no sólo es importante analizar la forma en que el discurso ilustrado confiere validez a los supuestos de la visión instrumental. Lo verdaderamente incitante es explorar las *relaciones* que las diversas instituciones concretas mantienen con ese discurso ilustrado; y aún más: las relaciones que los agentes individuales y los sectores parciales de los centros mantienen con los discursos ilustrados de sus respectivos marcos locales. Esta búsqueda de las relaciones que mantienen los diversos entornos puede ayudarnos a comprender las “vinculaciones” que se dan entre ellos (Pelto y DeWalt, 1985), y los modos en que los niveles aparentemente más globales aparecen interpretados y llevados a la práctica, con todas sus contradicciones, en las conductas particulares de las personas de carne y hueso. A este respecto, desde mi punto de vista, no es razonable asumir, de entrada, la validez de un modelo de “cajas chinas” para entender las relaciones entre el discurso ilustrado y las prácticas cotidianas, porque la paradoja de la institución universalista reside, precisamente, en producir una *interpenetración de lo global y lo concreto*. La tarea consiste en analizar la dinámica de dicha interpenetración en las situaciones específicas de la práctica social y sus consecuencias sobre el flujo, siempre inacabado, de la ordenación sociocultural.

2. UNA PRESENTACIÓN RETROSPECTIVA DEL PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

En el invierno de 1985 me pasé por el Instituto¹ con la intención de realizar unas prácticas en su Gabinete Psicopedagógico. Una escuela de psicología clínica, en la que por entonces me encontraba realizando estudios de poslicenciatura, incluía esta posibilidad en su oferta de formación. Hablé con María José Villahoz, la psicóloga del centro, en su despacho de seis metros cuadrados, que a aquella hora estaba colmado por el alboroto del patio de recreo. Llevaba ocho años trabajando allí contratada por la Asociación de Padres. Yo acababa de terminar una estancia de investigación con mi compañero, Francisco Cruces, en un pueblo del sur de la Comunidad de Madrid. Habíamos estudiado el cambio en sus procesos de trabajo agrícola (Cruces y Díaz de Rada, 1992).

Se me cruzó por la cabeza la idea de la fuerza de las instituciones: aquel Instituto ponía a funcionar cotidianamente a más gente que el pueblo del que venía. También pensé en su complejidad. Por suerte nadie me exigiría iniciar allí un trabajo de campo. Conforme María José me explicaba las tareas que debía comenzar a hacer en el Gabinete, yo iba forjándome la confortable sensación de la rutina. No podía imaginar que en gran medida ésa era la primera condición para verse atrapado de lleno en la práctica etnográfica.

¹ Llamaré a los dos centros que son objeto de esta investigación "Instituto" y "Colegio". En alguna ocasión se me exigió el anonimato de la información. He elegido estos rótulos sobre todo porque son los que utilizaban los propios agentes escolares para referirse genéricamente a sus dos instituciones. Pero también, en cierto modo, tengo la intención de comparar en este trabajo determinados principios de las enseñanzas pública y privada (religiosa y "de pago"). No obstante, los datos que aportaré no permiten una comparación sistemática entre estos dos tipos de enseñanza. Reconociendo que existen importantes variaciones en el interior de ambas categorías, me referiré a ellas como imágenes que en gran medida compartían los sujetos de mi investigación y que han sido reconstruidas en parte por Lerena en un artículo de 1986 (Lerena, 1986b:339ss.).

Todo era demasiado familiar. Yo había hecho mi bachillerato unos años atrás en un instituto próximo: los mismos personajes, los mismos ambientes, el mismo sonido del timbre, el mismo olor en los pasillos, la misma figura del alumno calmoso con su enorme bocadillo envuelto en papel de aluminio. Cuando, unos meses después, maduré con Honorio Velasco este proyecto, me pregunté por el esfuerzo de extrañamiento que sería necesario para *percibir* algún sentido en ese mar de automatismos. Un día tras otro hube de interrogarme: ¿dónde están los “nativos”?

El Instituto es un centro público situado en el distrito de Carabanchel. Contaba en aquel tiempo con más de 1 800 alumnos distribuidos entre diurno y nocturno. Siempre trabajé con la población de diurno. Aunque en las primeras semanas dudé sobre lo adecuado de esta selección, tardé poco en comprender que el diurno era, como me había señalado María José, una institución con una lógica autónoma. Sus tres niveles de BUP y COU daban enseñanza a 895 alumnos, y sus 79 profesores se agrupaban en 17 “Seminarios Didácticos” encargados formalmente de la planificación pedagógica.

La arquitectura del edificio provocaba una impresión de desbarajuste. Sus dos alas, de cinco plantas cada una, se comunicaban por un único pasillo, en el que se situaban las dependencias administrativas, la sala de profesores, el Gabinete Psicopedagógico y algunos seminarios didácticos. Esta estructura era vestigio de la época en que el centro no era mixto y albergaba por separado a alumnos y alumnas. Todos coincidían en señalar el “caos” que suponía el constante trasiego de estudiantes por el área destinada a la secretaría y a los profesores: un movimiento que se hacía más intenso en los intervalos “entre-horas”, cuando algunos grupos completos debían desplazarse de un lado a otro para acceder al aula donde recibirían la siguiente asignatura.

Además de los espacios mencionados, el edificio tenía 24 aulas, una biblioteca recién reformada que contrastaba por su aspecto con el resto de las instalaciones, una sala de audiovisuales, un laboratorio de fotografía, gimnasio, laboratorios de ciencias y física, un salón de actos y un patio con dos canastas que no solían sobrevivir mucho tiempo a las constantes reparaciones. Sólo los más antiguos sabían que había también una “capilla” sin altar ni crucifijo: un aula desnuda que en otro tiempo se había dedicado al servicio religioso. La queja sobre la falta de espacios era constante.

Igual que el Gabinete o los despachos del director y el secretario, algunas aulas se alineaban alrededor del patio, donde frecuentemente los alumnos hacían deporte con sus gargantas durante la hora de gimnasia. «Impersonales» y «cochambrosas» creo que son los dos calificativos más respetuosos que pude recoger de los alumnos y los profesores al referirse al estado de las aulas.

Carabanchel es un barrio madrileño tradicionalmente obrero. En torno al 70% de los padres de los alumnos del centro se distribuía en trabajos cualificados de cuello azul, empleos no cualificados, y puestos asalariados de cuello blanco. Cerca del 90% de las madres trabajaba en casa. A pesar de que es posible encontrar en el barrio lo que algunos sociólogos llaman “bolsas de marginalidad”, hay que dejar claro desde este momento que el Instituto no era una institución marginal, ni sus alumnos una población “antiescuela”. No buscaban integración social, sino que aspiraban con incertidumbre a conseguir la prometida movilidad ascendente: respetaban la escuela y trataban de hacerse respetar por ella, y en consecuencia tanto ellos como sus padres atribuían una legitimidad generalmente incuestionada a sus procedimientos pedagógicos y de evaluación.

Para hacerse una idea de esta atribución, basta con indicar que durante los seis años de ejercicio de Luis², el jefe de estudios que abandonó sus funciones por traslado al terminar el curso 1988-1989, nunca hubo que aplicar en el centro una sanción colectiva por problemas disciplinarios; y, durante mis cinco años de trabajo, el Consejo de Disciplina tuvo que actuar en tres ocasiones, siempre para dirimir conflictos excepcionales en el nivel de la relación *personalizada* entre profesor y alumno. Un alumno de tercero de BUP expresó así su valoración de la escuela en un grupo de discusión:

Nosotros estamos aquí estudiando, o hacemos que estudiamos, por lo menos [...]. Entonces, lo que más te planteas es el seguir estudiando, porque conocemos más cosas sobre los estudios que cosas sobre el trabajo. Porque aquí, de nosotros, casi ninguno ha trabajado nunca, y si ha trabajado ha sido un par de meses a lo mejor, en verano, nada más. Entonces, yo de las cosas de trabajo no tengo ni idea. Yo tengo más idea de los estudios. Siempre que hablo me defiendo más por parte de los estudios que del trabajo. Ese mundo es desconocido para mí.

² A partir de este punto todos los nuevos nombres son apócrifos.

LAS PRIMERAS INTENCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Inmediatamente comencé a trabajar en funciones de “psicólogo auxiliar” sin remuneración, con una asistencia de dos mañanas a la semana. La creación de esa tarjeta de presentación, inexistente en el organigrama hasta aquel día, fue el principal logro de mi primera entrevista con María José. Mi cometido básico sería atender alumnos para hacer diagnósticos sobre sus “problemas” escolares. Movido por un conocido síndrome académico, desde las primeras semanas comencé a inquietar a mi supervisora con la posibilidad de buscar allí un “tema de investigación” para mi tesis doctoral. Sería un trabajo sobre la organización del centro. Lejos de espantarse ante mis insinuaciones —lo que, sin duda, hubiera sido comprensible dada la torpeza con que yo alcanzaba a enunciar mis intereses—, las hizo suyas. De manera que en unos meses, y para mi sorpresa, varios profesores se vieron implicados en un proyecto que me abriría de par en par las puertas del Instituto.

Como hubiera sido de esperar en un centro de estas características fui a recalar en el asunto del “fracaso escolar”. A él dediqué mis esfuerzos durante lo que quedaba de ese curso y buena parte del siguiente. Día tras día pasaban por el Gabinete muchachos y muchachas que trataban de mejorar desesperadamente sus rendimientos. Me limitaba a escucharlos y darles algunos consejos generales que yo mismo no entendía. En primero y segundo de BUP, la cifra de repetidores por aula se elevaba al 20%. Ante semejante situación no había que ser un lince para darse cuenta de que el “problema” no podía localizarse solamente en las cabezas de los chavales. Con la intención de elaborar un cuestionario significativo sobre la cuestión, que aplicaríamos a los profesores, propusimos la formación de un grupo de investigación.

Como por arte de magia se sumaron a la idea diecisiete profesores. Entre ellos se encontraban el director del centro, el jefe de estudios de diurno y la secretaria (es decir, la mayor parte de la Junta Directiva). Un profesor de filosofía fue declarado director del proyecto. La psicóloga fue definida como una “asesora” del trabajo, y yo como un “auxiliar” de difícil clasificación: en palabras de alguno de mis informantes, alguien que «va con el *casete* por todas partes, como los reporteros», «un experto en suspensos

y aprobados», «uno que no tiene ningún cargo, precisamente porque es un experto».

El equipo se puso en marcha como un *grupo de discusión* que hablaría sobre diversos temas, relacionados, teóricamente, y según las definiciones de los propios profesores, con el rendimiento escolar³. En aquellos primeros encuentros, que se produjeron con periodicidad intermitente y asistencia variable, tuve la oportunidad de escuchar vacilantes y concienzudas argumentaciones de los profesores sobre los procedimientos de evaluación, las condiciones de la programación escolar, las tutorías y la definición de los objetivos del Bachillerato: «La programación podría dividirse en *objetivos generales* y *objetivos operativos*, aunque todo esto lleva mucho tiempo y no tenemos tiempo», «La única *solución* es el trabajo en grupos con clase activa», «La nota es un *arma* que se emplea como represalia. Es *útil* trabajar los exámenes después de hechos»... Yo estaba fascinado. Nunca había asistido en primera fila a la tramoya educativa. Su apariencia no era, como había creído hasta entonces desde el lado del estudiante, la de una sólida estructura que los profesores se limitaban a mover según las necesidades del drama; ni tampoco, como parecían creer ellos en algunas ocasiones, la de un mecanismo enigmático cuyas verdaderas leyes de funcionamiento había que desvelar. Desde el lado de la *observación* podía verse cómo esas personas trataban de construir una verdad inteligible con los trozos —generalmente demasiado rígidos— del decorado instrumental y de la racionalidad estratégica. Pero entonces yo no podía formularlo en esos términos.

Lo que entonces me llamó la atención fue la recurrente expresión de insatisfacción ante un ejercicio cotidiano en el que, como dijo uno de los profesores, «lo único que parece claro es la cuestión burocrática». En todas partes se hacía presente la tensión entre las exigencias técnicas de la práctica escolar, que idealmente deberían conducir a cumplir con las previsiones del procedimiento burocrático, y esas otras dimensiones vagamente definidas como “afectivas”, “sociales” o “motivacionales” que, siendo contempladas como complementos externos del proceso educativo,

³ Un procedimiento similar, consistente en la definición de los temas relevantes desde la perspectiva de los integrantes del propio grupo sometido a estudio, puede encontrarse en Díaz de Rada *et al.* (1989). Esta aplicación se inspiró en el marco de referencia de Ibáñez (1986).

eran simultáneamente *sentidas* como obstáculos intrínsecos para su cumplimiento ideal. Como partícipes de la proyección socio-céntrica de que la escuela ha de ser por definición deseable, los profesores se desazonaban ante el hecho de *tener que funcionar como agentes de control motivacional*, cuando su única función definida con claridad era la de transmitir, mediante la *instrucción*, conocimientos concretos que después serían *evaluados* con arreglo a criterios predefinidos.

La mera categorización de las motivaciones de los alumnos que no se ajustaban claramente a las demandas de la institución como "problemas sociales", llevaba a los profesores a intuir un conflicto básico entre sus respectivas formas de valorar la escuela: un conflicto del que dio cuenta Wilson en 1962 al alertar sobre la escasa definición en nuestras sociedades del rol del educador, que al enfrentarse con proyectos personales de movilidad social ha de trabajar no sólo *transmitiendo* conocimiento al alumno, sino *modificando* sus "horizontes" (Wilson, 1962:20), es decir, transformando sus deseos y expectativas, al estilo de los procesos de la socialización primaria.

En estas discusiones los profesores manifestaron continuamente sus dudas sobre dónde situar adecuadamente los límites de lo deseable entre el ejercicio de la "función burocrática" y el "trato personal", entre "ser un maestro" y "ser un amigo", "ponerse la careta" y "hacer de padre". La institución les proporcionaba mecanismos relativamente claros (y recompensas mensurables) para afrontar los trabajos de docencia y evaluación, pero no ofrecía un *marco formalizado* para trabajar los procesos de construcción de la "motivación": las "personas", los "amigos" y los "padres" parecían haber sido condenados a revolverse en los márgenes de la práctica escolar.

Ante esta situación conflictiva, los profesores solían tirar por la calle de enmedio, construyendo una inestable disposición a cumplir, llanamente, con las actividades nucleares del procedimiento técnico-burocrático: transmitir los conocimientos curriculares y examinar a los alumnos. Al construir esta prioridad, a la que dedicaban la mayor parte de su atención y esfuerzo, devaluaban *en la práctica* todas aquellas dimensiones de la acción escolar que no podían encerrarse en el marco de la dimensión instrumental, y sobre las que, sin embargo, como ellos mismos entreveían, se articulaba el *sentido* de la experiencia escolar. Unos meses más

adelante comencé a interesarme por el modo en que se fabricaba cotidianamente en los pasillos, los claustros, las reuniones de tutores y otros contextos, esta prioridad, que en los discursos pronunciados en aquellos primeros grupos parecía haber funcionado como una *premisa* cultural del Instituto.

Por su parte, los alumnos del Instituto, en continuidad con su medio social cotidiano, tendían a subrayar a su vez el valor instrumental de la escuela como una *inversión* en aptitudes y certificaciones, confabulándose así sorprendentemente con las ilustradas teorías del “capital humano”. Aunque no del todo, pues con esa ilusión convivía un irritante sentimiento de extrañeza y disgusto con la institución que cobraba a veces cuerpo en expresiones como la siguiente: «los profesores llegan, dan la clase, se marchan y luego te examinan».

Ante esta situación, y sometidos a la tensión de llegar hasta el final de los programas docentes, la mayor parte de los profesores no tenía otra salida que encogerse de hombros trayendo a colación la razón de las razones a la hora de justificar su restringida participación institucional: la falta de tiempo (es decir, la falta de tiempo remunerado)⁴. No es extraño por tanto que el equipo que había comenzado con entusiasmo a investigar el “fracaso escolar” fracasase. Y nosotros con él. Conforme pasaron las reuniones, el grupo fue reduciéndose progresivamente hasta extinguirse a la vista de unos pocos profesores armados de escepticismo a los que por su «entrega vocacional» (son palabras del jefe de estudios) habían dado en llamar «los puros». Como si se tratara de un *metálogo* en el que el marco contextual de la conversación es un correlato del tema del que trata (Bateson, 1976:27ss.), la “falta de tiempo” penetró en las reuniones hasta hacer imposible la prosecución de la tarea. Fue entonces cuando comencé a temer por las

⁴ Para comprender este argumento del profesorado debemos pensar que sólo en el curso 1988-1989 apareció una reglamentación ministerial que habilitaba formalmente una “hora de tutoría” en el horario lectivo. Antes de esta reglamentación la mayoría de los tutores sencillamente asumía su responsabilidad como una función vacía: «para la tutoría —comentó una profesora en uno de los grupos— hay que quitar tiempo de las clases. Es una función falsa». Después de la reglamentación, «el principal problema» fue, en palabras que el director pronunció ante el claustro de comienzos de curso, «llenar de contenido un hueco de programación», para el que no existía en la cabeza de los profesores (ni en la de los alumnos) ninguna tradición reconocible.

relaciones de campo que había ido construyendo laboriosamente, pensando ya en prolongar mi estancia indefinidamente: nuestra insistencia en animar la continuidad del equipo de profesores sólo contribuyó a generar un ambiguo recelo ante un "ritmo de trabajo" que ellos consideraban, legítimamente, excesivo.

Al empezar el curso 86-87 el grupo de investigación sobre el "fracaso escolar" dio sus últimos coletazos. Nunca llegamos a aplicar el cuestionario que habíamos elaborado para el conjunto de los profesores. Aunque sus contenidos habían sido contrastados meticulosamente con los participantes del equipo, no teníamos claro hasta qué punto una encuesta fabricada en un contexto excepcional de trabajo hubiera podido llegar a tener efectos contraproducentes en el campo de las relaciones institucionales. El proyecto se vio definitivamente frustrado. ¿Había sido un año perdido? Al revisar mis notas me di cuenta de que había empezado a mirar la institución de otra manera: el fracaso del equipo me hablaba de un *proceso institucional* del que podía extraer una información extraordinaria, mucho más importante que la que podía derivarse de los apuntes sobre *lo que habían dicho* los profesores. Este traslado del texto al contexto, del suceso al proceso, era la base de mi nuevo extrañamiento: aquello empezaba a parecerse a la experiencia que había tenido entre los campesinos algún tiempo atrás. Al fracasar con los profesores comencé a *hacer* la institución que ellos hacían. Inesperadamente había accedido a la dimensión práctica que nos faculta para el conocimiento etnográfico: construir el medio sociocultural que estudiamos es el mejor medio para empezar a comprenderlo (cf. Spindler y Spindler, 1982; Stephenson y Greer, 1981).

De paso, mi infortunio me llevaría a cumplir con satisfacción uno de los rituales más desagradables del trabajo de campo: el pregonado cambio de objeto *durante* el proceso de la investigación (Goetz y LeCompte, 1988:34ss.; Werner y Schoepfle, 1987, 1:41ss.; Page, 1988). En buena medida, todo lo que siguió en adelante puede explicarse como un intento de comprender ese cambio de norte. Así, abandoné el "fracaso escolar" y comencé a prestar atención al núcleo de problemas que constituyen la base de este libro: ¿qué experiencias escolares produce y reproduce una institución obsesivamente centrada en los procesos instrumentales de la docencia y la evaluación de rendimientos? ¿Qué contradicciones y paradojas despierta esta obsesión? ¿Qué contrastes pue-

den documentarse cuando se presta atención a instituciones que se plantean sobre otras estructuras de sentido? ¿En qué condiciones existen estas diversas instituciones?

Mucho más adelante, avanzada ya la elaboración de este texto, esbozaría el eje central de la argumentación: la escuela debe ser concebida como un espacio de relaciones entre la dimensión instrumental y la dimensión convencional de la experiencia. Entretanto, los alumnos seguían circulando por el Gabinete y yo seguía sin entender demasiado bien lo que les decía.

LA TOMA DE POSICIÓN

En el curso 1986-1987 me incorporé desde el principio a la actividad del Gabinete. Cuando alguien preguntaba lo que hacía, tanto María José como yo respondíamos con la frase acuñada en el curso anterior: «soy un auxiliar, un ayudante». Siguieron preguntándolo hasta que todo terminó, y nuestra inquebrantable definición se mantuvo estable a lo largo de los años. A esas alturas la cosa estaba clara, con las aspiraciones más sosegadas emprendería una *etnografía* de la institución. Lo que desde luego no significaba que fuera claro el *modo* en que iba a hacerla: al contrario de lo que sucede con otras formas de investigación, la etnografía tiene la molesta virtud de situarnos en la incertidumbre metodológica, presentándose en primera instancia como un *puzzle* bastante inconexo de procedimientos que, se supone, han de converger felizmente en la *interpretación cultural* (Wolcott, 1975; Hymes, 1982; cf. Woods, 1987). En la práctica esto sólo quería decir que tenía que seguir acudiendo al Instituto a hacer mi trabajo para recoger pacientemente en el diario todo lo que llamase mi atención (que por entonces, después de un año de cuestionamientos, era literalmente *todo*) y provocar, mediante entrevistas y otros ingenios, la atención de mis informantes.

Básicamente, la actividad del Gabinete durante el primer trimestre y parte del segundo consistió en aplicar a todos los alumnos una batería de pruebas psicopedagógicas, corregirlas, y presentar los resultados colectivos en el aula a los diversos grupos. Paralelamente, realizamos una serie de encuentros con los tutores, a los que vimos individualmente para recabar información sobre

las clases y recibir «sus demandas de planificación e intervención» (así era como nos expresábamos). Por mediación de los tutores, los “alumnos con problemas” bajaban a consultarnos. Cuando los casos excedían nuestras posibilidades de trabajo, los “derivábamos” a otros “cauces asistenciales”. Entrado ya el segundo trimestre, una huelga de profesores de ámbito nacional interrumpió las tareas, que volvieron a recuperarse débilmente ya en los últimos meses del curso.

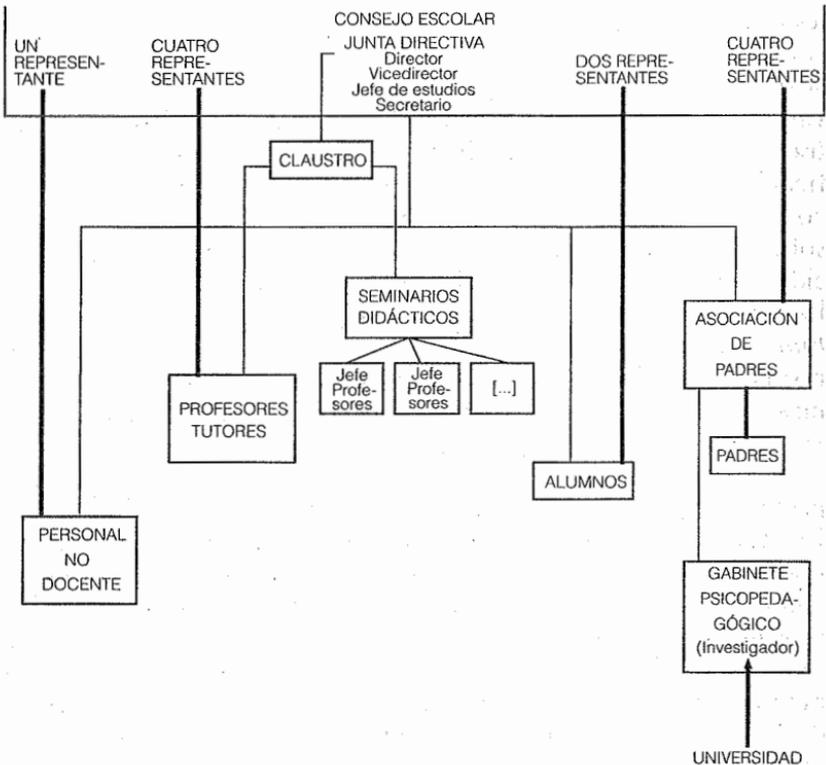
A comienzos de 1987-1988, la Universidad Nacional de Educación a Distancia concedió a mi proyecto una beca de investigación que me permitió dedicarme a él intensivamente. Aquello fue definitivo. Por una parte, porque mis escasas expectativas laborales durante el curso anterior sembraron de fantasmas la ya de por sí inquietante tarea etnográfica: comenzaba a parecerme demasiado a aquellos alumnos que no paraban de hablar del paro y en varias ocasiones estuvo a punto de romperse definitivamente la trabajosa lente del extrañamiento. Pero además, con aquella justificación económica mi trabajo pasó a hacerse milagrosamente comprensible a los ojos de mis informantes. La famosa pregunta sobre mi actividad cambió de tono como si se hubiera desvanecido un vago telón de sospechas: parece que los contextos formalizados exigen de la investigación etnográfica prolongada una *definición laboral* cuando se quiere cambiar el estatus de “extraño” por el de simple “intruso” (no conozco a nadie que haya llegado más allá y haya podido hacer etnografía) (Cruces y Díaz de Rada, 1991).

En estas circunstancias pensé que sería oportuno hacer una presentación más explícita de mi proyecto a Felipe, el director del Instituto, quien desde mi llegada al centro en 1985 nunca me había pedido una explicación. «¿Por qué me cuentas todo esto? —me dijo. Aquí estás controlado por María José, así que ya sabemos que no vas a hacer nada malo». Aquello era un exponente de lo que los psicólogos sociales llaman «estilo *laissez-faire* de liderazgo». Quedé perplejo, pero también debió notarse que me agradaba su oblicua declaración de confianza ante el rol que más me interesaba para los fines del trabajo: el de un *subordinado* bajo las órdenes directas de María José, con quien a esas alturas había tramado una intensa cooperación.

A partir de ese momento puede decirse que mi posición en el Instituto se estabilizó en el punto que se consigna en el organi-

grama de la figura 1. El Gabinete ofrecía unas posibilidades inmejorables de penetración en los contextos institucionales, permitía el contacto con todas las zonas de la organización, el acceso directo a las aulas y el planteamiento de procedimientos expresamente encaminados a producir información. Por otra parte, durante las horas de trabajo, podía mantener un intercambio constante con la psicóloga, que por aquellas fechas, después de

FIGURA 1. *Resumen del organigrama formal del Instituto y posición del investigador*



Líneas formales de control —————
 Líneas formales de representación —————
 Acceso del investigador —————>

diez años de servicios, era la informante más antigua. Tan habituada llegó a estar a mi pertinaz utilización del diario de campo que acuñó una expresión de rutina para llamar mi atención cuando tenía alguna información que comunicarme sobre la vida del centro: «esto —decía— para tu cuadernito».

Además, la condición simultánea de subordinado en el Instituto y de becario en la Universidad me facilitaba las cosas a la hora de mantener esa incómoda posición de *doble agente* que caracteriza a la investigación etnográfica: el estatus era lo suficientemente ajeno al marco de los intereses institucionales como para generar una confianza sin sospechas; pero, por otra parte, parecía lo suficientemente respetable como para garantizar una interacción *efectiva* en el contexto de las rutinas cotidianas. No podía pedir más.

Con las cosas encaminadas de este modo, consideré oportuno extender mi horario de asistencia, adecuándolo al de María José. Durante todo el curso 1987-1988 acudí al centro tres mañanas a la semana. Aunque las tareas de evaluación psicopedagógica del Gabinete continuarían realizándose, mis intenciones, que fueron negociadas paso a paso con la psicóloga, iban a requerir una modificación del programa. En aquel momento nos planteamos dos cuestiones. En primer lugar, parecía necesario realizar algún tipo de práctica que estuviera más centrada en los grupos que en los individuos, pues los dos habíamos forjado la opinión de que la atención individualizada —imprescindible para algunos casos concretos— obstaculizaba en gran medida la perspectiva sobre los procesos generales del centro, es decir, impedía hacerse una idea global de las condiciones contextuales de la institución que daban sentido a las demandas de los individuos particulares (cf. Ogbu, 1981). Nos propusimos modificar en lo posible la "imagen" que la gente se había formado del Gabinete como lugar de atención a las desviaciones psicopatológicas, pues lo cierto era que, salvo contadas excepciones, los casos que atendíamos presentaban una problemática demasiado recurrente como para ser considerada "anormal". En segundo lugar, y en parte como consecuencia del planteamiento anterior, creímos que sería interesante desarrollar un área de trabajo que abriera nuestros ojos a las visiones *socializadas* de las prácticas y las experiencias escolares.

Para conjugar ambos intereses pusimos en marcha un plan de grupos de discusión con los alumnos, cargando el acento sobre el

asunto de la orientación escolar. Ésta fue nuestra actividad fundamental en los años sucesivos, el núcleo de nuestra labor en el Instituto. Abordamos el plan con la intención de evitar, en la medida de lo posible, la alimentación de un efecto de profecía autocumplida sobre las expectativas de los alumnos en lo concerniente a sus aspiraciones laborales y estudiantiles. Por otra parte, éramos conscientes del problema de convertirnos en fabricantes de las decisiones de los alumnos (Cicourel y Kitsuse, 1963). Emprendimos la tarea con cuidado, tratando de combinar la investigación sobre el sentido sociocultural de las estrategias escolares con el intento de construir, desde la *práctica conversacional* de los alumnos, un ámbito de relevancia (el de la configuración de la carrera escolar como un entramado de decisiones) al que ellos dedicaban, de hecho, muy poca atención. Nuestro propósito era penetrar en sus intereses tal y como éstos aparecían articulados en el intercambio negociado de un *discurso público*, para posibilitarles, desde sus marcos sociales de partida, el acceso a fuentes de información independientes de nuestra mediación.

Conforme nosotros fuimos subiendo a las aulas ellos fueron aproximándose espontáneamente al Gabinete, lo que supuso un aumento notable del volumen de atenciones destinadas a la toma de decisiones curriculares y de empleo. En el plazo de unas semanas nuestro proceso de trabajo se había transformado: la orientación había ganado un terreno muy significativo a la actividad clínica. Acostumbrados como estábamos a la decepción, no pudimos sorprendernos al comprobar que estos cambios no estaban produciendo mejores (ni peores) rendimientos académicos. En este sentido todo seguía igual. Pero no en otros. Al terminar el curso, en septiembre de 1988, había acumulado casi novecientas páginas manuscritas de diario, sin contar las notas procedentes del estudio bibliográfico, y los interminables paquetes de papel continuo en los que se reflejaban los primeros datos elaborados sobre la evaluación académica. Pronto iba a tener que hacer algo con todo aquello. Curiosamente, sólo cuando corrí el riesgo de verme sepultado bajo aquel material empecé a tener una inefable sensación de control sobre el proceso etnográfico. Los datos empezaban a cobrar un sentido insospechado.

PRODUCTOS Y PROCESOS. ALGUNAS PREMISAS METODOLÓGICAS

Registro de encuentros e intercambios esporádicos, entrevistas de todo tipo, grupos de discusión, observación de actividades académicas y de fiestas, cuestionarios... La figura 2 muestra un resumen de los productos de la investigación. Todo conjunto de datos es estratégicamente válido si uno es capaz de establecer la relación entre la "estructura" que queda codificada en ellos y los procesos sociales —entre los que se encuentran las acciones de investigación— responsables de esa configuración. Ya se trate de distribuciones de frecuencias o de interpretaciones de discurso, de números o de palabras, el valor de los *productos* empíricos ordenados

FIGURA 2. *Un resumen de los procedimientos de investigación en el Instituto*



en tablas, relaciones cuantitativas, capítulos, índices, bibliografías y otros recursos expositivos, viene dado por su capacidad para *mostrar* los principios de la estructuración social en relación con los cuales tales "datos" han sido *producidos* (Bourdieu *et al.*, 1976; Lerena, 1986a:351).

Lo fundamental que busca transmitir el resumen de la figura es que en etnografía todas las prácticas de investigación se sitúan en el marco de la integración social del investigador en el contexto que busca analizar: posibilitar una interacción social fluida y *relevante* con los agentes sociales se antepone a cualquier estrategia parcial de producción de información.

Al hacer etnografía buscamos obsesivamente la proliferación de las fuentes con la intención de conformar los perfiles de nuestro objeto en su mayor diversidad. Esto tiene básicamente dos sentidos. En primer lugar, se trata de *diversificar los procedimientos* ideados con un mismo fin teórico. Por ejemplo, en el Instituto era notable la indiferencia generalizada hacia el rol del delegado. No había que escarbar mucho para percibirla. Como detalle aislado, este hecho formaba parte de la cotidianidad institucional. El problema que se plantea cuando uno quiere dotar a hechos de este tipo de un cierto volumen teórico, haciendo así que la institución *se exprese* a través de ellos, consiste en convertirlos en centros de afluencia de una variedad de canales de interpretación, observándolos en sus diferentes dimensiones y modos de manifestarse. En consecuencia, no bastará con registrar el hecho de que existe una *frecuencia* cuantitativamente destacable de delegados que son repetidores de curso escasamente motivados hacia la escuela, sino que será preciso introducirse también en las estrategias de producción de prestigio en el aula mediante el análisis del *discurso* de los alumnos y la utilización pública de sus *emblemas de autoridad*. Más aún, será interesante analizar aquellos casos en los que la tendencia estadística general *no* se cumple, prestando una atención minuciosa a las experiencias de los pocos delegados que pretenden realizar una representación *significativa*, pues es en la tensión entre su juego político y su juego académico (jugados ambos a dos bandas entre las expectativas del profesorado y de sus compañeros) donde mejor podrá apreciarse la dinámica de los principios de construcción de la representación política en el aula y la tendencia global a su devaluación práctica.

En segundo lugar, la etnografía busca *diversificar los contextos*

sociales en los que se genera la información. A diferencia de los individuos y los grupos que se encuentran situados en posiciones relativamente concretas, el etnógrafo trata de ampliar en lo posible los ambientes de su práctica social. Es fácil decirlo. Sin embargo, las principales dificultades prácticas de la investigación derivan de esta imprescindible *indefinición* social del lugar del etnógrafo. La regla es simple: cuanto más identificado se encuentra uno con un lugar reconocible, más uniforme y monótona es la realidad que registra. Para evitarlo, el etnógrafo intenta captar el proceso social como una síntesis —siempre incompleta— de perspectivas y conductas diferentes, de manera que el valor de verdad de los datos producidos es inseparable del contexto social de su producción. Esta fusión entre información y contexto afecta de un modo fundamental a los niveles en los que puede ser analizado lo que se registra. Ejerciendo de psicólogo en un centro escolar es inevitable pronunciar ante los alumnos preguntas como la siguiente: «¿y no creéis que con un poco de *esfuerzo* podríais resolver vuestro problema con las matemáticas?». Siempre me he visto poco tentado a considerar los rendimientos académicos, y menos aún en este tipo de asignaturas, en los términos de un «esfuerzo personal». Así que cuando uno se oye decir estas cosas al repasar el diario o al realizar las transcripciones no puede dejar de preguntarse: ¿quién está hablando? Es fácil comprender que el valor etnográfico de esta interacción no se encuentra sólo en la respuesta de los alumnos, sino sobre todo en la *pregunta* misma, que delata abiertamente la incidencia del contexto en la producción de las reglas de conducta del etnógrafo como agente social (cf. Frake, 1969).

Al diversificar los procedimientos y los contextos sociales de producción de información, la etnografía aspira a generar interpretaciones que se sitúan en los puntos de convergencia de un juego de perspectivas:

Al igual que un topógrafo localiza los puntos de un mapa realizando triangulaciones con las diversas miras de sus instrumentos, el etnógrafo determina la exactitud de sus conclusiones efectuando triangulaciones con varias fuentes de datos [Goetz y LeCompte, 1988:36].

Lo que puede chocar de este modo de proceder es que, contra el ideal de simplificación que es común a cualquier voluntad posi-

tivista, su finalidad es *generar complejidad*. Es cierto que esta pretensión se ve compensada por las necesidades analíticas y comunicativas de la retórica expositiva: afortunadamente para el lector, cualquier texto escrito recorta, despieza y ordena, bajo la lógica más bien unitaria de una *argumentación*, el proceso previo, multiforme y polifónico, por el que determinados hechos y propiedades sociales se convierten en "datos". Pero es característico del estilo etnográfico aplazar esas tareas de simplificación hasta las últimas fases de la investigación. En esto también mi trabajo trató de conservar la vieja pretensión holística de las etnografías clásicas, aun cuando tal pretensión se viera constantemente mediatazada por el rigor selectivo que impone el análisis de contextos insertos en las denominadas «sociedades complejas» (Banton, 1980).

De hecho, más que una etnografía holística este trabajo es una «etnografía seccional» (Werner y Schoepfle, 1987, 1:49), es decir, un estudio realizado sobre criterios de selección de la muestra. Como he relatado, estos criterios fueron en buena parte implícitos en el caso del Instituto y serían controlados en mayor medida en el caso de nuestra segunda institución. En honor a la verdad hay que decir que, en ambos casos, los criterios explícitos fueron insignificantes a la hora de emprender el trabajo si los comparamos con la fuerza de las consideraciones puramente estratégicas, como la disponibilidad de los centros a implicarse en mi proyecto de investigación. Siento no poder ofrecer una imagen más heroica, pero cuando se realizan investigaciones que han de contar con la forzosa colaboración de los agentes sociales (y éste es siempre el caso de la etnografía) es necesario aparcarse la lógica de una epistemología del "control" y el "diseño", pues en la vida real el primero en ser controlado es el etnógrafo. Ante las limitaciones que los contextos empíricos plantean a los sueños teóricos resulta fundamental sustituir la fuerza de la racionalidad por una pretensión, menos estricta pero más operativa, de simple razonabilidad (*cf.* Black, 1990:8). En último término, la etnografía siempre habrá de afrontar el hecho de que, frente a la gloria de los "métodos" científicos que han hecho de la virtud una necesidad, su sello distintivo es el de hacer de la necesidad virtud (*cf.* Barley, 1989).

Pero hay que conceder, además, que la etnografía no sólo se ve limitada por las restricciones que se plantean en el campo de las interacciones inmediatas, sino que lo está intrínsecamente cuando pretende captar los sentidos de la acción sociocultural en

una sociedad articulada en una multiplicidad de niveles organizativos. En el capítulo anterior he tomado en consideración materiales históricos y analíticos que se deben a contextos de producción externos a los de nuestras dos instituciones, pero que sin embargo se hallan en una relación *fundamental* con ellas. Como práctica *co-presencial*, la etnografía ha de saber localizar sus propios límites si quiere satisfacer su aspiración de buscar lo generalizable en lo específico (Wolcott, 1979:xiv), ampliando al máximo sus fuentes de información y documentación, aunque no deriven directamente de los procesos de interacción social del investigador.

Todos los procedimientos de producción de información que consigno en la figura 1 se incluyen bajo la etiqueta «Diario de campo», que es el instrumento de registro generalizado de la etnografía. Su mayor utilidad reside en un aspecto aparentemente trivial: su sensibilidad al tiempo. Es cierto que una buena parte de esa dimensión temporal se pierde al elaborar el texto final. Sin embargo, estoy persuadido de que el fundamento procesual que suelen tener las descripciones etnográficas sería impracticable si no fuera por el sencillo expediente de anotar el cuándo de los acontecimientos. Por otra parte, al registrar el curso de las acciones metodológicas el etnógrafo puede ser más consciente de la variación de sus intereses epistemológicos que, no lo olvidemos, en etnografía buscan una confluencia de sentido con los que ponen en juego sus sujetos de estudio.

Un punto importante a destacar es que esos intereses de conocimiento se ven en todo momento mediatizados por el proceso de construcción de una identidad social en el terreno. En mi caso, las observaciones específicas que respondieron a los intereses particulares del *etnógrafo* (como investigador que se debía a la universidad) fueron posibles gracias a la producción de observaciones específicas que respondieron a mi posición como *psicólogo* del centro (y, por tanto, como profesional al servicio de la institución), y éstas a su vez encontraron justificación en el tejido de las *interacciones cotidianas* dadas al margen de toda sistematización intencional. Ahora quizás sea más fácil imaginar hasta qué punto la práctica etnográfica supone una considerable tensión de identidades incluso cuando se practica en contextos extraordinariamente familiares: si uno no es nadie, entonces accederá a un conocimiento sin base social, pero si uno es alguien demasiado notable, la base social de su conocimiento podrá tornarse excesivamente

restringida como para atrapar una diversidad suficiente. Sea como sea, de cara a los agentes sociales, así como en el momento del análisis, es imprescindible intentar realizar una demarcación explícita de esas diferentes "caras" que *filtran* la producción de los datos, pues sabemos que detrás de toda información referencial existe una información, normalmente más importante porque nos habla del contexto, sobre los patrones que adquiere la relación social entre el "observador" y los "observados" (cf. Watzlawick *et al.*, 1985:52ss.; López-Coira, 1991).

LA NECESIDAD DE BUSCAR UNA SEGUNDA INSTITUCIÓN

Después de acudir intensivamente al Instituto durante el curso 1987-1988 volví a realizar, en los cursos siguientes, un calendario de dos mañanas semanales. La Asociación de Padres, que se financiaba con las cuotas de los socios, se vio forzada a reducir gastos, lo que afectó decisivamente al Gabinete. María José tuvo que eliminar un día laboral de su horario de servicios. Como auxiliar hube de adecuarme a esta nueva situación, que se mantendría sin variaciones significativas hasta el término del trabajo de campo en el año 1990.

En octubre de 1988 presenté en mi departamento universitario un escrito sobre la marcha de la investigación que contenía el proyecto formal de la tesis. La hipótesis fundamental en relación con el funcionamiento del Instituto se expresaba en el siguiente párrafo:

En el Instituto, la ejecución de los roles organizativos se conceptualiza, frente a la ejecución de los roles académicos, como un trabajo marginal. Y así pueden definirse como tiempos marginales del proceso institucional los que se dedican a los aspectos extra-académicos de la vida social.

Buena parte del material había sido ya producido y todo apuntaba en la misma dirección: la actividad del centro parecía vertebrarse en torno a las dimensiones instrumentales de la evaluación formal y la instrucción en el aula. Una y otra vez, la observación de los procesos organizativos ratificaba las primeras impresiones obtenidas de la experiencia con el equipo de investi-

gación sobre el “fracaso escolar”. Tal y como lo expresó un profesor al término de una sesión de claustro: allí se notaba «la inercia de la burocracia». Por otra parte, todo aquello encajaba de maravilla con lo que iba leyendo: la situación del Instituto venía que ni pintada para ejemplificar, en carne viva, la hipótesis *genérica* que atribuye a la escuela (a cualquier forma de escuela moderna) un sustrato de legitimidad caracterizable como un «mito tecnocrático» (Collins, 1989). Demasiado claro para una etnografía. Gracias a la inestimable dirección de Honorio Velasco y al consejo imprescindible de Francisco Cruces busqué durante algún tiempo el modo de complicarme la vida.

Fue entonces cuando formulé en mi diario la intuición de que la visión instrumental del proceso escolar opera *en un contexto de convenciones*. En consecuencia, el “mito tecnocrático” no habría de manifestarse de una manera homogénea en todos los ambientes escolares, porque, al producirse en creencias y prácticas escolares mediadas por convenciones locales, no tendría por qué poseer una conexión *de necesidad* instrumental con el funcionamiento de la escuela. Un ejemplo: el que un ejército se considere a sí mismo (o pueda ser considerado) como un dispositivo orientado a cumplir una serie de funciones, no conlleva que debamos comprender la *institución humana* que lo constituye únicamente como una máquina diseñada universalmente en relación con los supuestos fines instrumentales. La institución humana, además de cumplir esos fines con mayor o menor éxito, hace cosas como el “paso de la oca”: una convención que se produce distintivamente en el señalamiento concreto (local) de un mundo militar *diferenciado* (el ejército prusiano). Al menos desde Durkheim viene siendo formulada con algún sistema esta cuestión apasionante: ¿es adecuado concebir el “paso de la oca” (es decir, las convenciones concretas de las instituciones humanas) como adornos de quita y pon? O sea, ¿hasta qué punto son estas convenciones tan necesarias —o tan innecesarias— como las funciones señaladas en las justificaciones instrumentales? Y yendo aún más allá, al recapacitar sobre la diversidad de los sentidos que se traducen como fines del ejército: defensa nacional, mantenimiento de la paz, expansión y conquista, guerra santa o exterminio racial..., ¿no será que las definiciones instrumentales que los ejércitos (y los analistas) construyen para hacer comprensible la institución participan en gran medida de la naturaleza convencional que caracteriza a cosas como el “paso de la oca”?

La tesis de Collins, en un principio esclarecedora, comenzó a parecerme entonces oscura en un punto crucial. En su análisis daba la impresión de estar juzgando el "mito tecnocrático" desde el interior del mito mismo, al convertirlo en una condición universal —y por tanto *necesaria*— para el funcionamiento global del sistema escolar como aparato meritocrático. Yo también pensaba (y sigo pensando) que la justificación tecnocrática de la escuela es generalizada, pero en la exposición de Collins las *experiencias* de los agentes a su paso por la escuela parecían quedar reducidas a un solo cometido funcional: obtener una acreditación que luego resultaría útil para legitimar unas desigualdades socioeconómicas cuyo fundamento último venía a ser la *arbitrariedad* de un sistema de dominación. Así aparecía en escena un "mito" sin agente específico: «Gentes con diferentes puntos de vista le dan distintos enfoques, pero el relato básico es el mismo» (Collins, 1989:1).

Si, como yo suponía, las creencias asociadas a la visión instrumental eran modos de interpretación de prácticas sociales inexcusablemente caracterizables por una dimensión convencional, entonces tendría que ser posible describir *diferentes expresiones* de la realización de la creencia de que la escuela es un dispositivo instrumental homogéneo y universal. Al estudiar en detalle el proceso social de diversas instituciones, tendría que ser posible discernir el *valor relativo* concedido a la visión instrumental de la educación: desde mi punto de vista, lo fundamental no era *sólo* la eficacia de la visión instrumental en la legitimación del sistema meritocrático, sino los modos en que la experiencia escolar inducía en los agentes *diversas relaciones* con respecto a la idea de un mundo social instrumentalizado. Aunque por el momento sólo pueda enunciarla, esta diferencia de acento fue esencial en la comprensión de los datos, pues una cosa es entender la institución al servicio de una estructura preformada y otra cosa es entenderla como un *trabajo de estructuración* que se construye, no ya en la cabeza de los investigadores, sino en la vida cotidiana de los grupos reales (cf. Willis, 1981, 1986).

Con esta expectativa teórica inicié dos tipos de estrategia. En primer lugar, al tiempo que continué produciendo los datos necesarios para revalidar las conjeturas establecidas durante mi primer año de trabajo de campo en el Instituto, me apliqué al análisis de aquellos casos que parecían ser *discrepantes* en relación con la hipótesis de una devaluación de la dimensión convencional de la

vida institucional (cf. Goetz y LeCompte, 1988:182). Fue así como comencé a prestar una mayor atención a los acontecimientos festivos y extraacadémicos, y a los agentes que mostraban una inclinación explícita hacia la producción de una vida social no estrictamente regida por criterios de eficacia instrumental: los organizadores de la asociación de alumnos y algunos padres y profesores. La intención de esta primera estrategia fue analizar, en el Instituto, las variaciones *internas* con respecto a la interpretación instrumental de la experiencia escolar, sus límites y su significación en el conjunto de los procesos institucionales.

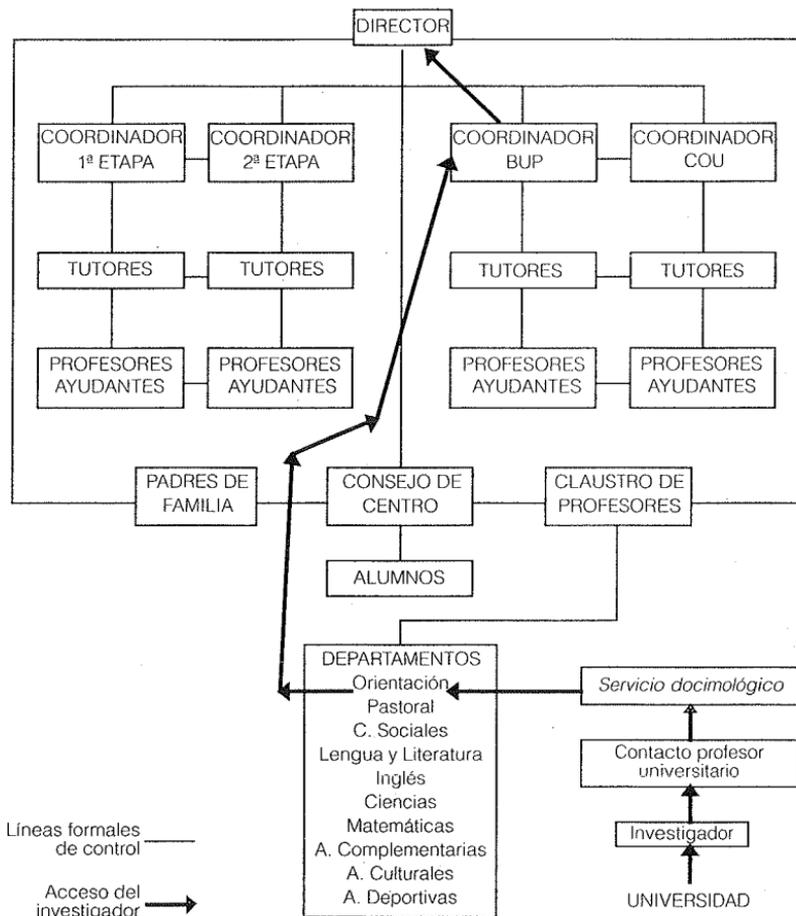
Por otra parte, la pretensión de ilustrar una diversidad de realizaciones prácticas de la visión instrumental de la escuela se habría de ver notablemente enriquecida mediante el recurso a un segundo centro. Se trataba de acceder a un contexto en el que pudiera darse una valoración explícitamente positiva del trabajo sobre la dimensión convencional. La selección de una institución que esgrimiera formalmente los emblemas de una tradición local, contrapuesta en sus contenidos valorativos al ideal de una educación "desideologizada", parecía lo más adecuado para este fin. Gracias a la mediación de un profesor universitario que había trabajado tiempo atrás para el servicio docimológico de un centro perteneciente a una orden religiosa de reconocida tradición educativa, tuve la posibilidad de trabajar en el Colegio. En la primera página de su «Libro de programación escolar» figuraba la siguiente leyenda: «[Nombre de la Orden Religiosa] 300 años al servicio del Evangelio, por la educación»

Y en la tercera: "El colegio [nombre de la Orden y el Centro] que dirigen los hermanos de [referencia a la Orden] desde el año 1892, es un centro educativo católico que ofrece a la sociedad con voluntad de servicio la opción educativa definida en su carácter propio».

En enero de 1989 acudí al Colegio, acompañado del profesor universitario que me había facilitado los contactos. Sería mi primera entrevista con el director. El objeto era solicitar un permiso de investigación para una serie de acciones específicas, que «se realizarían sin interferir lo más mínimo en las actividades regulares del centro». Aunque el Colegio imparte enseñanza desde los primeros niveles de la educación preescolar hasta el Curso de Orientación Universitaria, mis peticiones se centraron en el ciclo de Bachillerato y COU. Tras concederme amablemente la realiza-

ción de la investigación, el director se comprometió a solicitar un segundo permiso a los “coordinadores” responsables de cada uno de los tramos (véase el organigrama de la figura 3). El coordinador de BUP también concedió el permiso; pero no el de COU, según me informó el director en la segunda entrevista. Durante ese año y el siguiente realizaría la producción de materiales en mi segunda ins-

FIGURA 3. *Resumen del organigrama formal del Colegio y trayectoria del investigador*



FUENTE: *Libro de programación escolar del centro (1986-1987)*.

titución, que fue mediatizada y posibilitada, como en el Instituto, por la generosa ayuda de su psicólogo.

El Colegio es hoy un centro completamente mixto. En el año 1988-1989 el curso de tercero de BUP era todavía solamente de varones. Situado en un barrio residencial muy cercano a uno de los centros neurálgicos de negocios de la ciudad, el primer aire que me dio al pisar su vestíbulo fue de orden y magnificencia. A la entrada, una recepcionista controlaba las agendas y citas del personal directivo. El edificio centenario, de amplios corredores, se extendía en torno a la nave de una gran iglesia devota de la patrona del Colegio y del santo fundador de la orden que lo regenta. En él se acogían tanto los espacios escolares como la residencia de los "hermanos". Aquello parecía realmente otro mundo.

Por entonces, su población total ascendía a los 2 200 alumnos, con más de 100 profesionales en la plantilla docente. El ciclo de bachillerato contaba en el curso 1989-1990 con 545 alumnos distribuidos en 14 grupos académicos y con 28 profesores, en su mayoría seglares. En lo que se refiere a sus recursos materiales, la situación del centro podría describirse adecuadamente con uno de los comentarios del psicólogo: «Aquí siempre andamos agobiados con el espacio, pero lo cierto es que espacios los tenemos todos». Un simple catálogo como el que se ofrece en la figura 4 puede dar una idea de la impresión que pudo causar el centro a un visitante habituado al Instituto.

Había también otras diferencias sustanciales. Casi un 80% de los padres de los alumnos de BUP se distribuían entre las categorías de profesionales liberales, y directivos y profesionales de empresas. Por otra parte, más del 40% de las madres trabajaba fuera del hogar como profesionales liberales o como empleadas de cuello blanco. La estrategia escolar de estas familias suponía un gasto económico que se situaba, únicamente por el concepto de "enseñanza", en torno a las 20 000 pesetas mensuales por hijo⁵.

⁵ Estas diferencias preliminares se corresponden con pautas más generales de los indicadores socioeconómicos, laborales y educativos de los respectivos distritos (y también de los barrios). En el año 1989, el distrito de Carabanchel contaba con una población de 240 325 habitantes. Su tasa de paro era del 22,9%, dos puntos por encima de la tasa del municipio, y su estructura ocupacional era en todo análoga a la de la población del Instituto. Con 146 770 habitantes, el distrito de

Como se expresa en la figura 3, mi trabajo en el Colegio puede representarse más bien como una "trayectoria" por los diferentes niveles institucionales que como una "estancia". Aunque nunca descarté la posibilidad de iniciar una etnografía como la que desarrollé en el Instituto, lo cierto es que en el Colegio la investigación tomó la forma de un conjunto de acciones puntuales orienta-

Chamartín (donde estaba situado el Colegio) arrojaba una tasa de paro del 15,6%, cinco puntos por debajo de la del municipio.

Los indicadores educativos de los barrios ponían de relieve acusadas diferencias tanto en lo relativo a los niveles de escolarización como en lo que respecta al tipo de oferta educativa. Entre los habitantes del barrio del Instituto de 10 ó más años, el 34,7% se declaraba "sin estudios", el 38,4% había cursado estudios de primer ciclo, el 18,4% estudios de segundo ciclo y el 6,8% estudios universitarios (con un 3,4% en facultades o escuelas técnicas superiores). En contraste, sólo el 19,2% de los habitantes del barrio del Colegio del mismo segmento de edad se declaraba "sin estudios", el 24% había cursado estudios de primer ciclo, el 28,6% estudios de segundo ciclo, y el 27,2% estudios universitarios, con un 22,2% de la población en posesión de una titulación de facultad o escuela técnica superior. Salta pues a la vista una mayor presencia de "capital escolar" entre la población del barrio del Colegio, especialmente en lo que se refiere a las titulaciones universitarias y a la posesión de estudios de segundo ciclo (Bachillerato y FP). La concurrencia de una entrada más temprana en el mercado de trabajo en el distrito del Instituto con un mayor envejecimiento de la población y un número medio de hijos ligeramente inferior en el distrito del Colegio, explican, por una parte, la menor presencia de titulaciones de segundo ciclo en el centro público y, por otra parte, una tasa mayor de *paro juvenil* (bajo la categoría "Búsqueda del primer empleo") en su entorno: un 10,5% en el distrito de Carabanchel frente a un 7,4% en el de Chamartín.

Por otra parte, el tipo de oferta educativa en ambos distritos habla elocuentemente de una búsqueda de excelencia escolar en el distrito de Chamartín en comparación con el de Carabanchel. Con una diferencia poblacional de unos 90 000 habitantes a favor de Carabanchel, este distrito contaba en el año 1989 con 125 centros escolares de enseñanzas de primer y segundo ciclo, que se repartían 5 798 plazas de BUP y COU. El distrito de Chamartín contaba en el mismo año con 139 centros y 17 639 plazas de BUP y COU. Del conjunto de los establecimientos escolares de Chamartín el 11,5% eran centros públicos, el 22,3% privados subvencionados y el 66,2% privados libres. En contraste, sólo el 24,8% de los centros de Carabanchel eran privados libres, el 41,6% privados subvencionados y el 33,6% públicos. En el distrito de Carabanchel la enseñanza privada libre tenía una presencia ínfima en la oferta de plazas de BUP y COU (5,3%). En el de Chamartín, el 42,9% de las plazas escolares de BUP y COU eran ofertadas por centros privados libres como el que nos ocupa en nuestra investigación. [Los datos de esta nota proceden del Ayuntamiento de Madrid (1989) para las cifras de los barrios y los distritos, y de la Comunidad de Madrid (1990, I y II) para las cifras de la comunidad y el municipio.]

FIGURA 4. Un catálogo de la dotación de espacios del Colegio

RECIBIDORES Y VESTÍBULO
ESPACIOS DE SECRETARÍA
AULAS
GIMNASIO
SALA DE JUDO
PISCINA CLIMATIZADA
AULA DE MÚSICA
AULA DE BALLET
AULA CON INSTRUMENTOS MUSICALES
DOS LABORATORIOS DE IDIOMAS
UNA SALA DE MEDIOS AUDIOVISUALES
DOS SALAS DE ORDENADORES
<i>Veinte ordenadores por aula, dos consolas por ordenador</i>
LABORATORIO DE QUÍMICA
LABORATORIO DE BIOLOGÍA
LABORATORIO DE FÍSICA
LABORATORIO DE ELECTRICIDAD
UNA BIBLIOTECA
<i>Para el trabajo de los alumnos que llegan tarde</i>
UNA BIBLIOTECA INFANTIL CON SERVICIO DE PRÉSTAMO
SALÓN DE ACTOS
<i>En cuyo gallinero se pasan películas a los alumnos del comedor</i>
UNA CAPILLA
<i>Muy grande, que es igual que una iglesia</i>
UNA SALA DE PROFESORES GENERAL
<i>Con espacio de estar y espacio de trabajo</i>
UNA SALA DE PROFESORES PARA COU
UNA SALA DE PROFESORES PARA BUP Y EGB
DOS PATIOS
<i>Aunque son pequeños para tanta gente</i>
UN COMEDOR
<i>Para unas mil doscientas comidas diarias</i>

NOTA: En cursiva algunas glosas del psicólogo durante la entrevista.

das a la producción de una serie de datos de contraste. Es preciso reconocer que el contexto de mi relación con el centro nunca fue el adecuado para el desarrollo de una etnografía desde una posición del organigrama. El Colegio me abrió sus puertas para la producción de materiales claramente definidos, pero su organización nunca me permitió un acceso tan abierto como el que pude disfrutar en el Instituto. Si en este centro pude realizar una inte-

gración desde las estructuras inferiores de la organización, en aquél fue preciso recorrer, para cada paso, el camino de un control estructurado de arriba a abajo ⁶. Por otra parte, no parecía adecuado ofrecer servicios permanentes a un gabinete psicológico que contaba ya con cuatro auxiliares voluntarios.

Así las cosas, en una primera fase que se realizó durante el curso 1988-1989, solicité la disponibilidad de una hora lectiva en tres grupos de cada uno de los dos cursos iniciales del Bachillerato y en dos grupos de tercero de BUP. La utilizaría para aplicar un cuestionario análogo al que había pasado en el Instituto, y para producir una serie de datos de contraste en los que esperaba basar parte de mis argumentos comparativos. También solicité y obtuve del centro las actas de la evaluación académica en el ciclo de Bachillerato. En la primavera de 1990 hice entrega a la dirección de un informe que contenía una valoración de las expectativas de futuro y el proceso de evaluación de los alumnos, documento que dio pie, previa renovación del permiso por parte de un nuevo director, a la prosecución del trabajo en el curso siguiente: algunas entrevistas puntuales y tres historias de vida. La figura 5 recoge el resumen de los procedimientos de investigación llevados a cabo en el Colegio.

LA LEY DE ASIMETRÍA

Si en algún campo se manifiesta la resistencia del procedimiento etnográfico a la tozuda búsqueda de legitimidad científica del investigador, ese campo es sin duda alguna el de las comparaciones. Cuando la etnografía busca ser consecuente, refleja diversidad; cuando busca ser generalizable, persigue criterios (en alguna medida) universalizables. El resultado de este juego suele ser desconcertador: se hacen comparaciones, pero son a todas luces imperfectas. Es la ley de asimetría: puesto que las condiciones planteadas por la realidad son generalmente asimétricas, los etnó-

⁶ Cuando me refiero a la existencia de este tipo de control, no deseo dar la impresión —que, por otra parte, sería falsa— de que en el Colegio se respiraba un ambiente autoritario. Hecha la reserva del anonimato de la información siempre se me invitó a hacer una utilización enteramente libre de mis materiales.

FIGURA 5. *Un resumen de los procedimientos de investigación en el Colegio*

grafos tendemos a desconfiar de la excesiva perfección de los experimentos que imponen a la realidad sus condiciones.

A lo largo del proceso de investigación mi intención fue maximizar lo que cierta epistemología de las ciencias sociales fiel al recurso estadístico, denomina «validez externa». Siempre pretendí que mis apreciaciones tuvieran algún valor de generalización. Como ya lo vio Weber con claridad, para generalizar es preciso construir *conceptos-tipo* (Weber, 1984:16ss.). Más escéptico, Harry Wolcott ha hablado simplemente de *estereotipos* (Wolcott, 1993b). Sea como sea, la construcción conceptual busca producir una *estabilidad gnoseológica* que nos hace presentar, mediante argumentos invariantes expresados como conjuntos de propiedades y procesos, lo que en la práctica parece ser una realidad escurridiza ante cualquier intento de inmovilización conceptual. Pero no conviene engañarse: la pretensión de generalización es probablemente tan fundamental en la tarea del investigador como lo es el reconocimiento de las condiciones de su imposibilidad. En esta contradicción básica se sitúa mi posición ante los datos, es decir, en la consigna bachelardiana de que «la constatación de una *imposibilidad*

no es en absoluto sinónimo de limitación del pensamiento» (Bachelard, 1989:23).

La búsqueda de comparaciones ha sido uno de los recursos clásicos para producir generalizaciones en el marco de la antropología social y cultural (cf. Eggan, 1975). Y con esta intención, que responde al momento positivo de la contradicción expuesta, yo mismo he tratado de comparar dos instituciones escolares. Pero la tipificación implícita en cualquier comparación trae consigo una consecuencia, a mi juicio indeseada, que consiste en considerar las unidades que se comparan —por arte de metonimia— como entidades articuladas sin líneas de fractura. Por momentos, también mi organización de los datos puede dar esta impresión. No me gusta. Cuando reviso mis notas de campo, encuentro por todas partes un interés en clasificar alternativamente determinados indicadores de la vida social de los dos centros como síntomas de una “codificación *expresiva (convencional)* del proceso escolar” (rasgo tipo-ideal del Colegio) o de una “codificación *instrumental*” (rasgo tipo-ideal del Instituto). En contra de esta organización dicotómica, mi aspiración es potenciar la descripción del *proceso de construcción de la experiencia escolar* en relación con una codificación instrumental que, apoyada en las estructuras prácticas y de conocimiento que alimentan el sistema escolar como burocracia, es *común a ambos* centros. Lo que trataré de comparar no es, pues, una serie de propiedades o procesos objetivamente diferenciales, sino diversos modos de interpretación sociocultural de una lógica común.

Mi propósito es ilustrar cómo la escuela es capaz de producir alternativas posicionales con respecto al *mismo* tablero de juego, poniendo en relación práctica, de modos diferentes, la dimensión instrumental y la dimensión convencional de la experiencia (cf. Bourdieu, 1988b). Para este propósito ilustrativo, y no tanto para el de la generalización, la comparación resultará elocuente. Dicho de otro modo, más que una comparación en sentido estricto, este trabajo quiere ofrecer una *ilustración de la diversidad*. Creo que eso será suficiente para poner en duda la pretensión universalizadora que acompaña a la visión instrumental de la escuela; así como la idea globalizadora de que tal visión es atribuible, genéricamente y sin matices, en la forma de un “mito tecnocrático”, a todas las realizaciones de la escuela. O sea que en términos metodológicos este texto presentará un simple análisis de casos, por lo

que, como ha señalado McEwen, probablemente su valor reside más en su potencial heurístico que en la fuerza de sus conclusiones: «los datos ilustrativos no proporcionan pruebas de la validez de las ideas que se ofrecen» (McEwen, 1975:234). Debo confesar que, por mi parte, no veo modo alguno de ofrecer “pruebas” (en el sentido duro que parece conceder McEwen a esta palabra) cuando se trabaja en el ámbito de las ciencias sociales.

Dentro de estos límites, hay ciertos aspectos en los que el trabajo podría presentarse como un intento de «comparación controlada» (cf. Spindler y Spindler, 1987). La intención de cubrir en ambos casos el mismo tramo del ciclo escolar, la presentación en ambas instituciones como “psicólogo” y la mediación del gabinete psicológico para el acceso a los materiales, así como el mantenimiento de un cierto rigor experimental en las observaciones específicas (figuras 2 y 5), así lo sugieren. Hay muchos otros puntos en los que, sin embargo, el tratamiento de los dos centros es marcadamente asimétrico. Dos de ellos son tan importantes que pueden haber afectado decisivamente a algunas ideas centrales de mi interpretación, por lo que requieren un tratamiento explícito.

En primer lugar, en el Instituto desarrollé una *etnografía escolar*. Gracias a mi posición relativamente estable pude hacerme con un conocimiento constructivo de las interpretaciones internas de la institución. Esto se notó en la frecuencia con que mi visión de la realidad fue congruente, en las situaciones cotidianas, con las perspectivas de los agentes escolares, aun cuando mis opiniones fuera del trabajo diario fueran a menudo contradictorias con ellas. En el Colegio también tuve en cuenta la interacción social que ponía el marco a mis estrategias de producción de información, pero lo cierto es que la falta de un rol institucional más estable limitó considerablemente mi acceso a las interpretaciones constructivas de las personas y los grupos. Mientras que en el Instituto fui, hasta cierto punto, un sujeto activo de los procesos institucionales, en el Colegio nunca pasé de ser un “visitante”. En consecuencia, la forma específica de mi participación en el Instituto fue el ejercicio de un *rol instrumental*, mientras que en el Colegio fui el receptor externo de una *imagen institucional*. Esta asimetría en los contextos sociales de producción de la información pudo influir notablemente en mi visión de contraste, pues, como ya es sabido, atribuiré al Instituto la tendencia a subrayar la dimensión instrumental de la experiencia escolar y al Colegio la tendencia a poner

el acento sobre un *imaginario cultural*, es decir, sobre un marco de convenciones reconocidas que tamizaban esa experiencia.

Espero que esta importante dificultad haya podido ser contrarrestada en el análisis. La verdad es que la mayor parte de los datos a los que prestaré atención en el Instituto dependen muy poco de las expectativas de sus agentes en relación con el etnógrafo en sus funciones de *psicólogo*. La posición de "auxiliar" hizo posible en todo momento que la figura de referencia en relación con estas funciones fuera María José. Los grupos de discusión en el aula destinados a las tareas de orientación son casos extremos en los que ese rol técnico pudo mediatizar concluyentemente la producción de la información. No obstante, yo ahí me mantuve como un "observador", y era la psicóloga la encargada de su conducción efectiva. Además, recurriré muy infrecuentemente a materiales extraídos de la clínica individual. Finalmente, creo que la atención concedida a los casos discrepantes y los reiterados esfuerzos por producir un análisis multinivel y sometido a constantes triangulaciones pueden contribuir a paliar en cierto modo los sesgos inevitables asociados con este rol particular.

El segundo aspecto de la asimetría que quisiera hacer explícito es el siguiente: en muchos momentos destacaré, como núcleo del contraste, la relevancia en el Colegio de la tradición local como medio de *integración* institucional. En otras palabras, parecerá como si en el Instituto hubiera más conflicto. En relación con este hecho es preciso tener en cuenta que la mayoría de los datos procedentes del Colegio han sido producidos mediante procedimientos *discursivos*. Como es sabido, el discurso sobre la propia cultura tiende a destacar los aspectos integratorios de la vida social: suele expresar consenso (*cf.* García García, 1987). En consecuencia, habrá que tomar con prudencia las interpretaciones extraídas de los materiales del Colegio, pues sus prácticas, a diferencia de las del Instituto, han sido escasamente observadas, o, mejor dicho, en la mayor parte de los casos han sido reveladas a través de los discursos.

PRÁCTICAS

3. EL INSTITUTO O LA INERCIA DE LA ORGANIZACIÓN

— Yo creo que éste debe ser el único instituto de Madrid en el que el profesorado no ha hecho ninguna reunión de ningún tipo para hablar de la LOGSE¹ —comentó Alfonso, profesor de Lengua, mientras tomábamos unas cañas después de una reunión de claustro.

— ¿La LOGSE? ¿Qué es eso? —bromeó Gerardo.

— Claro —continuó Alfonso—, los profesores no van a ir a las reuniones que organiza la Junta Directiva, porque cuando la Junta pone un cartel parece que los pone debajo de otros, para que no se vea. No sé... Yo creo que este Instituto se va a extinguir por consunción. Aquí nos ponen las aulas y nosotros ponemos las clases. Y nada más. Un ejemplo... La tarde está matada. Le dices a un alumno que venga por la tarde y ni se le ocurre...

— O a un profesor —puntualizó Gerardo.

Puede que un modo fructífero de comprender los fenómenos organizativos sea enfocarlos, desde su plano normativo, como estructuras de agentes diferenciados en un organigrama ideal, al que cabría atribuir una funcionalidad en relación con un conjunto de fines racionalmente definidos (*cf.* Mayntz, 1987). El propósito de los siguientes capítulos es plantear un juego descriptivo diferente, con una intención aproximada a la de Raymond Firth cuando escribía:

Cuanto más se concibe la estructura en términos abstractos, como equivalente de relaciones de grupo o pautas ideales, tanto más forzoso es definir por separado la organización en términos de actividades concretas [Firth, 1971:53].

Creo que en la reflexión sobre las instituciones modernas hay un exceso de modelos ideales, producido tanto por quienes las diseñan como por quienes las estudiamos o criticamos. Demasiadas construcciones que surgen sólo de nuestras cabezas. En este trabajo he considerado que el fundamento empírico de las estructu-

¹ Ley de Ordenación General del Sistema Educativo: la norma de carácter general que regula la actual reforma del sistema educativo español. Fue aprobada a finales de 1990 (MEC, 1990) y estuvo en proceso de discusión a nivel nacional durante la mayor parte del tiempo en que realicé mi trabajo de campo.

ras ideales ha de buscarse en las *prácticas* de la vida corriente². Ahí se sitúa el objeto de cualquier etnografía.

Ésta es la pregunta: ¿cómo *cobran cuerpo* las formas organizativas del Instituto y el Colegio en prácticas localizadas y concretas? Buscándole respuesta espero perfilar los valores y los sentidos que los agentes concedían a ambas instituciones. De este punto partirá mi análisis de la experiencia escolar como una configuración de relaciones con el hecho institucional. A fuerza de vivir la institución de modos diversos, los agentes (a veces individuales, siempre colectivos) conformaban sus diversas disposiciones a comprenderla y realizarla, y de esa manera se situaban *en* ella y *ante* ella. En el proceso podremos apreciar la *génesis práctica* del modo en que los agentes se veían dispuestos a construir las relaciones entre la dimensión instrumental y la dimensión convencional de la experiencia institucional, subrayando o subordinando la una a la otra, poniéndolas a jugar coordinada o conflictivamente.

UN CLAUSTRO DE APERTURA

El 20 de septiembre de 1988 se reunía en el Instituto el primer claustro del curso. Como siempre, lo hacía en la biblioteca. En círculo, a lo largo de las vitrinas, se sentaron los profesores de diurno y nocturno. En uno de los lados de la sala se situó la Junta Directiva, compuesta por el director, la vicedirectora, los jefes de estudios de los dos turnos y la secretaria del centro.

A nosotros se nos había invitado a exponer algunos resultados y recomendaciones surgidas de las tareas del Gabinete. Estas invitaciones a los psicólogos no solían provenir de la Junta Directiva

² En la noción de *práctica* confluyen una gran variedad de tradiciones en el ámbito de las ciencias sociales, que son, por otra parte, enormemente dispares entre sí tanto por sus orientaciones disciplinares como por sus intereses y objetos de atención. Como tal, el lugar de la práctica en las ciencias sociales empíricas merecería un estudio detallado por parte de los estudiosos de la ciencia (cf. Turner, 1994). He aquí un listado incompleto, caótico y arbitrario de los autores relativamente contemporáneos que más me han afectado en este asunto: Piaget (1961, 1981), Giddens (1984), Austin (1962), Dougherty y Keller (1982), Lave (1989), Bourdieu (1990) y Willis (1981, 1988).

como entidad formal del centro. Más bien estaban animadas por el deseo de profesores particulares que veían en nosotros una “voz objetiva”, y que confiaban en que la presentación “científica” de determinadas informaciones podría ser un estímulo para iniciar reformas en la organización.

Abriéndose paso entre los comentarios de los profesores, que se reencontraban después del verano, la voz de Felipe irrumpió a través de los altavoces instalados para la ocasión.

Lo primero es expresar nuestro pesar por el fallecimiento de los padres de Dolores y Mariano [dos de los profesores], y por la muerte de José Luis Martínez³. Deseo también dar la bienvenida a los profesores nuevos que se incorporan este año al claustro.

El director comenzó a decir sus nombres indicando la asignatura que iban a impartir. Los recién llegados fueron poniéndose en pie con un gesto de saludo. Sin pausa, Felipe anunció una “buena noticia”: «Los resultados de la selectividad han sido 85 aptos y 2 no aptos, sobre 87 presentados».

Se hizo el silencio. María José me comentó en voz baja lo que probablemente otros también estaban pensando: «Lo que no dice es cuántos alumnos se han quedado en el camino».

Mientras hojeaba algunos de los papeles que tenía sobre la mesa, Felipe dio por aprobada, como “cuestión de trámite”, el acta del último claustro, con el consentimiento tácito de los presentes. A continuación pasó al preceptivo «Han justificado su ausencia...», para dar comienzo a los contenidos sustantivos de la reunión.

Quiero comentar algunas previsiones para este curso 88-89. Estamos haciendo ahora la distribución de alumnos y los horarios. La intención es mantener en lo posible el número de alumnos por profesores. Va a ser difícil, porque este año habrá un aumento de COUs. Han aumentado las peticiones de los alumnos que vienen de otros centros. Tenemos la intención también de ajustar al máximo para que haya una variación mínima del número de horas por seminario. Creo que lo haremos mejor si pode-

³ Se trataba de un alumno de 1º de BUP que se había suicidado al terminar el curso anterior. Tanto en este caso como en el de la muerte de una profesora durante ese mismo curso, el director y algunos profesores acudieron al entierro para expresar su condolencia.

mos estudiar conjuntamente la situación la Junta Directiva y los jefes de seminario.

La atención comenzó a dispersarse. Algunos profesores habían reiniciado su charla con los compañeros de mesa sin inmutarse ante una información que ya conocían, y sin variar su actitud cuando Felipe, con la LODE⁴ en la mano, señaló la «necesidad de hacer la programación de las actividades docentes del centro, que [era]⁵ una competencia del claustro según el artículo cuarenta y cinco». «¿Programación? —me comentó al oído María, una profesora de Filosofía que se había sentado a mi lado. No programan los seminarios las asignaturas y quiere que el claustro programe las actividades docentes».

Nadie dijo nada en voz alta. La invocación de la ley no perturbó en lo más mínimo el curso de la reunión, a la que desde luego nadie había asistido para realizar un trabajo de programación. Entre los murmullos, las propuestas de Felipe parecían ir a saltos: la siguiente animaba a tomar una decisión ejecutiva. El asunto que había que votar era la reducción de la jornada escolar a horario intensivo. Un profesor con prisa propuso «votar a mano alzada», pero Felipe no consintió.

Es costumbre del claustro que no se haga ninguna votación a mano alzada. Se vota y ya está.

Mientras Luis, el jefe de estudios de diurno, repartía las papeletas, el barullo se iba haciendo más intenso. «Saldrá “sí” —comentó María—, está cantado». Así fue. Por 44 votos a favor, 4 en contra y 12 abstenciones, el claustro decidió liberar a profesores y alumnos de actividades académicas por las tardes. Tras la mención de los resultados de la votación el revuelo se hizo más intenso. Sólo después de que Felipe llevara un rato tratando de hacerse oír,

⁴ Ley Orgánica del Derecho a la Educación, con validez desde julio de 1985 (Embíd, 1985:75-105).

⁵ Cuando, como en este caso, aparezca en las citas literales un texto entre corchetes, será para indicar una variación meramente morfológica en relación con el original. Se trata de mantener la fluidez del texto sin renunciar al estilo directo. Los puntos suspensivos representan una pausa breve; cuando van entre paréntesis es que se ha omitido un fragmento por problemas de registro, y cuando van entre corchetes es que yo mismo he cortado el texto para evitar redundancias innecesarias.

las conversaciones de los profesores con sus compañeros de mesa fueron calmándose, aunque nunca por completo. Sorpresivamente el director expuso entonces la «necesidad de fijar criterios pedagógicos para el funcionamiento del Instituto»:

Hoy tendríamos que hablar de evaluaciones, de los horarios, de las clases de repaso y de las de avance. Tenemos que hablar también de las horas de tutoría, de las reuniones de tutoría, de las guardias, del uso de la biblioteca y de las horas de atención a los padres.

Algo de eso nos tocaba a nosotros, así que Felipe nos cedió la palabra para que diéramos cuenta de «un estudio que [estábamos] realizando sobre la evaluación». En el curso anterior yo había iniciado un análisis de las actas de notas del centro con la intención de hacerme una idea de sus rendimientos formales. En mi papel de “asesor” el jefe de estudios me alcanzó el micrófono. A instancias de profesores que, como Gerardo o María, habían integrado el grupo de investigación sobre el “fracaso escolar”, expuse brevemente lo que de mis resultados provisionales *ellos* habían encontrado más sugerente. El punto crucial —según me habían indicado— era comunicar al claustro «con datos objetivos» la escasa incidencia que parecía tener la intervención escolar sobre las notas de los alumnos. Comparando longitudinalmente los datos en el conjunto de las evaluaciones, todo indicaba que las variaciones más significativas se producían en el contraste de las evaluaciones intermedias. Pero cuando se comparaba la primera y la última evaluación las diferencias estadísticas eran poco significativas. ¡Las notas que los alumnos obtenían al principio del curso predecían bastante bien las que obtendrían al final! Los profesores que habían reclamado nuestra intervención en el claustro pensaron que la difusión pública de este hecho podría suponer «un jarro de agua fría» para el conjunto de la plantilla.

Pero mi primera impresión fue que los profesores acogieron la noticia con un marcado desinterés. En realidad, nuestra exposición no hacía sino revalidar una situación que ellos ya conocían sobradamente en cada caso particular. Y aunque yo les induje a aportar ideas o sugerencias «dada la naturaleza general, institucional, de la cuestión», el reconocimiento de que se trataba de un problema *colectivo* no movió un punto su indiferencia. Hay que decir, en justicia, que no se trataba seguramente de una indiferen-

cia ante el problema, sino más bien ante *mi* comunicación, es decir, ante ese aire tecnocrático que tenemos las personas cuando nos ponemos a buscar soluciones (o incluso a creer que éstas existen) al margen del trabajo cotidiano de quienes se ven envueltos en las situaciones del aula. Todos permanecieron en silencio, un frío e incómodo silencio que fue roto cuando María José salió al trapo para abordar —también a saltos— otro tema diferente.

Otra cosa que hemos visto es que en este centro hay que dar una idea de que esto es un colectivo. Los alumnos no tienen la idea de que esto es una institución, y habría que hacer lo posible para hacerles notar esa sensación. Hablando con algunos compañeros hemos pensado que el trabajo escolar es muy individual. Tal vez si se hicieran más trabajos en equipo... Se podría empezar por ahí...

Ya estábamos los dos de pie. El micrófono, inclinado con desgana hacia la mesa, casi colgaba de la mano de mi compañera. Todos nos miraban. Nadie hizo el menor intento de réplica. El espeso silencio comenzó a hacerse insoportable, así que María José decidió poner punto final al asunto ofreciendo nuestros servicios para la «planificación de las tutorías»:

Los que estéis interesados *a título personal* pasaros por el Gabinete.

Ésa parecía ser la fórmula adecuada para el discurso de los psicólogos y no la exposición en el ámbito público del claustro. El clima se relajó cuando una profesora de Matemáticas tomó la palabra. Aunque yo entendí que su intervención pretendía responder a las nuestras, ella comenzó a hablar sin hacer ninguna referencia expresa a los contenidos previos:

— Yo creo que deberíamos poner un poco más de disciplina. Los alumnos deberían llevarse la idea de que esto es un lugar para trabajar. Este Instituto da un efecto como de delincuencia. Y es que se contagian unos a otros, sobre todo en el nocturno. Todo esto me parece descorazonador para el profesor.

— Todo eso se resuelve si los profesores asisten —replicó Felipe—, si llegan a la hora, si ejercen su poder. Todos tenemos que colaborar. Los tutores haciendo su tutoría, los profesores ejerciendo de profesores, el jefe de estudios de jefe de estudios.

— ¿Pero no habría alguna forma de lograr que ahí en la puerta no haya nadie bebiendo cerveza?

— La calle no es nuestra —Felipe no podía ocultar una cierta tensión ante la insistencia de la profesora.

— Pero las escaleras sí —concluyó ella.

Sin cerrar del todo el debate, pero indicando un cambio de dirección con su tono y su mirada, Felipe volvió a recurrir a la reglamentación:

A lo largo de la semana debemos dedicar dos horas a atender a nuestros alumnos, a orientarles cuando nos lo pidan. Esto, si se hace bien, resultará beneficioso para resolver estos problemas.

Siguiendo este hilo Gerardo tomó la palabra para exponer sus puntos de vista, sacando de la agenda dos propuestas que ya había comentado con nosotros antes del claustro.

Esas horas no valen, porque ahí van los alumnos que quieren y normalmente sólo lo hacen para protestar por los profesores o por las notas. Lo que tenemos que hacer es incluir una hora de tutoría en el horario lectivo. Así podremos hablar con todos y conocerlos mejor. En relación con lo de las notas que nos habían comentado los psicólogos, propongo que al principio del curso se haga una primera evaluación sin notas, una evaluación de otras cosas. Al menos en primero. Así veremos cuáles son los alumnos conflictivos y recuperarlos antes de que sea tarde.

María José y yo nos quedamos sorprendidos cuando oímos a Felipe recoger favorablemente la propuesta que Gerardo acababa de hacer sobre la evaluación ante un profesorado dispuesto a ratificarla. Yo de hecho no daba crédito a mis oídos. Nunca había pensado que una decisión de esa envergadura, que suponía la modificación de la estructura de evaluación a nivel global, pudiera llegar a tomarse en serio en el claustro. Me parecía increíble que nuestra presentación de los datos sobre las notas hubiera causado semejante efecto. Perplejo, comencé a cambiar sobre la marcha mi opinión acerca de la "indiferencia" que les había atribuido unos minutos antes⁶. Ante la formalización de la propuesta por Felipe, un profesor expresó su inquietud:

⁶ Meses más tarde, con la puesta en práctica del experimento, tuve que cambiar de nuevo esta impresión optimista cuando fui consciente de las claves que habían impulsado esta reforma de la institución. El desenlace en el capítulo 7.

— Yo no entiendo cómo es esa evaluación si no se hace algún tipo de prueba para saber si el alumno es bueno o malo.

— Habrá que ver qué variables queremos medir —dijo Gerardo—, cada grupo de profesores debería determinar esas variables.

— Para eso yo creo que hay que consultar con los psicólogos, porque la cosa no es académica —intervino Mercedes, una profesora de Lengua particularmente implicada en el grupo de “los puros”.

— ¿Tiene que ser una evaluación sin notas sólo en primero? Porque podría hacerse también en segundo y tercero —el entusiasmo de Felipe acababa de echar por tierra todos mis prejuicios.

— Yo creo que la podemos hacer en primero y segundo —contestó Gerardo— porque es ahí donde se junta gente que no es buena académicamente.

— Podríamos reunirnos los profesores de cada curso con los psicólogos a finales de septiembre. No sé si tendremos tiempo para hacer esto. Lo veo complicado —indicó Mercedes con un tono de incertidumbre.

En este punto de la discusión, y sin ninguna relación aparente con ella, Felipe introdujo el tema de las tutorías. Su acogida a la propuesta de Gerardo de incluir una hora lectiva para este fin fue más fría. De hecho, la cuestión quedó abierta sin que en ningún momento quedase claro si el claustro debía pronunciarse o no por el tema. No faltó, por supuesto, el recurso a la letra oficial, pues desde el punto de vista del director las funciones del tutor estaban “más que claras en el reglamento”. Como estábamos alborotados con el asunto de la evaluación, inició el trámite de la votación: había que pronunciarse sobre la realización de una primera evaluación sin notas en primero y segundo, que *sustituiría* a la anterior evaluación académica al término del mes de octubre.

En aquel momento no me fue posible determinar con precisión el ambiente que reinaba en la reunión. Por una parte, parecía obligado ver allí un clima de euforia. No era frecuente que los claustros ofrecieran a los profesores ocasiones para tomar decisiones tan señaladas. Pero por otra parte, era muy difícil interpretar adecuadamente ese constante desorden en el tratamiento de los temas, que desdibujaba la importancia real que tenía el asunto que habían de votar. Además, en una situación en la que parecía haber razones para que los profesores cercanos al Gabinete se felicitasen, ¿cómo entender la explosiva interven-

ción de Andrés⁷ cuando Luis comenzó de nuevo a repartir las papeletas?

¡Simplemente decir que si voy a tirar el voto a la papelera yo no voto, porque me parece degradante!

Ahí quedó la cosa. Felipe hizo oídos sordos y, aprovechando la relativa calma que sobrevendría al cabo de unos instantes, cuando los asistentes comenzaran a rellenar las papeletas, se puso a instruir al claustro sobre cuestiones de orden.

Los tutores deben entregar un informe sobre las faltas de los alumnos después de la primera evaluación con notas. Estas cosas ya las sabéis. No voy a andar repitiéndolas siempre.

Todo se confundía: una nueva oleada de conversaciones a media voz entre los profesores, las decisiones de voto, la acción protocolaria del jefe de estudios (que ahora volvía a ocupar su puesto tras el reparto y la recogida de las papeletas), los mensajes formales y las instrucciones del director, quien tampoco perdía ocasión para charlar amigablemente con sus compañeros de mesa cuando Luis e Irene (la vicedirectora) comenzaron el recuento de los votos. Como colofón, antes de hacer públicos los resultados, Luis introdujo un nuevo tema: en este curso, por reglamentación ministerial, los profesores debían hacerse cargo de dos horas complementarias en clases de repaso o avance:

Los que lo hagan vendrán al Instituto por la tarde, y ese día no darán clase por la mañana.

Tras un breve silencio volvieron los comentarios entremezclados. Y como si los resultados de la votación hubieran sido totalmente previsibles, el director leyó maquinalmente el papel que en ese momento le pasaba Luis.

El claustro aprueba la evaluación inicial sin notas por 33 votos a favor, 21 en contra y 10 abstenciones.

⁷ Andrés había sido el profesor de Filosofía designado para dirigir el grupo sobre el "fracaso escolar". Con Gerardo, Alfonso, María y Mercedes formaba el grupo de profesores que mantuvo un interés continuado por nuestro trabajo.

De inmediato, la asamblea pasó a tratar el asunto que había quedado en suspenso unos segundos atrás y que había despertado un inusitado interés: los repasos y los avances. El problema consistía en definir cuál sería el lugar que habrían de ocupar esas horas en el horario una vez aprobada la jornada intensiva. No todos estaban de acuerdo con la solución propuesta por Luis. O se incluían en el horario general, reduciendo de algún modo las horas obligatorias de los alumnos que quisieran cursarlas, o se añadían como tiempos suplementarios al horario obligatorio. El claustro dedicó más de cuarenta minutos a este problema. Al ser horas obligatorias para los profesores, pero no para los alumnos, aquéllos aludieron a todo tipo de casos imaginarios para protegerse de un compromiso institucional que pudiera afectarles inútilmente. Finalmente, presionado por el tiempo, Felipe cerró la discusión sin que se hubiera ofrecido una solución definitiva. Luis declaró que se serviría de un "colaborador" para tratar de esclarecer el problema en los días sucesivos.

En este punto el claustro hizo una pausa para que los profesores determinasen en sus respectivos seminarios sus preferencias sobre los horarios. En el pasillo recibimos las felicitaciones de María y de Gerardo por la decisión tomada en relación con la evaluación, pero todo el mundo conversaba sobre los repasos y los avances.

La segunda parte del claustro era sólo para entregar los horarios a los jefes de estudios de diurno y nocturno, así que fue breve. Los profesores, que a su regreso ocuparon masivamente asientos diferentes de los que habían ocupado en la primera parte de la reunión, iban llegando poco a poco. Una profesora de inglés, que ahora se había puesto a mi lado, bromeaba sobre nuestra posición tras inmiscuirnos en los asuntos de la organización: «vosotros sois el aparato crítico del Estado»⁸.

A pesar de los intentos que realizó el director para reabrir ceremonialmente la sesión, los profesores no cesaron de hablar, esta

⁸ Por lo que puedo intuir, esta identificación del Gabinete estaba más extendida. Poco tiempo después, un alumno de primero que vino a verme al despacho para una consulta, le preguntaba a María en el pasillo: «¿Está ahí dentro "Mayo del 68"?». Luego pude saber que era mi mote. Está claro que ninguna acción organizativa se da al margen de la "micropolítica" de las instituciones (cf. Ball, 1989).

vez ruidosamente. Algunos ni siquiera se sentaron. Sólo pude escuchar a Felipe decir algo sobre los “Ruegos y preguntas”, pero ya muchos asistentes se estaban marchando. Esta pauta se repitió una y otra vez en el resto de los claustros a los que pude asistir. En las reuniones que se celebraban en mitad del curso comprobé que la impresión de orden que producían los inicios de los claustros con los que se abría el curso y los finales de los que lo cerraban no podía ser atribuida sino a la necesidad de enfatizar los rituales de saludo y despedida que acotaban la unidad temporal del curso académico.

En el mejor de los casos las clases empezarán el día cuatro.

Ésta fue la última intervención de Felipe entre el alboroto. La duda sobre el principio del curso se debía a que el centro se encontraba en obras, y por entonces el director aún no podía garantizar si estaría disponible para esa fecha. Antes de salir de la biblioteca, todavía pude escuchar el comentario irónico de un profesor: «Muy bien, ya ha terminado la clase».

Destacaré en primer lugar lo más evidente: el aire de *urgencia*, el ritmo trepidante de los acontecimientos, provocado por la confluencia de dos elementos: por una parte, la condensación de los contenidos que fueron tratados en la reunión; por otra, su superposición. Demasiadas cosas demasiado deprisa. A este respecto, merece la pena resumir aquí las tareas que efectivamente *abordó* el claustro:

1. Introdujo diversos contenidos de carácter informativo, como los rendimientos en selectividad o las previsiones de la Junta Directiva sobre el número de alumnos.
2. Decidió modificar la estructura general de los horarios académicos aprobando el horario intensivo.
3. Expuso algunos problemas disciplinarios.
4. Decidió modificar la estructura y los contenidos de la evaluación de los alumnos.
5. Afrontó, sin resolverlo, el problema de la distribución de las horas de repaso y avance.
6. Pretendió discutir el modo de dotar a las tutorías de otra organización de tiempos.

7. Recogió la distribución de los horarios de todos los profesores y sus seminarios.
8. Introdujo consignas de orden en relación con el trabajo de los profesores, como el asunto de la entrega de los partes de faltas de los alumnos.

Todo ello en una reunión que no llegó a la hora y media, y que se produjo, después del lapso del verano, sin que se hubiera realizado ningún encuentro previo, salvo los intercambios parciales de algunos profesores con los psicólogos y del director con los jefes de estudios.

En estos casos suele ser tentador buscar culpables. Sin embargo, sería un inmenso error achacar por completo tal proliferación de asuntos en tan corto intervalo de tiempo a las prisas de los asistentes. Se trataba del claustro de septiembre, el *único* reglamentado preceptivamente en la norma oficial para ese trimestre. Por supuesto que el claustro también podía encontrar otras oportunidades para reunirse, «siempre que lo solici[tase] un tercio, al menos, de sus miembros» (Embid, 1985:94). Esta previsión legal cuenta idealmente con una respuesta corporativa que ha de basarse en la existencia de algún principio de cohesión interna, aglutinador en la práctica de ese tercio que ha de demandar la atención del conjunto del profesorado. No era ésta la situación del Instituto, donde una generalizada individualización de las prácticas hacía muy difícil la convergencia de intereses colectivos en acciones organizativas⁹.

El *tiempo* era el problema, tanto en la forma como en los contenidos de la reunión. Ese claustro, como otros, resultó ser la expresión de un tiempo comprimido para tratar del tiempo: tiempo de tutorías, tiempo académico, tiempo para los repases y los avances, tiempo de profesores y seminarios, y hasta en la discusión acerca de la evaluación no faltó quien hizo mención de la cuestión

⁹ En ese mismo curso se dio el caso de un claustro convocado con carácter extraordinario en el mes de septiembre, que fue solicitado directa (y personalmente) por el director. «Si os he hecho venir es porque el motivo es de extremada gravedad», dijo al comenzar. Se trataba de comunicar que las obras no terminarían en el plazo previsto, con lo que el inicio del curso tendría que retrasarse hasta mediados de octubre. Los profesores no entendieron por qué se les había convocado a un claustro con carácter meramente informativo en lugar de enviárseles un comunicado. Protestaron.

de que los profesores «no [tendrían] tiempo suficiente» para la reforma.

Junto al tiempo, la *autoridad* y sus tensiones. De puertas adentro, la autoridad de la Junta Directiva sólo podía hacerse valer con eficacia por la posición que le confería la invocación de los preceptos oficiales, ante los que se producía un acatamiento automático, incuestionable. Ni en este claustro ni en ningún otro escuché al director *interpretar* los reglamentos oficiales para adecuarlos a las situaciones locales del Instituto. De ahí ese estilo tautológico que conducía finalmente a cada cual a cumplir con unos roles «más que claros»: «Todos tenemos que colaborar, los tutores haciendo su tutoría, los profesores ejerciendo de profesores, el jefe de estudios de jefe de estudios». Los papeles estaban en los papeles.

Y sin embargo, a pesar del cumplimiento puntual de los reglamentos y de una participación en la organización formalmente correcta, cuando los profesores se pronunciaban sobre el Instituto lo percibían como una institución reducida a sus mínimos: «Aquí nos ponen las aulas y nosotros ponemos las clases».

TIEMPOS MARGINALES. LA PRESIÓN TEMPORAL SOBRE LA ACCIÓN DOCENTE Y LA EVALUACIÓN

En la visión del centro que tenían tanto los profesores como los alumnos, el elemento esencial era la experiencia cotidiana de una presión temporal sobre el trabajo de la docencia y de la evaluación. Para todos el principal problema de la práctica de la organización era el manejo de los ritmos académicos.

En gran medida, las decisiones que tomaban los profesores sobre sus maneras de actuar en la institución venían influidas por la existencia de programas oficiales que especificaban tanto los contenidos como el orden de su impartición, y que exigían un cumplimiento forzoso en forma de rendimientos académicos.

Quizás se hicieran más trabajos en equipo si no estuviéramos mediatizados por tener que dar una programación. Nosotros tenemos una espada de Damocles, que es la nota que tenemos que dar cada evaluación. Este año intentaré meter el *bisturí* en el programa de tercero, porque la verdad es que estoy harta [Merche, profesora de Historia].

La metáfora quirúrgica ponía el acento sobre la dimensión reificada de los conocimientos escolares, que los hacía susceptibles de un tratamiento acumulativo y fragmentario, y que los dotaba de un poder coercitivo autónomo, al margen de las fuerzas sociales de la institución (cf. Everhart, 1983:231ss.). Considerados independientes de los procesos sociales inmediatos de gestión del conocimiento, los programas oficiales ofrecían un mundo de *contenidos* académicos que se imponía como una estructura universal a la que habían de subordinarse las prácticas cotidianas de los agentes.

Los alumnos valoran más los contenidos que la forma de trabajar. Se parecen mucho a nosotros. Al final nosotros vamos corriendo para agotar el temario y ellos van corriendo a estudiarse los exámenes [Gerardo, profesor de Ciencias Naturales].

La percepción que los profesores tenían de esa presión temporal sobre la actividad docente no sólo era vivida como una consecuencia de la amplitud de los programas académicos, sino también como una exigencia que alumnos y padres hacían al Instituto. «Conforme se acerca el final del curso —comentaba en una entrevista una profesora de Filosofía—, siempre tienes al alumno que está mirando el tiempo que pierdes.» Esta exigencia era más aguda cuando pesaban las demandas de la evaluación realizada por estructuras externas, como en el caso de los alumnos de COU en relación con las pruebas de selectividad. Pero en todos los cursos ejercían su influencia los seminarios didácticos del centro, cuya función quedaba reducida al ejercicio de un ambiguo control disciplinario sobre el cumplimiento regular de los programas docentes.

Formalmente, piensas que primero no va a ser más que para la formación del alumno, y no para estudiar nada que vaya a utilizarse realmente en cursos posteriores. Sin embargo, tienes por encima de ti una institución que se llama seminario, que... bueno, hay una programación oficial. Y siempre piensas... coño, quizás sea un error profesional pero piensas "¿cómo se van a ir sin saber?". Entonces, intentas suplir esa deficiencia tuya de programación con una apoteosis final [Gerardo].

Por otra parte, como hemos visto en el claustro al tratar el problema de la inserción de las horas complementarias, el profe-

sorado tendía razonablemente a incluir el conjunto de sus actividades en el horario estrictamente señalado por sus obligaciones funcionariales. Con el uso práctico de sus tiempos, alumnos y profesores subrayaban la naturaleza esencialmente docente y evaluadora del centro. La participación en la vida institucional venía definida, antes que nada, por la asistencia a las aulas con objeto de impartir y recibir lecciones y de realizar exámenes. Cualquier intento de sobrepasar los márgenes del horario escolar para realizar otras actividades *en el marco de la institución* se consideraba movido por un afán voluntarioso de carácter excepcional, y también, en algunas ocasiones, con un punto de recelo. Nuestra actividad en el Gabinete no era una excepción. Para hacer nuestros grupos de discusión pedíamos "horas prestadas" a los profesores, pues de otro modo no teníamos garantizada la asistencia de los alumnos. Si por cualquier razón era preciso convocar a un cierto número de profesores para transmitir o intercambiar algún tipo de información pertinente para nuestro trabajo, lo más frecuente era reunirlos, con relativo éxito, aprovechando la media hora del recreo en la sala de profesores. Excepción hecha, naturalmente, del reducido número de "los puros", con quienes podíamos concertar reuniones a deshoras.

Para el conjunto de los agentes era evidente que la organización no podía descansar únicamente en los tiempos dedicados a la docencia y la evaluación, pero por otra parte era claro que la estructura formalizada de las actividades no ofrecía demasiadas posibilidades adicionales. En el caso de los profesores esta situación solía ir acompañada de una contradicción latente entre la voluntad de servicio del *ethos* profesoral y la reivindicación legítima de los derechos laborales. Tal contradicción alimentaba todo tipo de expresiones de conflicto cuando la presión temporal penetraba en las reuniones organizativas. Por ejemplo, en la discusión que mantuvimos con la Junta Directiva y el grupo de los "puros" para preparar la presentación de los datos sobre la evaluación en el claustro de apertura, Felipe llegó a decir: «Aquí la solución es trabajar y echar horas, y a eso la gente se niega». De hecho, era frecuente que profesores como Gerardo o María, más inclinados a «poner de su bolsillo un tiempo extra», lanzasen críticas, siempre privadas y a veces en primera persona, hacia las disposiciones del cuerpo profesoral.

Hay aquí mucha gente a la que no le gusta la enseñanza y está aquí como si estuviera en otro sitio. Con lo cual sólo se va a limitar a realizar su trabajo profesional en una cierta medida y su tiempo libre lo utiliza para otras cosas. Porque no tiene un interés pedagógico o no se preocupan por la formación del alumno salvo en lo que a su materia se refiere, ¿no? O sea, no valoran como positivas estas actividades [no académicas]. Hay mucha gente que no sólo nunca las haría, sino que las critica [María, profesora de Filosofía].

Para figurarme de qué modo concebían los agentes del Instituto los tiempos dedicados a las actividades de organización y socialización¹⁰ me serví inicialmente de un concepto acuñado en el estudio de los procesos de trabajo agrícola: se trataba, por decirlo así, de *tiempos de utilidad marginal* (Dumont, 1971). Por una parte se los consideraba imprescindibles para mantener los *mínimos* de funcionamiento del centro, pero por otra parte tendían a representarse como indicadores de un esfuerzo extraordinario que los agentes se hallaban dispuestos a reducir en cuanto tenían la menor oportunidad para hacerlo.

Confinadas a los tiempos marginales, las prácticas organizativas y de la socialización o bien colorean de una cierta marginalidad a aquellos que pretendían llevarlas a cabo, o bien se percibían como una necesidad funcional que debía ser satisfecha con el menor coste posible. En este caso, los agentes notaban la distancia que mediaba entre una dedicación intensa a tales actividades y una dedicación menor, realizada como para salir del paso, y calificaban de "burocrático" a este modo de proceder: «Como tutor lo que he hecho es una burocracia. No existe tiempo para la tutoría». De este modo, en su desnuda acepción de estructura puramente instrumental, la "burocracia", como orden social característico del funcionariado, era idealmente devaluada al tiempo que ocupaba la mayor parte de las actividades reales.

Por su parte, los profesores que pretendían dedicar tiempos extraordinarios a tareas no centradas en la docencia o la evaluación defendían hacerlo al margen de toda "institucionalización", lo que venía a significar, por añadidura, al margen de la institu-

¹⁰ En este trabajo utilizo el término *socialización* en un sentido aproximado al de Weber (1984:33), para referirme al proceso de establecimiento e intensificación de los *vínculos sociales*. Por tanto, no me servirá de él en el sentido restringido en que suele usarse para describir procesos de aprendizaje.

ción, en «encuentros no sistemáticos y hechos en otra parte», como propuso un profesor de Lengua en un claustro de 1987 al referirse a la necesidad de convocar reuniones de tutores. «Cuando las cosas se institucionalizan mueren», había dicho Gerardo al interpretar el desvanecimiento del grupo de trabajo sobre el “fracaso escolar”. Y en eso consistía la paradoja de los profesores que intentaban construir la organización *fuera de la organización* misma.

Si es cierto que las prácticas que los agentes desarrollan en un dominio sociocultural constituyen un buen síntoma de la *relevancia* que confieren a ese dominio, bien podemos decir que los profesores y los alumnos del Instituto, desplazando las prácticas organizativas y de la socialización a los tiempos marginales del proceso institucional, colocaban la primera piedra para una devaluación generalizada del dominio organizativo y de la formación de relaciones sociales mediadas por la institución. El jefe del seminario de Lengua y Literatura resumió en pocas palabras esta relación intrínseca entre tiempo y valor:

Hombre, lo que pasa es que no tienes tiempo en el Instituto porque te dedicas a otras cosas que te interesan más. Cada vez más se ve el Instituto como una actividad poco gratificante, poco creativa... Y cuanto menos tiempo estás en él, pues mejor.

LA DEVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ORGANIZATIVAS Y DE LA SOCIALIZACIÓN

«Estar ahí en el tajo, delante de los críos. Eso es lo importante».

Cierto día de principios del curso 1988-1989, antes de que diera comienzo el período lectivo, Luis, el jefe de estudios, desayunaba con Gerardo y conmigo en el bar de enfrente.

- ¿Qué? ¿Te tomas unos churros? —preguntó Gerardo.
— No, ahora no. Eso *cuando se trabaja* —respondió Luis.

Cuando empezasen las clases empezaría realmente el trabajo. Entretanto, era suficiente un café. En una entrevista posterior,

Luis me indicaría que el período no lectivo anterior a las clases era el que suponía una mayor acumulación de tareas para la jefatura de estudios. Pero ése no era el verdadero trabajo.

De hecho, después de seis años en el cargo, Luis entendía la jefatura de estudios como un conjunto de rutinas funcionales. En general, ese ejercicio traía pocos problemas, y los que ofrecía podían derivarse básicamente de dos fuentes: la *cantidad* de tiempo que consumían algunas tareas burocráticas y la *ambigüedad* de determinadas funciones, como las disciplinarias o las del ejercicio de la autoridad, para las que no había una indicación reglamentaria clara. Brevedad y claridad: éstas parecían ser las dos características deseables en el proceso de trabajo. En consecuencia, Luis tendía a concebir sus funciones organizativas en la jefatura de estudios bajo el modelo ideal de un *programa condicional* (cf. Mayntz, 1985:67), como un catálogo de reglas de acción nítidamente definidas de antemano.

El trabajo más denso es hacer el horario de clases entre el 15 y el 30 de septiembre. Hay que distribuir a los profesores por grupos según las aulas que tenemos. Después, la única complicación, porque lleva mucho tiempo, es organizar esto que llamamos "sábanas", que es donde se pone cada grupo en su aula según los días de la semana. Después vienen ya las evaluaciones. Se hace un horario para los exámenes y las reuniones de evaluación. Luego el trabajo consiste en estar un poco al tanto de que se cumplan las guardias cuando falta algún profesor, el llevar el control de las faltas de los profesores. Y luego está el aspecto de la disciplina de los alumnos, que es quizá el más complicado porque las faltas de los alumnos no siempre coinciden con su culpabilidad... Pero el jefe de estudios tiene que hacer cumplir el reglamento del centro.

Al saber implícito en este conjunto de procedimientos no se le concedía en el Instituto un valor especial. Se consideraba, más bien, como una estructura intrínseca, una ordenación *necesaria* de los tiempos, los espacios y las funciones. No exigía saber ni trabajo porque venía dada. Hasta tal punto se daba por sentada su necesidad y validez que el conocimiento de estas tareas parecía no requerir un trabajo explícito de comunicación. Rosa sustituyó a Luis en el cargo en 1989-1990. No hubo una sola reunión entre ambos. Rosa tuvo que afrontar sus funciones sin que el jefe saliente le transfiriera sus conocimientos y su experiencia acumulada durante años. Su aprendizaje consistió en *ver* cómo el jefe de

estudios de nocturno le hacía el reparto de los grupos ante la inminencia del curso, y en *hacer* lo que debía ser hecho.

La cuestión ésta de repartir los grupos me la hizo casi él. Eso es más difícil incluso que hacer el horario. Me ayudó porque yo no lo hubiera podido hacer sola. La otra cuestión ya más burocrática... pues la verdad es que me lo ha ido marcando un poco la marcha del curso. Quizás habría que haber tenido una programación. A lo mejor es más fácil trabajar con una programación. Tampoco yo el primer año sabía con qué me iba a encontrar.

En el Instituto, las tareas organizativas orientadas a la instrumentación de los horarios, los espacios y las funciones de la docencia y la evaluación, estaban claramente diferenciadas de las que se orientaban a propiciar socialización extraacadémica. El jefe de estudios se ocupaba de las primeras; la vicedirectora, encargada de planificar las "actividades extraescolares", de las segundas. Tanto las unas como las otras se veían ensombrecidas, sin embargo, por el énfasis que los agentes ponían en la valoración de las prácticas puramente académicas:

¡Hombre! Si tengo que comparar la jefatura de estudios con lo que hago como profesor es más importante el profesor. Eso por supuesto. Ser jefe de estudios es un cartel que llevas, poco más que un cartel... Y profesor es... ¡es el carnet de identidad! Lo otro te lo quitas y te lo pones. Además, la función auténtica es la de las horas de clase que estás ahí metido con los chicos. Ésa es la auténtica enseñanza. Lo otro son, diríamos, elementos indispensables, pero lo esencial es la labor de profesor. Las horas docentes son las auténticas. Lo otro es necesario y es importante, pero... pero estar ahí en el tajo, delante de los críos. Eso es lo importante [Luis].

Por su parte, al comentar los problemas que presentaba la escasa participación de los alumnos en las actividades extraescolares, Irene reconocía también la primacía de las prácticas docentes, atribuyendo a los alumnos un interés dominante en la adquisición de las titulaciones:

Yo no diría que la gente pase. Es que no puede abarcar. No es que no quieran participar. Es que están aquí haciendo el bachiller y eso es por encima de todo. Está obligado o está forzado... pero al alumno lo que le interesa es llevarse el título debajo del brazo.

De manera que a los profesores que se encargaban *formalmente* de la organización y la socialización en el Instituto podría adscribirseles una visión global de sus actividades como la que Harry Wolcott encontró en su estudio sobre un proyecto de reforma educativa: «para los maestros la enseñanza es sacrosanta» (Wolcott, 1977:151).

Y si, por una parte, ese aprecio incondicional de la docencia y la evaluación les ayudaba a identificar con claridad las responsabilidades y los fines de su trabajo, por otra parte, dicha valoración era el origen de todo tipo de contradicciones cuando reparaban en que esas funciones no podían agotarse en el ejercicio puramente instrumental de la transferencia y el examen de los conocimientos. Es sabido que nada resulta más complicado a los profesores que definir con alguna precisión el trabajo estrictamente profesoral tal y como éste se produce *en la práctica* (Wilson, 1962; cf. Rosenshine y Stevens, 1990:621-622). Su hincapié sobre las actividades docentes les permitía acotar con una cierta precisión un campo de acciones (el que se producía en el aula en torno a los programas académicos) que, sin embargo, se encontraban en sí mismas ambiguamente determinadas. En una agotadora petición de principio requerían entonces una “definición institucional” y buscaban clarificación en el marco organizativo al que, de hecho, devaluaban cotidianamente:

Lo primero que tengo que aclarar es cuál es el objetivo de primero de bachillerato —me comentó un profesor que llevaba doce años dando clase—; sobre esto tampoco existe una posición institucional, una definición institucional.

Un paseo por los niveles de la práctica

La devaluación de las prácticas organizativas y de la socialización recorría todos los niveles institucionales, desde las relaciones externas hasta los acontecimientos del aula, y desde las estructuras de gobierno hasta las posiciones “auxiliares” y de “orientación”.

i. En el claustro de junio del año 1989 se pidió a los asistentes votar la adhesión del Instituto a un programa lanzado por el *Ministerio* para la ejecución de un «Proyecto de centro». Por

aquellas fechas el Gabinete Psicopedagógico andaba en proceso de extinción, y este tema también se había incluido "secundariamente" en el orden del día. En la práctica, sin embargo, la cuestión del Gabinete ocupó más de una hora de la discusión, frente a los escasos diez minutos que los profesores tardaron en despachar el asunto "prioritario" de la propuesta ministerial. «¿Nos van a vender un proyecto de centro en un Instituto sin profesores en el Consejo Escolar y donde nadie quiere presentarse a director?», me comentó al oído Ana, una profesora de Francés muy próxima al grupo de los "puros" que un tiempo después haría algunos intentos fallidos para organizar una Junta Directiva alternativa.

Miguel, el jefe de estudios de nocturno, se encargó de presentar al claustro la oferta del Ministerio. Apoyándose en el documento oficial, expuso la filosofía del asunto y lo que exigiría de los profesores:

La pretensión con los proyectos de centro es pasar de una formación individualista del profesorado a una formación para la organización que involucre a la mayor cantidad de gente de los institutos, y si es posible a todo el claustro. Hoy se trata de que lo apruebe una mayoría significativa dispuesta a llevar el programa a cabo, para solicitarlo al Ministerio. El compromiso implica dedicar una tarde a la semana: dos horas de las complementarias no lectivas durante dos años.

Dicho esto, el director abrió un turno de debate. Después de unos minutos, que los profesores aprovecharon para intercambiar ideas con el compañero de al lado, y viendo que nadie se pronunciaba públicamente, Felipe propuso que se pasase a la votación. La idea del Ministerio fue rechazada por 34 votos en contra, 12 a favor y 16 abstenciones. Nunca más volví a oír hablar del tema.

ii. En noviembre del año 1988, el Instituto celebró sus elecciones a *Consejo Escolar*. Se trataba de las segundas a nivel nacional que tomaban por objeto una figura organizativa creada bajo el espíritu de reforma democrática de las estructuras de participación escolar de la LODE (Embid, 1985:76ss.). Hay datos que confirman una disminución general de la participación del profesorado en estos segundos comicios, al menos en la Comunidad de Madrid (Sánchez, 1991:89). En el Instituto, el director ya nos había advertido unos meses antes de que no se presentarían candidatos entre el profesorado.

Esto es lógico. El Consejo tiene una función democrática, pero no es así en la práctica. No toma decisiones ni tiene responsabilidades. Y las que tiene caen sobre las espaldas del director.

Con su retirada, los profesores *hacían* una institución sin Consejo, trasladando así a un segundo plano la importancia de las tareas para las que había sido idealmente diseñado: las funciones de intervención en la designación y el cese del director, en la selección y despido del profesorado, en la admisión de los alumnos y los asuntos disciplinarios, en la aprobación del presupuesto del centro y de su programación, en la ordenación de las actividades extraescolares y complementarias, en la política de relaciones con otros centros, en la aprobación del régimen interior y en la supervisión de los «aspectos organizativos y docentes» (cf. Embid, 1985:98-99)¹¹. Como ha señalado Fernández Enguita:

[...] los consejos escolares o sus equivalentes, existen, se reúnen, discuten y toman decisiones, pero éstas, o bien se refieren a funciones de la escuela *consideradas secundarias*, distintas de la transmisión del saber académico y su evaluación, o bien son de índole casi enteramente formal y muy poco operativas [Fernández Enguita, 1992b:67. Las cursivas son mías].

El caso es que en el día de las elecciones, la biblioteca, que era el lugar al que debían acudir los votantes, ofrecía un aspecto desolador. Manuel, uno de los candidatos del alumnado especialmente comprometido con la Institución, me señaló el panorama decepcionado, indicándome la mesa donde esperaban los representantes de los padres: «Pobres... no está viniendo nadie. El nivel de abstención es enorme».

iii. La devaluación práctica de la dimensión organizativa se extendía, en los *Seminarios Didácticos*, al ámbito mismo de la docencia. Aunque idealmente debían cumplir una función de programación, en el Instituto funcionaban de hecho como instru-

¹¹ Cae por su propio peso que la responsabilidad atribuida en este caso al profesorado debe comprenderse en un contexto más amplio, del que forman parte también, entre otras cosas, las reglamentaciones oficiales orientadas a *crear* un órgano del que se exigen obligaciones que de realizarse rebasarían por todas partes los tiempos disponibles de los agentes reales.

mentos de control y seguimiento de los programas propuestos por el Ministerio, si bien incluso este cometido era poco explícito y estaba cargado de connotaciones de ambivalencia. Como nos dijo un catedrático de Griego en cierta ocasión: «Te sirve de programación algo que en realidad es un *programa*».

Las reuniones de los seminarios solían fijarse los miércoles por la tarde, un horario propicio para el absentismo. A ojos de los profesores eran escasas e inútiles, y en el mejor de los casos poco operativas.

las reuniones son bastante convencionales, por no decir burocráticas. Salvo uno o dos profesores, todos llevamos diez años aquí. Entonces, uno lo único que hace es ver lo que ha funcionado mal el año anterior y a lo mejor proponer alguna mejora. En ningún momento nos hemos propuesto analizar a fondo lo que se está haciendo. [...] Yo creo que, con seriedad, lo de los problemas pedagógicos no lo hemos abordado. Pero vamos tirando. Cada uno se ha buscado ya su manera de resolver los problemas y yo creo que no hay una labor seria sobre esto [Arturo, jefe del seminario de Lengua y Literatura].

Lo que hacemos de verdad son unas tres reuniones en todo el año, que son un poco para decir... «vamos cumpliendo el temario». O sea, básicamente nos atenemos al temario oficial. En Matemáticas, tal y como está hecho el programa, se orienta uno en seguida de qué es lo que quiere dar. Cómo lo da ya es distinto... En eso yo creo que no nos metemos, en cómo lo da cada uno [Enrique, jefe del seminario de Matemáticas].

En el Instituto el profesor era casi completamente autónomo en relación con las estructuras colectivas *locales*. Las prácticas conformaban una interpretación de la institución según la cual los individuos respondían a las demandas del cargo tal y como éstas eran planteadas en el horizonte de los textos legales universales, y no en relación con su ajuste al *medio social interno* del centro. Este carácter formalista de los hechos organizativos sólo podía cobrar realidad bajo una comprensión externalista de la acción.

En el Seminario nuestro, quizás como en casi todos, como en este Instituto... Si el de arriba te exige mucho pues das mucho, si te exige regular das regular, y si no te exige nada, pues nada [Arturo].

Ironizando sobre el modo en que funcionaba la organización de la docencia en el centro, y tras asistir a una reunión de su semi-

nario en la que «no se [había] abordado ningún criterio pedagógico», Ana comentó: «Cada maestrillo tiene su librito. Ése es aquí el criterio pedagógico».

iv. La devaluación de la organización escolar se reflejaba con todo rigor en la *ordenación espacial de las aulas*, que llegaban a ofrecer un chocante aspecto de arbitrariedad durante cursos completos: dos filas de mesas alineadas a un lado, un pasillo, y a continuación un bloque compacto y caótico en el que se amontonaba el resto de los pupitres. «Así nos encontramos las mesas el primer día y así están... como no nos han dicho nada», nos explicó en cierta ocasión una alumna de segundo. Las señoras de la limpieza habían sido decisivas, sin saberlo, en la ordenación del espacio del aula.

Las paredes de las clases, que según se sabe pueden constituir un vehículo expresivo de primera magnitud para reflejar la organización escolar de los conocimientos (*cf.* Eddy, 1993:134ss.), estaban desnudas. Y en los paneles de corcho dispuestos para los comunicados internos podían leerse los más variados —y efímeros— *graffitis* escritos con tiza: «Aquí reside el último de la liga, C. F.», «Esto es una mierda», o simplemente «Mierda». Nunca vi en esos lugares un papel oficial.

Por otra parte, como grupo humano el aula parecía constituir una unidad de socialización más bien circunstancial, basada en la coincidencia inmediata de los alumnos por su condición común de asistencia a las clases.

Si tuviera que definir el objetivo central de la tutoría, éste sería que la clase pase de ser un montón de gente a ser un grupo... Pero lo más fácil es que no se dejen [Alfonso, profesor de Literatura].

En sus apreciaciones sobre la vida social del centro, los alumnos distinguían perfectamente entre el “compañero de clase”, el “colega” y el “amigo de confianza”. Estas categorías no tenían por qué ser excluyentes, pero cuando llegaban a coincidir lo hacían por la dinámica de las *relaciones optativas*, pues el Instituto raramente valoraba *formalmente* los modos de socialización de las personas que a él acudían. Pronto contaré las vidas de Raúl y Ruth, y la contribución del Instituto al entramado de sus vínculos sociales. Entonces veremos hasta qué punto esta característica de

las relaciones entre institución y socialización no sólo era propia del espacio del aula, sino que iba más allá, extendiéndose al conjunto del centro. Se trataba, en este aspecto, de un contexto extraordinariamente abierto a todo tipo de relaciones sociales, tanto externas como internas. De hecho, la indistinción generalizada entre unas y otras daba cuenta de la poca atención que los agentes del Instituto prestaban a la producción de formas y redes de socialización identitarias y locales.

v. En el curso 1988-1989 realicé algunas observaciones directas en las clases de Gerardo. La ocasión que me brindó era única para analizar hasta qué punto la marginación real de las prácticas organizativas penetraba en el núcleo mismo de la *acción docente*. Gerardo rondaba los cuarenta años. Conocido en el centro por su enorme entrega, era uno de esos casos en los que el cumplimiento funcional no se limitaba a cubrir los mínimos exigidos para una correcta realización del trabajo. En todo momento era palpable su preocupación por el sentido de las tareas docentes, y en los encuentros que manteníamos con él expresaba frecuentemente sus inquietudes personales ante el ritmo que iban cobrando las clases o ante la marcha de los alumnos en sus diferentes grupos.

Un aspecto destacado de su forma de relacionarse con la institución era su formulación constante de un ideal que trataba por todos los medios de llevar a la práctica: la labor no debía limitarse a las funciones restringidas de la docencia y la evaluación. Por el contrario, el profesor tenía que estar también al tanto de los aspectos organizativos, tutoriales, y en general de los acontecimientos sociales que el Instituto generase en el terreno no estrictamente académico. Desde luego, él no era el único en tratar de realizar ese ideal. Otros profesores, como María o Alfonso, le secundaban. No eran muchos.

Puesto que Gerardo ofrecía una inusual sensibilidad a las prácticas organizativas, una descripción de las tensiones que experimentaba como profesor al intentar contrarrestar la tendencia general a una "enseñanza clásica", centrada en la transmisión y evaluación de los contenidos curriculares, podría ayudar a esclarecer el modo en que la dimensión convencional de la acción docente se subordinaba, *también en su caso*, a la dimensión instrumental de la experiencia escolar.

Aunque cada uno trabaja a su aire —comentó en cierta ocasión— tengo la impresión de que todos tenemos una línea muy parecida... Una enseñanza clásica, magistral, con unos objetivos fundamentalmente de conocimiento. Es la enseñanza que hemos recibido y la que damos. Hay, digamos, unos conceptos mínimos que ni siquiera están pactados. Están en un papel que se fotocopia año tras año.

Gerardo me pidió que le ayudara a calibrar hasta qué punto sus clases contenían algo distinto de una práctica puramente magistral. Esta práctica, orientada a la transmisión eficaz de un saber objetivado, da por sentada y por irrelevante la dimensión convencional y normativa de la acción social en el aula, es decir los aspectos *negociables* de la interacción que, como los roles de profesor y alumno o la secuencia de las intervenciones públicas, constituyen la «estructura de participación» (Erickson, 1993; Erickson y Mohatt, 1982).

Un análisis minucioso de seis clases de Ciencias Naturales impartidas a grupos de primero y tercero de BUP, y de cuatro “clases prácticas” de laboratorio con alumnos de tercero, reveló que las prácticas pedagógicas de Gerardo tomaban como centro de atención privilegiado, a pesar de su disgusto, la tarea de transmitir y evaluar la información cognitiva que exigía el temario oficial. Sus clases promovían en el alumno un constante ejercicio de participación, pero la negociación de los contenidos en juego se hacía sensiblemente menos importante conforme la discusión se alejaba del nivel puramente informativo de la asignatura. Gerardo podía dedicar todo el tiempo que fuera necesario a discutir con sus alumnos la comprensión de los conceptos de la materia. Pero no tenían las mismas posibilidades de negociar sus visiones *metacognitivas* acerca de las fuentes y los procedimientos de estudio, y se encontraban con un muro infranqueable cuando trataban de intervenir, ellos mismos, en la *organización social* de la clase. En algunas ocasiones, al ser invitados a dar una respuesta, los alumnos soliciaban más tiempo, o pedían que fuera el profesor y no un compañero el que respondiera a sus dudas. Cuando aparecían estos contenidos, Gerardo comenzaba a lanzar todo tipo de indicadores de urgencia, que daban a entender la necesidad de desplazar ese tipo de negociación fuera del tiempo del aula. Robarle tiempo a la tarea académica para utilizarlo en el ajuste de la estructura de par-

ticipación social planteaba de hecho, también para Gerardo, una clara situación de indisciplina.

Esta tendencia a concentrarse en la transmisión de información curricular era puesta en evidencia, cuando se acercaba el fin de curso, por todos aquellos profesores que habían tratado de oponerse a ella por medio de procedimientos no magistrales. María también había intentado «hacer las clases de Filosofía más participativas, pero cuando empiezas con el agobio del programa te vas quedando con la clase magistral».

En ninguno de los niveles hasta aquí expuestos podría expresarse mejor la devaluación de las prácticas orientadas a la organización y la socialización que en los niveles de la tutoría y la representación política del alumnado. Centrados de lleno en el campo de lo que *no* es acción docente, con ellos sucedía lo que en parte ya hemos visto al referirnos al Consejo Escolar: o se los trataba con indiferencia, o venían a significar una fuente importante de conflicto cuando salía a la luz la distancia entre los modelos ideales y las prácticas reales de la institución.

vi. En el Instituto nadie dudaba en destacar la importancia teórica de la función de *tutoría*. No obstante, hay que advertir de inmediato que esta importancia solía asociarse con su posible contribución a la mejora de las condiciones para la actividad docente, y no con esa función intrínsecamente socializadora y organizativa (como figura de mediación entre padres, profesores y alumnos) que le atribuyen tanto el papel oficial como las definiciones dadas desde la pedagogía prescriptiva.

Siempre que he sido profesora... como haya un buen tutor la clase funciona bien. Ya no te digo que sean más listos o más tontos, que sean mejores, que saquen buenas notas... Pero ahí hay algo. [...] Si el tutor funciona bien son alumnos que, al nivel de todas las asignaturas, suelen funcionar bien como grupo [Rosa, jefa de estudios].

Pero cuando se trataba de considerar la tutoría *desde dentro* el panorama era bastante más confuso. Por un lado, como ya hemos indicado, la institución no poseía una estructura de tiempos ni una claridad de propósitos en relación con los tutores. Por otro lado, los profesores solían verse superados por el ejercicio de un

rol que les despertaba todavía más incógnitas y perplejidades que el propio rol docente. Además, los alumnos solían rechazar el esfuerzo suplementario que les exigían los tutores que pretendían realizar alguna actividad sustantiva. Después de mantener cuatro reuniones fuera del horario lectivo con un grupo inicialmente interesado en los problemas de "planificación del tiempo", el tutor nos comentó:

Cuando estén en clase los alumnos saben a lo que van, pero se cansan con la tutoría porque esta situación es desconcertante. Este tiempo no está definido.

En cuanto a su eficacia organizativa, los tutores solían ser un cero a la izquierda. Y no porque pasasen desapercibidos o no existiesen, sino porque eran también, antes que nada, profesores. Puesto que las expectativas en relación con la función docente estaban bastante mejor definidas que las expectativas que acompañaban a la función tutorial, todos preferían evitar las interacciones con una figura que dependía en extremo de los estilos personales de cada cual. Incluso los padres acudían al Gabinete cuando buscaban algún consejo o información particular acerca de la marcha de sus hijos en el centro, o pedían cita directamente con el profesor para tratar de las cuestiones docentes y de los rendimientos.

Curiosamente, los mismos profesores evitaban tratarse entre sí desde la posición tutorial. Nunca había reuniones entre tutores y equipos docentes, salvo las de evaluación. En ellas el tutor se limitaba a registrar al dictado la información que le daban los profesores, por lo general, estrictamente académica. Gracias a su relativa claridad, la función docente estaba dotada, como por añadidura, de un estatus superior. Esta preeminencia se hacía evidente cuando algún profesor causaba baja. El Instituto ponía en marcha todos los recursos a su alcance para sustituir al profesor en cuestión, pero, una vez realizado el relevo, el sustituto solía hacerse cargo solamente de las clases y los exámenes, dejando a un lado la atención tutorial al grupo correspondiente.

Aparte de darse a la sombra de la función docente, las tutorías solían reducirse a sus dimensiones puramente disciplinarias y de apoyo a las tareas académicas. En una reunión convocada por la dirección del centro a comienzos del curso 1987-1988, Felipe re-

sumió la necesidad de cubrir el trabajo de tutoría en los siguientes puntos:

Pasar los partes de faltas de asistencia a la Jefatura de Estudios cada quince días; llevar al día una hoja personal de evaluación de los alumnos con carácter secreto; tener las notas de los alumnos dispuestas antes de las evaluaciones y ocuparse de cumplimentar las actas; acelerar el proceso de elección de delegados; dejar clara la norma que prohíbe fumar en las clases; informar de la existencia de talleres de actividades extraescolares los miércoles por la tarde; elaborar las listas de alumnos con asignaturas pendientes de años anteriores.

Como puede verse, sólo dos de las siete consignas hacían referencia a aspectos de la socialización (las referidas a la elección de delegados y a las actividades extraescolares). Esta propensión a considerar la tutoría en términos académicos y disciplinarios se ponía de manifiesto en los diálogos que, como psicólogos, manteníamos con los tutores para cambiar impresiones sobre los grupos escolares. En estas conversaciones frecuentemente insistían en las características *personales* de los alumnos, de los que iban hablando conforme pasaban las fichas con sus fotos y sus datos académicos.

Tutor.— ¿En qué nivel queréis que os comente cosas?

María José.— En el que se te ocurra...

Tutor.— En el nivel intelectual no hay muchas lumbreras. Éste es un poco tímido. Interviene poco en mis clases [de Inglés] [Pasa la ficha]. Esta chica es una despistada. Hay que estar todo el rato llamándole la atención [Pasa la ficha]. Éste es bueno, pero se sienta al lado de Cuevas, que es un poco flojo. [...] No es una clase que yo considere brillante.

María José.— ¿Y qué tal va Esteban?

Tutor.— No sé si es que está viviendo de las rentas o es que no es un chico muy allá. [...] En lo que te fijas es en los que tardan más en arrancar, porque cuando lo hacen bien, como es lo que tienen que hacer te pasan desapercibidos. [...]

María José.— ¿Más cosas?

Tutor.— A un nivel más disciplinario, los repetidores, como siempre, alteran el orden. Yo les procuro cambiar de sitio, pero acaban poniéndose juntos. Hay que calmarles los humos porque rompen el ritmo de las clases.

Hasta tal punto llegaba la comprensión académica del trabajo tutorial que algunos profesores sostenían que en caso de tener que

dedicar un tiempo rutinario a esa función, lo mejor sería incluirlo en el horario lectivo de las *asignaturas* de ética o religión: «¿Vamos a tener ganas los profesores y los alumnos de venir una hora más para la tutoría?». Por su parte, los alumnos buscaban en el tutor un mediador institucional para habérselas con los profesores, y especialmente para tratar de “ablandarles” en sus exigencias académicas. Para ellos el tutor solía ser un “profesor especial” con el que mantener una “relación más amistosa”, pero sobre todo era alguien ante quien podían quejarse de la “dureza” del profesorado y sus calificaciones.

Había que tener una hora a la semana de tutoría para que el tutor pudiera hacer algo... Se puede hablar con el profesor, pero tú como alumno no consigues nada. Tutores tenemos, pero las notas siguen igual, y tampoco es que hagan mucho con los profesores [un alumno en un grupo de segundo].

Conscientes de la responsabilidad disciplinaria de la figura, los alumnos sabían perfectamente que «la clase del tutor es la última a la que hay que faltar, porque él es el que puede llamar a tu casa». Por eso a veces se alegraban de que los profesores no se tomaran las tutorías demasiado en serio:

La que hace la tutoría pasa un poco de nosotros... Yo creo que eso es mejor, porque si pasase menos llamaría a casa cuando hacemos perolas [un alumno en un grupo de primero].

Cuando los profesores y los alumnos imaginaban o ponían en práctica modos diferentes de hacer la tutoría, planteaban sin excepción discusiones sobre “temas de actualidad” que eludían la realidad próxima del centro escolar. De este modo, el ideal de una tutoría no subordinada a la función docente o disciplinaria pasaba también por alto el trabajo de socialización sobre la institución.

Alumno 1.— Nosotros queremos hablar de temas de actualidad...

Alumno 2.— De la droga...

Alumno 1.— Queremos hablar de problemas de fuera del Instituto. No del Instituto, de fuera... Algo polémico [En un grupo de tutoría con Alfonso.]

Cuando en el curso 1988-1989 quedó habilitada una hora reglamentaria de tutoría, todos encontraron auténticos problemas

para llenarla de contenidos. En un contexto como el descrito no podía ser de otro modo. La medida del Ministerio no sentó bien a un cuerpo de profesores que la consideró un síntoma de “egebeización” de la enseñanza media, una función *añadida* a su genuina labor docente. La colocación de la hora en los márgenes (primera o última del horario) expresaría elocuentemente lo que en el Instituto pensaban hacer con ella.

Ha habido este año la cuestión ésa de la hora de tutoría, que ha sido muy problemática. [...] ¡¿Por qué nos han puesto ahí una hora?! Que nos la han lanzado, que no nos han dado nada, realmente. Nos dieron un material... Fuimos Miguel y yo a un par de reuniones y nos dieron un material, y “Bueno, ¿y ahora que hacemos con esto?”. No sabes qué hacer, ¿no? Entonces ha habido veces que la tutoría se ha dedicado a que los niños estudiaran, mientras que para mí tampoco es eso. Hay tutores que se han esforzado muchísimo en que esa hora funcionara como debe ser. Pero los alumnos tampoco han funcionado bien... Yo lo he visto fatal [Rosa, jefa de estudios].

El subrayado instrumental de las tareas se construía cotidianamente al establecerse regularmente una elocuente jerarquía de actividades: profesores y alumnos veían justificado eliminar una *tutoría* cuando había que dar *clase*, o en la práctica aquélla se sustituía por una hora de *estudio*. Los alumnos, por su parte, faltaban a cuantas clases fuera necesario cuando tenían que preparar sus *exámenes*.

vii. Como el resto de los aspectos de la organización, la *representación política* de los alumnos se veía supeditada a la docencia y la evaluación.

En mi clase, a los repetidores les prohíbo presentarse a delegados. Los repetidores no pueden ser delegados porque son unos irresponsables. Han tenido tiempo de demostrarlo durante nueve meses que no han sido capaces de aprobar. Y el delegado tiene que ser una persona responsable que les va a representar, les va a defender. No entiendo por qué los delegados suelen ser repetidores. Aunque en segundo se entiende... ya se han dado cuenta de que el concepto de delegado no vale para nada [Ramiro, profesor de Ciencias Naturales].

En efecto, los alumnos contestaban a la exigencia de elegir un representante escogiendo a aquellos individuos que mostraban

una mayor divergencia con los fines explícitos de la institución. Para subdelegados, sin embargo, normalmente elegían compañeros con mejor expediente. Tanto unos como otros eran figuras nominales que solían dimitir de sus puestos en cuanto el ejercicio de sus funciones de representación pudiera comprometer su imagen ante el profesorado. En los cursos de tercero y COU era frecuente la ausencia de candidatos. En esos casos la institución presionaba proponiendo un turno rotativo.

La elección de delegados solía plantearse siempre con jocosidad e ironía, pues todos parecían ser plenamente conscientes de que esta función sólo podía presentar perfiles borrosos y carnavalescos en una institución en la que las estructuras políticas y representativas tenían que empezar por imaginarse un cuerpo social de referencia.

Al delegado le han debido votar por risas —comentó en cierta ocasión una tutora—, a mala leche. Porque no habla. No sabe hablar.

Interacción, convención y autoridad

La devaluación de las prácticas organizativas y de la socialización no sólo se expresaba en los niveles más formalizados, como el Claustro, los seminarios didácticos, el trabajo en las aulas, la tutoría o la representación del alumnado, sino también en las formas convencionales de la interacción cotidiana y en el juego de la autoridad.

En sus *interacciones* los agentes escolares solían conducirse sin ceremonia o, mejor dicho, con una ceremonia que ponía en primer término el cumplimiento inmediato de las tareas laborales y no el trabajo sobre la pauta institucional de las relaciones. Cualquier etiqueta era considerada secundaria, y generalmente concebida como una simple pérdida de tiempo. «Al grano»: éste era el eslogan preferido en el trato ordinario. Esta propiedad de las prácticas era tan notoria que, en una primera aproximación, llamaba ostensiblemente la atención el clima de liberalidad de las relaciones interpersonales en una institución como la escolar que suele caracterizarse idealmente por su atención a las formas y por el aprendizaje de los signos expresivos de jerarquía. Cualquier parecido con esta imagen estereotípica era en el Instituto pura

coincidencia. En sus modos de reconocimiento social, todos se comportaban eludiendo el énfasis sobre las mediaciones institucionales de estatus, autoridad o prestigio. En general, hacer gala de estos atributos estaba francamente mal visto como síntoma inequívoco de afectación, «tenérselo creído» o «ser un repipi».

La interacción fluía, como en los grupos de pares o en las sociedades habituadas al cara a cara, en un horizonte de relaciones que parecían no requerir un trabajo de explicitación (*cf.* García García *et al.*, 1991:133ss.). El saludo se daba por sobreentendido incluso en las reuniones oficiales, con excepción de las que se celebraban antes o después de las vacaciones de verano. El modo habitual de interrumpir los encuentros era indicando mediante desplazamientos corporales directos el fin de la comunicación.

En las reuniones de grupo que llevábamos a cabo con los alumnos no solía faltar la irrupción de algún bedel que, sin mediar palabra, pasaba a recoger el parte de faltas que el profesor había dejado sobre la mesa. En las clases, estaba mal visto el retraso de los alumnos, pero generalmente no era sancionado. Si algún profesor aplicaba sanciones recurrentemente por este concepto, incluso cuando se limitaban a una mera admonición verbal, era considerado “demasiado inflexible” hasta por sus propios compañeros. En las clases de Gerardo que tuve oportunidad de observar, algunos alumnos entraron una vez iniciada la tarea, hasta diez y quince minutos tarde. Simplemente se sentaban en su sitio tratando de no hacer demasiado ruido. Cuando nos encontrábamos reunidos con algún profesor, el sonido del timbre que indicaba el turno de hora era considerado señal suficiente para interrumpir la conversación, aun cuando fuera evidente que los temas no se habían agotado. El profesor en cuestión, ya de pie o de espaldas, se disculpaba con una mera constatación del cambio de actividad: «Tengo que ir a clase, que ya ha sonado el timbre». Esta situación era tan frecuente que, de hecho, como sucedió en el claustro descrito, la interrupción de los encuentros formaba parte de las expectativas de la interacción. Creo que sólo yo (y los profesores de mayor edad) nos extrañábamos de estas cosas. Únicamente por las precauciones del trabajo de campo que inducen a maximizar el buen tono de la relación con todos los potenciales informantes saludé durante cinco años a los que se me cruzaban por el pasillo, consciente de la inadecuación de tal conducta y de que por ello

habría de ser considerado, en los términos de algún profesor, «una persona *demasiado* formal».

Eran los padres, ausentes de la actividad académica cotidiana, los que ponían el contrapunto. Cuando se veían con los profesores o los miembros de la Junta Directiva (y también en el contexto de sus propias asambleas) mantenían un trato ceremonioso, que en algunas ocasiones se hacía explícito como un indicador de “buena educación”.

Por otra parte, cuando los agentes tomaban por objeto de sus comentarios y conductas el tratamiento de las *convenciones expresivas*, éstas venían connotadas por un sentido de extrañamiento que tendía a restarles toda eficacia simbólica. *Convención por obligación*: tal era el tinte que cobraban estas situaciones, en las que los agentes parecían dispuestos a dejar constancia de estar encarnando un papel en el que no se sentían a gusto. Donde mejor se notaba esto era en la ceremonia inaugural del curso. En ella se hacía *necesario* trabajar sobre la imagen institucional. Encargado de realizar un “acto de apertura”, el director se veía compelido a preparar un “discurso” para los alumnos.

Ese día los chavales ocupaban el salón de actos en cuatro tandas. Primero los de COU, a continuación los de tercero, los de segundo y los de primero. Además del jefe de estudios, que tras el discurso del director se encargaba de nombrar por el micrófono a los alumnos que habían de componer los diversos grupos académicos, se encontraban allí los tutores, que los conducirían a sus respectivas aulas para hacer una breve presentación.

En la práctica, era notorio que el director tenía la intención de reducir su parte a la *mínima expresión*. Sólo a los de primero, que comenzaban su andadura en el centro, y a los de COU, que se despedían de él, les dispensaba algunas palabras. Después de pedir silencio a los recién llegados que colmaban el salón en el curso 1988-1989, comenzó su discurso:

Buenos días. Ya veo que hay algunos que no vienen por primera vez al centro... —los repetidores soltaron un grito masivo—, pero también veo que son los más entusiastas... Él es Luis, el jefe de estudios de diurno, y ellos son vuestros tutores, que luego, cuando estéis en vuestras aulas, os darán algunas indicaciones. Es posible que los que venís nuevos notéis algún cambio. No tengáis miedo. Os encontraréis algo desasistidos porque los profesores cambian continuamente con las materias. Aquí lo que se necesita, primero, es ganas, espíritu de trabajo y sacrificio [...].

Conforme la elocución del director progresaba el ambiente se iba haciendo más ruidoso y relajado. Aunque los alumnos hablaban sin parar, él no volvió a pedir silencio.

[...] Cuesta. Es difícil. Y sobre todo, hay que mantener la ilusión hasta el final. Más que aprobar es importante que aprendáis a convivir con un poco más de libertad. Tenéis que sentir os responsables, devolver a la sociedad lo que ella os ha querido dar... (A estas alturas, el volumen del ruido era tal que se hacía casi imposible escuchar a Felipe). Pido a los repetidores que se convezan de que son ellos los que se hacen a sí mismos (entre el alboroto sonó un nuevo grito colectivo), que ayuden a sus compañeros que vienen nuevos, porque al final siempre hay recompensas.

Puede resultar chocante, pero la distancia astronómica entre el nivel del discurso y el nivel de la práctica no inmutaba a nadie. Todo transcurría con *normalidad*. Felipe dio por concluida su intervención sin el menor gesto de desaprobación y pasó a enumerar maquinalmente la cantidad de aulas y otras dependencias del centro, entre comentarios chistosos y carcajadas esporádicas que a veces destacaban sobre el tumulto. Mientras lo estaba haciendo entró en el escenario Aurora, la secretaria, que le interrumpió diciéndole algo al oído. Sin terminar su enumeración y sin dar explicaciones a la audiencia se levantó y desapareció. Luis tomó el micrófono. Sin solución de continuidad comenzó a llamar a los alumnos: «Según vaya nombrando los grupos, salís y os ponéis al lado de vuestro tutor».

Ante los de COU, Felipe leyó un discurso más literario. Uno de los fragmentos despertó aplausos festivos entre los asistentes: «La tierra siempre os entrega sus frutos. No conoceremos la necesidad si sabemos lo que buscamos [...]». Y las últimas palabras animaron una ovación ensordecedora: «Nunca levantéis muros entre vuestros corazones, sino haced que vuestros espíritus hablen la misma lengua». Este tono se vino abajo junto con la ironía que el público le imprimía cuando Felipe puso a su discurso el siguiente broche desconcertante:

Y después de esto que me preparé anoche —risas de los alumnos— vamos a *lo real*: por ahora, las obras nos impiden iniciar el curso.

Rosa ya me había advertido socarronamente que en la inauguración «Felipe se marca[ba] un discursillo». La reflexividad sobre

la dimensión convencional de la experiencia institucional operaba devaluando su realidad, marginando su importancia, relegando su sentido a un orden secundario. Al *ironizar* sobre ella, los agentes construían una distancia, un ambiguo compromiso —siempre puesto entre paréntesis— entre su identidad personal y la identidad de la institución. Al referirse a los indicadores convencionales del estatus en los seminarios didácticos, Gerardo hablaba del «prestigio y todas esas cosas tontas». El orden simbólico de las expresiones sociales de distinción era cotidianamente puesto en entredicho como un orden secundario e irreal, y hasta los profesores más “chapados a la antigua”, que añoraban un tiempo mítico en que «las cosas se hacían por vocación» y «los alumnos trataban a los profesores de usted», debían justificar públicamente su adhesión a las “buenas costumbres” *subordinándolas* a la constatación de un “desnivel” en el orden instrumental:

Les hago tratarme de usted. No por distinción, sino porque hay un des-nivel. Hay una *diferencia de conocimiento* entre profesor y alumno. Esa diferencia la van a encontrar en la vida: el profesor es el dueño de la clase [Ramiro, profesor de Ciencias Naturales].

Por otra parte, los profesores y directivos solían situar sus nociones explícitas sobre el orden en el terreno tangible de los espacios y los desplazamientos físicos, y no tanto en la esfera de la organización de las relaciones sociales:

Yo una cosa que he visto descuidada aquí es la cuestión del orden del Instituto. Yo siempre he notado en este Instituto desorden, o sea, movimiento, haya clase o no haya clase [Rosa, jefa de estudios].

Y si a pesar de todo tenían que justificar la importancia del orden lo hacían subrayando su posible eficacia instrumental sobre los rendimientos académicos:

Más que nada porque, para mí, si hay un cierto orden a nivel general pues eso también se nota en los resultados. Ya no por el gusto de que... bueno, todo esté muy ordenado... No por eso. Sino porque yo creo que a la hora de la verdad acaba repercutiendo en los resultados académicos [Rosa].

El aspecto de la dinámica institucional en el que se reflejaba más obstinadamente la devaluación práctica del juego convencio-

nal era el ejercicio de la *autoridad*. En una reunión con tutores de comienzos del curso 1989-1990 se planteó a la jefa de estudios la cuestión del cumplimiento de las "guardias". Cuando un profesor faltaba a clase era obligatorio que un compañero de guardia acompañase a sus alumnos en el aula. Estas horas de guardia venían ordenadas por la Jefatura de Estudios en el horario personal de cada profesor desde el primer día de clase. A menudo, los profesores se saltaban esta obligación, de manera que cuando alguien faltaba sus alumnos quedaban descontrolados por los pasillos y las inmediateces del centro. Ante esta situación, los tutores exigieron a Rosa que *hiciera cumplir* el reglamento. Durante la discusión ella recurrió una y otra vez a la existencia de la norma preceptiva, que había de ser respetada por los profesores responsables al margen de la intervención de *su* autoridad.

Lo que tiene que quedar claro es que nadie puede revolotear por el pasillo [...]. Las guardias se deben hacer en la clase siempre que se pueda.

Gerardo pidió entonces que estas normas se hicieran circular por escrito al conjunto del profesorado, con el sello de la Jefatura y la firma de Rosa. Finalmente, ella se resistió a hacer explícita la personalización institucional del control: «A la gente que no quiere oír le da igual dicho que por escrito. Eso ya está escrito en la copia del BOE». Algún tiempo después, en una entrevista, Rosa me comentaría su punto de vista ante situaciones de este tipo:

Cuando hay algún problema con los profesores es muy difícil... A mí me resulta muy violento desde el momento en que son compañeros tuyos, ¿me entiendes? A mí llamarle a un niño la atención me puede disgustar, pero no me es violento. Sin embargo, hablar con un compañero y decirle que llegue antes me es muy violento. A veces yo creo que se puede confundir con una cuestión personal, y no entenderse como una cuestión de tu cargo.

Confiados en la posibilidad de un orden emanado del cumplimiento autónomo de las responsabilidades individuales, los profesores del Instituto evitaban verse comprometidos en situaciones en las que pudiera ponerse de manifiesto una autoridad local. En este contexto, el ejercicio de la etiqueta debía justificarse idealmente en su dimensión instrumental: los signos de respeto a un superior no respondían a los aspectos negociables e interpretables

de la relación convencional de jerarquía, sino que se derivaban de la razón universal, es decir, de la mera contrastación de un *conocimiento verificable* (cf. Habermas, 1989b): «La autoridad del jefe de seminario debe estar en su prestigio académico, en su saber», había dicho un profesor de Historia en aquellas primeras reuniones sobre el “fracaso escolar”. Y otro profesor, hablando de las relaciones ideales con la dirección, había comentado taxativamente: «La relación de poder no es una relación». Al subordinar la autoridad del cargo al conocimiento técnico de su ocupante, los agentes del Instituto expresaban elocuentemente «la incompreensión moderna de la jerarquía como *jerarquía de valor*» (Aranzadi, 1991:10).

Lo que deseo destacar ya en este punto es el carácter *implícito* que tenía en el Instituto el marco convencional de las acciones. Debido a este carácter, las prácticas sociales concretas se volvían mudas en relación con las definiciones de la autoridad y la legitimidad. Puesto que el orden social era constantemente traducido a las relaciones instrumentales del conocimiento técnico, poco podían afectar a ese orden las prácticas orientadas a negociar las convenciones. De este modo, se construía a diario un valor soterradamente consensuado por el que las prácticas *debían* trabajar la dimensión instrumental, pero no la dimensión convencional de la experiencia.

Los agentes buscaban construir una estructura antijerárquica e hiperracionalizada, cuya cohesión debía venir dada por la universalidad de un saber cognitivamente *demostrable*, y ya demostrado para siempre. Toda operación de organización y diferenciación social parecía haber quedado aniquilada tras la suprema exhibición de organización y diferencia del concurso público. De este modo, los esquemas de autoridad *imprescindibles* para el proceso burocrático trataban de desplazarse por completo fuera del ámbito propio de la acción organizativa inmediata, hacia el espacio objetivado de la letra escrita en las instancias superiores. Por eso, cualquier interpretación *local* de la autoridad podía ser concebida por los agentes como una apropiación indebida de las reglas de un juego que se consideraba externo a la propia institución. Los esquemas universales de autoridad, al no conferir una legitimidad *concreta* a quienes tenían que ponerlos en práctica, sólo podían ser ejercidos, por decirlo así, *en frío*, al pie de la letra, sin dar lugar al juego de una hermenéutica cotidiana.

ALGUNAS PROPIEDADES ASOCIADAS A LA DEVALUACIÓN
DE LAS PRÁCTICAS ORGANIZATIVAS Y DE LA SOCIALIZACIÓN*Agregación*

Sería descabellado afirmar que los agentes del Instituto se conducían, de hecho, como lo hacen los clientes de un cine cuando esperan en cola su turno para comprar la localidad. Sin embargo, es posible sugerir que la devaluación de las prácticas organizativas y de la socialización llevaba aparejada la tendencia a interpretar la institución como una estructura agregatoria, siempre y cuando no se tratase de las diferencias y los “niveles” introducidos por los principios estrictamente instrumentales de la acción docente. En el interior de cada uno de estos niveles, y especialmente en los ámbitos del profesorado y el alumnado, las prácticas tendían a eliminar toda definición de identidad que pudiera tener algún reflejo en el establecimiento de un orden formalizado.

Los principios de justificación de las acciones venían dados, en primer lugar, por su traslado al terreno de la transmisión escolar de los conocimientos; y ya en este campo, por su ajuste a uno de los dos órdenes siguientes: el de los documentos oficiales *universales* [«Cuando un programa sale en el BOE ha tenido que ser estudiado. No voy a pensar que lo mío es lo mejor»], o el de las determinaciones *individuales* [«En mi asignatura los libros de texto tienen muy poca importancia. Yo sigo mi metodología»].

La institución como *orden local*, con sus estructuras organizativas genuinas, era subordinada a la metáfora del aula (recordemos al profesor que al término del claustro exclamaba: «ya ha terminado la clase»). Y la única pauta de socialización reconocida desde el marco *formal* era la pauta de la relación docente.

Del contexto del aula se ha destacado siempre su tendencia a disolver la dimensión colectiva del proceso social. Al poner el acento sobre la transmisión de saberes que no requieren justificación, el aula se presenta normativamente como un laboratorio de individuos, cuyo sentido comunitario se reduce a la convergencia en una *tarea* común. «El sistema de la escuela moderna —apuntaban Murray y Rosalie Wax en 1971— se halla asentado en la noción de que su población es un agregado de átomos sociales»

(Wax y Wax, 1971:7). Así lo veía un profesor de Matemáticas de nuestro Instituto:

La clase es un grupo artificial cuyas normas son imposiciones. Lo que intentamos es que el grupo asuma unos objetivos, pero no hay labor de grupo.

Por supuesto que los alumnos y los profesores formaban grupos de pares distintivos, pero lo crucial es reiterar que estas ordenaciones transversales respondían a una comprensión profundamente optativa de las relaciones sociales, y no a una inducción realizada por la institución como *orden colectivo*. En este sentido, el Instituto ofrecía un soberbio ejemplo de la reflexión weberiana sobre la naturaleza del vínculo moderno:

El destino de nuestro tiempo, racionalizado e intelectualizado y, sobre todo, desmitificador del mundo, es el de que precisamente los valores últimos y más sublimes han desaparecido de la vida pública y se han retirado, o bien al reino ultraterreno de la vida mística, o bien a la *fraternidad de las relaciones inmediatas de los individuos* entre sí [Weber, 1992:229. Las cursivas son mías].

Los grupos cuya socialización no se orientaba a la docencia o la evaluación, se generaban en el espacio físico de la institución, pero no formaban parte reconocida de su *espacio social*. Como si respondieran a los modelos sociológicos y antropológicos que pretenden establecer una firme línea divisoria entre los procesos “formales” y los “informales” (Calvo, 1982), los individuos veían en el sistema de fines y demandas de la institución el antagonista directo de su actividad genuinamente socializadora. Y de este modo, la escasa fuerza que el centro ejercía para la formación de vínculos sociales era concebida bajo la idea de una participación universal, que entraba en contradicción directa con las lógicas y los sentidos de pertenencia locales:

Aquí en el Instituto te vas con todo el mundo. Tienes tu grupo, ¿no? Pero a la hora de beberte una cerveza con los del Instituto te vas con todo el mundo [un alumno de tercero en un grupo de discusión].

La tendencia a la agregación se hacía más explícita, en el caso de los alumnos, conforme más claras se tornaban las demandas

instrumentales de la escuela. Al avanzar los cursos, y muy especialmente en COU, encontraban en el aula menos razones para establecer relaciones socialmente significativas. Mediado tercero, era frecuente que preguntasen públicamente el nombre de sus compañeros en los grupos de discusión. En COU, las exigencias de los programas, la acumulación de asignaturas pendientes y la inminencia de los exámenes de selectividad, reducían incluso los procesos de socialización que tenían objetivos docentes.

Alguna vez he hecho trabajos en equipo con COU, pero la verdad es que menos. En COU menos, porque con todo el programa que tienen, que además tienen muchísimas pendientes... Eso empecé a dejar de hacerlo porque veía que con que supiesen o con que fuesen más o menos sacando la asignatura [...] [Merche, profesora de Historia].

La tendencia a la agregación era una preocupación constante en la organización de las actividades del Gabinete. Dado que nuestro tiempo de trabajo con los grupos de alumnos procedía completamente de los "préstamos" que nos hacían los profesores, teníamos que mantenernos en constante comunicación con ellos para informarles de las horas que necesitábamos. Durante mis años de trabajo en el centro, el único modo eficaz de alcanzar una cierta fluidez en el uso de estas horas fue por medio de la negociación personalizada (y a ser posible oral). En el curso 1989-1990, la psicóloga decidió pasar a cada profesor por escrito el calendario de horas lectivas que íbamos a necesitar: «Tengo que dárselo *uno por uno*, porque si lo pongo en el tablón de la sala de profesores luego se les olvida». De hecho, nadie leía los tabloneros rutinariamente: la institución sólo *hablaba* si lo hacían sus individuos.

Esta tendencia a la agregación producía en el centro auténticas situaciones de escisión funcional. Al implantarse la hora obligatoria de tutoría se buscó una fórmula para repartir la responsabilidad entre todos los profesores. La mejor solución que se encontró fue dividir el trabajo correspondiente a cada grupo de alumnos en dos clases de tareas y asignar cada una de ellas a un profesor. De este modo la tutoría sería compartida: uno de los profesores se encargaría de los controles "burocráticos" de asistencia y de los contactos con los padres, y el otro de cumplir la hora de servicios con el alumnado. Lo asombroso fue que a las reuniones de la primera evaluación sólo asistieron los tutores que se habían hecho cargo

de las tareas burocráticas. De manera que sólo pudieron hablar de "su parte", pues su desinformación sobre lo que había hecho su compañero era absoluta.

Fragmentación e interferencias

Puesto que a los aspectos organizativos y de la socialización se les prestaba en la práctica una atención marginal, no es de extrañar que los agentes encontrasen dificultades a la hora de funcionar de forma corporativa. Las diferentes instancias del Instituto se veían sometidas no ya a la lógica *diferenciada* que caracteriza a la complementariedad o al conflicto funcional (Parsons, 1954), sino más bien a un *modus operandi* fragmentario, por el que los intereses individuales interferían constantemente en las estructuras colectivas del organigrama, y éstas a su vez interferían entre sí, de manera poco predecible, por la acción desarticulada de los agentes.

El ejemplo más destacable de este proceso podía hallarse en el Consejo Escolar. En parte, los profesores no presentaron candidatos en 1988 como respuesta a los conflictos laborales del curso anterior. Pero a nadie se le escapaba que había otra razón de más peso: se les hacía francamente difícil encontrar a alguien que pudiera *representar* al colectivo. Por su parte, los padres en el Consejo criticaban al profesorado su desinterés por la institución, y lo convertían de inmediato en causante de los bajos rendimientos académicos de sus hijos.

por una parte los padres interpretan... y no es que malinterpreten, porque en parte tienen razón... interpretan que el profesorado pasa. No es que pasen... es que es muy desagradable, porque es ir al Consejo Escolar y llega un momento en que estás un poco desasistido. Porque, claro, nosotros somos profesorado, pero no estamos ahí como profesorado... Y claro, tenemos que hacer las veces un poco como de portavoces del profesorado [Rosa, jefa de estudios].

Durante mi estancia en el Instituto abundaron los ejemplos de interferencias entre las diversas instancias de la institución. En los períodos de evaluación era frecuente que los profesores tuvieran que renunciar a asistir a alguna de las reuniones; porque decisiones de los tutores tomadas a última hora trastocaban el horario di-

señado por la Jefatura de Estudios, produciéndose así sesiones coincidentes.

Para el día en que habían de celebrarse las elecciones sindicales de 1987, la Dirección no había suspendido la actividad docente. Ante las protestas de algunos profesores que pensaron que las clases ensombrecerían la importancia del acontecimiento, la Dirección decidió suspenderlas pasada la media mañana. Tal decisión generó una protesta aún más virulenta de los profesores que habían acudido al centro sólo con la intención de dar sus clases: «¡Esto tenía que haberse decidido con más tiempo!», comentaban airados a la puerta del despacho del director.

Este estado de fragmentación del proceso organizativo se hizo muy evidente cuando ocurrieron los conflictos laborales del curso 1987-1988. Los profesores del Instituto hicieron un seguimiento irregular de la convocatoria sindical de huelga indefinida, que incluía entre sus reivindicaciones fundamentales la petición de la homologación retributiva del cuerpo docente en relación con los niveles equivalentes de la escala funcionarial. En su mayor parte, los profesores en huelga simplemente *dejaron de acudir* al centro incluso cuando se celebraron las escasas reuniones, generalmente a la hora del recreo, con objeto de recoger propuestas que tendrían luego que defenderse en las asambleas sindicales. Además, los profesores más comprometidos, como Ana o Gerardo, se quejaban amargamente de que esta situación trascendiera en realidad las fronteras del Instituto: la participación que habían apreciado en las asambleas sindicales parecía dejar también mucho que desear. La Dirección del centro, por su parte, no podía informar con fiabilidad ni siquiera sobre las cifras de participación del profesorado, con lo que le resultó imposible convocar reuniones formales para informar a padres y alumnos.

Cuando Ana hizo pública en un claustro su decepción ante el hecho de que la huelga se estuviera convirtiendo en un mero pretexto para el absentismo, un profesor saltó: «El Ministerio nos engaña a nosotros, nosotros tenemos que engañar al Ministerio». Sólo dos profesores, compañeros de Ana, presentaron una protesta formal ante este comentario. A finales de mayo el director convocó un claustro extraordinario para tomar posiciones ante la continuación de la huelga. 40 profesores votaron no secundarla, frente a 8, que se mostraron favorables a la propuesta sindical. Al término de la asamblea, Irene me comentó que ese “bajón” se de-

bía al “agotamiento”, perpleja ante la contradicción que suponía el haberse inclinado masivamente por la huelga después de Navidad (con un 80% del claustro favorable) para “recluir” ahora de una forma “tan notoria”. «En este Instituto no se piensa», dijo Ramiro públicamente explicando su postura ante la situación: «El caso no es que haya o no haya huelga, sino si podemos conocer con alguna antelación las intenciones del compañero de al lado».

La visión instrumental de la institución y la cancelación del espacio de acción común

Todos en el Instituto eran conscientes de que la institución no funcionaba óptimamente en sus aspectos organizativos. Sin embargo, es preciso destacar que, en general, y con arreglo a los fines relevantes de la docencia y la evaluación, el centro cumplía sus tareas y sus plazos.

Había profesores como Gerardo, que criticaban el “deterioro” organizativo. Pero lo esencial —y ellos mismos lo reconocían a menudo— es que tal “deterioro” no podía atribuirse sin más a una especie de defecto institucional. Por el contrario, el Instituto mostraba una forma específica de organización que, como he tratado de ilustrar, era consecuente con una visión *positiva y constructiva*, por la que los agentes interpretaban la institución como un dispositivo instrumental para la docencia y la evaluación. No es que no hicieran institución, sino que la hacían de ese modo.

Todos coincidían en la autocritica cuando juzgaban los escasos rendimientos académicos, pero no se encontraban demasiado dispuestos a modificar sus formas cotidianas de actuar si tales cambios podían conducirles a cambiar su comprensión de la autoridad, el control, el uso de los tiempos laborales o el sentido de las convenciones. Para ellos, el centro debía ser entendido idealmente como una estructura de individuos autónomos, capaces de responder sin mediaciones ni fidelidades locales a la invitación universalizadora de la escuela, y capaces de servirse también de las oportunidades que les brindaba la institución como aparato de *gestión* de los conocimientos académicos. No había espacio para las justificaciones no instrumentales de la acción escolar. Y no porque los agentes *fracasasen* en la construcción de un espacio colectivo, sino porque sus modos de conducirse alimentaban a dia-

rio un ideal radicalmente universalista y autonomizador, una concepción de la institución que se encarnaba en las prácticas y se reproducía por ellas: *la hipervaloración de la relación entre individuos sin referencias sociales y conocimientos generalizables*.

Podría pensarse, desde luego, que el Instituto era un entorno *disfuncional*. Pero el problema radicaría entonces en determinar con arreglo a qué definiciones ideales de las "funciones" cabría establecer la desviación, o bien en imaginar de qué otro modo podrían comportarse los agentes sin renunciar a sus modos de vivir y concebir el Instituto.

Al término de aquel claustro inaugural, Ana me dijo al oído: «Este centro funciona por *inercia*». Profesores como ella o Gerardo utilizaban frecuentemente esta frase para denunciar la visión instrumental dominante en el Instituto. Pero lo decisivo para nuestro análisis es que la "inercia", como metáfora fisicalista que cerraba toda posibilidad a las comprensiones convencionales e identitarias de la organización, era también un *modelo* para la acción expresado cotidianamente en las prácticas de profesores, alumnos y padres.

UN PARÉNTESIS

Prestemos atención a estos dos fragmentos del relato de Raúl, un alumno del Instituto que me contó su vida.

yo empecé a jugar al fútbol en mi calle, en el barrio. Como ya te dije... que yo tenía algunos amigos en mi calle. Y luego, ya en el colegio se empezaron a organizar ligas internas de fútbol sala. Pero te estoy hablando de 1° de EGB y de 2° de EGB. Que yo... pues eso, todavía no hablaba con nadie ni nada. Yo me metí en equipos y esto, pero vamos, sin amistad ninguna. Simplemente por el hecho de jugar. Hacían ligas. Esto era 1°, 2°, 3° y 4° de EGB, más o menos. Se disputaban los sábados. Entonces, luego ya... como a mí me gustaba bastante el fútbol y esto, pues mi padre, que conoce a bastante gente en el *Estrella*, pues fue a hablar a ver si podían hacerme la prueba y todo esto, ¿no? Esto era cuando yo todavía era benjamín, que es la categoría más pequeña que hay para iniciarse en el fútbol. Entonces me fui a hacer la prueba. Y el año ése había entrado ya a mitad de temporada. Entonces ya no me cogieron, pero ya estuve yendo a entrenar todos los días y empecé a hacer amistad con la gente de allí y esto. Había gente de diverso tipo... Gente como el entrenador, ¿cómo explicártelo? Se le consideraba como un amigo, pero un amigo superior. Es decir, que tenía orden sobre ti... al que le odiabas. Te podía fastidiar y dejarte sin jugar o lo que fuera. Luego era también amistad de gente que iba a hacerse la prueba y a lo mejor estaban un mes, pero luego no les cogían y no les volvías a ver. Y luego estaban los que sí, los que tenían hecha la ficha de fútbol. Y ya sí... pues ésos... más o menos les conocías. Y luego a lo mejor el otro año ellos ya pasaban a un equipo superior, a una categoría superior dentro del club. O a lo mejor se iban a otro equipo porque el club no les quería o les salían mejores ofertas [1989].

Ahora el ambiente de amistad más fuerte quizás sea el del equipo de fútbol, el del *Sur*... en parte sí y en parte no. El del equipo de fútbol, porque a casi todos los conozco desde el año pasado. Entonces, ya son dos años de relación. De aquí, del Instituto... con estos dos compañeros que te decía antes. Porque los conozco del año pasado. Entonces, también... ya son dos años de relación. Pero en cambio, quizás con los demás... los he conocido este año, como aquél que dice. Los he empezado a conocer este año. A lo mejor el año pasado los conocía de vista porque iban a otras clases. Pero como aquel que dice... hacer una amistad así, y una relación de conversación y todo esto, ha sido este año. Entonces, quizás tenga más en consideración más importante a la gente del equipo de fútbol. Además, que aunque parezca una tontería y

esto... tenemos que estar unidos y llevarnos bien dentro del seno del equipo. Porque eso luego, quieras que sí, quieras que no, influye mucho. Si un equipo se compenetra muy bien y sabe más o menos cómo está todo el mundo, sabe cómo controlar a la gente. Porque a lo mejor hay gente que jugando un partido se excita un poco y... se corre el peligro de que, bueno, el árbitro se mosquee y le expulse. Entonces, tenemos suficiente confianza todos como para comentar todo tipo de cosas y esto... Todos siempre procurando... conociéndonos... controlar un poco [un año después].

La pregunta inicial de la entrevista fue: «¿Cuál es la historia de tus relaciones sociales?». El trabajo, que se prolongó en cada caso durante días, fue realizado con alumnos del Instituto y el Colegio, y dio lugar a una serie de historias de vida, documentos personales que nos proporcionan un nuevo punto de referencia¹: un paréntesis para realizar un rodeo metodológico cuyo valor reside en descentramos transitoriamente de la escuela como marco específico de prácticas y asomarnos a la densidad y la riqueza de las tramas sociales tejidas por sus protagonistas. ¿De qué modos y con qué matices era la escuela un *medio social relevante* para los chavales? ¿Hasta qué punto era su mundo?

La "calle", el "colegio", el "padre", el "Estrella"... Al hilo de su discurso, Raúl iba urdiendo las líneas de desarrollo de diferentes ambientes y personajes en su dedicación al fútbol como actividad colectiva. Sus palabras orientaban la memoria en diferentes planos de diacronía: como secuencia básica, el ciclo de los cursos escolares; como secuencia alternativa, el transcurrir de las "categorías" del deporte. Y aun, en un hilo argumental tal vez más implícito y oscuro, el ritmo de las sustituciones y superposiciones de sus círculos de amistad. Así iba articulando la historia de sus relaciones en un relato de encuentros y desencuentros narrado sobre el trasfondo de las cadencias institucionales: los que habían sido fichados, los que habían fracasado en "la prueba", los que se habían marchado a "una categoría superior". Y también iba sopesando las modalidades, los tonos de sus diversas relaciones: los que eran "conocidos", los "amigos", aquéllos a los que "conocía de vista"... Mientras elaboraba esta crónica, Raúl construía un esquema explicativo para introducir un orden de comprensión en el ambiguo terreno de la *formación de los vínculos*: ¿Hasta

¹ Sobre este tipo de materiales véase, por ejemplo, Plummer (1989), Thomas y Znaniecki (1984), Langness (1965), Balán (1975), Bertaux y Kohli (1984), Linde (1987), Lewis (1983), Sarabia (1985) y Pujadas (1992). Sobre la memoria autobiográfica como operación cognitiva, véase Rubin (1986) y Conway (1990).

qué punto la duración en el tiempo era clave para explicarse eso de la "amistad"? ¿Qué aspectos de la interacción venían a destacarse como síntomas de una relación social significativa (la conversación, la práctica conjunta de actividades disciplinadas)? ¿Qué distinguía a la mera copresencia facilitada por las instituciones de cuestiones como la "confianza" o la "compenetración", que en la opacidad del sentido común se revelaban como términos de difícil traducción analítica? ¿Qué pintaba la institución escolar en todo esto? ¿Cuál era su posición en el contexto global de la vida social de los agentes? ¿Cómo conformaba, desde su pauta instrumental, la dimensión convencional de las formas de vinculación, y cómo respondía a ellas? Paciencia. No encontraremos todavía respuestas configuradas a estas cuestiones, aunque comenzaremos ya a dar los primeros pasos.

Raúl

Antes de conocer a Sandra en el pueblo donde veraneaba con sus padres, la visión del mundo de Raúl era diferente. «Este verano me he enamorado», confesó al iniciar por segunda vez su segundo de BUP.

Desde sus años infantiles, Raúl había compartido mucho tiempo con sus compañeros de los equipos de fútbol. Primero fue el Estrella, un equipo del barrio al que accedió —gracias al empeño de su padre— tras una lesión que le hizo abandonar el judo cuando contaba nueve años: «En el Estrella tuve amigos de primer orden». Después de que se frustrara su sueño de ingresar en el Atlético de Madrid, fichó en los juveniles del Sur, donde también haría un buen acopio de relaciones de amistad. Éstas eran de un color diferente a las del instituto:

En el Instituto ves a la gente todos los días y puede que no sepas cómo se llaman; en el equipo de fútbol ves a la gente dos o tres veces por semana y lo sabes todo de ellos.

Antes de conocer a Sandra, la pasión de Raúl era la música disco. Y después tal vez lo siguiera siendo, pues en definitiva su gran amor había nacido en la discoteca del pueblo, donde su padre le había recomendado para trabajar de "pinchadiscos".

Además de divertirse te ganas unas pelotas, conoces a todas las chicas y controlas a todo el mundo.

Como la panda del pueblo de otros alumnos del Instituto, la de Raúl era enorme, heterogénea en cuanto a las edades, y abierta, aunque esencialmente masculina. También, como en otros casos, una buena parte de los veraneantes vivía durante el año en Madrid. No había ninguna norma reconocida para que los amigos del pueblo no se vieran con los de la ciudad, pero esto, en el caso de Raúl, no había sucedido nunca. Sólo Paco Espinosa, su "mejor amigo" desde sexto de EGB hasta su primer intento con el segundo de BUP, había podido conocer a su gente del pueblo cuando le acompañó en las vacaciones de 1988. Las cosas en uno y otro sitio eran diferentes, y muy especialmente esa regulación de las interacciones a base de "encuentros" que caracterizaba al tiempo rural del verano:

Algunas veces he quedado con la gente del pueblo en Madrid, pero me cabré por su falta de puntualidad. Son muy diferentes de la gente mía de la panda de aquí... A los del pueblo les gusta ir de baretos, son más pijos y se les nota más la edad.

A diferencia de otros alumnos del Instituto que, como Manuel (de quien nos ocuparemos en nuestro tercer paréntesis), se habían erigido en organizadores institucionales, Raúl era un auténtico líder de las relaciones cotidianas. El aspecto de su vida en el que mejor se destacaban sus inmensas disposiciones y habilidades para hacer relaciones con la gente, era su posición de *discjockey* en el pueblo, su capacidad para «cogerle el tono a la marcha», para interpretar y mediar en «el ambiente»:

El pincha es el que manda en la discoteca y en todas partes. Estás dentro de la movida. Eres el que la monta. Para ser buen *discjockey* hay que llevarse bien con todo el mundo, relacionarse directamente con la gente y saber cuál es el tipo de música que le gusta. Aunque tú odies esa canción, tú tienes que animar el cotarro, saber cuáles son los discos para romper la pista y cuáles son para que la gente se vaya a la barra. Hay que saber mover a la gente... entender un poquito de todo y estar al día con la música.

La red de Raúl fue construyéndose y ampliándose poco a poco con la intensificación de las amistades del pueblo y la superposición gradual de los ambientes del barrio, el Instituto y el equipo de fútbol,

EL MODO DE LEER ESTOS DIAGRAMAS

Lo que en ellos se representa es la red social de determinados alumnos del Instituto y el Colegio a lo largo del tiempo. Estos cuadros fueron construyéndose en una serie de horas de entrevista con las personas en cuestión, y formaron parte del material de trabajo de las sesiones. Son, por lo tanto, *diagramas negociados* y reconocidos por los propios alumnos, y sufrieron un proceso de elaboración con objeto de maximizar su validez.

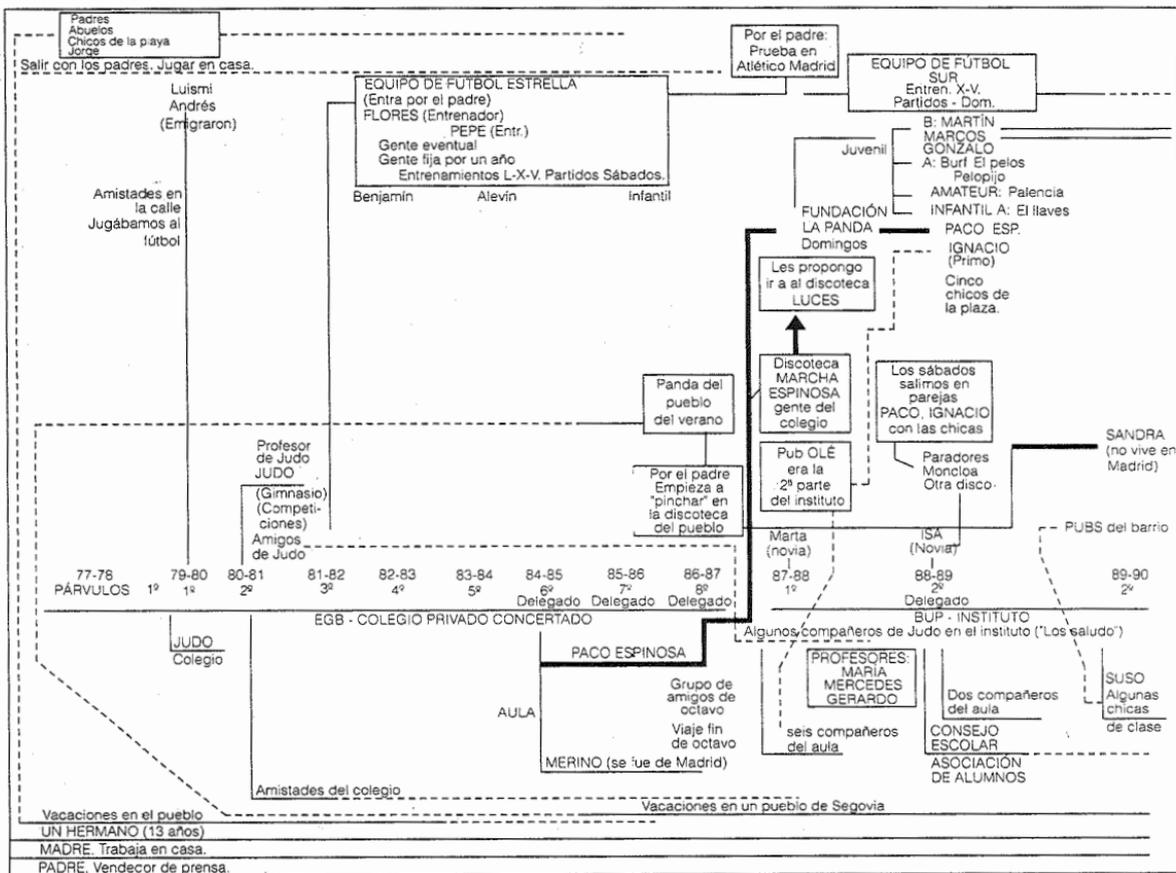
Por debajo de la línea del tiempo, dividida espontáneamente por los alumnos en cursos escolares, se representa el conjunto de las relaciones dadas en los campos de la escuela y la familia (nuclear y extensa). Por encima de esa línea, se representan otras relaciones referidas a otros campos sociales. Las líneas que unen elementos de ambos dominios expresan conexiones o desplazamientos entre uno y otro.

Las líneas representan el punto aproximado del tiempo en que comenzaron a fraguarse las relaciones y su término, que viene dado por la interrupción horizontal del segmento. Por ejemplo, en este caso, a la altura de 3º de EGB (año 1981-1982), Raúl comenzó a jugar en el Estrella, relación que se mantuvo hasta el verano de 1986. Un año después su padre intentaría meterle en el Atlético de Madrid. Tras fracasar en esta prueba, ingresó en el Sur (1987-1988), equipo con el que viene jugando hasta la actualidad, aunque con menos intensidad en los últimos meses. Las líneas discontinuas expresan relaciones intermitentes, o relaciones poco significativas en la vida del alumno. Las líneas en negrita representan las relaciones más relevantes según su propio discurso. Del mismo modo, cuando los nombres propios (todos apócrifos) van en mayúscula, se trata de individuos especialmente relevantes en un contexto dado (en relación con los nombres en minúscula de ese contexto). La lectura de las líneas que llegan hasta el presente es una representación adecuada de la red social actual del alumno.

Cuando los segmentos discontinuos unen nombres o cajas del interior del diagrama, se quiere indicar la *reaparición* de personas o contextos en otros momentos del tiempo o en otros lugares del espacio social. Eso le sucedió a Raúl con los amigos de judo de 2º de EGB, que volvieron a presentarse en el Instituto a partir de 1º de BUP.

En el cuadro de Marcos, un alumno del Colegio, aparecerá una notación especial. Se trata de una caja representada por una línea de puntos. Éstos son espacios de relaciones que constituyen lo que he dado en llamar «imágenes sociales retrospectivas», características del modo de socialización en ese centro (para más detalles, véase el texto del segundo paréntesis).

DIAGRAMA 1. Raúl, 17 años



en torno a la figura preponderante de Paco Espinosa. Después, sufrió una drástica reducción con la aparición de Sandra y el fin de la relación con el "mejor amigo".

Hasta la transición de octavo a primero de BUP, Raúl no acostumbraba a salir los fines de semana: acompañaba a sus padres y se veía con Paco para jugar en la casa que tocase. En el verano de 1987 comenzó a salir. Eso ocurrió después de probar su experiencia como "pincha" en el pueblo, un ambiente en el que había podido degustar los placeres de una verdadera socialización anticipada con gente que en algunos casos le pasaba casi diez años.

Por entonces también comenzó a tener novias. En primero Marta, en segundo Isa. «Cosas de poca monta», comparadas con lo que ahora le «esta[ba] sucediendo con Sandra». Inmediatamente después de entrar en el Instituto se hizo amigo de seis compañeros del aula. Con ellos, y con su primo Ignacio, iba al *pub* Olé, un local del barrio que para ellos venía a ser «la segunda parte del Instituto». Esto lo hacía entre semana, porque para el fin de semana reservaba su amistad con Paco Espinosa, que como se había metido en Formación Profesional ya no compartía con él el tiempo de clase. Con Paco, alguna gente de su "plaza" y alguna otra del colegio de la básica, frecuentaban la discoteca Marcha, «un sitio bastante infantil». Harto de ir a ese lugar, Raúl les propuso, entrado ya el año 1988, cambiar de local. Y comenzaron a ir a Luces.

Entretanto, las relaciones con los seis compañeros de primero se habían debilitado cuando empezó segundo. Por entonces «se fundó la panda», «una panda a lo bestia». «Se fundó porque sí, porque tenía que pasar». "La panda" era un grupo compuesto por unas dieciocho personas. Aglutinaba el ambiente de los compañeros de fútbol (gente como Marcos o Gonzalo del Juvenil B, como *Burf* o el *Pelopijo* del A, como Palencia del *amateur* o *El Llaves*, del Infantil A) y el ambiente de "la plaza", que procedía de relaciones anteriores de Paco. A todos ellos se sumaba el primo Ignacio, y por supuesto el propio Paco Espinosa. La mayor parte de esta gente trabajaba o tenía una clara intención de trabajar cuanto antes, un hecho al que después atribuiría Raúl buena parte de su fracaso con el curso de segundo.

Durante ese año 1988-1989, el fin de semana de Raúl se dividía tajantemente en diferentes grupos y actividades. El viernes por la tarde, entrenamiento; el domingo por la tarde, a la discoteca "Luces" con "la panda", «a pasarlo bien y echar unas risas»; y el sábado por la tarde, a los Paradores de Moncloa o «a otra disco de por allí, con tías:

sólo Paco con su chica, mi primo con su chica y yo con la mía». Esta división sexual del ocio ponía en práctica una filosofía conscientemente asumida por Raúl y por sus “amiguetes” de “la panda” antes de conocer a Sandra:

las tías son la fuente de todos los males con los amigos.

[...] Si todo el mundo se echa novia se pasará de la panda a ir de parejas. Una forma de perder la amistad.

Mientras esto sucedía, las relaciones en el Instituto iban menguando, y ello a pesar del protagonismo formal de Raúl como delegado de curso y como miembro del Consejo Escolar y de la Asociación de Alumnos. Gracias a su disposición expansiva y universalista para las relaciones sociales se había situado, como era de esperar, en una posición destacada de la institución escolar. Pero el universalismo académico del Instituto no parecía llevarse bien en la práctica con esas disposiciones de Raúl. En cada curso hizo nuevos amigos. Con algunos de ellos, como con Suso y algunas chicas de la clase, llegó a compartir algún tiempo fuera del aula. Pero sus vínculos fundamentales siempre estuvieron fuera de la institución.

Por otra parte, las intenciones socializadoras de Raúl en el Instituto no venían preformadas desde experiencias organizativas previas, salvo en lo que se refiere al ambiente de los equipos de fútbol, en los que siempre había sido «un jugador más». Aunque no siempre lo conseguía, y a veces le “enganchaban”, buscaba integrarse antes en el tejido de las relaciones ordinarias que en las actividades que requerían un esfuerzo propiamente organizativo.

Para Raúl, las relaciones se producían como una proyección espontánea y fundamentalmente irreflexiva de los “gustos”, que se hacían presentes al «entrar en contacto» por medio de la conversación. Lo importante en estos casos era «cómo es[taba] uno con la otra persona». Por encima de “los temas” de conversación, Raúl buscaba un placer fático, que se hacía un tanto más selectivo sólo en el espacio reservado al “mejor amigo”:

Lo que más me gusta hacer con un amigo es tener una conversación de cualquier tipo, de fútbol, de chicas, de estudios... con mi mejor amigo se puede hablar de temas más profundos, del sentido de la vida, de la vida en el futuro.

El espontaneísmo universalista de Raúl, metafóricamente encastrado en el conocimiento *práctico* de los efectos de una “buena música”, se resumía a la perfección en la siguiente reflexión:

Yo nunca le he preguntado a una persona qué piensa sobre la amistad. Nunca he pensado que fuera un tema que se pudiera exponer. Las relaciones se inician cuando entras en contacto con la gente. Es cuestión de suerte.

Raúl atribuía en parte esta concepción de las relaciones humanas a lo que había aprendido de su padre, un vendedor de periódicos del barrio: «Él es igual que yo. Conoce a todo el mundo. Habla con todo el mundo. Y claro, se entera de todo». Había vivido en su propia carne este aprendizaje de «cómo entrarle al personal», pues desde hacía muchos años dedicaba parte de la tarde y todos los sábados por la mañana a «ayudar a su padre en el puesto».

Así se tomaba las cosas también cuando estaba en el Instituto: «Aquí procuro conocer a todo el mundo. Intento hacerme amigo de casi todo el mundo». En ocasiones, reconocía sin dudarle que «en el Instituto se [hacían] buenas relaciones». No obstante, en la práctica las relaciones potenciales del centro tendían a situarse en un universo *sin matices vinculantes*, un universo que parecía cancelar toda referencia a un sentido de pertenencia vivido por los agentes como específico. Entre los “compañeros” universales que venían encastrados en las expectativas socializadoras del Instituto y esos “amigos” azarosos que Raúl tenía en su cabeza (y en su red), mediaba todavía una diferencia cualitativa crucial: la “confianza”, el sentido de la fidelidad.

El «porque sí» con el que había justificado sin miramientos la constitución de “la panda” —en la que, por ejemplo, dos “amigos” podían llegar a *enemistarse* a causa de una chica—, no era posible en el contexto universalista del Instituto, pues la racionalización de la escuela imponía, en este caso, una relación preceptiva e incondicionalmente positiva (es decir, neutra). El predominio de la visión instrumental de las relaciones institucionales se hacía notar al verse restringidas las posibilidades virtuales del juego expresivo de las relaciones humanas: “compañeros del Instituto” quería decir *amigos sí, pero nunca enemigos*. Simplemente, los enemigos eran compañeros indiferentes, pertenecían a otros entornos estructurales, a otras “tribus”, a otras órbitas de interacción. Si con ellos se generaba alguna pauta de comunalidad, ésta podría ser descrita con la etiqueta acuñada por Gearing cuando se refirió a los «intercambios *pro forma*»: éstos que se

dan cuando las identidades de las partes son mutuamente exclusivas o resulta imposible efectuar desplazamientos y transformaciones entre unas identidades y otras (Gearing, 1979:184). Ahí no había relación dialógica, sino mera copresencia.

En el Instituto, Raúl podía tener “compañeros”, pero no “amigos”, porque para fraguar amistades habría necesitado un espacio de negociación de identidades *diversas*, reconocidas como particulares y diferenciadas, que hubiera hecho estallar la visión instrumental de una institución ilustradamente universalista: en una escuela para todos, «todos son mis compañeros».

Tal vez por esta razón Raúl encontraba tantos problemas para verse fuera del Instituto con sus compañeros de clase más próximos. Bien porque la «situación no se da[ba]», bien porque con ellos «no [iba] a poner[se] a discutir».

A Germán [uno de los compañeros de su primer segundo] no lo veo fuera del Instituto. No coincidimos. Con Roberto he quedado alguna vez, pero sobre todo me lo encuentro en Luces. Él y yo somos más o menos del mismo estilo: el niño pijito que va a las clásicas discotecas. Pero está saliendo con una chica cantidad de simpática y no voy a estar yo de sujetavelas.

Si Raúl mantenía alguna relación del centro durante los fines de semana, siempre era con gente a la que conocía «de antes, del judo, del equipo de fútbol, del barrio». También podía tratarse de “encuentros” motivados por la frecuentación de las mismas discotecas o los mismos *pubs*: «una cuestión de apetencias». Por otra parte, él, como otros chicos y chicas con los que tuve ocasión de hablar, sentía que existía una especie de tabú sobre la posibilidad de desarrollar relaciones sexuales con parejas de la institución. Esto lo tenía así de claro:

Aunque no habría ningún problema en mezclar gente del insti con gente de la panda, no se da. No me hace mucha gracia salir con chicas de aquí. La mayoría de los profesores conocen a mis padres, y éste es el único terreno donde tengo secretos para ellos.

En cuanto a su participación en las actividades organizativas, Raúl hablaba de la Asociación de Alumnos —a la que pertenecía nominalmente— en tercera persona: «Ves que la gente no les apoya y te hunde un poco. Aquí en el Instituto la gente pasa de la Asociación y de todo. Cada uno tendrá sus razones». Tampoco su papel de repre-

sentante de los alumnos en el Consejo Escolar parecía despertar en él mayor entusiasmo.

Eso fue una sugerencia de Manuel y Celia, porque en principio yo no iba a representar a nadie, y menos como Asociación. Yo iba por libre. Quería saber cómo era eso.

Esta frialdad respondía, por otra parte, a una visión extremadamente lúcida de la micropolítica institucional.

En el Instituto, por mandar... lo que se dice mandar, no manda nadie. Tendría que mandar el Consejo Escolar, pero quien realmente manda es el Ministerio. Y eso no se nota.

En el verano de 1989 conoció a Sandra, una chica de Bilbao. Este "flechazo" y el hecho de verse repitiendo segundo le llevaron a variar considerablemente sus formas de divertirse. Se volcó más sobre los estudios, lo que trajo consigo un moderado reforzamiento de algunas relaciones con compañeros y compañeras de clase.

Este año ha habido más contacto con gente de clase. Hemos salido algún fin de semana y entre semana he quedado con un chico, Suso, que está tripi-tiando, para ir por ahí de compras... Luego también hay chicas de clase que son bastante majas. Algún domingo hemos quedado para ir a algún *pub* de por el barrio. Pero, vamos, tampoco decir que mucho... bastante... Pero no considerarlos ya amigos de toda la vida. Como repetía me he tenido que quedar fines de semana estudiando en casa. Escribiendo y leyendo cartas que me manda Sandra. Con Paco y la panda ya no voy. Se han metido en movidas de porros. Iban siempre en plan de beber y buscar rollos. Este año me he echado un poquito novia y me he limitado a pasar de ellos. Ahora el ambiente predominante de amistad quizás sea el del equipo de fútbol, sobre todo con Martín y Marcos.

Después de un año, Raúl parecía haber ganado una especie de serenidad irónica. Decía sentirse «como si hubiera sentado la cabeza, quizás antes de tiempo». Quería encontrar un trabajo. Sobre todo si se le ofrecía la oportunidad de irse a Bilbao con el padre de Sandra, «que [era] de un nivel económico bastante más alto». De la Asociación de Alumnos ya casi no quería hablar. Y cuando lo hacía seguía refiriéndose a ella en tercera persona. En el curso 1989-1990 había estado prácticamente paralizada.

La verdad sea dicha que no se ha movido nada o casi nada... Manuel yo creo que ha visto que no hay apoyo de ninguna parte y se ha desmoronado. Luego, claro, aquí la gente tiene el concepto de que el Instituto es para venir a estudiar, simplemente.

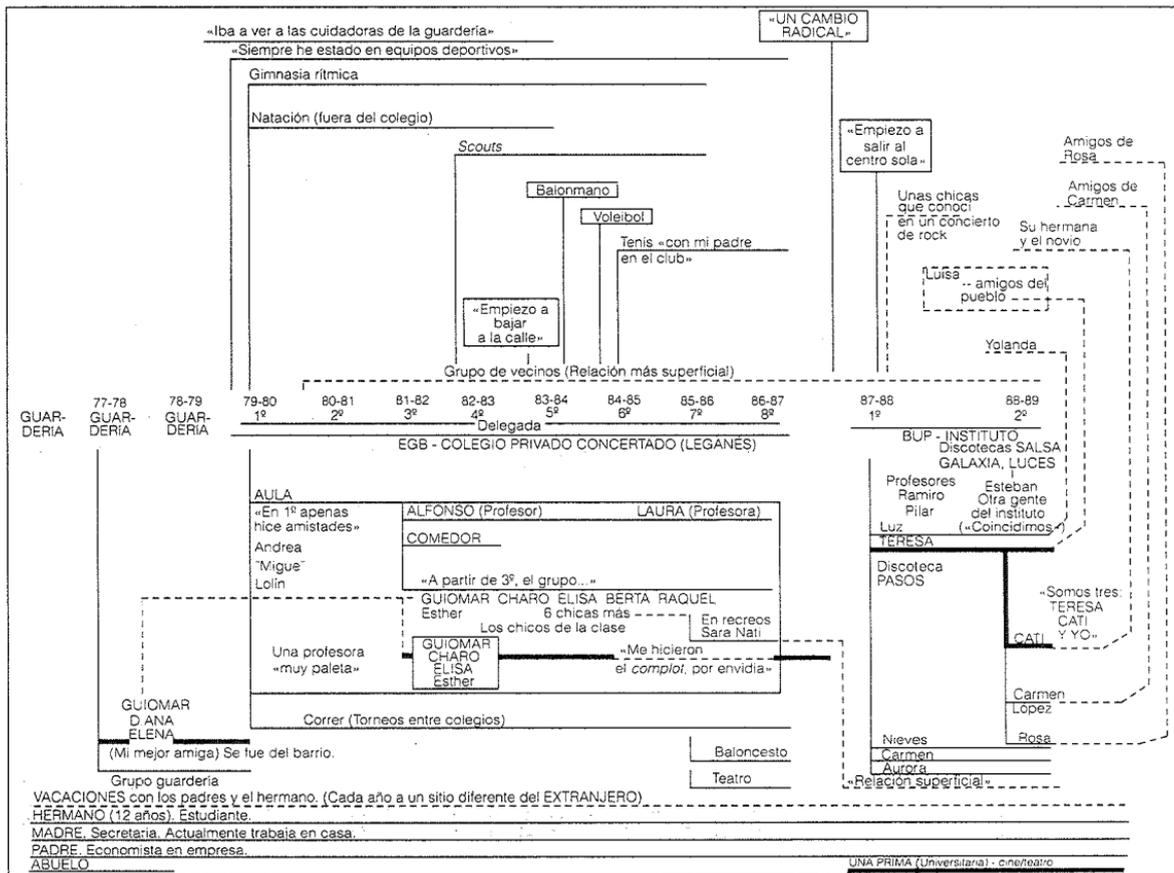
Ruth

Para mí el primer palo fue pasar de lo que era el ambiente de la guardería, donde yo no sólo me sentía bien, sino que me sentía protagonista, a una masificación y a un todos iguales... del que todavía intento salir. Odio la monotonía. Lo que más odio es convertirme en una persona mediocre, vulgar.

A diferencia de Raúl y de la mayor parte de sus compañeros del centro, la historia de la red social de Ruth siempre estuvo ligada a sus centros escolares. A diferencia de la mayoría de los alumnos del Instituto, el padre de Ruth tenía carrera. Era economista en ejercicio en una empresa del Estado. Su madre se dedicaba ahora a las tareas domésticas, pero había trabajado largo tiempo como secretaria en una empresa privada. También «tenía estudios». Cuando Ruth se refería a su familia, y lo hacía mucho más a menudo que cualquiera de mis informantes, tendía a destacar la influencia especial que sus padres —«unos padres de libro»— habían ejercido sobre su educación y su «manera de entender el mundo».

En su concepción de la realidad que la rodeaba, Ruth venía a considerarse a sí misma como una especie de *outsider*. Su discurso giraba persistentemente alrededor de la idea de escapatoria. Era como si el mundo no estuviera hecho para ella, o como si ella no estuviera hecha para el mundo. Cierta día, antes de comenzar la segunda entrevista, vino a resumir entre risas su sensación de extrañamiento ante el ambiente en el que se veía envuelta cotidianamente, preguntándose: «¿Qué hace una chica como tú en un sitio como éste?». Debo confesar que yo nunca lo supe. Ella tampoco lo sabía. Pero el caso es que de todos los alumnos que conocí en el centro, Ruth era la única persona que había formado una consistente red de «relaciones profundas» dentro de la institución. Ella lo atribuía, entre otras cosas, a su escasa motivación para «salir a la calle», una práctica habitual de la mayoría de los chavales, y de la cual, como hemos visto en el caso de Raúl, se nutría una buena parte de su red social.

DIAGRAMA 2. Ruth, 16 años



Al hablar de su relación con Elena, su «mejor amiga» de la guardería, Ruth acentuaba un matiz que resulta extraordinario en el contraste de su historia con otros relatos de la institución: no sólo hubo una amistad entre las dos niñas, paralelamente los dos matrimonios solían compartir el tiempo de ocio. El padre de Elena era también un profesional liberal, y todos vivían en la misma colonia de una de las ciudades del cinturón sur de Madrid. Cuando Elena y sus padres se marcharon a vivir a otra parte acabó la relación entre las dos niñas. Frente al sentido particularista de las relaciones domésticas propio de las familias de obreros cualificados y emigrantes, el modo de vida de los padres de Ruth daba a entender un sentido privatista pero expansivo de las relaciones: mantener en casa a los hijos, pero con las puertas abiertas a los amigos y a los hijos de esos amigos. Otras diferencias, que la propia Ruth identificaba con disgusto como «de clase», marcaban distancia entre el modo de vida de su familia y el modo de vida que ella creía ver —con bastante tino— en las familias de sus compañeros del Instituto: Ruth no veraneaba en el pueblo: «Yo siempre he ido de vacaciones con mis padres y mi hermano al extranjero». Lo que para otros había sido una experiencia de emigración, para su padres había sido un “desplazamiento”, es decir, una movilidad geográfica «elegida por razones de trabajo».

Solía salir poco entre semana, y cuando lo hacía destacaba la actividad de ir con sus padres «al cine o al teatro», formas de diversión impensables para la mayor parte de los alumnos del centro. Esto no significa que Ruth fuera una chica totalmente volcada en sus relaciones domésticas, o que diera la imagen de una niña “sobreprotegida” por sus padres. Nada más lejos de la realidad y del aspecto que ofrecía a compañeros y profesores. Más bien era tenida por «independiente», en palabras de una de sus amigas, y por «quizá demasiado madura para este lugar», según comentó en una ocasión su tutor.

En cuanto a la actitud de sus padres durante su infancia, Ruth subrayaba una preocupación pedagógica que tampoco era común en las costumbres educativas de los hogares del Instituto. Cuando hablaba de «unos padres de libro», no sólo hacía hincapié en esas formas de crianza asociadas a la modernidad que mediatizan los usos domésticos por el *consejo* de los expertos en nutrición, “socialización” infantil y cosas por el estilo. Con esa expresión también quería dejar constancia de una influencia efectiva de sus padres sobre el componente escolar e institucional de su educación. Desde los torneos de atletismo entre colegios, hasta la práctica del tenis «en el club» de su padre, pa-

sando por los *scouts* o la gimnasia rítmica, ellos habían animado directamente la participación de la pequeña en todo tipo de actividades:

Mis padres me metieron en todo, salvo en balonmano y en baloncesto. Aunque supongo que no lo hicieron con un fin claro.

Otro aspecto importante que marcaba una diferencia sustancial con otros compañeros y compañeras del Instituto a los que pude entrevistar era su tendencia espontánea al registro biográfico.

Siempre me ha gustado guardarlo todo. Tengo cajones llenos de cosas. No me gustan los imprevistos. Las cosas a largo plazo y bien definidas. Por eso lo guardo todo.

Esta tendencia era también el resultado parcial del interés de su madre por conservar, en una especie de *curriculum* familiar, los productos del desarrollo de su hija. También Manuel —el presidente de la Asociación de Alumnos— guardaba los materiales de su infancia referidos a su parroquia, una institución que, como veremos, había sido central en su vida. En el caso de Ruth, sin embargo, se trataba de una práctica radicalmente autorreferencial: «Conservo todos los trabajos de la guardería. Son recuerdos bastante importantes para entender cosas de *tu carácter*». En consecuencia con esta disposición, Ruth había escrito el diario de su vida durante algún tiempo, lo que no era en absoluto común entre sus compañeros y compañeras, quienes, como Raúl, preferían «vivir el presente, no pensar el pasado, sino el presente y un poco el futuro».

En parte por esta proyección espontáneamente autobiográfica y personalista, y en parte por esa condición percibida de *outsider*, Ruth tendía a conceder una gran importancia a sus propias motivaciones, estados anímicos y personalidad, a la hora de explicarse lo que le había ido sucediendo en el curso de su vida. Si en el caso de Raúl podíamos encontrar una disposición generalizada a las relaciones sociales extensivas, pero sensible al código reconocidamente convencional del honor de la panda, en Ruth había una disposición altamente *psicologizada* y *desocializada*, que se veía reforzada por su interpretación de un mundo movido a base de proyectos individuales. Esto cuadraba bien con el ambiente ideal del Instituto. En este sentido, puede no ser casual que para la mayor parte de los integrantes de la plantilla del centro, incluida María José, Ruth fuera una «alumna ideal», «casi una

compañera» (como dijo de ella en cierta ocasión una de sus profesoras), cuyos fracasos escolares al término de segundo de BUP eran a todas luces «inexplicables», como lo era también, en gran medida, su presencia en la institución, evaluada por algunos profesores como «un desperdicio»².

Ruth pasó la EGB en un colegio privado concertado. En él reforzó, ya a partir de tercero, su relación con Guiomar, una compañera «que venía desde la guardería», y que junto con Charo, Elisa y Esther, formó parte de su principal grupo de «amigos» hasta sexto.

Lo más duro fue pasar de la guardería a sentarte en un pupitre y no moverte en las cinco horas de clase. La profesora era muy paleta. Iba a dar la clase como si no existieras. Esta profesora me dio un «suficiente» al final de primero que se me clavó en el alma... Porque es lo que pasa con las notas: relaciones totalmente tu persona con ese «suficiente». Luego ya, en tercero, la cosa mejoró cuando pasamos a tener a Alfonso.

Como en el resto de los casos del Instituto que pude estudiar, Ruth había perdido todo contacto con sus amigas de la EGB. A la altura de sexto, una ruptura con el grupo de Guiomar, «un complot» motivado a su juicio por la «envidia» tanto de las amigas como de sus respectivas madres, enfrió considerablemente sus relaciones, que fueron «sustituidas» por un vínculo «menos estrecho» con Sara y Nati. Sólo con éstas mantendría todavía, después del «cambio radical» del paso a BUP, una «relación superficial». La vida social de Ruth durante la EGB se había compuesto también de algunas relaciones «de colegio» con otros compañeros y compañeras del aula. De sus prácticas depor-

² Hubiera sido interesante ahondar en las razones por las que los padres de Ruth, evidentemente preocupados por potenciar el componente escolar (y el «capital escolar») en la educación de su hija, la enviaron sin embargo a centros escolares como el colegio de su infancia (una institución «recién abierta de poco fundamento») o el Instituto, con su consabida «mala fama». Debo decir que un problema similar se me presentó en algunos casos del Colegio, como el de Juan (véase más adelante), cuyos padres le enviaron a un centro con un fuerte compromiso religioso, cuando sus disposiciones se orientaban indudablemente hacia un centro aconfesional; o el de Jorge, hijo de un conductor de la EMT, becado en un Colegio de élite y atezado por sus «problemas de adaptación». Un análisis intensivo de las estrategias de elección de centro docente en esos casos «inexplicables» (o sencillamente impredecibles), hubiera ofrecido pistas de un valor incalculable para adentrarse en el oscuro campo del elemento aleatorio de la producción de estructuras, del que prácticamente no se han ocupado los teóricos de la Reproducción Social.

tivas y de su participación en los *scouts* y en un grupo de teatro no podía subrayar ninguna relación relevante.

A esa gente la veías haciendo cosas. Te llevabas bien con ella, como puede pasar en algunas personas del Instituto, hablabas cuando había ocasión, pero nada más. En los *Scouts* me decían: «es que tú eres más madura que los demás, intenta ayudarles». Esto me molestaba porque yo siempre he sido muy independiente. Mi relación con esa gente ha sido intrascendente en el futuro.

En quinto comenzó a bajar a la calle, aunque sin demasiado entusiasmo:

Mi hermano ha preferido jugar siempre solo con sus juguetes. Yo con mis sueños, conmigo... Te es muy difícil encontrar a alguien que tenga tus mismas características. Siempre he sido de estar en mi casa.

El padre de Sara era vendedor en una perfumería y el de Nati repartidor de helados. Ruth lo hacía notar al interpretar la fugacidad de su vinculación con ellas:

Con Sara y Nati empecé a llevarme bien en séptimo, aunque eran de un estrato cultural más bajo... No ya económico... cultural. Yo vivía mejor que esa gente. Eso se ve en la ropa.

El verano de octavo a primero de BUP fue "de transición", Ruth empezó a frecuentar la calle y volvió a «llevar[se] bien» con Guiomar y sus amigas. Pero fue por poco tiempo,

[...] quería irme de allí porque siempre me ha gustado buscar nuevos horizontes... Aquello era ya muy familiar, muy convencional.

Así que se matriculó en el Instituto. «Fue por casualidad. Porque no me pilla muy lejos.» Durante los años del bachillerato Ruth siguió manteniendo un modo de vida más bien doméstico, por lo que el Instituto acabó por convertirse en el único lugar en el que construir relaciones de amistad significativas. En primero se hizo amiga de dos chicas a las que conoció casualmente en un concierto de *rock*, «éramos *fans* del mismo grupo, pero eso duró tres o cuatro meses». También a partir de primero comenzó a «salir sola al centro» de la ciudad, y a trabar una sólida amistad con una prima, una estudiante universitaria

con la que iba al cine y al teatro entre semana. Pero su núcleo de "relaciones de confianza" comenzó a perfilarse en torno a las figuras de Teresa —en primero— y de Cati —en segundo—, y a extenderse, más allá del ámbito del Instituto, a las respectivas redes de sus "mejores amigas".

Son unas amigas excelentes con las que puedes tener una conversación profunda. En este Instituto eso le da rabia a la gente. Les caes mal por eso.

En el conjunto de las paradojas de la socialización del Instituto, el caso de Ruth presentaba una situación extrema: haber encontrado sus principales relaciones (en el triángulo formado con Teresa y Cati) en «un ambiente que no [era] el [suyo]».

Para dar cuenta de esta sensación de externalidad Ruth se refería constantemente, aunque con notoria ambigüedad, a los indicadores expresivos de una organización «hecha para otro tipo de gente». Lo primero que le "molestaba" era el que «a una la trata[ban] como colectivo»: «Eso es quizás lo que peor llevo». Por otra parte, otorgaba una influencia decisiva a sus impresiones inmediatas del centro. En primer lugar, porque había entrado allí sin conocer a nadie en absoluto. No hay que olvidar que, en su mayor parte, los alumnos del Instituto ingresaban al menos con algún «conocido del barrio». En segundo lugar, porque en sus primeras interacciones pudo comprobar la fuerza que tenían allí las distinciones expresivas fundamentadas en atribuciones estructurales; ésas que ella denominaba «de nivel cultural»:

Tuve la sensación de que la gente que empezó a hablar conmigo en primero... Yo la miraba, la escuchaba... Yo... suelo ser simpática con la gente, sobre todo muy correcta, pero la miraba como diciendo... «no creo que encajes tú en mis esquemas». Aunque no te vayas a creer, tengo relaciones con todo tipo de gente... Pero yo me fijo mucho en la forma de vestir, en la actitud, en la gente con la que va. Y a un nivel más profundo yo valoro muchísimo la inteligencia. Pero eso es más adelante. De entrada no le vas a pedir el currículum a la gente.

Pero a pesar de estas resistencias iniciales, Ruth, dedicada intensamente al reconocimiento social del centro, había traducido su saber en la formación práctica de vínculos significativos; y de este modo se presentaba, *en su distanciamiento*, como una informante óptima del modo de socialización *específicamente institucional*. Su discurso dejaba

traslucir los matices del proceso genuino de formación de vínculos en el Instituto. Éste aparecía delineado como una transposición estructural de los "ambientes" externos, que eran trasladados al campo de la institución por medio de indicadores expresivos. Más que un proceso interno de formación de relaciones sociales, caracterizado por marcas expresivas autóctonas, Ruth me mostraba una vida relacional parasitaria de marcadores establecidos en otras partes, que conferían a cada cual su *posición* en una estructura prefijada. De este modo, en el proceso de construcción de la vida social parecía primar la visión de una realidad *estructurada* sobre la visión de una realidad *en proceso de estructuración*.

Este año... en segundo... se relaciona la gente por ideologías, no por ideologías políticas, pero sí de vida, de filosofía de vida y de forma de actuar... Incluso por la forma de vestir. El año pasado era de otra forma, se hacían grupos de amigos o de relacionarte con la gente según te sentabas en clase. Este año sólo hay cinco o seis en la clase que estuvieran el año pasado. Pero ya es diferente tu punto de contacto con el Instituto... Tú ya tienes una institución *en ti puesta*. Es más fácil entablar conversación porque tú ya tienes tus relaciones hechas en el Instituto... Gente que conoces de vista, que a lo mejor está en la clase de al lado... Los conoces de bajar por las escaleras... Entonces, la gente te conoce aunque sea de vista. Tú te fijas en la gente y sabes qué ambientes frecuenta. Y entonces ya cada uno tiene un poco su sitio hecho.

Esta comprensión de la realidad social de la institución en clave de estructura se hacía notar del modo más acusado cuando Ruth dibujaba el cuadro de los indicadores externos que componían un mapa de "tribus", o de alineamientos expresivos:

Yo estaría entre los pijos, pero me suena rarísimo decir «nosotros». Es un conflicto interior que tengo³. Lo acepto sólo en parte. Si lo aceptara del todo sería superficial. Los pijos tienen dinero, posición social. En el Instituto lo que más hay son «sin marca» o «calcetines blancos», los que no llevan ropa de marca o llevan marcas exageradas, o sea, falsas. Luego están los «jevis», los «calorros» y los «macarrillas». Dentro de ellos hay muchos tipos. Por ejemplo, están los «calorros normales» y los «calorros calorros». Aquí lo que más hay son «calorros», «sin marca»... hay más «jevis» que «pijos», y la ma-

³ Sobre la naturaleza proyectiva, retórica y constructiva de las referencias sociales en las que cristalizan las atribuciones expresivas de las "pandillas" en los centros escolares, véase Varenne (1981).

yoría de los «pijos» son «pijos de pastel»⁴. Los «calorros» van a discotecas de la periferia, suelen llevar mocasines, les gustan las chicas con tacón, no tienen ambiciones intelectuales demasiado altas, y son gente más bien de oficio. La práctica totalidad de la población entre quince y veinticinco años, y la de este sitio... son los «calorros».

Además de Teresa y Cati, Ruth tenía una intensa relación, «aunque menor», con Carmen López. Este grupo constituía, en sus propios términos, «la base» de una amplia red que se extendía hacia los diferentes «ambientes» de cada una de las integrantes del grupo, más allá de las fronteras del Instituto. Teresa conducía a Luisa y al conjunto de los «amigos del pueblo»; Cati aportaba las relaciones de su hermana y el novio de su hermana; Rosa, un vínculo mediatizado por Carmen López, abría la red a una “panda” de amigos...

Es como un árbol que se ramifica... hay gente que conozco y no sé muy bien el nombre. A lo mejor en el cumpleaños de Carmen nos juntamos cincuenta o sesenta. No sé... los amigos de mis amigos no tienen por qué ser mis amigos, pero terminan siéndolo. Es curioso.

Ruth no veía un gran futuro en sus relaciones construidas en el centro. No dudaba en calificarlas de “profundas” y en exaltar el «intenso cariño» que profesaba a sus amigas, pero en su discurso se filtraba constantemente una cierta tonalidad fatalista. Desde su perspectiva, las trayectorias serían divergentes.

Las relaciones que tengo ahora se van a perder. Cada uno seguirá su camino dependiendo de lo que uno quiera, pueda, o le dejen hacer. Hay que verse con mucha frecuencia para mantener la intensidad. Ahora en el Instituto hay relaciones porque nos da el marco para que nos pasen casi las mismas cosas. Cuando esto se acabe, todo cambiará.

En el aula Ruth era una alumna deslumbrantemente participativa y sus «habilidades lingüísticas» eran destacadas por sus profesores. Había sido delegada durante toda la EGB, pero esta posición le resultaba «honorífica y absurda» en el Instituto. Cuando le pregunté por la Asociación de Alumnos no mostró el menor interés, aunque sí me hizo notar que «alguien la [había] apuntado». En su valoración de la

⁴ O sea, pijos que tratan de ser pijos y no llegan a serlo: «Pijos de querer y no poder».

vida social del centro hacía explícita esa ausencia de sentido de identidad colectiva que venimos subrayando:

El Instituto es patético. Es peligroso, pero agradable, ver tantos tipos de personas diferentes aquí metidas. Las inteligencias son muy variadas. Hay gente muy inteligente, y dentro de esa gente, gente que es interesante. Y dentro de la gente que no es tan inteligente también hay gente interesante que tiene mucho que decir. Pero no se lo van a permitir. Espero salir de esto. Nadie se siente del [nombre del centro]. Yo estoy aquí. Bueno, está bien... Pero nadie siente que éste es su Instituto.

4. EL COLEGIO O LA CONSTRUCCIÓN DE UN ORDEN LOCAL

SEÑAS DE IDENTIDAD

En la vetusta fachada del Colegio, el primer emblema que se ofrecía al visitante era el nombre de la institución: el nombre de su santa patrona. Antes de pasar al amplio vestíbulo cuadrangular, en el centro de una galería que dejaba a su derecha la recepción y a su izquierda la ventanilla de secretaría, un Cristo con los brazos extendidos saludaba a la puerta. Ya en el vestíbulo, sobre las entradas que daban acceso al corredor de la planta baja, se mostraba una placa conmemorativa de la visita del Rey de España. En el suelo, a la izquierda, se erigía una estatua del fundador de la Orden que regentaba el centro, reclinada hacia un niño en actitud pedagógica. Las dos paredes laterales exhibían grandes cuadros de promoción que recogían las fotografías de los alumnos de COU de los cuatro últimos cursos. A lo largo de los pasillos de la planta baja y de la primera planta se alineaban los cuadros de años anteriores, que se perdían en la noche de los tiempos.

Con sus cien años de historia, el Colegio presentaba una instantánea de sus imágenes. La patrona, la cruz, el Estado, la Orden, y, en palabras del director, «la crema» de su alumnado, exponían, como en una sintaxis articulada, las señas de identidad que habían de ser apreciadas a primera vista.

Tal vez hubiera que interpretar de algún modo el movimiento que algunos de estos emblemas sufrieron con las reformas emprendidas para la celebración del centenario del Colegio: la desaparición de la placa real, el desplazamiento del santo fundador al centro del vestíbulo; o simplemente constatar la existencia de una operatoria de los símbolos en la que podía vislumbrarse el ejercicio institucional sobre una tradición viva y reconocida.

«Lo primero es la iglesia», me comentó el hermano José María, coordinador de BUP, cuando en noviembre de 1990 me invitó

a visitar el centro. En mitad de la planta del edificio se alzaba una inmensa capilla, cuya puerta se orientaba hacia la entrada principal. Sobre el altar, una imagen de la patrona presidía el espacio sagrado. Alrededor de la nave se alzaban vidrieras que narraban ejemplos de la vida del fundador, un santo parisino «que se volcó sobre los niños pobres». Sobre la puerta de la iglesia, el órgano y el coro, que en las celebraciones acogía a la “escolanía” compuesta por sesenta niños de EGB. Todos los años, por primavera, la capilla se vestía de comunión para los niños de la Básica. Los muchachos de BUP recibían en ella la confirmación. Y en Navidad, se celebraba la Misa del Gallo. También recogía a los fieles en las ceremonias que se practicaban en honor de los santos del centro, y en las misas que inauguraban y clausuraban el curso. Entre sus muros cobraban cuerpo los grandes ciclos de la institución: la celebración de la Eucaristía era núcleo de confluencia de los tiempos de la Iglesia, de los tiempos de la Orden, de los tiempos académicos y de los ciclos vitales en su versión sacramental.

La proyección universal de la fe se veía circunscrita en este caso al marco colegial: «A mí me parece que la capilla es demasiado grande —comentó José María—, pero no le vamos a dar más usos porque esto no es una parroquia».

Al salir de la capilla a la derecha, la planta baja albergaba las aulas de la primera etapa de EGB. Las clases se exponían a la galería a través de amplios cristales. La panopsis estaba servida. El aula era visible desde los corredores, y de este modo el trabajo de maestros y profesores se expandía públicamente hacia el espacio institucional. En una de las clases, los niños, sentados en grupos de cinco, recortaban figuras de cartulina. La maestra nos saludó levemente al pasar. Por unas escaleras se llegaba a las aulas de los últimos cursos de EGB. La secuencia arquitectónica de las aulas replicaba con precisión la secuencia de los cursos escolares. En el descansillo, una vitrina exponía una colección de animales disecados. Un niño de unos diez años se cruzó con nosotros. Influido sin duda por la presencia del coordinador de bachillerato, detuvo su carrera y saludó con corrección. Después cerró la puerta de la galería cuidadosamente: «¿Lo ves? —me comentó el hermano— en otros centros en los que yo he estado van dando portazos a diestro y siniestro. Aquí da gusto. Aquí son así de ordenados».

Al otro lado de la puerta una ATS atendía el botiquín del centro: una pequeña salita dotada con todo tipo de material de enfer-

mería. «Este señor está haciendo su tesis doctoral y nos está visitando» —dijo José María. Como en un acto protocolario, la enfermera comenzó a mostrarme el equipo y a hablarme de los servicios que prestaba: «Casi todo lo hacemos aquí. Sólo hay que sacar a los chicos si hay fracturas o hay que hacer hospitalizaciones». El principal objetivo, según José María, era que «las familias [encontrasen] en el centro todo lo necesario, que no [tuvieran] necesidad de moverse al exterior».

A partir de cuarto de EGB y hasta COU, los alumnos comenzaban a sentarse de dos en dos, situados frente a la pizarra metódicamente. En las aulas, los maestros ofrecían sus explicaciones, y, como ya lo hiciera aquella maestra de segundo, algunos esbozaban un saludo a través del cristal. Unos metros más adelante se encontraba la biblioteca, cerrada durante las horas lectivas. Enfrente, la sala principal de profesores, con una máquina de café, un espacio “de descanso” y una sección en la que se disponían máquinas de escribir «para preparar los materiales didácticos». En otras partes del edificio, el personal contaba con salas para reunirse según los niveles académicos.

Anejo a la sala de profesores, un pequeño despacho forrado de vitrinas con libros antiguos olía a maderas nobles. Una larga mesa de reuniones colmaba el espacio central. Allí se encontraba periódicamente el Consejo de Dirección del centro, y se celebraban las entrevistas entre el director y los representantes de la Asociación de Padres de Familia. En una esquina, la bandera nacional se hallaba flanqueada por las enseñas del Colegio y “el instituto”, que así llamaban los hermanos a la Orden en la que “servían”. Era la hora del recreo, la hora de bajar al despacho del coordinador, desde el que un poco después continuaríamos la visita: «En estos momentos tengo que estar para los alumnos. Siempre hay alguna cosa que hacer». Mientras bajábamos las escaleras, José María insistía una y otra vez en la “calidad” del centro, que se reflejaba ante todo en un celoso “sentido del orden”.

Este centro es un centro privado. Totalmente privado. Y tiene un estilo que no podría tener si fuera público o concertado. Estamos introduciendo cambios, pero hay que introducirlos con mucho cuidado, sin cambiar en lo esencial.

Durante el recreo los alumnos de BUP traían al coordinador diferentes cuestiones. Unos, los más pequeños, venían a resolver

conflictos disciplinarios, que José María dirimía sobre la marcha invocando a las figuras institucionales: el tutor, el director, una llamada a los padres, un “toque de atención” al propio alumno. Otros acudían con diversos materiales relacionados con las actividades que la coordinación llevaba entre manos en ese momento: la preparación de carteles para la fiesta de Navidad, las listas de los apuntados a una excursión, los registros de los participantes en las actividades deportivas. Otros necesitaban que el coordinador les firmase un “justificante de salida” para abandonar la institución durante el recreo. Y todavía quedaban los que requerían atención por cuestiones de la asignatura que impartía José María.

Tras el recreo, el coordinador me acompañó a conocer las dependencias de secretaría y de recepción, la sala de profesores de BUP y el aula de dibujo. A nuestro paso, iba formalizando las presentaciones: el jefe de Secretaría, la secretaria del director —que ese año había empezado a «llevarle los papeles»—, y el hermano que se encargaba de los talleres de dibujo y escultura para los alumnos y algunos padres interesados que acudían al Colegio por la tarde. Después de mostrarme la «última novedad» del laboratorio de idiomas, iniciamos de nuevo el ascenso hacia los pisos superiores, donde terminaban las aulas de EGB y comenzaban las de primero y segundo de BUP. En la de música, un profesor dirigía a un grupo de alumnos, que tocaban una melodía con flautas. Cuando nos vieron entrar, los chavales volvieron la cabeza, pero tras un gesto de José María reiniciaron la pieza. «Si hubiera que poner una nota —comentó el coordinador—, Ángel os pondría un sobresaliente».

Las últimas dependencias acogían los seminarios de las diferentes materias. Volvimos a bajar. En un lateral del centro se encontraba la «puerta normal» de acceso de los alumnos, que daba directamente al patio. «La del vestíbulo es para las visitas de los padres y para los chicos que llegan tarde.» Bajando las escaleras desde el patio se encontraban las aulas de tercero de BUP y de COU, así como los laboratorios de física, química y biología. Ese mismo año se había creado la figura de un coordinador especial para tercero de BUP. Por primera vez, un profesor seglar ocuparía un cargo organizativo. José María hizo una referencia al hermano Joaquín, el director del centro, que compatibilizaba esta función con la de coordinador de COU: «Yo siempre le digo: nosotros hacemos el pastel y tú le pones la guinda».

Más abajo había un enorme gimnasio rodeado de gradas «para que las familias [animasen] a sus chicos en los partidos importantes del Colegio». En ese momento un grupo de alumnos jugaba un partido de voleibol. Otros saltaban aparatos. Los de esta clase llevaban camisetas amarillas. Era costumbre en el Colegio que los alumnos de cada clase tuvieran un color diferente de camiseta para los deportes, «luego ya, todos tienen el mismo chándal con el nombre del Colegio». Pasando una puerta se llegaba a la piscina climatizada donde practicaban natación los niños del *kinder* y de la EGB. Entre el revuelo de los críos, que echaban carreras en el agua, el instructor trataba de hacerse oír: «Los de BUP ya no hacen natación en el horario de clase, pero bajan por aquí de vez en cuando a saludar. A algunos les conocemos desde el *kinder*, y claro, se acuerdan de nosotros».

En esa misma ala se encontraba el salón de actos, un gran teatro en cuyo entresuelo José María veía la posibilidad de hacer una biblioteca. «Es una lástima un espacio tan grande y sin utilizar la mayor parte del día... Cuando se trata de cambiar el edificio las decisiones dependen de la Orden. Y eso puede tardar años». En los días de lluvia el entresuelo se utilizaba para albergar a los alumnos que se quedaban a comer. Allí podían ver una película hasta la hora de comienzo de las clases vespertinas.

En los tres espacios destinados al comedor se daban a diario 1 200 comidas. Más de la mitad de los alumnos utilizaba este servicio, «la vaca lechera del Colegio». En una pequeña oficina, un anciano se encargaba de la administración. «Le estoy enseñando el Colegio y se está quedando encantado», dijo José María. «Y eso que no ha visto cómo trabajan los coordinadores», correspondió el otro hermano, haciendo suyo el elogio a la institución. Al final del pasillo estaba preparado el comedor para los profesores, decorado con «un estilo más como de restaurante».

A primera vista, el Colegio se presentaba como una institución capaz de ofrecer una amplia variedad de actividades y situaciones. Lejos de pretender *recortar* una función especializada, se ofrecía como una condensación de posibilidades de socialización que traspasaba con creces las fronteras de la actividad docente. La construcción de una identidad local comenzaba por ese potencial para concentrar los tiempos de acción de los agentes y sus referentes sociales en un mismo espacio *explícitamente* saturado de representaciones simbólicas. Ese potencial alcanzaba su extremo en

el caso de los “hermanos”, que tenían literalmente su casa en las plantas superiores del edificio.

Como toda institución formalizada, el Colegio se constituía a base de poblaciones transitorias y se regía en buena medida por consignas externas. Los alumnos y sus familias transitaban por el centro según los ritmos académicos y el reclutamiento institucional. Los hermanos, por su parte, eran designados por la Orden para cumplir sus servicios. Pero, como veremos, lo característico del Colegio era su tendencia a *contrarrestar* el principio de equivalencia funcional, concediendo un énfasis especial a la relevancia de los vínculos sociales entre los agentes *concretos* y las instancias de la institución, y al mantenimiento sostenido de esos vínculos en el tiempo.

LA PRESENCIA DE LA ORGANIZACIÓN

Al iniciarse cada nuevo curso, el Colegio distribuía un *Libro de programación escolar* que contenía el ideario «propio de los centros de la Orden», y que se ofrecía tanto a los alumnos como a sus padres.

A vosotros, PADRES y ALUMNOS, como guía y orientación de las actividades del presente curso, os ofrecemos, condensado, lo que [la Orden] quiere que sea nuestro Colegio, y algunos medios para alcanzar esas metas.

Queremos que esta Programación Escolar sea el “manual básico de las relaciones familia-Colegio”, que facilite nuestra intercomunicación.

Tras presentar los contenidos del ideario, el librito ofrecía un esquema del organigrama y un listado donde se registraban los nombres de los profesores y los cursos en los que impartirían sus clases. A continuación se detallaban las actividades previstas de los siete “departamentos” del centro: “Pastoral”, “Orientación”, “Áreas educativas”, “Actividades deportivas”, “Actividades artísticas y culturales”, “Asistencia médica” y “Actividades complementarias”.

La letra escrita sobre el orden interno del Colegio saltaba a la vista también en el tablón de anuncios de la entrada principal. En

junio de 1990 se hacía pública la fecha de celebración del «Día de las familias», una excursión que congregaba todos los años a padres, profesores y alumnos una vez terminado el curso. Asimismo, se anunciaba la fecha en la que se festejaría la canonización de un hermano de la Orden, diversas informaciones sobre el campamento de verano promovido por el centro y los detalles de la entrega de las notas de junio y “suficiencia”.

En todas las aulas de BUP que tuve ocasión de visitar había un tablón en el que se exponía el calendario escolar y el horario de clases del grupo correspondiente. En otra hoja figuraban los nombres de los alumnos que componían “la cámara” de la clase: un delegado, un subdelegado, un vocal de cultura, otro de deporte y otro de pastoral. Algunas de estas “vocalías” dependían de la iniciativa de cada tutor, pero todos los grupos tenían diversos representantes de alumnos y exhibían sus nombres en el corcho. Allí también figuraba una “hoja de controles”, en la que el delegado debía anotar las fechas de los exámenes acordadas con los profesores, con objeto de evitar coincidencias. En otro folio de los que se exponían, el tutor registraba las horas y los nombres de los alumnos con los que deseaba mantener una entrevista personal. También había un «calendario anual de celebraciones eucarísticas y penitenciales», al lado de un plano en el que se especificaba la posición que debían ocupar los alumnos del grupo en los bancos de la capilla. Por otra parte, todas las aulas contaban con una profusa decoración escolar, hecha a base de pósters encargados por los tutores o por los profesores de las asignaturas sobre temas de la programación académica. «Toda clase debe tener su personalidad», me había comentado José María durante la visita. La importancia que se concedía a los aspectos organizativos de la vida institucional se ponía de manifiesto hasta en los detalles más triviales, como la existencia de un «encargado de la tiza», responsable de su abastecimiento a lo largo del curso.

Pero la ubicuidad de la organización no afectaba sólo a los alumnos y a sus actividades. Todos los lunes por la mañana, al comenzar la semana, el coordinador de cada nivel tenía preparada una carpeta personalizada para todos los tutores y profesores. Los primeros encontraban en ella una propuesta de programación de actividades de tutoría, y los segundos diversos comunicados y materiales. Entre éstos siempre se incluía algún «mensaje pasto-

ral», para que destinasen —si lo deseaban— un «tiempo a la reflexión» antes de comenzar cada actividad académica.

Por otra parte, los agentes eran extremadamente sensibles al ejercicio y acatamiento de la autoridad formal, independientemente de los esfuerzos personales que pudieran realizar para neutralizarla. En las ocasiones en que subí a las aulas para aplicar mis cuestionarios pude ver cómo el coordinador imprecaba a los alumnos públicamente cuando éstos transgredían las normas del orden disciplinario: «Entrar en clase es sentarse, estar en silencio y atender a lo que dice el profesor». El ejercicio de la autoridad no se afrontaba sin contradicciones, pero en la práctica los agentes no dudaban en concederle un valor intrínseco en nombre del cargo o de la institución. Después de llamar rigurosamente la atención a dos alumnos que gritaban por el pasillo en mi presencia, José María tuvo que justificarse:

Yo personalmente soy una persona muy liberal y extrovertida, pero *el cargo obliga* a ser duro. Además, estos alumnos son muy intelectuales y te exigen mucho cuando no ven las cosas claras.

Por una parte, la organización institucional hacía necesario y relevante el ejercicio de la autoridad; por otra parte, se insistía en el *reconocimiento compartido* de las normas colectivas, o al menos era evidente la incitación constante a dicho reconocimiento. Las primeras páginas de uno de los números de la *Revista del Colegio* expresaban por boca de los alumnos el reconocimiento de la disciplina, aunque sólo fuera a un nivel puramente perceptivo.

Los primeros días nos sirven para coger carrerilla, para ir calentándonos, para mentalizarnos de lo que se nos echa encima. Se nos avisa de las normas antiguas y de las nuevas, se nos presentan los nuevos profesores, se nos organiza el trabajo [...] [*Revista del Colegio*, 1:2].

Un modo más analítico de valorar la importancia que cobraba en el centro la dinámica organizativa es reseñar las oportunidades y los motivos de reunión formalizada¹.

¹ Para ello me serviré del relato contrastado sobre el proceso de trabajo institucional realizado por el coordinador de BUP. A él se deben las frases entrecomilladas que siguen.

La segunda semana de septiembre se dedicaba íntegramente a cuestiones de orden. En ella tenía lugar el primer claustro del año en el que se trataban asuntos de programación, pero también «de conocimiento y relación entre profesores y coordinadores». Una de las tareas de este primer claustro era fijar dos o tres líneas básicas de acción para el curso en las que el *conjunto* de los profesores tendría que hacer un especial hincapié. En el año 1990, a propuesta del Consejo de Dirección, se instó al claustro a extremar los esfuerzos en los programas de tutoría y en las reuniones de evaluación. Durante esa semana tenían también lugar diversos encuentros entre los profesores, según sus cursos académicos, asignaturas y etapas docentes.

Cada dos meses se celebraban las reuniones de evaluación en las que se fijaban las calificaciones de los alumnos. Para esta labor, se encontraban los profesores y tutores de *todo* un curso, es decir, de todas las aulas que lo integraban. En primer lugar, hablaba el coordinador de la etapa exponiendo los criterios generales de evaluación y su visión de la marcha del curso en cuestión. A continuación tomaba la palabra el tutor de cada grupo, quien la cedía a los profesores para que expusieran los criterios de su asignatura. Finalmente, se pasaba revista a las notas individuales que habían obtenido los alumnos, «realizando las observaciones y las *modificaciones* pertinentes con arreglo a los criterios generales». Como veremos en el capítulo 7, en este aspecto se hacía notar especialmente la incidencia del proceso organizativo sobre la dimensión instrumental de los rendimientos institucionales.

Al finalizar cada trimestre se realizaba una reunión que «[era] en realidad una celebración». En estas ocasiones se congregaba el profesorado para participar en una misa, «una cena de hermandad» y un «acto cultural». Con este motivo se invitaba a alguna «personalidad» a dar una conferencia y a conocer el centro. Entre las últimas visitas podían contarse la del rector de la Universidad Complutense y la del obispo de Madrid. Aunque las fechas de estas reuniones reflejaban sin duda el ciclo académico de la partición en trimestres, los motivos explícitos superponían este ciclo al de los tiempos litúrgicos y locales: en diciembre, «por Navidad»; en febrero, «por la patrona del centro»; y en mayo, «por el santo fundador de la Orden».

En el curso 1989-1990 se creó un contexto organizativo orientado estrictamente a las tareas de evaluación institucional y plani-

ficación: un encuentro trimestral que se dividía en dos partes. En la primera parte, los profesores reunidos en el claustro debatían diversas cuestiones propuestas por el Consejo de Dirección. En la segunda, debían evaluar la marcha del curso convocados por sus seminarios docentes. Este nuevo marco de reunión supuso la interrupción de la actividad académica durante media jornada: «A veces perder unas cuantas clases no es grave, si es para mejorar el conocimiento de lo que estamos haciendo».

Al finalizar el curso los profesores dedicaban una semana completa a realizar reuniones globales de evaluación. En ellas no sólo se fijaban las notas del alumnado. Organizadas por «Departamentos», aportaban los materiales educativos, religiosos, deportivos y culturales, con los que se elaboraba cada año la «memoria escolar».

Finalmente, durante el curso se reunía el Consejo de Dirección semanalmente, todos los lunes por la tarde, en sesiones que venían a durar entre tres y cuatro horas.

Para hacer posibles todas estas actividades, los responsables de la organización habilitaban en el centro los espacios correspondientes, y ponían a disposición de los profesores tiempos claramente diferenciados de los tiempos del trabajo académico. Como es lógico, los profesores podían llegar a sentirse presionados por la profusión de reuniones, pero no solían poner en duda la posición central que éstas ocupaban en el conjunto de sus prácticas.

Con el uso de sus tiempos, el Colegio otorgaba a la actividad organizativa un lugar privilegiado. Esto era posible, en parte, gracias a que dicha actividad propiciaba un constante ejercicio de clarificación de las funciones instrumentales, que parecía compensar el tiempo que el profesorado tenía que invertir al margen de su actividad docente. Pero más esencial en este punto era la división del trabajo escolar entre los miembros de la Orden y el cuerpo de profesores, en su mayoría seculares. De hecho, sobre los primeros caía el peso mayor de la organización, y en ellos se encarnaba la *mediación local* de la institución educativa, el «carácter propio» con el que el Colegio filtraba el universo de la escuela.

La clave de la relevancia concedida en el Colegio al proceso organizativo venía dada por la articulación entre el ideal racionalizador y orientado a fines de la dimensión instrumental, y el ideal "vocacional", aparentemente autotélico, de la motivación religiosa. Esta articulación no carecía de contradicciones, pero impli-

caba una codificación particular de la actividad escolar que ofrecía resistencia al marco de justificaciones derivado de una visión estrictamente instrumental, y en parte llegaba a subordinarlo. Como agente organizador, la Orden ponía en práctica una interpretación de la vida institucional en los términos de una *cosmovisión socializadora: hacer sociedad*, éste era su requerimiento básico. Y así, la eficacia funcional del centro, su capacidad para satisfacer los fines instrumentales de los individuos, venía mediatizada por un trabajo de construcción de vinculaciones colectivas.

En la más pura expresión de su inutilidad, el ejercicio sobre los emblemas de una identidad local dejaba traslucir el sentido último de su particular eficacia simbólica: la construcción de un tejido social relevante sobre el que instaurar un proceso organizativo. En este *rendimiento*, la «irracionalidad» de una acción social que no tenía otro sentido que el de producirse *expresivamente* podía ser traducida en racionalidad instrumental. El marco dogmático y doctrinario de la fe religiosa penetraba en el contexto hiper-racionalizado de la escuela. En la «entrega vocacional de los hermanos» se encarnaba la hipóstasis entre la mayor de las *razones* (la razón académica) y la mayor de las *convenciones* (la aceptación de una “fe” traducida en “confianza”).

¿Puede ser la FE algo impuesto? —reflexionaba el editorial del número 2 de la *Revista*. San Agustín afirmaba hace muchos años que «todo puede imponerse menos la fe». Y si eso es así, está claro que la FE tiene que ser algo más accesible. FE ES FIARSE, nada más y nada menos, y la confianza es algo perfectamente racional, ya que nuestra experiencia nos demuestra que continuamente estamos prestando nuestra confianza a multitud de personas, desde nuestros padres a personas tan aparentemente ajenas como pueden ser el piloto que conduce el avión en que volamos y a cuya pericia confiamos nuestra vida, como el médico que nos aconseja una intervención quirúrgica y cuyo diagnóstico aceptamos. Y en un plazo más inmediato, nos fiamos del amigo en cuya sinceridad creemos y que nunca nos ha defraudado [2:1. Las mayúsculas son originales].

En el Colegio, la relevancia de la organización hundía sus raíces en la *presencia* del orden, que ya desde el primer día mostraba a los agentes la gratuidad y la eficacia de los esfuerzos volcados en la construcción de un espacio colectivo local. He aquí, como ilustración, el fragmento de una conversación con Juan, un alumno de tercero al que podríamos considerar hasta cierto punto divergente

en relación con el ideario explícito del Colegio. Juan llegó al centro al empezar el BUP, y era uno de los dos chavales de su clase que no había pasado por el sacramento de la Confirmación. Trabajando sobre su historia de vida me contó sus primeros días en el Colegio, después del examen de ingreso. Su escepticismo en materia religiosa le conducía a saltarse espontáneamente las referencias al protagonismo de la Orden en los actos inaugurales. Sin embargo, una mínima inducción por mi parte era suficiente para mostrar hasta qué punto la Orden se había hecho presente.

Juan.— El primer día de Colegio recuerdo que estaba todo lleno de padres. Creo que es la única vez que he visto eso. Porque mis padres habían venido unos días antes a que el director les enseñase las instalaciones y eso. Pero ese día la entrada estaba llena de padres. Al llegar nos fueron colocando por filas según la clase. Con la lista. Y nos llevaron al salón de actos, donde el director dio el típico discursito.

Ángel.— ¿Dónde os colocaron por filas?

Juan.— En el patio. Ahí ya no había padres. Se fueron en cuanto tocó la sirena. Se pusieron los tutores en el patio. Detrás de la iglesia. [...] Entonces decían «tutor no sé cuántos», y llegaban y decían «¡los de primero B!». Venían todos los de primero B y se ponían en una fila. Y entonces iban entrando al salón de actos. Y estuvimos una hora y media o así... con el director. Allí dio el típico discursito de que este año ya tiene que estudiar todo el mundo... esto ya empieza en serio... Y luego ya fuimos a cada clase.

Ángel.— Disculpa, ¿qué te parece si nos detenemos un poco en el típico discursito?

Juan.— Sí...

Ángel.— Dices que lo daba el director... ¿Sólo el director?

Juan.— No. También habló el coordinador de BUP.

Ángel.— ¿Qué contenidos recuerdas?

Juan.— Sí. Del año escolar. De qué iba a ir ese año. De las excursiones, que dijo que iba a haber sólo una por trimestre. Habló también de COU, que aquí hay fama de que siempre hace un teatro para sacar dinero para el viaje. Dijo también que hay un día que se celebra un festival con música, que bajan BUP y COU al salón de actos... Habló de que había que estudiar, que cada año es más difícil. Y de lo de los hermanos. Lo típico. Empezó a decir el himno y cosas de esas...

Ángel.— Cantó el himno...

Juan.— No, cantarlo no. Lo leyó. Y habló también del significado de los hermanos, de lo que hacían.

Ángel.— Cuéntame.

Juan.— Sí. Es que lo repite muchos años y me lo sé. Bueno, habló de

eso, de que se dedicaban a la enseñanza. De la vocación. De lo que hace un hermano. Que se levantan a las siete, rezan y luego desayunan y empiezan a dar clase. Y sobre todo *le dio mucha importancia a lo que hacían*², ¿no? También habló de que no podían dar misa... para que no se crean vuestros padres. Es que hay mucha gente... ¿parece mentira, no?, pero hay cantidad de padres que pasan de mandar a sus hijos a un colegio cristiano. Por ejemplo, los míos. Y yo también. Entonces, claro, mis padres lo primero que se planteaban antes de mandarme al Colegio era por los curas, ¿no? Y yo al principio pensaba «ya verás, todo el día rezando». Pero aquí son totalmente diferentes. Hombre, rezar rezas porque es un Colegio cristiano que te lo tienes que tragar. Pero la mayor parte de los profesores no son hermanos. Y los hermanos también... se dedican más o menos a dar clase.

Ángel.— ¿Recuerdas algún tipo de valores que comentase el director en ese discurso?

Juan.— Habló de la institución³. Habló también de las instalaciones y de que el Colegio iba muy bien, que estaba muy bien dotado...

Ángel.— ¿Y de valores morales?

Juan.— No. De eso habló un poco el coordinador, pero poco. Es que luego tuvimos una misa. El Colegio siempre empieza y termina con una misa. Dentro de lo que cabe se puede aguantar (Risas). Hablar de moral no... se habló de *lo que hacían* los hermanos, pero nada más. Después de la misa ya nos fuimos a casa a comer. Luego, el primer día de clase los profesores hicieron las presentaciones, así que no empezamos a dar clase hasta el tercero.

LA ACCIÓN ORGANIZATIVA COMO ACCIÓN LOCAL

En el Colegio, la organización no sólo suponía un conjunto de prescripciones ideales expresadas en una normativa abstracta. La presencia de la organización se hacía notar al encarnarse en la acción de los agentes que la recreaban y la ponían en práctica en la proximidad de la vida cotidiana. Si en algo radicaba el carácter específico del Colegio como institución *privada* era, precisamente, en su gran autonomía organizativa con respecto al Ministerio. La

² Este énfasis en las referencias del director a un mundo cotidiano de *acción práctica* se remarcará un poco más adelante, al preguntar a Juan por el sentido "moral" del discurso del director.

³ Recuérdese que "Institución", como "Instituto", designaban en el Colegio a la Orden religiosa.

estructura de cargos directivos respondía prácticamente en su totalidad al proceso interno, y éste a su vez se guiaba por las directrices de la Orden religiosa. Esta autonomía afectaba de hecho a cuestiones tan sustanciales desde el punto de vista burocrático como la evaluación, que en el Colegio contaba con criterios propios para determinar la aptitud escolar de los alumnos. Por ejemplo, en el ciclo de BUP los alumnos sólo podían pasar de curso si suspendían como máximo una asignatura; y para pasar de tercero a COU debían aprobar todas las materias⁴. La relación con la estructura pública era en la práctica irrelevante en muchos otros aspectos.

La desconexión es absoluta —afirmó en una entrevista el psicólogo del centro. No nos tienen en cuenta para nada, pero para nada. Al pertenecer a la privada, al departamento de orientación lo ignoran olímpicamente. Bueno, aquí vienen los inspectores y me imagino que preguntarán en la dirección si hay departamento; pero en dieciséis años que llevo aquí ningún inspector ha venido a hablar conmigo. Es desconexión absoluta. A mí me llama la atención profundamente.

En su relato sobre el proceso de trabajo, el coordinador de Bachillerato hizo un permanente hincapié en el carácter genuino de la estructura organizativa, así como en otros aspectos fundamentales para comprender el proceso de construcción institucional. Como *jefe de estudios* participaba en el *Consejo de Dirección*, integrado por el director y los coordinadores de cada nivel. Además, José María ocupaba el cargo de *secretario* del Colegio.

Por otra parte, como *coordinador de Bachillerato* debía «compenetrar el trabajo del profesorado, realizar las sustituciones necesarias y hacer una evaluación semanal» por escrito.

La evaluación semanal la pongo en la cartelera de la sala de profesores. Cada semana, además de la carpeta de programación de los tutores preparo también una carpeta para cada profesor, en la que se reseñan temas de organización del centro, material didáctico, provisión de material fungible, asuntos de participación de los alumnos, fiestas y celebraciones, y problemas de funcionamiento. Como coordinador me encargo también

⁴ La Ley General de Educación (1970) prescribía para todos los cursos de Bachillerato en el sistema público que los alumnos podían suspender hasta dos materias sin repetir curso (Art. 28.5. Embid, 1985:121).

de la confección de los horarios, aunque eso ahora con los ordenadores se hace rápido.

A lo largo de su discurso, podía apreciarse el valor que se concedía en el Colegio a la *centralización en el mismo agente* tanto de las funciones organizativas del proceso académico como de las tareas de la socialización que eran animadas por la estructura formal. Además de lo dicho, José María se ocupaba de regular, de cara a los padres, la función disciplinaria y de control de los alumnos. Con este propósito revisaba a diario los «partes de incidencias», donde se registraban las faltas de los chavales, «para llamar a las familias o hablar con el chico si falta[ba] con frecuencia».

También como coordinador debo *relacionarme con los alumnos*. Y lo hago de cinco formas. La primera es por medio de los delegados. Con el delegado y el subdelegado del aula me reúno una vez al mes; y otra vez más con los delegados de cultura y deportes. Otro medio de comunicación con los alumnos son las circulares que llevo a las aulas para transmitir mensajes de la dirección, incidencias o avisos de reuniones con los padres. Además, trato de *hacerme presente* en los recreos, y cuando puedo, en otras actividades de ocio, como las excursiones. Otro modo es manteniendo entrevistas con los padres y los alumnos. Mi función en este caso es hacer de puente entre los tutores y los padres y los alumnos. Y finalmente, a través de la revista del centro, que está hecha por una gran grupo de alumnas y alumnos⁵.

Un aspecto fundamental del modo organizativo del centro era el valor que se concedía a la *mediación* entre estructuras, que afectaba prácticamente a todos los cargos y posiciones. Lejos de ser considerado un atributo de ambigüedad funcional asociado a figuras secundarias, la tarea de mediación penetraba en el conjunto de las estructuras como una propiedad crucial mediante la cual los agentes comprendían y construían la dinámica organizativa. De este modo, se entendía que el tutor mediaba entre los profesores y los padres con el apoyo del coordinador; éste —como hemos

⁵ A pesar de que el formato sistemático de este discurso podría dar lugar a pensar en una presentación *ideal* de las actividades. Puedo dar fe, por mi propia experiencia, de que el coordinador no exageraba cuando describía sus ocupaciones. Fueron incontables las ocasiones en las que tuve que aguardar en el vestíbulo del centro para hablar con él, mientras veía salir de su despacho un rosario de alumnos y padres que habían sido citados para mantener entrevistas.

visto— era “puente” entre tutores, padres y alumnos; por el delegado pasaban las relaciones formales entre los compañeros, el tutor y el coordinador; el director era, en sus propios términos, «una figura en permanente diálogo con la Orden»; y hasta a los profesores se los consideraba en el Libro de Programación Escolar «los representantes de los padres en el Colegio».

En sus funciones de coordinación, José María era también responsable de organizar el festival anual de música, así como las *actividades de ocio* que se programaban trimestralmente. Paralelamente a esas funciones ejercía de *profesor* de Geografía e Historia, y se hacía cargo de una parte del «Departamento de Pastoral».

Debido a mi responsabilidad religiosa, debo incluir en la carpeta de programación de los profesores y los tutores una orientación a la reflexión religiosa, para que le dediquen si quieren cinco minutos antes de dar sus clases, según el estilo de [la Orden].

Como miembro del equipo pastoral, José María debía organizar “convivencias”, que se realizaban voluntariamente todas las semanas con alumnos desde sexto de EGB hasta COU. En el año 1990, habían funcionado en el centro catorce grupos de esta naturaleza. Algunos de estos grupos mantenían una continuidad en el tiempo que se extendía más allá de los límites del curso escolar. Uno de ellos, compuesto por alumnos de COU y exalumnos universitarios, tenía una trayectoria de años en actividades misioneras desarrolladas conjuntamente con los hermanos de la Orden.

Finalmente, me dedico a *colaborar en actividades diversas*, sobre todo culturales y deportivas. Llevo los partes de deportes en bachillerato, me encargo de ordenar los desplazamientos de los alumnos cuando tienen que subir y bajar a los laboratorios, presido las sesiones de evaluación de BUP y llevo todo el comedor de los de BUP: vigilo mientras comen y controló el registro de los inscritos.

Además de constatar el conjunto de actividades y funciones que se condensaban en la figura del coordinador, es preciso destacar el modo en que esta condensación podía resultar operativa. Ante la cantidad de tareas que se acumulaban en su persona, me interesé por los principios que hacían posible a José María evitar una saturación que pudiera bloquear, a la larga, toda actividad. Para explicarse su propia eficacia, el coordinador recurrió en pri-

mer lugar a la «*confianza en la participación*» de otros agentes, sobre los que proyectaba un valor de «*entrega*» equiparable al que se atribuía a sí mismo.

La mayoría de estas actividades están muy apoyadas por otros hermanos y seglares. Así que puedes delegar, porque ellos tienen también una gran vocación. Por ejemplo, en deporte a mí me dan el papel de los que han compuesto el equipo y ya está... ellos tienen luego su entrenador. Yo me encargo de poner las cosas en marcha. Después, aunque yo no esté, todo funciona. Yo sólo tengo que preocuparme de verdad en las horas clave, en las entradas y salidas, en los cambios de clase. Controlando los momentos clave, el Colegio funciona sin necesidad de que yo esté encima.

Esta confianza en la participación de los otros daba paso, en segundo lugar, al valor concedido a un principio de *representación*, que hacía posible esa visión mediatizada de las prácticas.

Yo sería el comodín que organizo, programo, dirijo. Pero no hago las cosas. Es como la dirección: la cabeza visible es el director, pero él *se fía* de los coordinadores, y los coordinadores de la gente que debe hacerles las cosas. Es como Felipe González.

Al hacer énfasis en las tareas organizativas y de la socialización, José María destacaba el contraste entre estas prácticas, que permitían juegos de transposición, delegación y sustitución, y el ejercicio intrínsecamente personalizado de la práctica docente: «La única función en la que sí tengo que quitarme algunas horas de sueño es la de profesor. Eso no me lo puede hacer nadie». La definición individualizada de la acción persistía en este campo. Pero esta definición se veía transportada a un segundo plano ante el impresionante dispositivo que trabajaba en el sentido de la construcción de un *espacio colectivo de prácticas*, un marco que, contenido en la institución, trascendía por todas partes la relación académica del aula.

La construcción de un espacio social local operaba, en primer lugar, sobre la clave de una valoración incondicional de la dimensión socializadora de la acción:

Lo verdaderamente importante en la función de jefe de estudios es hacerse con el ambiente del profesorado que tienes, conocer el centro, conocer a las personas, a los tutores. Tienes que saber valorar a la gente,

tratarles con mano derecha. Yo hago lo posible por conseguir todo esto. Como coordinador de BUP me encargo de tener entrevistas individuales con todos los profesores. Con todos ellos me entrevisto como mínimo una vez al año, aunque si quieren nos vemos más veces. Con los tutores me veo dos o tres veces al año como mínimo. Lo importante es que te valoren como persona y también como autoridad.

Pero sin duda el elemento más destacable en la construcción de dicho espacio venía dado por la *imbricación*, proyectada desde la Orden, entre el sentido identitario vinculado a un campo social específico y el cumplimiento de las funciones docentes y organizativas. Esta imbricación, que convertía la responsabilidad funcional en «entrega vocacional», y que distinguía a los agentes por un «modo de vida», situaba a la dimensión instrumental de la acción formalizada en el plano de la construcción práctica de una identidad convencional. Antes que a un programa condicional justificado racionalmente en un universo sin referencias sociales concretas, el trabajo de José María respondía a un principio irreductible de fidelidad vinculante. Y de hecho, la imbricación entre la identidad local y el cumplimiento funcional concedía al proceso de trabajo la tonalidad de un *proceso expresivo*, difícilmente agotable en el cálculo objetivado de los tiempos de dedicación⁶.

La clave para mí es trabajar dando una imagen positiva. Yo tengo que dar una imagen positiva en nombre de la congregación, en nombre del centro, en nombre de la Orden. No soy sacerdote pero soy religioso, y eso supone dedicar mi vida a esto. Si no, hubiera elegido casarme o ganar dinero. Ésa es la línea. De otra forma las cosas me desbordarían, como desbordan a un profesor seglar que tenga mujer y otras preocupaciones.

⁶ Esta valoración de la acción laboral en términos expresivos daba lugar en el Instituto a etiquetas como «los puros», basadas en la atribución de una relación identitaria con el trabajo. En el Colegio, el cuerpo de profesores también podía expresar ironía cuando se refería a esta forma «desmesurada» de entender la práctica laboral, pero la división estructural entre la Orden y los profesores contratados garantizaba una amortiguación del conflicto en los agentes encargados de cargar con el peso mayor de la organización.

LA INCIDENCIA DE LAS ESTRUCTURAS FORMALES
EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO LOCAL

En el Colegio, la relevancia práctica concedida a la organización y la socialización no se agotaba en la sombra evanescente del espíritu de la Orden. Por el contrario, la construcción cotidiana de un espacio social local venía dada en la acción efectiva del conjunto de los agentes. Es cierto que no todos los profesores y alumnos estaban implicados en igual medida en la vida del centro, y que a su vez estas dos instancias se relacionaban con el Colegio de un modo globalmente menos vinculante que los hermanos de la Orden. Pero la existencia de un *trabajo formalizado de socialización* aseguraba un conjunto de actividades que a la larga acababa por seducir a una gran parte de los sujetos. Lejos de apoyarse exclusivamente en las iniciativas particulares de los individuos, las prácticas organizativas y de la socialización ocupaban un lugar por lo menos tan fundamental como el de las actividades académicas en el esquema de *tareas* del Colegio.

El impulso que las estructuras formales otorgaban a las prácticas socializadoras no producía sin más una subordinación ciega de los procesos de formación de vínculos a las directrices formuladas por el centro. Como en cualquier institución, en el Colegio también existía un tejido social subterráneo de relaciones no controladas directamente por las demandas o las actividades explícitas de la organización. En ese tejido se fraguaban procesos colectivos *opuestos* al modelo ideal facilitado por la Orden o el Consejo de Dirección⁷. Sin embargo, la importancia de las estructuras formales no radicaba en su potencial para imponer a las claras una vinculación de los agentes con el centro, sino en su doble capacidad, por una parte, para *transformar* las iniciativas particulares en actividades colegiales; y por otra, para *hacer emblemático* a lo largo

⁷ Debido al escaso calado de mi penetración etnográfica en el Colegio (véase el capítulo 2), no me fue dado asistir a los detalles de este tipo de dinámica. Hasta donde llegué, sin embargo, sí pude constatar determinados síntomas que la revelaban. Existía entre los alumnos, por ejemplo, un nutrido cuerpo de motes ambiguamente despectivos, que se referían a los representantes institucionales. Además, como veremos más adelante, el propio proceso de la socialización generaba consecuencias no pretendidas que podían afectar a las relaciones del cuerpo de profesores con el centro.

del ciclo vital de los agentes el esfuerzo de socialización que se había realizado *dentro* del marco institucional o en relación con él.

La Orden proyectaba sobre las actividades de alumnos y profesores el mismo sentido de construcción identitaria que requería para las suyas, y lo hacía facilitando todo tipo de recursos socializadores y manteniéndolos a lo largo del tiempo. En este sentido, sería estéril analizar lo que allí sucedía como una doble corriente de procesos "formales" y procesos "informales", porque lo verdaderamente característico del Colegio era el modo en que ambos tipos de procesos *entraban en relación*, traducándose y en buena parte legitimándose mutuamente, y dando lugar a la construcción de un marco que, siendo formal, buscaba encarnarse simultáneamente en la *acción relevante* de los sujetos.

La proliferación de actividades socializadoras

Es preciso ante todo hacer patentes los *efectos empíricos* que la mediación de las estructuras formales producía sobre la vida social del centro. Para ello comenzaré dando cuenta de la proliferación de actividades orientadas a la socialización que se desarrollaban al amparo de la institución.

Todos los años, el *Libro de programación* ofrecía, desde principios de curso, el catálogo de «actividades artísticas y culturales» previsto. En ese catálogo eran piezas obligadas la «Gala musical con motivo de Navidad», realizada por los alumnos de todos los niveles escolares, la «Gala poético teatral en honor de Santo Tomás», la «Sesión artístico cultural en honor [del fundador de la Orden]», y el «Festival artístico musical en honor de [la patrona del Colegio]». El programa detallaba también un inventario de concursos, así como la lista de viajes y excursiones que se realizarían cada trimestre en todos los grupos escolares. El propósito socializador de estas actividades venía clara y explícitamente expresado en el propio programa:

Su finalidad es completar la instrucción dada en las clases, conocer directamente las riquezas de nuestro arte y nuestra historia [...], al tiempo que fomentar en los alumnos el compañerismo y la amistad [1986-1987:62].

Todos los años podía encontrarse además alguna «actividad complementaria», que ofrecía a los chavales la posibilidad de in-

tensificar sus relaciones periódicamente, fuera de los días lectivos. Por ejemplo, el grupo de *scouts* del centro, inscrito en la Asociación Española, se encontraba durante los fines de semana.

La *Revista del Colegio* obraba como un registro de las actividades realizadas. En ella quedaba impresa la enorme importancia concedida al esfuerzo socializador, que alentaba la vinculación incluso de los que permanecían al margen de la participación directa:

Aunque yo no he participado sé que se han hecho concursos de vidrieras y de adornos en las corcheras. Por otro lado, los chavales que quieren dar clase de judo o de música pueden hacerlo al mediodía, así como participar en el coro. Por cierto que el trimestre ha terminado con un festival organizado por cada etapa en torno a la Navidad con villancicos, bailes, títeres y teatrillos que nos han hecho que el año termine alegremente [un alumno de EGB, 2:3].

Trimestre a trimestre, los alumnos hacían inventario de los encuentros facilitados por el Colegio. En el número de abril de 1986, un alumno de tercero de BUP escribía:

Analizando el calendario de este trimestre, observamos que no se ha perdido el tiempo: tras periódicas incursiones en Coordinación descubrimos la convocatoria de salidas y actividades de todo tipo que harían más verdadero el trimestre.

Los terceros rompimos el hielo con la escapada a la nieve, una esperada salida a Navacerrada o Valdesquí, según los gustos, para gozar de un estupendo día de deporte y buen tiempo. Unas semanas más tarde, también salieron los del curso intermedio, quienes, a pesar de sus buenos deseos, no fueron obsequiados con buena temperatura por la Sierra madrileña. A pesar de ello, cuentan que también fue un día agradable al aire libre —sin clase— algo que siempre se agradece.

A los benjamines de BUP no les tocó esquiar este año: su salida se convirtió en un acto cultural por Toledo y, aunque con disgusto de algunos, también fue una experiencia interesante. Pasaron parte del día visitando el Alcázar, la Catedral y el Museo-casa de El Greco.

El 2 de febrero se celebraba la festividad de nuestra [patrona], y pasamos la “juerga” al viernes anterior por coincidir con domingo. Fue un día casi como tantos otros, salpicado por una Eucaristía al final de la mañana y unas competiciones interesantes por la tarde.

Durante estos meses hemos pasado también la conocida Revisión Médica. Aunque, sin duda, el hecho más significativo, ha sido el cada vez

mejor organizado festival de COU, del que ya hablamos en otro apartado de [la *Revista*].

Hemos tenido oportunidad de asistir a convivencias religiosas, continuando, por otro lado, con la catequesis de preparación para la Confirmación [2:4].

El carácter *informativo* de estos relatos quedaba ensombrecido por su condición primordialmente *expresiva*. La revista era en realidad un acopio de redundancia en el que, a lo largo de los artículos, se ofrecía un cuadro de la vida social de la organización hecho a base de *sobreimpresiones*. Cada trimestre, cada año, la publicación local se hacía eco de lo que «se esperaba», de lo que se reiteraba con insistencia, de lo que todos ya sabían. Quizás por esta razón, el alumno firmante de ese texto lo había titulado, un tanto irónicamente, «Una crónica algo “crónica”». Este efecto de circularidad se complementaba con el efecto *anafórico* que producía la narración repetida de los mismos hechos en el mismo número desde los puntos de vista de los diferentes niveles académicos. Tal superposición de imágenes subrayaba los campos de acción común, al tiempo que dibujaba también, con líneas más tenues, los campos parciales de acción dentro del colectivo. He aquí el relato de un alumno de COU, que aparecía publicado en la página siguiente:

Al margen del trabajo escolar también se continuaron otras actividades paraescolares, como son: sevillanas, fotografía y teatro, pero pronto desistieron los chicos de teatro de su empeño.

Además, se celebraron esporádicos partidos de fútbol y baloncesto entre clases. Las chicas de baloncesto terminaron la temporada salvando el honor, pues, a pesar de su ilusión, no habían cuajado una buena temporada.

Continuaron también con sus ensayos los grupos de música de COU, que demostraron su buen hacer en la actuación del Festival.

El 31 de enero fue un día especial; aparte de celebrar el Día de la Patrona del Colegio con una Eucaristía, se celebró el Concurso de Maratón de fotografía, que duró toda la tarde y tuvo una gran acogida por los alumnos (especialmente por los sabrosos premios), que se lanzaron en tromba a la calle en busca de fotos originales.

Ya a principios de Febrero, comenzamos a preparar el Festival, del que hasta entonces nadie se había preocupado. Por todo esto la semana anterior al Festival fue de un continuo ajeteo y trabajo por doquier, pero quien más y quien menos, todos arrimaron al final el hombro, lo-

grando que fuera un completo exitazo, en cuanto a calidad, afluencia de público y recaudación de fondos para el viaje de estudios a Grecia. ¡Ya se me olvidaba! El viernes anterior al Festival, para olvidarnos del "stress" de su preparación, se celebró en el club de COU, una fiesta de Carnaval, con concurso de disfraces incluido.

Pero llegó el lunes, y con él la realidad de que los exámenes de Evaluación y el viaje cultural estaban a falta de un mes, y trágico mes en el que la gente hizo lo imposible por ir al viaje, logrando que casi la totalidad del alumnado de COU, pudiese ir a Grecia.

Por ello hemos de agradecer todo tipo de colaboración o ayuda recibida por parte de profesores, de empleados, del resto de alumnos del Colegio y vuestros familiares, porque habéis colaborado, bien con vuestro apoyo moral, bien con dinero, a que podamos vivir una grata experiencia en este viaje (que empieza el 15 de marzo), y a la vez de ampliar nuestros conocimientos sobre la cultura griega, estrechar lazos de compañerismo y amistad entre los chicos/as de COU.

¡Hasta la vuelta! [2:5].

Aunque la inminencia del fin de curso podía afectar cuantitativamente en alguna medida a la participación del alumnado, su relevancia cualitativa no sólo no disminuía, sino que se hacía cada vez más notoria conforme los alumnos avanzaban en los cursos escolares y en los niveles académicos. Las actividades de socialización amparadas por el centro cobraban un relieve aún mayor al subrayarse el esfuerzo que suponía llevarlas a la práctica cuando se endurecían las exigencias del trabajo académico.

En el análisis de estos hechos tal y como sucedían en el Colegio, es preciso desterrar la opinión común de que las actividades extraescolares son en realidad una prolongación del sentido de «guardería» de las instituciones en las que los padres «depositan» a sus hijos. Es posible que algo de esto hubiera en el Colegio durante los primeros cursos de la EGB, pero no parece lícito sostener esta idea trivializadora en el caso de los alumnos de bachillerato y COU. La noción misma de actividad «extraescolar» debe ser revisada en este tipo de contextos, si con ella se quiere dar a entender un uso paralelo y secundario de los tiempos institucionales.

Por el contrario, en el Colegio las prácticas de la socialización se integraban en la experiencia escolar de los agentes, y tenían un indiscutible valor propio. He aquí el resumen del tercer trimestre en BUP, a las puertas del fin de curso:

Buscando entre las actividades singulares del trimestre, los de 1.º visitaron el Jardín Botánico; en 2.º se ofrecieron unas charlas sobre la droga.

Pero en 3.º parece que se ha hecho todo lo posible para que las semanas fueran incompletas. Al volver de vacaciones hubo convivencias en Toledo durante tres días motivadas por la Confirmación. Al regreso, ¡cosa rara! una semana completa [de clases]; pero poco después, las fiestas [en honor del fundador] comenzaron de nuevo con una capea.

Tras el segundo período de fiestas los ánimos se serenaron y un poco más serios decidimos trabajar de lleno con vistas al fin de curso. A pesar de todo, la última semana del mes culminó el día 30 con la Confirmación; 138 jóvenes de edades comprendidas entre los 16 y los 19 años se reafirmaron en la fe cristiana. En la ceremonia el señor Obispo nos recordó el deber del servidor de Cristo de hacer de su vida una muestra consecuente de los principios evangélicos.

[...].

Hemos de destacar, también, la labor de fomento de la iniciativa y la creatividad que se ha realizado en 3º de BUP, con el "Taller de creatividad" impulsado por D. Antonio, el profesor de filosofía —¡Sí, filosofía!— que a costa de "perder" 10 ó 15 minutos de clase todos los días, destinados a presentar los trabajos realizados por los alumnos, ha mostrado la habilidad para realizar curiosas composiciones musicales, plásticas y mecánicas, así como ha fomentado la elaboración de exquisitos postres, cócteles y batidos; todo ello estudiado como capacidad intelectual, algo poco común en el Colegio [3:4].

Y en COU la presión de la selectividad tampoco amortiguaba la importancia concedida a los tiempos extraacadémicos:

Como os había contado en la crónica anterior, nos fuimos de viaje cultural, y vivimos una experiencia inolvidable en Grecia. Justo a la vuelta, empalmamos con las vacaciones de Semana Santa, y aún no sabíamos las notas de la segunda evaluación.

Pero nada más volver a clase, llegó la sorpresa de los boletines de notas, y hubo que apretar en los estudios de nuevo, para poder terminar bien el curso.

Tampoco se dejó de hacer deporte, y, además de los partidos de fútbol y baloncesto que celebrábamos entre nosotros de vez en cuando, pudimos contemplar un par de partidos de baloncesto entre las selecciones de "Letras" y "Ciencias". Y nuestras campeonas también lograron un meritorio segundo puesto en un torneo de baloncesto en Pozuelo.

Durante estas fechas pulularon innumerables fotografías del viaje por los pasillos de COU, tantas, que aquello parecía un certamen fotográfico. Y entrado mayo, mes que recordaremos por los tres "puentes" que he-

mos tenido, se celebró el acto de imposición de las insignias de ex-alumnos. Se comenzó la ceremonia con una Eucaristía familiar, para luego pasar al salón de actos, donde primeramente hablaron el Hno. Coordinador de COU, el delegado de curso y el Hno. Director [...].

A pesar de la selectividad, la gente está pensando ya en el largo verano que nos espera, y ya se ha proyectado una fiesta de fin de curso para después del dichoso examencito.

Como ya queda poco para que terminemos este último curso en el Colegio, me despido de vosotros en el nombre de los chicos/as de COU, pero nos seguiremos viendo, aunque ahora ya como antiguos alumnos [3:4-5].

Sería imposible reseñar detalladamente el conjunto de actividades desarrolladas en el Colegio en el plazo de un solo curso. Uno de los "hermanos" se encargaba de recopilar el material gráfico de los acontecimientos en un volumen denominado "histórico", a razón de más de cien páginas anuales. A lo ya dicho habría añadir la proliferación de eventos en los cursos de la Básica, que, debemos apuntarlo, se daban en una línea de continuidad a lo largo del ciclo vital, pues la inmensa mayoría de los chavales llevaba asistiendo al Colegio desde la primera etapa de EGB. Ya en su más tierna infancia los niños del *kinder* pudieron asistir en 1987 a la celebración de las bodas de plata de la sección infantil del Colegio. Los grupos de excursionistas que se reunían en el «tradicional campamento de verano» tuvieron la oportunidad de prolongar sus salidas durante el curso a partir del año 1985, cuando el centro creó la Escuela de Aire Libre. Determinadas actividades, más cercanas al ámbito puramente académico, recibían también un matiz de relevancia social con la presencia de "personalidades" que eran invitadas para la ocasión: la exposición didáctica sobre «La Energía» contó en primavera de 1986 con la asistencia del director general de Relaciones Públicas, Información y Acción Social de UNESA, quien inauguró el acto con el corte ceremonial de una cinta que atravesaba una de las galerías de la planta baja.

La organización de actividades orientadas a la socialización no sólo era impulsada por el Consejo de Dirección o los miembros de la Orden. Entre las estructuras formales que las respaldaban abiertamente se encontraba la Asociación Católica de Padres de Familia. Por Navidad solía convocar un concurso de «belenes familiares»; y todos los años era «entidad promotora y convocante» de una serie de concursos que se resolvían al término del último

trimestre: «murales» y «cuentos infantiles» fueron los pretextos que aglutinaron las aspiraciones de los alumnos en 1986. Los concursos de «pintura» y «fotografía» estaban también abiertos a los padres, profesores, antiguos alumnos y «amigos de [la Orden]». Una de las características de este patrocinio, que reflejaba la considerable autonomía de que gozaba la Asociación de Padres, era precisamente esa capacidad para convocar al *conjunto* de los agentes institucionales; e incluso para incentivar explícitamente a los *profesores* en las bases de sus convocatorias:

Novena.— A fin de estimular la iniciativa del PROFESORADO en base a propiciar entre sus alumnos la participación en este concurso, el jurado concederá un premio al Profesor de la clase que más se haya destacado en la entrega de murales al concurso bajo los criterios de cantidad y calidad [*Revista*, 1:12].

La entrega de premios de los diferentes concursos se desarrollaba en la ceremonia del «Día de las familias», que tenía lugar una vez terminado el curso.

Sin duda, una de las actividades que más contribuía a la socialización era la sólida estructura de campeonatos deportivos, que ocupaba una gran parte de la atención de los agentes institucionales durante todo el año. Los números de la *Revista* incluían siempre una sección deportiva, en la que se publicaban los resultados obtenidos en las diversas competiciones. Por una parte, el Colegio contaba con equipos federados en diferentes especialidades que jugaban en campeonatos externos. Como puede suponerse, la actividad deportiva *extendía* la institución más allá del límite impuesto por las horas lectivas, y era motivo fundamental del proceso de formación de una identidad sociocéntrica relacionada con «el buen nombre del centro». Pero ahí no terminaba todo.

Además de los torneos externos, en los que la participación activa era más restringida, el Colegio organizaba torneos internos («interclases»), en los cuales los alumnos vestían los diferentes colores de sus aulas. De esa manera el Colegio propiciaba, en *todos* los alumnos, la construcción activa de diversos niveles de identidad en relación con la *dinámica interna* del espacio local de la institución. El valor expresivo de las prácticas deportivas se cargaba de relevancia en la exégesis de los propios chavales, que resaltaba, por una parte, el sentido de la participación social en la construc-

ción de un «nosotros», y por otra, la proyección de los valores del éxito.

El día de nuestra patrona [nombre de la patrona] fue un día de fiesta y alegría; hubo juegos, excursiones a Alcobendas, deportes, etc. Los pequeños llenaron el gimnasio de emoción y pasión. Fue bonito ver cómo en 1.º y 2.º de EGB, los aplausos eran también repartidos con dos bandos nuevos: chicos y chicas (que demostraron que no son tan débiles como los otros creían; en primero incluso ganaron dos niñas). Las competiciones de Atletismo quedaron para [el día del fundador de la orden].

Las competiciones escolares siguen su ritmo. Hemos visto emular en nuestras canchas las acciones de Buitre y Schuster, de Pepitu y Lorenzo Rico, de Epi y López Iturriaga. Algún día veremos a nuestros chavales ocupando el puesto de estas estrellas en los equipos nacionales. Mientras tanto, enhorabuena a los vencedores, felicitaciones a todos los participantes por su deportividad, aunque no hayan podido ganar todos; y una mención especial a esos colaboradores que hacen de árbitros y que muchas veces son injustamente criticados [un alumno de BUP en la *Revista*, 2:4].

La actividad orientada a la socialización atravesaba todas las instancias institucionales, todos los niveles escolares y venía alentada desde el marco formal de la organización. Por citar sólo una de las mañanas que dediqué a recoger documentación en las aulas, el hermano José María, que subía conmigo para presentarme ante los grupos, aprovechó la ocasión ante un grupo de tercero para solicitar de los alumnos unos papeles sobre las asignaturas optativas, para instarles a anotarse en la liga interclases de balonmano y en el concurso navideño de canciones, y para anunciarles la realización de una excursión a Salamanca.

Con su mediación en la escuela, la Orden alimentaba en el conjunto de los agentes la disposición a construir un espacio social local. Confiriendo a las prácticas organizativas y de la socialización una relevancia crucial, la institución propiciaba en los agentes escolares un *ethos* que se volcaba sobre los fundamentos sociales y convencionales de la experiencia de la escuela, en la medida en que estos fundamentos se encastraban y se expresaban en los símbolos y las prácticas concretas de la vida cotidiana.

Aquí los alumnos no pagan sólo porque les enseñen —indicó José María al término de una entrevista—, sino porque valoran el conjunto de la estructura del Colegio.

La Orden y la escuela. La eficacia y las contradicciones de una relación idílica

La Orden religiosa y el Consejo de Dirección no cumplían sólo una labor de apoyo administrativo y económico a las iniciativas organizativas y socializadoras de padres, alumnos y profesores, sino que eran también parte activa en la producción o en la captación de las propuestas, que, desde un primer momento, quedaban circunscritas en un *espacio colectivo*. Desde luego, esta situación no impedía la existencia de protagonismos individuales. Tanto en los textos institucionales como en los discursos orales se subrayaba la participación estelar de los sujetos que se hacían cargo del peso mayor de la organización, lo que se expresaba normalmente en la forma de un reconocimiento o un agradecimiento público.

El modo recurrente en que se presentaba la articulación entre la participación parcial de los sujetos y la participación global del colectivo en la ideología explícita de los miembros de la Orden, apuntaba hacia la integración constructiva de las identidades individuales y la identidad comunitaria. Los individuos tenían que construirse («realizarse») como agentes comunitarios, su espacio privado debía estar interpenetrado por su espacio público: *su casa debía ser su institución*.

Sin embargo, el calado de este modelo de participación no se producía sin contradicciones. El ideal de una identidad comunitaria fraguada en el trabajo socializador de la Orden se extendía al conjunto del centro de un modo secundario y *transformado*, pues la institución escolar tenía que responder *también* al modelo instrumental y funcionalmente fragmentario propio de una sociedad de servicios.

En este sentido, sería ilusorio suponer que el espacio local era el resultado de un ajuste perfectamente integrado en el que se hermanaban automáticamente las aspiraciones identitarias del conjunto de los agentes. Los “hermanos” —no conviene olvidarlo— eran sólo los individuos sujetos a la Orden. Su proyecto socializador podía mantener parte de sus propiedades específicas al *aplicarse* al ejercicio del servicio educativo, pero no podía absorber por completo la lógica de la escuela, que en el sentido común viene representada por un proceso racionalmente planificado para una clientela cuya *participación* pasa, necesariamente, por la satis-

facción interesada de fines instrumentales. Haciendo uso de las viejas categorías de Weber y Tönnies, podría decirse que la *Orden* buscaba una institución orientada a valores, y, por tanto, la construcción de una identidad comunitaria, donde la *escuela* buscaba una institución orientada a fines, y con ello la producción de una cosmovisión societal. Es en este sentido como debe entenderse mi afirmación de que la mediación socializadora de la Orden cobraba en cierto modo la forma de una *resistencia* al impulso instrumentalista de la escuela universal.

A la larga, esta resistencia (es decir, esta contradicción) se saldaba con la construcción empírica de un espacio local en el que la socialización expresiva acababa por imbricarse con el cumplimiento eficaz de los fines instrumentales. La construcción de dicho espacio se veía facilitada por la concordancia entre la disposición de la Orden y las tendencias de las familias a la hora de reconocerse como patrimonios de identidad. Como veremos con algún detalle en el capítulo 6, la familia *continuaba* en la escuela. Y del mismo modo que el nombre de la Orden hablaba de siglos de una historia colectiva, los apellidos familiares no sólo identificaban a los individuos, sino a sus grupos domésticos y a sus tradiciones reconocidas.

De este modo, en la relación entre la Orden y las familias se daba una doble condición, de cuya dinámica surgían algunas consecuencias contradictorias sobre el transfondo de un proyecto de comunidad. Por una parte, los padres (y con ellos los alumnos) se concebían a sí mismos como clientes de un servicio instrumentalmente racionalizado; pero, por otra parte, aceptaban de buen grado continuar en sus prácticas institucionales el juego expresivo que les proponía la Orden, es decir, el juego de construcción de una *identidad distintiva y convencional*, a la que ya venían confiriendo una relevancia esencial en su propia definición como grupos familiares.

Esta doble vinculación entre los "clientes" y el Colegio, que en el caso de las relaciones fallidas podía tomar la forma de un doble vínculo (cf. Watzlawick, 1984)⁸, se ponía de manifiesto cuando

⁸ Por ejemplo, Jorge, hijo de un conductor de la EMT, se veía atrapado en un conflicto con el planteamiento socializador del centro, pero estaba obligado *implícitamente* a aceptar sus condiciones, que eran para él completamente disonantes: «Aquí es que se hacen muchas chorradas, pero eso es lo que le gusta a la gente pija. Viene de familia».

los responsables situaban en planos paralelos y simultáneos las "prioridades" de la institución: «Este Colegio no podría funcionar así, si no fuera porque los chicos sacan unos rendimientos excelentes», me comentó en cierta ocasión el director, para indicar un poco más adelante: «Aquí lo fundamental no son las notas, sino el saberse del Colegio, el pertenecer a una comunidad». Ambos aspectos eran prioritarios. Ambos eran indisociables.

Que el Colegio fuera eficaz en sus rendimientos instrumentales no sólo era *condición* de la relevancia local que en él se concedía a las prácticas organizativas y de la socialización, sino que era también *resultado* de esa relevancia. Ser distintos, ser los mejores, ser nosotros: éstas eran las tres consignas que confluían en una educación "excelente". El rendimiento instrumental, reflejado principalmente en el aprendizaje y la evaluación de los individuos, se encontraba ligado al "rendimiento" social, que cobraba cuerpo en una comunidad de vinculaciones expresivas. Ambos no eran, de hecho, sino caras de una misma moneda.

La integración *de facto* entre la dimensión instrumental y la dimensión convencional de la experiencia escolar permitía a la Orden proyectar su ejercicio de resistencia en la imagen idílica de una comunidad que se realizaba a pesar de sus contradicciones. A veces, éstas eran agudas. En ocasiones, la proliferación de actividades socializadoras intensificaba, sin pretenderlo, el sentido universalista de la relación entre un servicio y una clientela. Al "entregar su vida" al trabajo institucional, los "hermanos" ofrecían un modelo de "desinterés" que, sin embargo, podía ser traducido fácilmente al lenguaje del *marketing*. La desmesura del servicio vocacional podía llegar a entenderse también como la inflación de una *oferta* capaz de atraerse el beneplácito de una clientela exigente. Basándose en este argumento, el psicólogo explicaba la paradójica de que «en un Colegio tan participativo no [hubiera] una asociación de alumnos».

Desde la institución no interesa que los alumnos puedan pedir o reivindicar más. Ya se les da bastante. Además, los mismos alumnos no lo piden. En el momento en el que pidieran algo, el centro no tendría otro remedio que concedérselo, porque entonces respondería a una presión interna. Quizás sea por eso la razón de que no haya una asociación. Cuando hay un grupo de alumnos que ha pedido algo, algo que se puede ofrecer, siempre se ha ofrecido. No es como en otros sitios, que están pidiendo y se encuentran con que no hay posibilidades.

Un aspecto importante a la hora de comprender las vinculaciones sociales del centro en términos mercantiles era la posición de fuerza de los padres. Éstos, de hecho, constituían un colectivo que se alineaba horizontalmente con las instancias directivas. El esquema institucional se caracterizaba por un cruzamiento entre un espacio comunitario apoyado en la cosmovisión religiosa, y un espacio marcadamente privatista, apoyado por un lado en el interés instrumental que reclamaba la conversión de capital económico en "capital" escolar, y por otro, en el interés de grupo orientado al mantenimiento o la intensificación del "capital" social doméstico. Ya en el propio organigrama que presentaba el *Libro de Programación*, la Asociación de Padres de Familia se situaba a la misma altura que el Consejo de centro y el Claustro de profesores en relación con el órgano unipersonal del director. A diferencia de lo que sucede con el Consejo Escolar de los centros públicos y concertados, esta relación horizontal entre los padres, el Consejo de dirección y el cuerpo de profesores, se hallaba mediada en el Colegio por una relación económica marcadamente exclusivista, que no sólo confería a los padres el derecho a participar en la organización, sino que les otorgaba también una capacidad efectiva de "exigencia".

Entre las "ofertas" del centro, figuraba un amplio catálogo de actividades dirigidas a los padres, que cumplieran con el doble propósito de acentuar el sentido comunitario y de satisfacer sus intereses en el marco colegial.

Cada dos o tres días llegamos a casa cargaditos con una circular [...] anunciando alguna actividad para los padres organizada por el Colegio: reuniones profesores-padres para elegir delegados⁹, información de las cuentas de la Asociación de Padres, la citación para las conferencias culturales (este trimestre ha habido algunas muy interesantes de Paloma Gómez Borrero, Miguel Benzo y Pedro Lamet, dentro del ciclo «La iglesia en el mundo de hoy») [...] [*Revista*, 1:3].

Así pues, la interpretación de la actividad socializadora y organizativa del centro en los términos de una inflación de la oferta de servicios podía conducir a una lectura instrumental de segundo

⁹ Es decir, representantes de los padres ante el Consejo de Dirección del Colegio.

nivel. Si en una primera operación la “entrega” de los organizadores era entendida como un modo de subrayar expresivamente su sentido de pertenencia a la Orden, en una segunda operación podía llegar a ser valorada como una forma de maximizar instrumentalmente la *competitividad* del centro en el concierto de las escuelas, un ejercicio agotador que podía conducir a los sujetos al absurdo de pretender una identidad genuina en el juego universal e indiferenciado del *mercado* de los centros escolares.

Aquí trabajamos todo el día. Todos estamos durante todo el curso en una tensión que puede llegar a hacerse insoportable. Hay que competir. Hay que ser los mejores. Y en el fondo vendemos lo mismo que se vende en cualquier otra parte. Tenemos que ser los primeros de la clase [un profesor].

Pero esta cruda traducción del valor en precio no era la única contradicción que amenazaba a los propósitos declarados de la institución. La abundancia de prácticas organizativas y socializadoras conllevaba además un sentido ambivalente, fruto de la transposición de los ideales comunitarios de la orden al campo de las prácticas jerarquizadoras de la escuela:

Poco a poco van transcurriendo los días y la euforia del principio va apagándose en la mayoría de nuestros corazones, dando paso a una mezcla de nerviosismos, apatías, pasotismos y deseos de que nuestro “compa” no saque mejores notas que nosotros. ¿Quién ganará este año la liga de fútbol?, ¿y en baloncesto?, ¿y en balonmano?, ¿seguirá siendo imposible vencer a Ramos en natación?, ¿tendremos que emborrachar a López para derrotarle en ajedrez? [*Revista*, 1:2].

La Orden proyectaba sus valores de identidad y comunidad, pero en modo alguno podía sustraerse a las contradicciones en las que se veían inmersos esos ideales cuando trataban de encarnarse en las estructuras escolares competitivas (cf. Lesko, 1986). Por otra parte, esta ambivalencia del sentido de las prácticas conjuraba, con todas sus contradicciones, un peligro mayor que frecuentemente era avistado por los sujetos: la codificación de la escuela como un juego competitivo universal probablemente traía consecuencias indeseadas si lo que se buscaba era construir, en los términos del director, «un clima de hermandad», pero mantenía las ventanas del centro abiertas al campo social global. El sentido de competi-

vidad instrumental podía amortiguar de este modo la posibilidad de que las prácticas internas acabasen ahogando a los individuos entre los muros de una institución total. Más allá del Colegio había otros fines, otros contextos, otros horizontes. En el proceso, sin embargo, los agentes habían tenido la oportunidad de trabajar en la construcción de un espacio colectivo, de *su* espacio colectivo.

LA IMBRICACIÓN ENTRE EL MUNDO SOCIAL SIGNIFICATIVO Y EL ORDEN INSTRUMENTAL EN EL COLEGIO

No es posible poner en duda que los alumnos acudían al Colegio para obtener unos conocimientos académicos y un "capital" escolar certificado, pero tampoco es posible dudar del hecho de que el centro representaba para los agentes algo más que un instrumento del que servirse en el plano de los aprovechamientos estratégicos. En la estructura racionalizada y universal de los medios y los fines, el Colegio interponía la invitación a una experiencia comunitaria genuina, difícilmente traducible al lenguaje de las funciones y los procesos universalistas del entramado burocrático¹⁰.

El aprovechamiento instrumental del centro venía *justificado* en gran medida por sus referencias a un mundo social significativo. De este modo, el "capital" escolar cobraba sentido por sus

¹⁰ Siempre podría pensarse que esta relación entre el marco instrumental y el marco convencional de la experiencia respondía, a la larga, a un *juego de estrategias* de posicionamiento social. Por mi parte, no tengo ningún problema en aceptar esta visión, siempre y cuando la noción de "estrategia" se conciba como lo que es, es decir, una metáfora. Lo que no puedo aceptar con los datos disponibles es que los agentes operasen en el Colegio realizando un uso instrumental, directo y no mediatizado, de sus relaciones sociales (entre las que cabría incluir la relación con el marco colectivo). Las relaciones de los agentes con su ejercicio de socialización no se ajustaban a ese juego "maquiavélico" al que nos tienen acostumbrados las versiones simplificadas de una teoría artificialista del poder. Como ha señalado Bourdieu, la *eficacia* tanto del "capital social" como de los "capitales simbólicos" radica, precisamente, en la ambigua inconsciencia con que tales "capitales" se representan en las cabezas de los agentes (cf. Bourdieu, 1989:386ss.). Como en el juego del mago, la eficacia implacable de las convenciones debe su realidad a su condición *ilusoria*. La potencia constructiva de las convenciones sociales se trunca en el momento en que el agente revela torpemente los *intereses* (por definición *anómicos*) que en un análisis criptológico de la acción social podrían hacerse patentes al instante.

relaciones con el marco social en el que dicho "capital" alcanzaba un uso o un valor. La *imbricación* entre el orden instrumental y el orden expresivo de las vinculaciones; entre la racionalidad universalista encarnada en esquemas de medios y de fines y las adscripciones socialmente mediadas por *fidelidades* específicas, era al mismo tiempo una propiedad del proceso institucional del Colegio, y, como veremos enseguida, una propiedad de los agentes que en él se construían, es decir, de sus formas de ver e interpretar el mundo. Por todas partes, el cumplimiento académico se veía saturado de connotaciones socializadoras. Y este fenómeno otorgaba al Colegio ese aire de *sacralidad* que sólo la acción ritual es capaz de infundir cuando penetra en los procesos de trabajo. En la imbricación de los ejercicios funcionales y los referentes sociales, la experiencia escolar arrojaba un *plus social* (García García *et al.*, 1991:264), sin duda susceptible de "capitalización" por parte de los agentes, pero ante todo ubicuo en el conjunto de las prácticas.

De los nueve puntos en los que se resumían los criterios *pedagógicos* en el ideario del *Libro de programación*, cuatro expresaban una intención reconocida de poner en relación el cumplimiento docente con el marco social. «Acentuamos la dimensión social del proceso educativo...», decía uno de los párrafos. Y más adelante:

Nos proyectamos más allá de la actividad académica y potenciamos el uso formativo del tiempo libre, y la práctica del deporte, la organización de grupos y asociaciones, y damos cauce a las inquietudes religiosas y sociales [20-21].

Como sucedía en el Instituto, el grupo del aula tampoco constituía en el Colegio una especial unidad de socialización para los alumnos de Bachillerato. No obstante, vista globalmente, la institución realizaba un esfuerzo declarado para integrar el proceso de trabajo académico y la relevancia social del aula, fomentando todo tipo de trabajos en equipo, que en algunas materias y cursos avanzados daban lugar a grupos de investigación con proyección extrainstitucional. El aula era además, como hemos visto, una unidad fundamental en la organización de los torneos deportivos interclases; y en los cuadros de promoción de COU que decoraban las paredes del Colegio, las fotos de los alumnos se disponían recordando la ordenación de los grupos académicos.

Pero donde mejor se apreciaba la relación intrínseca entre el proceso académico y el proceso expresivo de las vinculaciones era en las concepciones y prácticas asociadas al COU. En este curso se ponía de manifiesto la fusión entre la estructura identitaria y los valores del logro instrumental. Sus alumnos eran a un tiempo los mejores desde el punto de vista académico y los más arraigados a la institución.

COU supone mucho más que un curso a superar; es una forma de tratar y ser tratado, de ver las cosas y afrontarlas, de convivir y madurar [un grupo de alumnos de COU en la *Revista*, 4:5].

Lejos de verse aplastado por las exigencias académicas, el sentido expresivo de la experiencia escolar se hacía en COU más visible que nunca. En un centro sin asociación de alumnos había, no obstante, un Club de COU, un espacio «como puede ser un club privado de por ahí» en el que los alumnos celebraban reuniones y fiestas los viernes por la noche. Los alumnos de COU representaban la excelencia académica de la institución, pero sobre todo encarnaban el éxito de su proceso socializador.

PARA ESOS QUE SE VAN

Cuando este año dejéis el hueco que vais a dejar; cuando ya casi no os acordéis de que estuvisteis con nosotros; cuando sólo recordéis vagamente alguna que otra canción de esas que llegábamos a cantar cuando estábamos tan contentos que no se nos ocurría otra cosa que hacer; cuando, de repente, revolviendo entre viejos cajones, encontréis algunas fotos en las que nos hemos divertido, fotos del Festival, del Desfile, del Viaje... Cuando una Navidad os llegue una felicitación de uno de nosotros que todavía os recuerda; cuando un día cualquiera paséis por el Colegio y entréis y busquéis nuestras clases; cuando veáis una guitarra, un pañuelo y vuestra mente se llene de recuerdos; cuando en el sitio menos pensado oigáis «¡buen viaje!», os deis la vuelta y encontréis un grupo de jóvenes como nosotros... os vendrá el recuerdo de nuestro COU, y entonces, no lo dudéis, una lágrima que teníais perdida en el fondo de vuestro corazón, se escapará y os sentiréis de nuevo con ganas de luchar, de vivir, de no dejar de ser jóvenes, de no dejar nunca de ser [referencia al nombre del Colegio] [una alumna de COU en la *Revista*, 3:10].

La estancia de los alumnos en el Colegio concluía con una ceremonia que marcaba el término de su vinculación académica y expresaba el vigor de unas relaciones proyectadas hacia el futuro.

Esto ocurría en el tercer trimestre. Los alumnos de COU acudían con sus padres a una misa que abría la celebración del «Día de imposición de insignias». Al terminar la misa, se encaminaban al salón de actos, donde los representantes del Colegio leían un discurso. Primero el director, luego el coordinador de COU y, finalmente, el delegado del curso.

Yo me empeñé en no leerlo —dijo Marcos, rememorando el acontecimiento tres años después— porque leerlo me parecía muy frío. Debí hacer bastante el ridículo, pero bueno... La verdad es que algunos padres que no me conocían de nada después me dieron abrazos. Fue como muy entrañable... El ver que ahí estaba el pobre agobiado, que era yo, les debió dar entre una especie de sentimiento de lástima y simpatía. No me arrepiento de haber hablado porque se notaba como más sentido.

Tras el último discurso, los delegados de cada grupo decían en voz alta los nombres de sus compañeros, que iban subiendo al escenario de uno en uno, elegían al profesor que querían que les impusiera la insignia y se tiraban una foto. Después, los delegados se hacían otra foto con el cuerpo de profesores. Finalmente, en el local del club, los alumnos y los padres se reunían a festejar el acontecimiento hasta la media noche.

Luego ya quien quería podía seguir la fiesta, ya por su cuenta... Apetecía, porque todo había sido como muy pastelero con tanta chaqueta y tanta insignia. Te apetecía quitarte la chaqueta e irte por ahí.

El distanciamiento que después de tres años Marcos expresaba con estas palabras, no le impedía reconocer que ese día «[se había] sentido bastante emocionado», resaltando con un afecto aún vivo su orgullo al recibir en la solapa una insignia que mucho tiempo atrás había recibido su abuelo en otro centro de la Orden.

A juzgar por algunas declaraciones procedentes tanto de los alumnos como de las instancias formales, no sólo podría decirse que en el centro se pretendía establecer una relación estrecha entre el proceso académico y el proceso socializador, sino que en buena medida se buscaba *invertir* la común relación de fuerzas entre la relevancia de ambos procesos. A veces daba la sensación de que el proceso de socialización era el dominante. Y desde luego, la institución permitía a los alumnos expresarse en este sentido sin reparos. Frecuentemente podían leerse en la *Revista* artículos que

acentuaban el carácter tedioso de las prácticas académicas y la inclinación de los alumnos hacia el ocio socializado.

Aquella mañana de abril sonó un temprano despertador que —con cierto mal humor— nos recordó que la Semana Santa había finalizado. Poco tiempo después, el moreno de muchos, los recuerdos de otros y el sueño de todos se paseaban por el patio del Colegio, esperando una vez más a que se nos abriera la puerta de entrada a la jaula-Colegio.

Al subir a clase —rápidamente— una mirada al calendario y, tras ella, un suspiro. A simple vista, el primer recuento de los días que quedaban hasta el final de curso hacía el panorama largo y pesado, con el sol torturando en las ventanas, el polen y las alergias danzando entre todos y la enorme tensión del último y definitivo trimestre del curso. Pero observándolo con más calma se podía esbozar una leve sonrisa: dos largos puentes en mayo y la festividad [del fundador de la Orden], con sus interclases y los juegos deportivos [un alumno de 3.º de BUP, 3:4].

La divergencia de las reflexiones de este alumno con respecto a los fines instrumentales del Colegio quedaba conjurada por la exaltación del valor de las relaciones sociales en el seno de la institución. La experiencia escolar recibía así un marcado sentido de *experiencia social* que se levantaba por encima del valor de las prácticas académicas propiamente dichas.

El retorno al “cole” después de las vacaciones de Navidad nos sentó muy mal a la mayoría de nosotros porque vino a amargar la alegría que nos habían dado los Reyes Magos. Era una faena tener que cambiar los juguetes y regalos navideños por los libros de texto y las fichas de matemáticas. A todos nos apetecía pasar al menos una semana enrollados con las novedades antes de volver a las aulas [...].

Lo cierto es que eso lo piensas durante la noche anterior al retorno al Colegio, porque al día siguiente, cuando llegas al patio y te encuentras con tus amigos de siempre, Gonzaló, Javier, David o Guillermo, te dejas invadir por la emoción que supone poder contarles lo que te han “echado” los Reyes. [...] Así pasamos el primer día tras las vacaciones navideñas. ¿Que qué hicimos ese día en clase? ¡Ni idea, chico, no consigo recordarlo! [un alumno de EGB, 2:2].

Por otra parte, el *Libro de programación* recogía en su “normativa escolar” indicaciones y consejos que hacían hincapié en los aspectos convencionales del intercambio social. La institución educativa extendía de este modo su campo de acción, más allá del

carácter docente, al ámbito de las conductas expresivas en el espacio institucional:

Si eres mediopensionista, recuerda que el comedor es el lugar donde se refleja la educación de cada uno. Distínguese por tus modales correctos y tu conversación agradable [95].

A la fragmentación que acompaña a las visiones funcionales y abstractas de la burocracia, el Colegio superponía una imagen *globalizadora*, encastrada en las prácticas organizativas y socializadoras de un mundo *inmediato*, concreto y relevante. Como si de un mundo lévy-bruhliano se tratase, los agentes participaban en la organización *participando de ella*. Más allá de la enunciación racionalizada de los documentos, la identidad se encarnaba en la acción práctica; y de este modo el artificialismo propio de la programación intencional de las actividades quedaba velado en el ejercicio mismo de su realización: la organización no ofrecía el aspecto de un marco funcional forzado por consignas externas, sino de un proceso que se iba construyendo, desde dentro, en el transcurso de la vida cotidiana:

Indudablemente, ser alumnos del [nombre del Colegio] condiciona a los alumnos con respecto a otros colegios. Pero la organización no les afecta directamente. Para cuando ellos llegan ya ha habido un tiempo... Una programación que involucra a los chicos, a los profesores, a los padres. Todos están metidos en el embrollo. El alumno se da cuenta de la organización por el clima, por las actividades, por cómo participa [José María].

En sus aspectos formales, el modo en que los agentes concebían y ponían en práctica la acción institucional parecía responder a ese proceso de "ósmosis", al que Spindler se refirió para describir el aprendizaje en determinadas sociedades sin escuela (Spindler, 1987a:320). Más que *representar* sus roles funcionales, los agentes del Colegio los *presentaban* ante el espacio público; más que *distribuir* la acción en una serie fragmentaria de cargos, el Colegio operaba *condensando* el sentido global en cada acción. Y en el extremo, la codificación del espacio social que se construía en el Colegio parecía ajustarse a ese modelo *integratorio* que la sociología y la antropología clásicas han creído ver en las sociedades preindustriales (cf. Godelier, 1989a). Indudablemente, el Colegio se servía para su funcionamiento de un dispositivo racionalizado e

instrumental, pero su proceso específico consistía en *traducir* ese dispositivo en un contexto imbricado de dimensiones instrumentales y expresivas, en saturar de sentidos colectivos los aprovechamientos individuales, en anteponer una perspectiva global a cualquier visión parcializada de la vida institucional.

Es cierto que se puede constatar que es muy alto el grado de satisfacción del alumnado por pertenecer a su Colegio [nombre del centro] pero, por ello mismo, era preciso dar un paso más para que toda esa satisfacción se incrementara por un mejor conocimiento de *toda la VIDA COLEGIAL*, y no simplemente de la de la clase propia o la de la sección. Y ese paso adelante es el que damos ahora al ofrecer esta revista que quiere poner en comunicación las distintas secciones del Colegio para que, efectivamente, y como en una familia, todos se conozcan entre sí y no haya murallas que separen a unos grupos de otros [El director en el editorial del primer número, 1:1. Las cursivas son mías, las mayúsculas originales].

La estructura racionalizada de la institución trabajaba en la fijación de fines y en la elaboración de planes, pero entre sus componentes fundamentales destacaba el reconocimiento irreductible de una tradición de valores a la que los agentes se adscribían en su condición de miembros de una "comunidad". En este sentido, era de vital importancia la mediación religiosa, en la que podían conjugarse, sin fricciones importantes, una proyección *universalista* de la acción y el acatamiento de una autoridad reconocidamente *tradicional*. Con ello, la funcionalidad burocrática se veía traspasada por la construcción expresiva de un medio social vinculante. Por su inclinación a los cultos, el centro se hallaba explícitamente marcado con una «calidad ideológica» (cf. Dwyer *et al.*, 1987:158). Pero sería incorrecto suponer que esta condición era la consecuencia simple de una planificación orientada a fines. Si esto hubiera sido así, tal vez la construcción de la tradición en el Colegio pudiera haber sido interpretada bajo el esquema artificialista propuesto por Hobsbawm y Ranger (1989), como una «invención de la tradición».

La vida social del Colegio y su patrimonio cultural *podían* llegar a ser utilizados estratégicamente por los agentes como "capitales" sociales y culturales; y de hecho, como sugeriré en los próximos capítulos, es imposible negarles ese valor. Pero sería completamente erróneo trasladar sin más estos usos al plano de las intenciones que animaban la enorme relevancia concedida al

proceso socializador. Aunque en la práctica los sujetos pudieran vislumbrar la utilidad funcional de dicho proceso en el juego de las estrategias sociales, escolares y económicas, y reconocieran su «indiscutible posición de ventaja social objetiva con respecto a otros sectores sociales»¹¹, lo cierto es que en el proceso de producción cultural y de estructuración de la vida cotidiana su poder social se basaba *también* en su creencia (cf. Velasco, 1988): una creencia en el *valor de las convenciones* que, como la fe, poco tenía que ver con las representaciones racionalistas de la sociedad y sus instituciones.

En el curso de los acontecimientos de la vida escolar un efecto destacaba por encima de cualquier otro: a su paso por la institución, los alumnos habían asistido a la construcción de un espacio local colectivo y lo habían reconocido como una realidad significativa y moldeable. Habían aprendido trigonometría, pero también habían *incorporado* un modelo de acción para bregar con la dimensión convencional de la vida y para reconocer, desde la más espontánea informalidad, el valor inexorable de las vinculaciones formales.

Destaqué en mi discurso que nos habíamos sentido muy unidos por el viaje —relató Marcos al describir la ceremonia de imposición de insignias—, pero sobre todo por organizar las cosas, porque el estar trabajando para hacer algo y luego ver que sale bien... eso te une. Y eso merece la pena.

La valoración de las prácticas organizativas y de la socialización se traducía en una valoración, no menos importante, de la *acción de valorar la dimensión convencional de la convivencia*. Al organizar, los agentes del Colegio concedían *relevancia práctica* a la maleabilidad del mundo sociocultural de la institución. Las manifestaciones reconocidas de una tradición colegial ponían, por decirlo así, al alcance de la mano, un mundo que se daba por sentido, pero en su concreción y en su proximidad los agentes podían convertir ese mundo en un campo de pruebas para sus propios ejercicios tradicionalizadores. El mundo social dado se tornaba así en un mundo reconstruido, como una imagen del proceso de la constitución social (cf. Giddens, 1984). Los agentes ac-

¹¹ La expresión es del director.

cedían a este proceso reconstructivo en la propia acción cotidiana, pues la percepción del espacio colectivo no requería ningún esfuerzo de abstracción excepcional, sino que venía propiciada por su encarnación en la realidad *tangible* e inmediata de los símbolos locales (Geertz, 1973b:90). Como hemos visto, hacer sociedad era un propósito declarado de la Orden:

Los que constituimos la Comunidad Educativa nos insertamos en el mundo de forma responsable y crítica, y adoptamos una actitud decidida y valiente de construcción de la sociedad [*Libro de programación*: 12].

Y todo parece indicar que este propósito calaba eficazmente en las disposiciones y la identidad del alumnado.

«Aquí los alumnos creen que vienen de la pata del Cid», me comentó en cierta ocasión irónicamente el psicólogo del centro, que era también padre de un alumno. En una primera impresión, el Colegio podía ser contemplado como una institución “conservadora”. El énfasis en la tradición y la religión, y la defensa de un marco privatista de fines y valores que no podía ser reducido a una justificación universal y racionalizadora de la acción parecían contradecir a simple vista todas las propiedades del ideal iluminista del “progreso”. Y sin embargo, paradójicamente, la realidad parecía dar la razón a aquel alumno del Colegio que había escrito en sus libros de texto, por encima de su firma, un *ex libris* elocuente: «Somos el futuro».

OTRO PARÉNTESIS

Marcos

Marcos ingresó en el Colegio en tercero de EGB y salió de él en COU. Antes había estado en otro centro privado (religioso). En la época del parvulario comenzó a fraguar su relación con Arturo Peña, uno de sus mejores amigos de la infancia, con quien volvería a compartir aula durante la EGB del Colegio.

Como una buena parte de los alumnos del centro, Marcos era hijo de profesionales liberales. Tenía dos hermanas, una estudiante universitaria y la otra profesional liberal. Vivía en una calle céntrica de Madrid, un barrio «que no era muy propio para que la gente bajase después del Colegio a ver a otros amigos». Ya desde los primeros años de su infancia Marcos focalizó la totalidad de sus relaciones sociales en el centro escolar. A partir de séptimo comenzó a pasar una parte de los veranos en un pueblo de Segovia, en el que su padre se había hecho construir una casa. Allí iban «sólo a descansar».

En el Colegio, durante la EGB, estar en clase te determinaba para los deportes. Las pandillas de amigos se hacían desde las clases... a no ser que se conocieran de antes o que vivieran cerca.

Arturo Peña, Antonio Tobar y Luis Rello eran los nombres de la EGB que más destacaban en su memoria. Con ellos se había visto más frecuentemente que con otros compañeros. Habían quedado a jugar en las casas, y a partir de quinto habían salido juntos al cine o a patinar. «Pero sobre todo era quedarse en el Colegio a jugar con los que hubiera. Si se hacía de noche, encendían los focos». En séptimo entró en el equipo de baloncesto del Colegio. También lo hizo Arturo Peña. «Ahí veías a otra gente... Otro ambiente. Veías a los mayores»: En ese curso la red de Marcos se expandió hacia relaciones no centradas en los compañeros del aula, como las que creó con Pedro Gómez, José Ortiz y José Rello (hermano de Luis). Estos vínculos comenzarían a adormecerse con el tránsito a primero de BUP. Jugando al balonmano trabaría amistad con Miguel Arcés, a quien luego reencontraría en el aula de tercero de BUP y con quien reforzaría su vinculación en los

años futuros de COU y la Universidad. También reencontraría a Alfredo Díaz —uno de los “mayores” del equipo de baloncesto— en el grupo del aula con el que saldría a esquiar en segundo de BUP. Ésta era la forma general de la historia de las relaciones de Marcos: un conjunto de vinculaciones dadas en los reencuentros sucesivos de los diferentes ambientes del Colegio, que a partir de la segunda etapa de EGB siempre podían *remontarse* a algún grupo previo en el espacio de la institución.

En primero de BUP el tutor fue el hermano Serafin. Un hermano de la Orden que me marcó mucho... Muy liberal, europeista... Era la persona de mundo que llegaba con otra idea sobre la religión y la historia. No tenía muy buena fama por afrancesado. Ahora yo tengo la misma fama con mi padre. También me influyó mucho en la visión religiosa relativizada.

Al pasar al BUP su círculo de relaciones varió. Conoció a Jesús Prieto, un alumno nuevo en el centro; y también a Javier Díaz, «del Colegio de toda la vida».

A partir de primero de BUP ya conocía a todos los amigos que tengo ahora. Todos ellos, menos Jesús y Miguel Arcés, al que yo había conocido en Básica, eran del Colegio desde primero de EGB. El fútbol te hacía conocer bastante gente. Sobre todo los partidos de quedarse después de la clase.

Por medio de Javier fue integrándose en ese grupo de amistades que venía conformado desde hacía años: Diego Alcorta, que hoy en día era una de sus relaciones más preciadas; Raúl Goya, novio de Leticia, que había sido subdelegada de Marcos durante el COU (con ambos reforzó su vinculación en el viaje de esquí del invierno de 1988); Luis Aceves, con quien había salido a esquiar en compañía de Jesús Prieto en tercero de BUP; y Cristóbal, novio de Miriam, con el que renovó su relación ya comenzado el primer curso de la universidad.

A este grupo de BUP vendrían a sumarse las chicas en COU: Leticia; Maite Gómez, novia de Miguel Arcés, que traería consigo otras compañeras de su colegio anterior; Laura Cid, y Aurora López, que junto con Jesús Prieto y Diego Alcorta formaría el grupo actual «de mayor confianza». El campo de las vinculaciones escolares se constituía así en el sustrato exclusivo de una auténtica genealogía de relaciones sociales. Había sido un campo abonado por la institución, a la que en último término Marcos llegaba a atribuir efectos sociales «desproporcionados»:

En COU el Colegio siempre fue mixto. Entonces... Ahí llegaron las chicas. Debía ser por cómo era aquel COU, porque parece desproporcionado que seamos igual de amigos con ellas, aunque no llevemos el mismo tiempo. En COU era más fácil mantener la amistad porque estabas en un Colegio donde podías hacer muchas fiestas, donde ibas a un viaje, donde tenías un festival. Después, al empezar la carrera, tienes menos tiempo... Ya para quedar tienes que hacer algún esfuerzo.

Marcos había sido delegado de su clase desde cuarto de EGB, pero esa función cobraría para él un sentido muy especial en COU, «la culminación del Colegio». Fue entonces cuando le eligieron delegado de curso («superdelegado»). Su protagonismo se debió sin duda —y así lo reconocía— a una especial vinculación con los miembros de la Orden.

Esto era ya personal. Yo tuve una relación un poco especial. Esas cosas dependen del interés personal que pongas. Empecé COU como muy activo.

Durante ese curso, como representante de los alumnos, acentuó su relación con el hermano Joaquín, coordinador de COU, «una de las personas que más ha influido en mi vida». También durante ese curso pudo vivir los efectos de una socialización intensiva y marcadamente exclusivista:

A las fiestas del Club de COU, que eran todos los viernes cada quince días, en teoría no se dejaba entrar a gente que no fuera de COU... incluso a los amigos de la gente de COU que no eran del Colegio. A Joaquín no le hacía gracia que fueran.

En el año 1987, Marcos ingresó en la Escuela de Ingenieros Industriales de una universidad privada (católica). Como algún compañero suyo procedente del Colegio, tuvo que repetir primero de carrera. En la Escuela tenía básicamente dos grupos delimitados: uno «de estudio», en el que se encontraba Rubén Matas (un antiguo compañero de tercero de BUP); y otro «para tomar café», integrado en su totalidad por gente del nuevo ambiente universitario. En el grupo de estudio, Marcos destacaba su relación con Esteban, «un buen amigo de la Escuela». Ambos habían salido juntos alguna vez, pero este contacto no había producido un trasvase de relaciones sociales. Marcos reconocía una frontera señalada en torno a sus vinculaciones procedentes del Colegio:

Esteban tiene su grupo de amigos y yo también... A veces vamos al cine o al fútbol, pero él va con su grupo y yo con el mío.

La red actual de Marcos no se encontraba cerrada. En la práctica, las novedades venían sobre todo del lado de las mujeres. Algunas de las amigas «de toda la vida» de Maite Gómez salían a menudo con el grupo. Eran chicas que también habían pasado por el COU del Colegio.

Cuando Cristóbal conoció a Miriam y empezaron a salir, ella empezó a venir con nosotros. El introducir a personas en el grupo es bastante natural, como muy flexible. Lo único que sí... que todo el mundo conozca a esa persona.

Con la entrada en la universidad de todos los amigos, cada uno de ellos pudo también ampliar el círculo con chicas procedentes de las respectivas carreras. En lo referido a los varones, y a pesar de su teórica apertura, el grupo se decantaba claramente hacia el contexto de las relaciones de Bachillerato y, sobre todo, de COU.

El grupo era visto como un todo, pero cotidianamente funcionaba en segmentos más bien optativos, según el gusto mayor o menor por determinadas actividades compartidas: Jesús Prieto, Laura Cid y Raúl Goya eran «el grupo para ir a esquiar»; Aurora López, Diego Alcorta y el mismo Jesús eran las personas con las que Marcos quedaba a tomar un café «en plan confidencial», cuando había algún problema o «sencillamente apete[cía]»; a unos les gustaba más el fútbol, a otros el cine, y dentro de éstos estaban los que no solían querer ver películas subtituladas. Los sábados por la tarde se reservaban para salir «todos juntos».

Este modo de operar no debe hacernos olvidar, sin embargo, la *tendencia* marcadamente centrípeta de las relaciones sociales de Marcos, que tomaban como punto de referencia indiscutible y obligado las «experiencias comunes» del Colegio. Por otra parte, la condensación de la red social de los chavales en torno a la institución escolar, se veía subrayada por la amistad de sus respectivos padres, que en algunos casos podían remitir sus propias relaciones a sus instituciones escolares de origen, o a la Orden religiosa del Colegio.

Los padres de Luis Aceves y Diego Alcorta de vez en cuando salen juntos. Coincide además que los padres de Aurora y Diego son de la misma promoción de carrera. También hay una casualidad muy grande: los padres de Ru-

bén Matas, un compañero de la Escuela, y Maite Gómez, se relacionan porque se relacionan sus tíos y sus abuelos de la Orden.

El hecho es que Marcos debía todos sus lazos sociales significativos a su vida escolar en el Colegio, y podía *reconocer* en la institución una incidencia clara sobre el proceso de formación de sus vinculaciones. Pero el caso de Marcos no debería llevarnos a sostener una visión determinista de los efectos de la institución sobre la vida de las personas. El Colegio ponía las condiciones, y sobre todo las *actividades*, para construir entre sus alumnos un mundo social relevante y exclusivo. En estas circunstancias, la relación entre el campo de las relaciones institucionales y el campo de las relaciones optativas venía servida en bandeja, aunque también estaba sujeta a un considerable margen de flexibilidad.

La verdad es que grupos así, como el nuestro, no es muy normal... O por lo menos yo no conozco muchos. Hombre, el Colegio es especial, sobre todo es especial el COU. También en el Colegio ha habido otras personas que se conocen de toda la vida... La verdad es que hay otros muchos grupos del Colegio que siguen yendo juntos, porque nosotros los vemos, nos los encontramos. Pero también hay gente que ha acabado el Colegio y o bien no se ven o se ven menos.

Más allá de cualquier comprensión determinista, sí es posible apreciar cómo el marco institucional del Colegio facilitaba una visión particular del mundo social. En esta visión jugaban juntas las trayectorias individuales y las trayectorias colectivas, de manera que la optatividad movida por intereses y afectos subjetivos venía tamizada por la percepción simultánea de campos de vinculaciones y actividades compartidas que disolvían, hasta cierto punto, la centralidad del individuo aislado como agente constructivo del espacio social.

Ésta es un poco la trayectoria personal, la trayectoria colectiva... Ese grupo de amigos que ha ido fraguándose en la adolescencia... Para que se hagan las relaciones, en general, primero tiene que haber un vínculo, algo que te una *antes* de la relación, una actividad, una institución en el caso de un Colegio, un club, una parroquia. Algo que una a un grupo de personas. O una afición, un deporte... no sé, algo genérico. No vas por la calle y te pones a hablar con una persona y resulta que luego es una persona encantadora. Quiero decir: en principio, algo que te una.

Un aspecto esencial del modo en que el Colegio tendía a producir esta visión radicaba en su capacidad para incluir en el marco de las

relaciones sociales actualizadas desplazamientos temporales, que subrayaban la imagen *estable* del contexto social de referencia más allá de la estabilización que de por sí conlleva el ejercicio práctico de actividades rutinizadas. Era éste un juego retrospectivo y proyectivo con el tiempo social, similar al que se daba con los símbolos y las acciones tradicionalizadoras de la institución global, pero trasladado a los círculos más inmediatos de la interacción. Cuando Marcos fraguó sus vínculos con sus amigos más próximos durante el Bachillerato ya había una estructuración *anterior* del grupo en el seno de la institución, que se remontaba a los primeros años de la EGB. Este tipo de *imagen social retrospectiva* era frecuente en las historias personales del Colegio y volverá a aparecer en los casos de Juan y de Jorge. Además, la institución invitaba a un juego *proyectivo* de los grupos sociales vinculados al Colegio:

A los cinco años de acabar el Colegio se hace una fiesta tradicional. Se hace una fiesta otra vez. Y eso lo tenemos que organizar los que fuimos delegados. Hay que ir al Colegio, pedir las direcciones de los que hayan cambiado, hacer una cadena de cartas que te facilita el Colegio, e intentar reunirlos a todos otra vez. Pronto tendré que ponerme a pensar en esto, porque tampoco queda mucho para ese momento.

Al hablar de las expectativas asociadas a sus relaciones actuales, Marcos expresaba una confianza bastante acusada en su continuidad futura, y de paso subrayaba la relevancia de este problema, que había sido tratado explícitamente en las conversaciones con sus amigos. Un matiz de incertidumbre asomaba, sin embargo, en el horizonte de su discurso; y en este matiz podía percibirse la misma visión imbricada de la dimensión instrumental y el mundo de los vínculos convencionalmente construidos que el proceso social del Colegio había alimentado durante su adolescencia.

Muchas veces lo hemos hablado en broma... Yo creo que cuando tengamos cuarenta años vamos a seguir quedando, vamos a seguir diciendo las mismas tonterías, acordándonos de las mismas cosas, haciendo las mismas cosas. Ya cuando has pasado ciertos años y te sigues viendo... pues te sigues viendo toda la vida, ¿no? *Yo creo que el grado de unión va a depender un poco del éxito profesional de cada uno.* Lo sé por referencias tanto de mis padres como de mis hermanas. La sociedad está organizada así.

Juan

A diferencia de Marcos, Juan formaba parte de la porción de alumnos del Colegio que habían ingresado en primero de BUP. La historia de sus relaciones sociales durante la infancia no puede separarse de la historia de los desplazamientos residenciales de su familia, motivados —entre otras cosas— por la trayectoria laboral de su padre. En el momento de la entrevista, su madre trabajaba como jefa de planta en un hospital privado y su padre era un alto directivo de empresa.

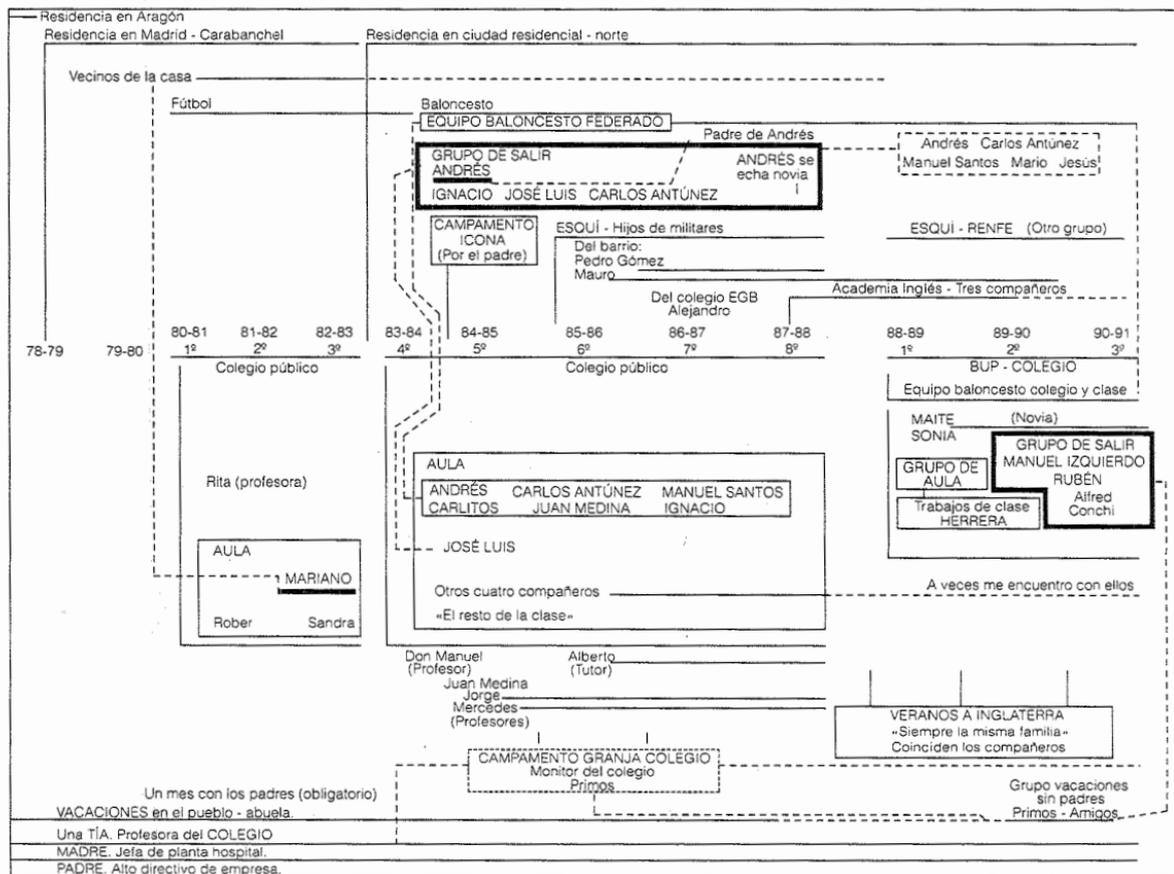
Mi padre al venir a Madrid se cambió de empresa. La verdad es que no sé cómo entró. Alguna vez me acuerdo de haber celebrado algún ascenso. Sobre todo cuando era más pequeño. Mi padre no habla mucho del trabajo... Dice: «Estoy pobre, estoy pobre, ¡y le miras la cuenta del banco y...!». Es químico. Jefe de un sector de una empresa que se dedica a la compra y venta de petróleo. Yo nunca he llegado a entrar en su oficina. Una vez que fui a pedirle dinero estaba en el cuarto piso, ponte, y el edificio sólo tenía cinco... Arriba está el jefe supremo. Y entonces fue entrar... Y una sensación de «¡hostia... joder... el hombre dice que está pobre!». Había unos despachos enormes, y preferí no entrar en el suyo.

Juan pasó los primeros años de su infancia en una ciudad de Aragón. Al desplazarse a Madrid en el año 1978, sus padres encontraron piso en el distrito de Carabanchel. Allí asistió a un colegio público hasta tercero de EGB. De estos años, recordaba su relación con los vecinos de la casa, a los que siguió “visitando” cada vez con menor frecuencia hasta octavo. En la calle jugaba al fútbol, y cuando entró en su primer Colegio se hizo «muy amigo» de Mariano, uno de sus vecinos. En el verano de 1983 volvieron a desplazarse, esta vez a una ciudad residencial del norte de Madrid.

En cuarto me fui a vivir a otra casa. El primer año muy bien... Me hice amigo de mucha gente pronto. Todavía sigo viéndoles... A la mayoría. Como es una especie de pueblo estamos todos muy a mano.

Allí ingresó en otro colegio público, en el que estableció relaciones con sus compañeros de aula, Andrés, Carlos Antúnez, Manuel Santos, Carlitos, Juan Medina, Ignacio. También se hizo amigo de José Luis, que aunque no se encontraba en la misma clase, era ya amigo de sus principales amigos. En el nuevo barrio había un equipo de balon-

DIAGRAMA 4. Juan, 16 años



cesto federado en el que jugaban la mayor parte de sus compañeros del colegio. De todos ellos, «el mejor amigo» de Juan fue Andrés, especialmente hasta octavo de EGB, en que éste se “echó novia”. Sus respectivos padres habían sido también amigos. Su “grupo de salir” lo completaban Ignacio, José Luis y Carlos Antúnez.

A partir del invierno de 1985 Juan comenzó a esquiar con un grupo de gente de su barrio, hijos de militares, en el que destacó su relación con Pedro Gómez y con Mauro, y un vínculo «más superficial» con Alejandro, que iba a su colegio. Al entrar en primero de BUP cambiaría de grupo de esquí.

Hasta quinto de EGB, Juan había pasado una parte de sus vacaciones en el pueblo donde vivía su abuela y otra parte con sus padres de viaje: «un mes obligatorio». En los veranos de quinto y sexto, tuvo el primer contacto con el ambiente del que sería su Colegio de BUP. Una tía suya, profesora en la institución, le había facilitado el acceso al «campamento-granja», al que asistió con sus primos y en el que conoció a uno de los monitores, con el que volvería a reencontrarse en los años de Bachillerato.

En la actualidad, el objeto dominante del relato de Juan era dar cuenta de una *transición*, contradictoriamente asumida pero real, en la trayectoria de sus relaciones. Después de un año «de adaptación» al nuevo centro escolar, su «grupo de salir» se había desplazado al ambiente del Colegio. La posición de Juan era ambivalente. En primer lugar, porque su relación con Andrés y con el grupo de su barrio había sido «muy estrecha»; y en segundo lugar, porque desde su punto de vista las ideas laicas y «abiertas» de sus padres no parecían casar demasiado bien con el ideario explícito del Colegio en el que ahora se encontraba.

Con el grupo del barrio y el colegio de la básica la verdad es que cada año íbamos más juntos. Conforme te ibas haciendo más mayor ibas quedando más. Y eso fue hasta octavo. Luego, claro, en primero ya empecé a venir aquí... Y otra vez los esquemas rotos. Pero la verdad es que los amigos de allí los sigo teniendo.

Cuando ingresó en el Colegio comenzó a participar con distancia en sus actividades. Aun así, entró a formar parte del equipo titular de baloncesto —«mucho peor que el del barrio»—, y a jugar en los partidos “interclases”. Por lo demás, a diferencia de Marcos, Juan tendía a percibir el Colegio como una institución ya estructurada indepen-

dientemente de sus acciones: «No es que me mueva mucho. Tampoco hay muchas cosas que organizar. Lo tienen todo muy visto los profesores y los coordinadores».

El tránsito al Colegio no fue fácil:

En primero empecé a venir al Colegio y recuerdo que tardé cantidad en hacerme amigos. Y lo pasé bastante mal. Era... tener todos mis amigos desde cuarto... Llegar aquí... aparte que lo veía todo como un grupo muy cerrado. En este Colegio son grupos muy cerrados. Para meterte a uno es muy difícil. Debes caer muy bien. O no sé...

Al hablar de ese período, Juan solía referirse a la importancia de los elementos expresivos en la constitución de las nuevas relaciones. Cuando, como en su caso, no había vinculaciones internas previamente establecidas, esos elementos eran tomados como indicadores de posiciones sociales estructuradas desde fuera. En estos casos, la dinámica recordaba a la del Instituto.

Yo creo que en cuanto a ambiente aquí la gente es muy tontita... la mayoría de la gente... de mucho pijo. El primer año que vine me resultó rarísimo eso de que te estén mirando porque no llevas unos pantalones no sé cuántos. O te los compras o te van a marginar. Así que en primero se lo dije a mi madre: «o me cambias de colegio o me compras esos pantalones».

Cuando Juan entró en primero el Colegio ya era mixto. Empezó a salir con Maite, también nueva, y trató de estrechar lazos con algunos compañeros de clase. Sólo con Herrera conseguiría fraguar «una relación normal, para hacer los trabajos de clase». Se compró los pantalones. En segundo conoció a Manuel Izquierdo, «del Colegio de toda la vida». «Manuel me empezó a presentar gente y las cosas cambiaron». Gracias a él conoció a Rubén (que junto a Manuel y Maite componía en la actualidad su «círculo más cercano»), a Alfred y a Conchi. En general este nuevo grupo era bastante más abierto que el que he descrito en el caso de Marcos. Sus integrantes «tenían también su grupillo por casa», pero todo indicaba que estos otros “grupillos” eran claramente irrelevantes en relación con el del Colegio. Aquí estaba ahora el nuevo «grupo de salir», en el que Juan había construido, sin ser demasiado consciente de ello, sus relaciones «de confianza».

Las contradicciones de Juan se hacían explícitas cuando trataba de hacer una referencia conjunta a las relaciones de su barrio y a las del Colegio. En gran medida, atribuía su progresiva separación de los

amigos de la EGB a condicionantes objetivos, y por otra parte veía como una paradoja irresoluble su tendencia a focalizar su vida social en el ambiente del Colegio.

Mis amigos del barrio no han cambiado mucho. Hubo una época, entre primero y segundo, que no iba mucho con ellos, pero más que nada porque llegaba tarde del Colegio y sólo los podía ver los fines de semana. Ahora los veo más, porque como llego a las tres y media o las cuatro... Hasta las cinco que te pones a estudiar, a lo mejor vas a ver a alguno. Ellos están en un instituto que es al que yo tenía que haber ido. Lo que pasa es que mis padres... el instituto no tenía comedor, y aparte que decían que tenía que ir ya a un colegio mejor. Manuel y Rubén, que son los mejores amigos que tengo yo ahora, conocen a algunos de los del barrio, porque algunas veces han venido a casa en fin de semana (y yo también he ido algunas veces a su casa). Aparte... el último año... siempre justo antes del verano, cuando termina el Colegio, en mi barrio hay una especie como de fiestas; y este año se vinieron toda una semana Manuel y Rubén a mi casa. Y los conocen, pero no llegaron a fundirse. En el barrio, Ignacio y José Luis se fueron del grupo, y ya sólo quedan Andrés y Carlos, y ahora son totalmente diferentes. Menos Andrés los demás se han ido. Es lo típico, cada uno ya va cogiendo su cosa en primero y en segundo, ¿no? Y... Ignacio se fue... no sé, empezó a volverse casero. Ahora salgo más con gente del Colegio. Porque más o menos estoy con ellos toda la semana, y con los otros poco. El viernes, sábado y domingo... entre que hay que estudiar y eso... Los otros en cuanto llego al barrio los llamo. Muy bien, pero a mí si me dicen «¿te vienes?», y me lo dicen los de aquí... Pues me voy antes con los del Colegio. Tampoco sé bien por qué.

Juan era consciente de que los cambios drásticos en la red de relaciones entre octavo de EGB y primero de BUP eran comunes entre sus compañeros. Y nosotros podemos confirmarlo echando una ojeada a los casos que venimos presentando, incluido el de Marcos. Sus contradicciones no venían dadas tanto por este hecho cuanto por el reconocimiento de haber formado sus mejores amistades en un centro que «a la larga no encaja[ba] demasiado con [sus] esquemas». Era, en este sentido, un caso similar al de Ruth en el Instituto. Pero mientras que ella atribuía el estímulo de sus relaciones a la pura optatividad propiciada por el gancho de ciertos indicadores externos y universales, Juan no tenía otro remedio que reconocer, aun a su pesar, la eficacia inexcusable del trabajo socializador generado genuinamente en la institución escolar.

Fuera de las clases he estado en el Colegio en las clases de recuperación... con Manuel... todos los años menos éste. No es tan importante. De excursio-

nes, el año pasado fuimos un día a esquiar y Manuel y Rubén no vinieron, pero porque no sabían. Fui yo solo con Conchi. Pero en cambio fuimos a Toledo, y aunque las clases no podían estar juntas luego dejaron espacios libres... Yo me fui con su clase. Y luego en los entrenamientos de baloncesto, y en los partidos interclases, que es donde más te ves... Como cada uno está con el equipo de su clase da igual que sea tu amigo, eso es otra gaita, le pegas una patada igual.

Con el tiempo, las relaciones con su grupo del Colegio, y muy especialmente con Manuel Izquierdo y Rubén, se habían hecho más sólidas y exclusivas. Ya habían comenzado a extenderse con creces más allá de los períodos de coincidencia en la institución. Manuel y Rubén habían conocido el barrio de Juan, y éste también conocía los suyos. Durante el fin de semana Juan tenía que dedicarse a estudiar, pero en caso de salir, lo hacía con sus amigos y amigas del Colegio, con quienes frecuentaba ambientes en los que era probable encontrarse con otros muchachos y muchachas de la institución: «Cuando vas a una discoteca te encuentras a uno del Colegio seguro, porque son ambientes muy localizados». El tiempo del verano que pasaba en Madrid lo dedicaba también a «la gente del Colegio»: «Los veo casi todos los días». Incluso habían estado con él en el pueblo durante sus primeras «vacaciones sin padres». En su prospección del futuro, Juan era explícito: «Supongo que con Manuel y Rubén las relaciones durarán, en cambio con los del barrio no lo veo muy claro... Yo creo que en cuanto entre en la universidad...».

Los efectos del Colegio en la construcción de su red social imponían a Juan un esfuerzo de objetivación, pues, a diferencia de Marcos, él no se reconocía sin más en las prácticas institucionales. No obstante, había acabado *de hecho* fraguando relaciones de amistad con personas que presumiblemente sí se identificaban con tales prácticas (pues eran, como Marcos, «del Colegio de toda la vida»). Cuánto tardaría en obrarse la conversión era cuestión de tiempo. Quizás no llegaría a producirse nunca y Juan seguiría valorando el Colegio en el futuro por sus propiedades instrumentales, por su «buena fama con las notas y con lo que aprendes». Pero esto era improbable, pues el campo colectivo de las prácticas convencionalizadoras de la institución había penetrado ya en su red de relaciones más próximas y cotidianas.

Jorge

En cierto modo, la entrevista con Jorge fue un fracaso. No supe o no pude penetrar en los detalles de su vida social como lo hice con el resto de los chavales del Instituto o del Colegio. Su talante era abierto y franco, pero mostraba una irrefrenable desconfianza hacia mi persona. Creo que pensaba que yo era un enviado del Colegio. En un centro en el que la vida social era tan importante en todos los sentidos, tratar de estos temas con un caso de "inadaptación"¹ como el suyo era pasto de todo tipo de susceptibilidades.

Jorge se encontraba en el Colegio claramente a disgusto. Hijo de un conductor de la EMT, su vinculación con el centro venía dada por el traslado desde otro colegio de la Orden, en el que había cursado la EGB cerca de su casa. «En lo que no han caído mis padres es en una cosa... De todos los colegios de la Orden éste es el exclusivo». La Orden era, pues, la imagen social retrospectiva de Jorge, una imagen que resultaba a todas luces insuficiente para integrarse con éxito en la institución. Él no podía —ni quería— comprarse otros pantalones: «Yo con este Colegio no tenía nada que ver hasta hace tres años».

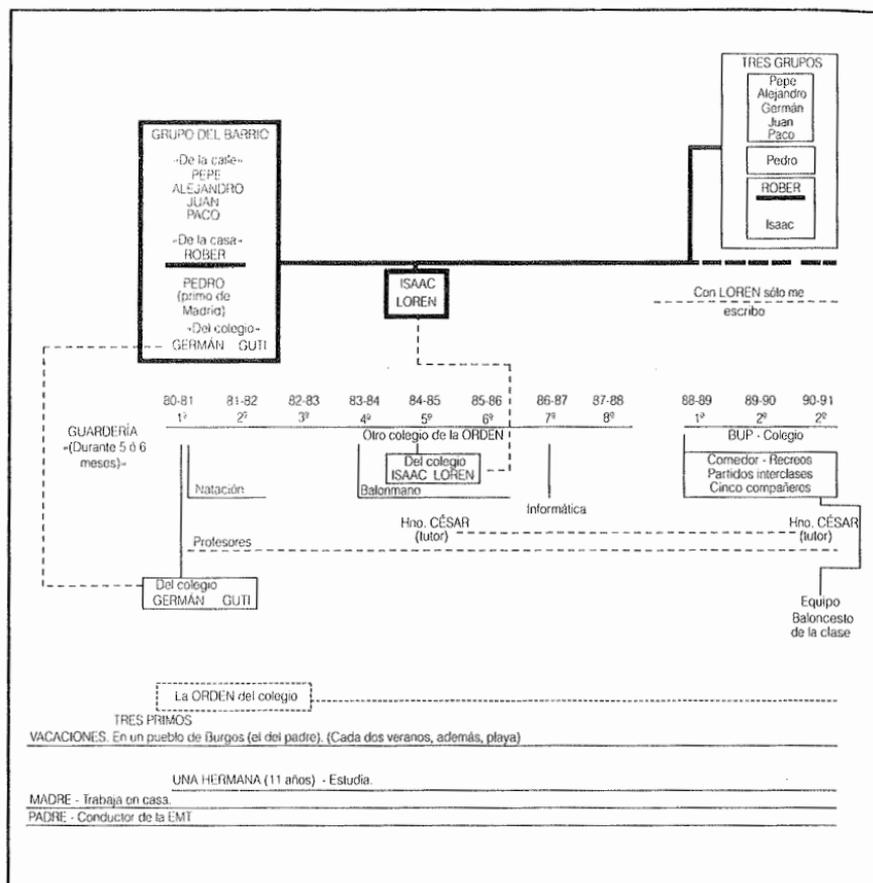
Para ver hasta qué punto se sentía desvinculado de la institución, basta con mostrar su descripción de un día cualquiera:

Estoy aquí de nueve a cinco y media... como aquí. Aquí hablamos del Colegio, de todo... en el Colegio nada. Mientras estamos en clase, pues nada. No se puede hacer nada. Y cuando salimos, que es en el recreo de las once, y luego a la salida, de una y media a tres y media, después de comer... hablamos, jugamos al baloncesto. Hablamos de todo, del Colegio y de cosas nuestras, de fútbol y todo eso...

Aquí la comida es una basura. Como con dos chavales de mi curso. Son mesas de seis. Hay uno de mi clase y también dos de primero. Todos los días en el mismo sitio. Nos va bien porque está cerca de la cocina. El hermano José María reza. Aunque no sabemos ni lo que reza. Mientras él reza está todo el mundo a lo suyo. El único que puede imponer algo es él, y no puede imponer mucho. No sé si en otros sitios obligarán a comer. Aquí el que no

¹ Lo de la "inadaptación" pude escuchárselo decir espontáneamente a uno de sus profesores. Jorge salía conmigo de la entrevista. Nos cruzamos con su profesor de matemáticas. Entonces le dijo: «A ver si te adaptas... No se puede ir de inadaptado... Lo que tienes que hacer es estudiar más y cambiar un poco». Jorge no dijo ni una palabra y seguimos nuestro camino hacia la calle. Esta interacción me sorprendió, pues no respondía al clima que solían tener los intercambios de pasillo.

DIAGRAMA 5. Jorge, 16 años



quiere no come. No como nunca. No es que no me gusten los platos, no me gusta cómo los ponen aquí.

Después de la comida jugamos un partido de baloncesto. Y antes... en la media hora que hay, también. A veces, cuando no hay balón nos metemos al cine. Y nada más. Siempre hacemos lo mismo. A tres de los de la mesa sólo los vemos para comer, para jugar nos juntamos con otros.

Luego, cuando salimos a las seis... No hay nada que hacer. Jugar al fútbol. Nada. Luego me voy a casa. Como estoy repitiendo segundo ya he estudiado bastante el año pasado: me dejaron dos y tuve que repetir. Aquí se repite con dos. Y eso que tenía todo bien y un notable.

Para Jorge, todas las referencias sociales del Colegio eran abstractas. Sólo había un nombre propio en sus descripciones: el hermano César, que era su tutor en este curso y ya lo había sido en su anterior colegio, cuando cursaba quinto de EGB: «Una buena persona». Por lo demás, el núcleo de sus relaciones seguía centrado en su barrio. La red procedía en parte del colegio de la Básica (con Isaac o Germán), en parte de la calle (con Pepe, Alejandro, Juan y Paco), y en parte de «la casa», donde había fraguado su amistad con Rober, en la actualidad su «mejor amigo». Poco pude saber de sus intereses y actividades, pues en buena medida la entrevista con Jorge se centró en justificar su actitud negativa hacia el Colegio en el que «[le] ha[b]ían metido».

Aquí no he hecho amigos en especial. Como los de antes no. Los del Colegio no son como los otros. Aunque me veo con ellos todos los días tengo menos confianza con ellos que con los otros. En el otro colegio hice lo mejor de mi vida. Voy mucho por allí. Creo que no he intentado mucho hacer nuevas relaciones aquí. Como ya las tenía del barrio... Además, aquí toda la gente lleva desde primero de EGB o desde segundo y ya... Pues ellos también lo tienen todo hecho. Hombre, siempre surge algo nuevo ¿no? Pero no lo he intentado mucho.

En el caso de Jorge, el malestar con respecto a la vida social de la institución se convertía a veces en una actitud de indiferencia ante su excelencia instrumental. Este fenómeno se podía notar también —aunque mucho más débilmente— en los comentarios de Juan. Jorge hubiera deseado también ir al instituto con sus amigos del barrio, o incluso trabajar como Isaac. A él lo de la brillantez académica no le inquietaba, y normas como la de tener que repetir con dos asignaturas pendientes le resultaban completamente ajenas, de manera que sólo las aceptaba por imposición de sus padres:

Mis amigos del barrio y yo sacamos más o menos las mismas notas. Pero como aquí se pasa sólo si te queda una he repetido. Yo quería irme, pero mis padres querían que siguiera. Se han debido volver locos. Por eso, ahora también veo menos a mis amigos del barrio, menos para el tiempo que tengo... como ellos tienen que estudiar porque no repiten....

En el Colegio sabían que el “fracaso” escolar de Jorge no se debía sólo a razones de estudio. No era sólo cuestión de estudiar, sino, como había dicho en el pasillo su profesor de matemáticas, de «cam-

bien un poco». A diferencia del Instituto, el Colegio no sólo demandaba de sus alumnos un correcto rendimiento académico, sino ante todo una “integración” construida en los términos de una identidad convencional. Ser del Colegio era también sentirse parte de él. Aquí podían entrar a jugar, desde luego, toda clase de efectos de estructura, entre los que se percibían de inmediato los relativos al capital económico y sus usos. El psicólogo del centro lo planteó con claridad en una conversación:

Lo que le pasa a este chaval es que no está integrado. Aquí lo que hay que hacer es meterse en el ambiente, y no sólo en los estudios. Para eso hay que entrar con los recursos necesarios. Yo me lo formulé cuando decidí que mi hijo estudiara aquí.

5. "A CONTRACORRIENTE". ORÍGENES Y DESTINOS DE LAS PRÁCTICAS DE LA SOCIALIZACIÓN EN EL INSTITUTO

Para comprender los modos concretos en que los agentes del Instituto se relacionaban con la institución no basta con ilustrar la idea de que en el centro se producía una devaluación recurrente de las prácticas organizativas y de la socialización, y una subordinación efectiva de estas prácticas a las dimensiones instrumentales de la docencia y la evaluación. Es preciso, además, describir las propiedades específicas que caracterizaban a las prácticas de la socialización que, *de hecho*, se realizaban; así como conocer los orígenes y destinos de estas acciones en el marco de las relaciones entre la dimensión instrumental y la dimensión convencional de la experiencia.

Considerados inicialmente como contraejemplos de la descripción desarrollada hace un par de capítulos, estos casos nos ayudarán a matizar las posiciones que los agentes tomaban en sus *intentos* de construir y valorar un espacio de acción común. Pues la subordinación efectiva de las prácticas organizativas y de la socialización no conducía sin más a la anulación de todo tipo de acciones sobre dicho espacio, sino, lo que es más importante para nuestro argumento, a *formas específicas de concebirlo y devaluarlo*.

UNA CONSTATACIÓN Y ALGUNOS Matices

Comenzaré constatando un hecho obvio que, sin embargo, podría llegar a pasar desapercibido en un análisis superficial del proceso institucional: no todo en el Instituto eran clases, exámenes y rendimientos académicos. Determinadas actividades extraescolares, promovidas por los padres, los profesores y los alumnos, eran

acontecimientos *importantes*, cuyas relaciones con el marco de las interpretaciones instrumentales merece la pena investigar.

Aunque no estuviera escrito en ninguna parte y pudiera sufrir variaciones sustanciales de un año a otro, había en el Instituto un ciclo de prácticas colectivas que se orientaban, predominantemente, al ejercicio de la socialización.

Al término del primer trimestre era normal la celebración de las vacaciones de Navidad. En las paredes de los vestíbulos se podían leer carteles que hacían referencia a fiestas que iban a producirse tanto en el espacio del Instituto como fuera de él. El poder de convocatoria del encuentro que con este motivo se organizaba en el centro era variable. Los alumnos se juntaban en el patio, el salón de actos o el gimnasio, y terminaban marchándose con sus amigos del Instituto y del barrio a otros lugares de la ciudad —como la Plaza Mayor— a continuar el festejo. Dado que el pretexto de esta cita era esencialmente la llegada de las vacaciones, la participación de los profesores era prácticamente nula, cuando no totalmente inexistente. A partir del curso 1988-1989, en que se fundó bajo los auspicios de la Asociación de Padres una Asociación de Alumnos, ésta comenzó a hacerse cargo de promover el acto del Instituto, que se realizaba siempre ante la indiferencia formal de la Junta Directiva. Debido a la precariedad de la propia Asociación de Alumnos, su protagonismo no cambió mucho las cosas, aunque algo se hizo notar cuando en la Navidad de ese curso la planta baja apareció engalanada con guirnaldas y farolillos, y el busto del prócer nacional que prestaba su nombre a la institución amaneció con un collar de flores de papel.

En el mes de febrero se celebraba el Carnaval con una celebración que robaba un día lectivo al calendario escolar. Éste era sin duda el acontecimiento ritual más importante del año, el que congregaba a un mayor número de participantes y de instancias institucionales. Durante el período de mi investigación tuve ocasión de realizar observaciones pormenorizadas de este acto durante dos años consecutivos. El Carnaval del curso 1988-1989, que tomó como motivo la celebración del segundo centenario de la Revolución francesa, fue la celebración más sonada de todas cuantas tuve ocasión de presenciar en el centro. Luego volveré sobre ella. El Carnaval era la fiesta más genuina de la institución no sólo por su extraordinario poder de convocatoria, sino porque aunaba

los mayores esfuerzos organizativos tanto de los alumnos como, muy especialmente, de los profesores.

Durante las vacaciones de Semana Santa tenían lugar los viajes de tercero y COU. Aunque la pertenencia a cada curso académico determinaba la distribución de los alumnos, era probable ver a chavales de tercero marcharse con los de COU y viceversa, según sus intereses y el número de plazas disponibles. El viaje de tercero era una ocasión clara de encuentro y socialización para los compañeros del Instituto. Financiado en gran parte por las recaudaciones de la Asociación de Padres, y en parte también por el presupuesto del centro, su único motivo aparente era el de celebrar el "fin de curso". Decidir el lugar del viaje corría por cuenta de los alumnos, quienes también se encargaban de organizar, aula por aula, sorteos y otras formas de complementar el resto de los gastos colectivos. Los alumnos de tercero no siempre encontraban el modo de ponerse de acuerdo sobre el lugar adecuado para pasar la semana, por lo que algunos tutores motivados se esforzaban para que finalmente el viaje no corriera peligro. El viaje de COU tenía un carácter más académico. Organizado formalmente por profesores de los seminarios de idiomas, consistía en una visita a Londres o a París.

Estos viajes intensificaban las relaciones sociales de los alumnos. No obstante, su eficacia como elementos aglutinadores de una identidad colectiva se veía limitada por la escasa relevancia que los propios agentes atribuían a esta función. Los alumnos tendían a interpretar este encuentro como una oportunidad para «conocer nuevos lugares» y para extraer un aprovechamiento, siempre optativo, de sus redes de relaciones con compañeros y profesores. No se trataba de ocasiones para la afirmación institucional.

Pasada la Semana Santa, ya en primavera, Alfonso y Gerardo promovían el «Día del libro», que se celebraba en sábado coincidiendo con la Feria del Libro de la ciudad de Madrid. En el patio se montaban los mostradores en los que se vendían libros a bajo precio a los alumnos interesados. La participación no era masiva, pero sí suficiente como para mantener la iniciativa. Según los ánimos del grupo de estudiantes a los que María impartía clases de teatro en la asignatura optativa de EATP, éstos podían realizar algún trabajo de animación con la representación de números a lo largo de la mañana. Yo fui vendedor en el año 1989. Unas semanas

antes, Alfonso nos había invitado a participar en el mercadillo: «Hacen falta vendedores, cuento con dos más».

Cuando llegaba el fin de curso los alumnos lo recibían con una fiesta que se asemejaba en todo a la de Navidad. En esta ocasión, el Instituto era más un punto de referencia para las citas de los grupos de amigos que el lugar propio de la celebración. De ella se esperaba que durase todo un día, pero lo cierto es que las actividades planeadas no podían mantener la atención constante de los participantes. En el curso 1988-1989, la Asociación de Alumnos intentó dar alas a una fiesta en franca decadencia. Diseñó un programa con la intención de concitar el ánimo de los alumnos: una exhibición de vídeos, entre los que se recogía el de la gran fiesta de Carnaval que se había celebrado ese año, un concierto de guitarra y un espectáculo de Kung-Fu iban a amenizar la mañana en el gimnasio y en el salón de actos. Pero no fue posible.

Fue desastroso... Ni siquiera yo quería venir. Empezamos a las siete y media de la tarde. Yo no quería venir porque por la mañana no vino nadie. Ni uno. Por la tarde estaba llena como la tercera parte del salón de actos. Hubo un ratito de baile. Y como Felipe [el director] está aquí con el mazo, pues nada, nos echó en seguida. No entiendo cómo una persona puede tener la idea de que el Instituto es para entrar de lunes a viernes y hasta que te den las vacaciones a las ocho y media, e irte a las dos y se acabó... Desastroso [Celia, de la Asociación de Alumnos].

«Olvida tus suspensos»: con este eslogan había invitado la Asociación a participar en la fiesta. En años sucesivos, Manuel, que era tal vez el principal responsable de su fundación, lo intentaría de nuevo con el mismo éxito.

Los profesores también solían reunirse con motivo del fin de curso. Se tomaban un aperitivo en la sala de profesores al acabar el último claustro del año. Unos días más tarde algunos quedaban para comer, pero para estar con todos «ha[bía] que aprovechar el claustro —según me comentó el jefe de estudios—, porque si no luego ya no los pillas».

Aparte de las relaciones entre amigos, que se fomentaban en los tiempos de recreo y en las citas que los alumnos establecían al margen de la institución y de sus actividades, se producían también a lo largo del año otros encuentros y acontecimientos que tomaban como punto de referencia la realización de actividades ex-

traescolares y paraacadémicas. Éstas dependían en su totalidad de la iniciativa de los agentes —generalmente individuales— que se proponían llevarlas a cabo. Por una parte, estaban las actividades extraescolares de los miércoles por la tarde, que, subvencionadas en gran medida por los fondos de la Asociación de Padres, aglutinaban a un cierto número de alumnos en torno al teatro, la música, las artes marciales o el cine. Estos "talleres" variaban de un año a otro según los intereses de los participantes. Por otra parte, algunos profesores realizaban actividades paraacadémicas utilizando el tiempo lectivo para complementar fuera del aula algún aspecto de su programa docente. La intensidad académica de estas actividades —estimada por los alumnos según su «valor para la nota»— dependía de la asignatura y del talante del profesor que las organizaba. Gerardo se llevaba a sus chicos a la Casa de Campo para que aplicasen sus conocimientos de Ciencias naturales, Marta (una profesora de Gimnasia) se los llevaba a esquiar a la sierra. Gracias al impulso de Irene y de Nieves (de Música), los alumnos que lo deseaban acudían regularmente a los conciertos de la March y a los ensayos del Auditorio Nacional. Nieves era también la responsable del coro del Instituto. Debido a las exigencias del trabajo académico, los alumnos, según decía, no podían dedicar al coro todo el tiempo que requería. No obstante, como podía deducirse de sus relatos, esa actividad le proporcionaba una gran satisfacción: cierto día el coro fue a actuar a un festival público, «se los veía tan guapos en ese escenario. Todos cantando con las cabecitas juntas».

Una de las propiedades que mejor podría caracterizar el modo en que los agentes del Instituto prestaban atención a las prácticas de la socialización es el amplio margen que tales actividades dejaban a la iniciativa personal y a los intereses opcionales de cada cual. La mediación de las estructuras formales, cuando existía, era mínima, y quedaba perfectamente definida en el marco del apoyo económico y administrativo. Junto con Gerardo, María era sin duda la profesora que más carne ponía en el asador en lo referente a este tipo de prácticas. No solía perder ocasión para tomar contacto con los alumnos fuera del aula. Los acompañaba en los viajes, los llevaba al cine y al teatro, montaba con ellos las fiestas que exigían un mayor esfuerzo organizativo, y animaba todo tipo de ideas que pudieran surgir de su asignatura de teatro: «más bien un juego». María era consciente de que muy pocos profesores se re-

gían allí por su idea de la educación, una idea «muy personal» que tomaba como objeto indiscutible de preocupación el fomento de las relaciones individualizadas.

Todo esto para mí forma parte de todo lo que tiene que ver con lo que es enseñar, ¿no? De esa manera, los alumnos se individualizan, se diferencian, entras en contacto con ellos y dejas de estar en la situación de clase, donde hay una uniformidad, ¿no? Entonces, es conocerlos y que me conozcan.

Para María, la actividad socializadora realizada al margen del aula era ante todo una resistencia que ella oponía al empuje homogeneizador de la institución. En el núcleo de su rol como profesora ella ponía su *persona*, idealizada como una instancia libre de cualquier mediación formalizada: «La idea de presentarme como un individuo al que le pasan cosas, que es de carne y hueso... Eso sí que les gusta...».

Asimismo, en la descripción de su «alumno ideal», María proyectaba la noción de una “personalidad” capaz de hacerle el juego a las recompensas formales sin llegar a sucumbir bajo su peso: una individualidad entregada a un tipo de socialización que sólo podía darse cerrando los ojos parcialmente a los objetivos académicos del centro:

Podría ser algo así como un alumno de Bien-Notable, que es capaz de tratar las cosas según le interesan, lo suficiente como para salir de ellas, pero sólo para interesarse en lo que de verdad le gusta [...]. Para mí el alumno ideal es el alumno que está vivo. Y el alumno que está vivo no está sólo al lado de los libros.

En la defensa de estos ideales, María tenía que dejar clara la fuerza de su peculiar motivación por encima de la importancia que pudiera tener cualquier contexto institucional. De hecho, más que un contexto para la acción, desde su perspectiva el centro escolar era en realidad un pretexto para el conocimiento mutuo.

Yo hago las cosas porque quiero hacerlas... Hay cantidad de cosas que yo hago con los alumnos que ni las comunico a la Vicedirección... ¿para qué? ¿Para que lo digan en un claustro a toda velocidad, que han ido tres veces al teatro y cuatro al cine?

Éste era el punto de vista que María compartía con los profesores que estaban dispuestos a animar la actividad socializadora y organizativa del centro, es decir, con aquéllos que expresaban una voluntad de socializarse al margen de toda mediación formalizada: los “puros”, los “pedagogos”, los “buenos”, los “convencidos”, que de todas estas formas podían llegar a ser llamados en los encuentros cotidianos. Y de este modo «los últimos románticos», como los denominó María al término de una entrevista, ponían en práctica la construcción de un medio social basado en la confianza mutua de las relaciones *optativas*.

Aún hoy —decía Arturo en una ocasión— las únicas actividades que tienen éxito son aquellas en las que se produce una conexión alumno-profesor, y casi siempre... como la semana de la Revolución, el Carnaval... cuando hay una serie de profesores con los que los alumnos se identifican... Piensa en María, en Alfonso, en Mercedes, en Gerardo, en Ana. Pero como cada vez hay menos profesores así... Yo creo que cada vez la vida del centro languidece más.

El contexto de optatividad en el que se desarrollaba la socialización reforzaba de formas sutiles la construcción de un tejido social dotado de vida propia, y, en el estallido sin límite de las interpretaciones particulares y *excéntricas*, anulaba la referencia colectiva a un espacio local común, articulado en el seno de una identidad institucional propia. «Cada uno tenemos nuestra forma de interpretar cómo debe de funcionar *un* instituto», comentó Rosa en una entrevista. Lo que no parecía quedar claro era *qué* instituto en concreto se trataba de interpretar.

Un rasgo de las prácticas institucionales que reflejaba elocuentemente la ausencia de perfiles de un espacio colectivo local venía dado por la referencia temporal del calendario de actividades. Las celebraciones señalaban dos tipos de acontecimientos: por una parte, las transiciones universales de los ciclos escolares (las vacaciones de Navidad y el fin de curso); por otra parte, determinadas fiestas y eventos que, como el Carnaval o la Feria del Libro, seguían el calendario general de la ciudad.

En el curso 1988-1989, Lorenzo, un antiguo alumno que había vivido los tiempos de la «movida política», tuvo la idea de organizar una gran fiesta conmemorativa reuniendo a la generación de jóvenes que había pasado por allí diez años atrás. Como el resto

de las celebraciones, ésta también se debía a una iniciativa individual, pero a diferencia de todas las demás presentaba la peculiaridad de tomar como motivo la conmemoración de un tiempo *interno*. En diciembre de 1990, el propio Lorenzo me confesaba la dificultad de emprender su organización: «En realidad, a la mayoría de la gente de esa época le he perdido la pista. Y los alumnos de ahora, ¿qué interés van a encontrar en celebrar las cosas que nos pasaron a nosotros?». Finalmente la fiesta no se celebró y la idea cayó en el olvido.

El fasto de algunas celebraciones no podía eliminar la sensación generalizada de que su organización constituía un esfuerzo *problemático* y hecho «a contracorriente», como señaló María en una entrevista. Los agentes que se implicaban en el protagonismo eran conscientes de estar invirtiendo un trabajo excepcional que tenía que desarrollarse sin el respaldo de rutinas establecidas de antemano. Aunque se diera en un ciclo, cada nueva ocasión festiva se interpretaba de hecho como un acontecimiento único, sobre el que siempre se extendía la amenaza de la suspensión o del fracaso. En el año 1987 no se celebró la Navidad, y la fiesta de fin de curso se vio disminuida por una participación prácticamente nula:

Sirvió sobre todo —en palabras de María— para que se vieran los que no están: un par de alumnos de otros años, y los que durante el curso nunca vienen al Instituto, que aquí se trajeron a los de su barrio. Ningún profesor. Sólo por la tarde la Junta Directiva parece que se quedó a cuidar el palacio.

Como queda dicho, la creación de la Asociación de Alumnos reavivó un poco estas fiestas en el curso siguiente. Pero en el curso 1989-1990 volvieron a adormecerse por completo.

Tal vez entendamos mejor hasta qué punto los individuos sentían el peso del esfuerzo si pensamos en el paradigma de participación institucional que sostenía la vicedirectora, responsable formal de los programas de actividades. Como los *técnicos* que se hacen cargo de la organización ritual en otros contextos universalistas, su trabajo se veía alentado por la idea ambivalente de la “animación cultural”. En consonancia con esta perspectiva, Irene concebía sus responsabilidades en el estricto terreno de la atención instrumental a una “demanda” con la que ella sólo podía identificarse en el distanciamiento (*cf.* Cruces, 1994; Grignon y

Passeron, 1982:49ss.). Pero la gran diferencia entre Irene y los trabajadores de la animación era que para ella este cometido era en realidad una actividad de segundo orden.

Yo hago una programación general que luego siempre está sujeta a cualquier cambio. A veces falla, pero yo no me siento una animadora cultural. Puedes intentar hacer de todo, pero yo trato de responder a lo que me parece que quiere la gente, sobre todo los alumnos.

Un elemento que reflejaba con fuerza las resistencias que encontraban los agentes que se volcaban en las actividades organizativas y de la socialización era la extremada dificultad que tenían para encontrar candidatos que pudieran sustituirles en el ejercicio de sus funciones. Ya he mencionado la nula disposición de los profesores a ofrecerse para el puesto de dirección y a integrarse en el Consejo Escolar, y me he referido también a la fragilidad de la figura del delegado. En diciembre de 1987, la Asamblea de la Asociación de Padres se reunió para renovar su Junta Directiva. Algunos de sus miembros debían abandonar el cargo, pues sus hijos mayores habían dejado el centro en el curso anterior, y los estatutos condicionaban la pertenencia de los socios a la presencia de sus hijos en el Instituto. En aquella ocasión, los asistentes se vieron sometidos a un auténtico ejercicio de persuasión:

El Presidente.— Aquí somos pocos para tanto trabajo como hay... Formamos parte del Consejo Escolar: ahora somos importantes. Necesitamos alguien que se ofrezca, alguien valiente para hacerse cargo de esta APA. Deben saber que el presidente no lleva el peso de la Asociación. Ya la Directiva está un poquito cansada... Unos por unas razones, otros por otras, nos vemos obligados a abandonar...

Un padre.— ¡Póngame un sueldo!

El Presidente.— La APA somos todos. No es cosa de unos cuantos. Aquí hacemos las cosas gratis. Hay que estar en diálogo con la Dirección, con la Coordinadora de APAs, con el Ayuntamiento...

El padre.— ¡Cargos sin cobrar no queremos!

El Presidente.— Tampoco es para tanto. La Ejecutiva se reúne una vez a la semana. Por supuesto, esto es tanto para señoras como para caballeros. Es más, me encantaría que fuera una mujer ahora que la mujer está reivindicando... Ser presidente de la APA no es para tanto. No es ser presidente de un banco ni tener la carrera de derecho...

El Vicepresidente.— Además, otros señores quedan de años anterior-

res y pueden enseñar a los nuevos. Yo no tendría inconveniente en enseñar, pero comprendan que mi hijo acaba COU este curso...

La Asamblea terminó sin candidatos y la APA virtualmente sin Junta Directiva hasta el término del curso, en que se presentó al cargo de presidente un conocido líder sindical del barrio.

En resumen, la constatación de la existencia de prácticas orientadas a la socialización y la organización de actividades no estrictamente académicas debe ser matizada, en el caso del Instituto, subrayando las propiedades que caracterizaban al contexto social en el que esas prácticas se originaban y al que iban destinadas. Tanto el enorme margen concedido a la *iniciativa individual* y a la *optatividad*, como el énfasis sobre una *referencia temporal universal*, o la *resistencia* que los agentes comprometidos encontraban en la organización de las actividades, eran concomitantes con un proceso de socialización *indiferente a la definición de una identidad local, reconocida por los agentes en su conjunto*. Y en ese proceso de socialización se reafirmaban determinados individuos, que se veían abocados a la paradójica situación de ser *líderes marginales* de la acción colectiva.

LAS RELACIONES DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN EN EL INSTITUTO CON LA DIMENSIÓN INSTRUMENTAL DEL PROCESO ESCOLAR

Carnaval y concurso

En febrero de 1988 asistí por primera vez al Carnaval del Instituto. El programa se dividía en tres partes. Por la mañana se celebrarían los actos de la institución; por la tarde la Junta de Distrito, en colaboración con los cinco centros de la zona, había convocado un desfile de Carnaval que luego sería suspendido debido al mal tiempo. Los alumnos, por su parte, habían planeado continuar la fiesta por su cuenta en alguna discoteca del barrio, pero la interrupción de las actividades al mediodía provocó también la suspensión de la salida nocturna.

Desde la semana anterior había carteles en las puertas anunciando la fiesta. En el corcho de la sala de profesores, Pili y Ro-

berto, del Seminario de Dibujo, habían puesto el programa de actividades: a las diez de la mañana, exposición de máscaras en el gimnasio; a las once y media, música y actuaciones en el salón de actos; a las doce, concurso de disfraces. Pili y Roberto habían incluido la tarea de las máscaras en el programa de la asignatura de Diseño («Un trabajo más de clase»). La celebración del Carnaval les había servido para incentivar a sus alumnos con algo más que la nota académica: las máscaras se expondrían y participarían en un concurso con premios en metálico. Pero Pili parecía tener la necesidad de dejar claras las distancias de su actividad docente en relación con la fiesta:

Hiciera lo que hiciera la comisión de actividades extraescolares íbamos a hacer la exposición; porque oye... ya que los alumnos se han tomado el trabajo es una lástima no hacer ninguna movida.

El espacio del gimnasio ofrecía el aspecto de una galería de arte. Todas las máscaras aparecían catalogadas con su número y su tarjeta, cubriendo las paredes y las mesas que se habían dispuesto en el centro de la sala. En un ambiente silencioso, grupos de cuatro o cinco alumnos contemplaban los trabajos. Algunos chavales iban disfrazados. Eran pocos, y por momentos la impresión general que ofrecía la exposición era de pura cotidianeidad. Conforme avanzó la mañana, el ambiente se fue tornando más festivo. Los alumnos que llegaban fueron llenando las escaleras que conducían al salón de actos, o se fueron distribuyendo por grupos en las inmediaciones del Instituto. En la calle, algunos bebían litronas.

El director, el jefe de estudios y la secretaria se dejaron caer. También lo hicieron algunos profesores, que, como Ramiro, habían ido a «seguir un poco la marcha de los acontecimientos». Siete profesores, entre los que se contaban Pili y Roberto, se disfrazaron. Durante la exposición, Gerardo y Roberto se plantearon la posibilidad de preparar una pancarta para el desfile callejero de la tarde. La escasa cantidad de alumnos disfrazados les hizo dudar, pero acabaron decidiéndose. Mientras hacíamos la pancarta, que finalmente quedó sin pintar, María y otras profesoras preparaban sus disfraces. Pili se vestía de griega. «¡Quién me manda a mí meterme en esto!» —dijo, mientras se sujetaba el peplo al hombro con una horquilla.

Cuando los alumnos vieron salir a los profesores disfrazados

formaron un gran corro a su alrededor. Entre bromas y carcajadas, señalaron la condición especial de la participación del profesorado, que, con excepción de Pili y Roberto, había decidido formar una piña en torno a un motivo común: «Vamos de plantas». Al terminar la mañana, María comentaría divertida que lo de los profesores de Dibujo había sido «una traición».

Sobre las doce el salón de actos estaba completamente abarrotado. Sorprendido por esta afluencia masiva, yo trataba de recabar información sobre la participación y la organización de otros años. Prestando atención a los comentarios espontáneos, pude tomar nota de la escasa relevancia que tenía para los agentes hablar de las celebraciones colectivas. «Esto del Carnaval lleva varios años», me había dicho Gerardo de pasada cuando fuimos a comprar los listones para la pancarta. No sabía precisar cuántos. Mis preguntas sobre los disfraces o las iniciativas de otras ocasiones eran acogidas con indiferencia: «Cada año es diferente, pero casi siempre ha venido mucha gente».

En el escenario, cuatro chavales remedaban la actuación de un grupo de *rock* duro con guitarras recortadas en cartón. Los asistentes coreaban los gritos de la música y prestaban una atención difusa a lo que estaba sucediendo en las tablas. En el ambiente ruidoso salieron a escena cuatro chicas vestidas con mallas negras, que comenzaron a ejecutar una mezcla de expresión corporal con espectáculo de variedades. A continuación dio comienzo la actividad central del día: el concurso de disfraces. Dos presentadores animaron a los compañeros que habían venido disfrazados por grupos a saltar al escenario. Los participantes subían, pero no eran invitados a bajar, por lo que en cosa de cinco minutos se produjo un embotellamiento que despertó las protestas del jurado (dos profesores y un alumno que se sentaban en la primera fila).

Tras la exhibición de los grupos subieron los “individuales”. Durante el desarrollo del acto era posible asistir a la tramoya de la organización: los alumnos que llevaban el amplificador desde la cabina y los encargados del espectáculo en el escenario se pasaban todo tipo de mensajes por los altavoces: «¡Sube el volumen!», «¡Quítate de enmedio, que no veo a las chicas!», «¡No enciendas ahora la luz!». Estas irrupciones alegraban la fiesta, pero por otra parte indicaban el carácter improvisado de una celebración que se desarrollaba sobre la marcha: «Qué mal organizado está esto», me comentó Luis, que formaba parte del jurado.

Primero se entregaron los premios individuales, después los colectivos. Del tercer premio al primero, los galardonados subieron al escenario y se vieron sometidos a las preguntas irónicas de los presentadores, que esperaban recibir una respuesta carnavalesca. Los alumnos no terminaban de entrar en el juego. Llevaban su disfraz bastante en serio, y, como después me hizo saber uno de los componentes del grupo de teatro de María, buscaban que el jurado «valor[ase] lo estético de los atuendos». De este modo, la chanza del carnaval se vio aplastada por el peso de los veredictos. En el contexto del Instituto, el concurso competitivo había transformado el ritual en una ocasión más para la evaluación. Entonces subieron a escena, fuera ya de concurso, los siete profesores: primero las plantas, después los griegos. «Soy una margarita sin desflorar», aulló Gerardo, ante un público que se desternillaba. «Yo soy el coco de las palmeras», apostilló María. Aquellos profesores se habían propuesto llevar el juego a sus límites, pues el rumbo que hasta ese momento habían tomado los acontecimientos amenazaba con destronar a la fiesta del lugar al que, precisamente, el concurso había tratado de elevarla. Pero con su intervención los profesores también estaban señalando su ambivalente posición en el ritual: su *participación* tenía que ser concebida desde una *intención docente*: «Hay que hacer esfuerzos —me comentaba María unos segundos antes de exponerse ante la audiencia— para que los alumnos salgan del tópico». Se creó un clima extraño. La aparición de los profesores llevó la fiesta a su culminación, pero también, rápidamente, a su término. El Carnaval propiamente dicho, el momento de la inversión ritual, había sido rápidamente consumado.

En el *script* no se ofrecía nada más. Nada más podía esperarse. Ya nadie podía escuchar al presentador que cantaba los nombres de los ganadores del concurso de máscaras. Algunos de ellos ni siquiera subieron al escenario. Se habían ido a comer. Este desorden final no se correspondía con la subversión *pautada* que podía ser inducida por el Carnaval. Se trataba, simplemente, de una despedida forzosa. Consciente de que la situación se venía abajo, uno de los presentadores tomó el micrófono: «Se da por terminada la fiesta de Carnaval del Instituto. Gracias por vuestra participación».

Como *concurstantes*, los alumnos disfrazados habían estado a punto de teñir el ritual de un color académico; como *animadores*, los profesores habían hecho fulgurar, por unos instantes, la posi-

bilidad de conjugar su rol docente con el juego puramente socializador y antiestructural del ritual de inversión. Ante la falta de un espacio social común que trascendiera las fronteras de la acción docente, el Carnaval sólo podía mantenerse como tal si encontraba un buen pretexto pedagógico. Y eso fue lo que sucedió, precisamente, un año después, en el día de la Revolución.

El día de la Revolución

Aquella mañana al levantarse, Felipe, el director del Instituto, sabía que le iban a cortar la cabeza. Por una vez, la celebración del Carnaval iba a contar con un guión escrito. Fue preparado por iniciativa de Alfonso con un grupo de alumnos en el contexto de las actividades programadas para conmemorar el bicentenario de la Revolución francesa. Ya en el primer claustro del curso 1988-1989, Ana había lanzado la propuesta al colectivo de profesores desde el Seminario de Francés. Cuando fueron convocados por segunda vez aquel mes de octubre para ser informados sobre el retraso del curso a causa de las obras, Ana aprovechó la ocasión para contar cómo iba la preparación de los trabajos. Algunos profesores ya se habían apuntado a una actividad considerada «del máximo interés pedagógico». La idea era hacer una coordinación del mayor número posible de seminarios en torno al tema de la Revolución. Como «había que ponerse al día», Ana invitó a un catedrático de Historia a elaborar un documento sobre «La importancia de los acontecimientos de 1789». Se trataba de reunir a los profesores en un «seminario interdisciplinar» con la intención de que todo lo que se preparase «de cara a los chavales» respondiera a los mismos criterios. Aunque se presentaba el problema de que los alumnos de tercero tenían el tema de la Revolución francesa en el último trimestre, las actividades que se realizasen podrían «servirles para anticipar algunas cosas del temario». En ese claustro se planeó también hacer un «seminario de especialización con alumnos verdaderamente interesados» que finalmente no se llevó a cabo. El seminario interdisciplinar de los profesores se reunió tres veces hasta el mes de febrero.

La celebración —prosiguió Ana— la haríamos coincidiendo con la semana de Carnaval. Las actividades más lúdicas las haríamos el martes de

Carnaval. En esa semana habría dos cosas importantes: el martes, todos los alumnos irían disfrazados con el monograma de la Revolución francesa. Y luego, a lo largo de la semana estaría también toda la parte académica, más acorde con nuestro oficio. Se tiene previsto hacer también alguna exposición en algún local del Ayuntamiento, y un cine club...

Ana solicitó más propuestas y la colaboración de los presentes en las actividades. No hubo nuevas ideas, pero la iniciativa fue bien acogida por el claustro. Pili y Roberto volverían a ocuparse de la "parte plástica" y Gerardo colaboraría en la organización de la fiesta, de la que sería "responsable" María. Felipe se encargaría de los "aspectos de financiación", Irene de la "programación de actividades", y, ya entrado el curso, Alfonso prepararía con alumnos interesados el libreto de la celebración: «Lo que la guillotina se llevó», un romance con acotaciones en el que se especificarían las acciones y los contenidos de la ceremonia. Los miembros más destacados de la Asociación de Alumnos jugarían un papel fundamental en esta creación.

En noviembre de 1988 todo estaba en marcha. En las paredes se anunciaba, con dos meses y medio de antelación, el «Bicentenario de la Revolución francesa». Se convocaba un concurso de carteles a propuesta del Seminario de Dibujo, con un primer premio de 15 000 pesetas, del que se editarían 1 000 copias para distribuir las por el barrio. A fines de enero, un enorme mural representaba en el vestíbulo figuras alusivas a los profesores, disfrazados con trajes de la Revolución. Días después, María y Alfonso convocarían una reunión para ultimar los detalles del alquiler y la confección de los trajes. Se estaba preparando un gran acontecimiento.

El martes, 7 de febrero, amaneció nublado; pero el Instituto se estaba vistiendo de Revolución. Por la mañana se expusieron en el gimnasio los carteles presentados a concurso. Por problemas de financiación no fue posible editar el del ganador. Mientras tanto, en el patio, María, con la ayuda de Felipe y Luis, trabajaba enconadamente con un pequeño grupo de alumnos en la construcción de una "Bastilla" a base de cajas de cerveza, cartón y papel. Ensayaban los movimientos de lo que iba a ser, en palabras de Manuel, «una gran celebración de masas». A las once, Gerardo proyectó una película en el salón de actos sobre el tema del día.

Por la mañana nadie iba disfrazado. En el patio habían levantado, al lado de La Bastilla, un gran entarimado adornado con ro-

setones y banderas de Francia. María trataba de guardar la sorpresa para la ceremonia de la tarde, por lo que había dado órdenes expresas de no dejar pasar a los alumnos hasta el momento de la celebración. En una de las aulas contiguas al patio unos alumnos, siguiendo instrucciones de Roberto y Pili, preparaban la guillotina con tablones y papel de aluminio. De cuando en cuando interrumpían la tarea para bailar indolentemente una música brasileña y contemplar su obra a distancia. Entretanto, los profesores de Dibujo confeccionaban en el aula de Diseño las cabezas cortadas del Rey y María Antonieta.

La película del salón de actos dio poco juego. Asistieron unas veinte personas y no pudo terminar de proyectarse por problemas de sonido. Como el Instituto estaba prácticamente vacío, la entrega de premios del concurso de carteles quedó aplazada hasta la tarde. A las dos todo estaba preparado. Para no olvidar detalle, María mandó preparar en cartón un frontón clásico, que sería situado encima de la puerta de entrada: «Así también el Instituto se disfraza».

Poco después comenzaron a caer las primeras gotas de una lluvia que acabaría destrozando en pocos minutos la escenografía del patio. María, que lloraba a lágrima viva la desgracia, recibió el consuelo de Felipe y Sonia —una profesora de Lengua—, vestidos ya con la pompa de Luis XVI y María Antonieta. Los alumnos que habían colaborado en la construcción de La Bastilla seguían las instrucciones apresuradas de Gerardo y Ana para salvar lo posible del decorado. Entre todos lo trasladamos al salón de actos, donde se realizó finalmente la representación.

Los alumnos que fueron llenando el local iban, en general, sin disfrazar. Manuel, Celia y otros miembros de la Asociación de Alumnos ofrecían a los asistentes escarapelas y gorritos frigos de papel, que conferían al acto un inusual aspecto de homogeneidad. Esta vez la organización de la escena y el sonido se había pensado hasta el último detalle. Tres padres acudieron a la fiesta, y Luis, animado por lo que prometía ser «un espectáculo divertido», se había traído a su hijo pequeño. Con un salón de actos rebosante las luces del patio de butacas se apagaron. Siguiendo las acotaciones del libreto, unos redobles de tambor acompañaron la entrada del narrador: un alumno vestido de “Pueblo”. Un silencio general llenó el ambiente de tensión. Entonces dio comienzo la representación. Tras unos versos introductorios, el personaje reclamó la atención concentrada del público:

*Escuchad este relato,
esta historia verdadera
de la gran revolución:
¡La Revolución Francesa!*

Sin solución de continuidad el escenario se fue llenando de alumnos disfrazados de "Nobleza", que comenzaron a imitar gestos repipis entre las carcajadas del auditorio. El texto del narrador describía la situación, y daba paso al «Desfile de modelos», que había sido ensayado como una danza versallesca.

*En Versalles, por las noches,
se bailaba el rigodón:
se bebía, se comía
y, si existía ocasión,
a la hora de la siesta
se practicaba el amor
(para cuidarse del sida
ellos usaban condón).*

Durante el baile hicieron entrada los "Clérigos". Siguiendo el hilo del discurso, no dudaron en separar a los nobles amantes, que se abrazaban y se retorcían entre gestos salaces. Los clérigos consiguieron terminar con la explosión de obscenidad, llevándose a los nobles de escena. El público, que no paraba de reír, aplaudía y coreaba las ocurrencias del narrador.

*Los burgueses, entre tanto,
ni una rosca se comían;
pasta gansa les sobraba.
Pero poder no tenían.
Por eso estaban, los hombres,
de reuniones todo el día:
eran el tercer estado
porque cuarto ya no había.*

Los "Burgueses", que ya habían entrado en escena, simulaban miradas de confabulación. Y mientras los versos del poeta describían jocosamente la invención del aparato, ellos se pasaban de mano en mano una pequeña guillotina de cartón. Tras ellos entra-

ron los “Campesinos”, el “Pueblo”, que portando horcas y palos animó a los espectadores a la sublevación. El clima se hacía más y más intenso cuando del libreto surgieron unas palabras que situaban la revolución en el propio Instituto:

*«El que no llora no mama»,
dice un refrán popular:
que se quejen los alumnos
del [nombre del centro]*

El escenario se llenó entonces de alumnos disfrazados de alumnos que cantaron unas coplas de protesta. La canción movió el entusiasmo de los asistentes, que comenzaron a ponerse de pie y a dar palmas ensordecedoras animados por los profesores que habían asistido al acontecimiento.

*En el insti [nombre del centro]
este año hace furor
el segundo centenario
de la gran revolución.
A los profes les decimos
que los vamos a colgar
si no se tiran el rollo
y nos dejan aprobar.
Desde ahora que se piensen
lo que quieren enseñar:
no nos gustan los teoremas
ni tampoco declinar.
A las armas compañero,
desde COU hasta Primero.
Y jamás hallarás
sensación tan excitante
como ver correr la sangre
del Claustro del [nombre del Instituto].*

Con la música de fondo se preparaba el plato fuerte. Al descubrirse una tela, el público atónito pudo ver a Felipe esposado, con un gesto de humillación. A su lado, Sonia lloriqueaba irónicamente. Otra tela descubrió la guillotina, que lucía imponente su

cuchilla de cartón forrada en papel de plata. Al son de los versos los asistentes pudieron ver cómo el pueblo tomaba La Bastilla destrozando la falla que había sido preparada con primor por la mañana. Los campesinos obligaron al Rey a ponerse de rodillas, y éste, apesadumbrado, se dejaba llevar dócilmente mientras escuchaba los cargos que le condenaban a la pena capital. Ahora sólo se escuchaba un siniestro toque de tamboril.

*Considerando que el patio
del insti es particular,
y cuando llueve se moja
mucho más que los demás;
que jugar a la pelota
es un peligro mortal,
porque el cemento destroza
las pelotas al jugar;
que aunque nos han arreglado
los lugares de mear
hay escapes que al olerlos
nos huelen bastante mal,
y que provocan goteras
que no vienen a arreglar;
considerando que hay rejas
pa encerrar al personal,
en lugar de amplias ventanas
y hermosas vistas al mar;
considerando que el insti
es feo a carta cabal,
que no se merece el pueblo
en este sitio estudiar
y que está el pueblo hasta el gorro
del [nombre del Instituto],
condenamos a Felipe,
rey que fue de este lugar,
a morir guillotinado
por decisión popular.
Cúmplase, pues, la sentencia,
que es justa y es ejemplar,
y que rueda su cabeza
en martes de Carnaval.*

Las voces de los asistentes se unieron en un solo clamor. Felipe, Luis XVI, había escuchado los cargos acongojado, entre los empujones —ficticios sólo por el efecto del ritual— que le propinaban los alumnos vestidos de pueblo. Ayudado por el verdugo, de rodillas y dando la espalda al auditorio, metió el cuello en la guillotina, que entonces parecía mucho más grande. Un intenso redoble de tambor y un gesto del narrador dieron paso a la caída de la cuchilla, que había sido amañada con un contrapeso para producir un ruido seco y penetrante. El aire del salón de actos se llenó de gorritos frígios mientras el cuerpo de Felipe caía exánime a un lado del artefacto y un paisano de la escena sostenía en sus manos la cabeza sangrante que Roberto y Pili habían preparado con esmero, reproduciendo con realismo asombroso las facciones del director.

Ahora le tocaba el turno a María Antonieta, que encarnaba en su máscara las miserias del profesorado.

*Considerando que siempre
nos han llenado de afrentas
los profes del Instituto,
sin piedad y sin clemencia;
que nos ponen ejercicios,
traducciones y problemas,
a mogollón porque va
cada loco con su tema;
considerando que es tiempo
de que el pueblo se divierta,
fallamos y condenamos
a la cruel María Antonieta
a que bajo la cuchilla
su blanco pescuezo meta.
Sirva su muerte de ejemplo
en esta tarde de fiesta.
Dios nos libre de la gente
que nos apunta en libretas,
nos examina, nos manda
resolver mil papeletas
y no nos deja sacar
ni una misera chuleta...
Muera en guillotina ahora*

*la ex reina María Antonieta:
no volverá, ciudadanos,
a hacernos más la puñeta.*

El texto todavía invitaba a los asistentes a guillotinar a los profesores que «andaban por allí». Como envidiosos por el destino que habían corrido Felipe y Sonia, comenzaron a subir al escenario para ser sometidos al castigo del pueblo. Los acordes de La Marsellesa, que ahora sonaba a todo volumen, no podían ocultar los gritos de entusiasmo de los profesores, que se incitaban mutuamente a «subir a cortarse la cabeza». La guillotina cayó una, dos, tres, hasta ocho veces, llevándose por delante a Ana, Luis, Alfonso, Pili, Mercedes, Gerardo... En el clímax, los alumnos que habían participado en la función salieron a saludar al público, que se rompía las manos aplaudiendo. Después lo hicieron los profesores, con Felipe en primer plano. Todos se habían olvidado de la entrega de premios del concurso de carteles. Animados por el que había hecho de presentador, los alumnos salieron al baile del patio. Aunque la euforia era notable al salir del salón de actos, la gente se fue dispersando cuando había transcurrido una media hora. Aún chispeaba.

Nada más salir del salón, Gerardo me invitó a ver el vídeo que acababan de filmar. En el laboratorio de Ciencias estaban ya sentados todos los alumnos que habían participado, y también María, que recibía calurosas felicitaciones. Durante el pase, los alumnos volvieron a reír por segunda vez las gracias del presentador. Como acontecimiento único, el Día de la Revolución pasaría a la memoria de los que lo vivieron. Nadie habló allí de Carnavales anteriores, nadie hablaría al año siguiente de este día de gloria.

Días más tarde pude recabar comentarios de alumnos que ponían de manifiesto la eficacia social del ritual.

A María tenemos que darle las gracias, porque si no hubiéramos hecho lo de la Revolución francesa no hubiera conocido a Pablo, y ahora salimos todos los fines de semana.

No obstante, la propia María había echado en falta que no se hubieran llevado más lejos las intenciones pedagógicas que habían dado origen a la fiesta, y que la habían *justificado* más allá de su eficacia socializadora.

Lo que no me gusta es cuando los profesores, con su energía, transmiten a los demás una intención y luego esa intención te la quedas tú, como me ha pasado a mí con lo de la Revolución francesa, que no ha sido una experiencia muy grata en ese sentido... Porque iba a ser una actividad interdisciplinar gigantesca y ya me contarás a lo que se ha quedado reducida.

Tomado como acontecimiento aislado, el Día de la Revolución podría poner en tela de juicio la aseveración de que en el Instituto la definición convencional de un espacio social colectivo se veía relegada por la relevancia concedida a la dimensión instrumental de la experiencia. Sin embargo, el análisis del proceso ritual en su conjunto (Turner, 1969) nos ofrece pistas para comprender *cómo pudo* producirse tal despliegue de acción socializadora en un Instituto caracterizado en su vida social por las propiedades que hasta aquí he venido describiendo.

En este sentido es fundamental destacar que, mucho antes de que se realizase la celebración, la iniciativa de la fiesta había tenido lugar en el contexto de un *programa de actividades pedagógicas* en torno al “tema” de la Revolución francesa. En aquel claustro de principios de curso los profesores, a instancias de Ana, idearon una *reconducción institucional* del Carnaval. Por una vez, la inversión antiestructural de la fiesta encajaba de lleno en la estructura de un plan docente. Algunos profesores, con un grupo de alumnos, iban a proporcionar un lenguaje (una escenografía, una trama, un texto) que se desplazaría entre los ejes milagrosamente articulados de la Revolución francesa, la vida institucional y el código carnavalesco.

La feliz coincidencia fue posible gracias a la correspondencia intrínseca entre la práctica de la *inversión* ritual y el *tema* de la Revolución, pues toda revolución supone algún tipo de subversión estructural. Puesto que la Revolución puede ser interpretada metafóricamente como un Carnaval, el desplazamiento de la vida institucional al ritual pudo hacerse explícito, sin riesgos, una vez asumido el valor prioritariamente docente de la metáfora. Como *ejemplo didáctico* de la Revolución, el Carnaval permitía todo tipo de transposiciones de sentido para hacer entrar en escena los reflejos de la propia institución. Bajo esa gran metáfora docente, los agentes institucionales encontraron la protección necesaria al deslizarse hacia el terreno metonímico de la “protesta” estudiantil. El *deep play* de la revolución institucional quedaba así perfectamente

inscrito en el marco ejemplar de la Revolución francesa y, con ello, la inversión ritual pasaba a formar parte del contexto de la acción académica. En el punto de confluencia del tema de la celebración, la seria intención docente se había transmutado en diversión festiva y el peligroso Carnaval se había convertido en objetivo docente.

A falta de una historia y un lenguaje colectivos codificados en tradiciones locales formalizadas, los agentes del Instituto apoyaron su proceso ritual en los materiales simbólicos de la historia universal y el lenguaje exógeno —pero fácilmente reconocible— de la mascarada. El momento de la celebración constituyó un acontecimiento memorable para un cuerpo social que *podía estar articulando* una identidad institucional. Pero más allá de ese presente la celebración iba a esfumarse en la desintegración de la memoria individual. Ni siquiera como reclamo para hacer que la gente asistiera a la fiesta de fin de curso, el vídeo de la Revolución consiguió congrega a los individuos. Ni un documento, ni una fotografía, nada quedaba del evento en la institución que pudiera ser objeto de la contemplación y la exégesis colectiva. Los fines instrumentales y la fiesta se habían complementado a la perfección, lo justo como para permitir un desarrollo de la acción socializadora que trascendiera la explosión instantánea del curso anterior, pero no lo suficiente como para cristalizar en un tiempo colectivo.

Hay que recordar que esa relación complementaria entre los fines instrumentales y los fines socializadores de la celebración no fue en modo alguno simétrica, pues la justificación del ritual vino dada de antemano *en el contexto de la acción docente*, de «esa parte académica, más acorde con nuestro oficio» de la que había hablado Ana al hacer la propuesta a principios de curso. Dejándose dominar por el pueblo en el contexto ritual, los profesores *enseñaron* a los alumnos, como en una práctica de laboratorio, el sentido universal de la Revolución francesa en el contexto instrumental, más inclusivo, de la institución. Una vez más la acción socializadora había respondido al paradigma del aula, y se había hecho posible gracias a la *mediación* de sentido provista por la dimensión instrumental.

El interés de los padres

Los encuentros de los padres en el Instituto se producían al celebrarse las asambleas de su Asociación. Rara vez había encuentros colectivos convocados por algún tutor particular. En todos los casos el motivo fundamental de reunión era, sin excepción, el tratamiento de los problemas que los chavales encontraban en el terreno académico.

Las asambleas de padres contrastaban generalmente con los claustros y otras reuniones por su marcado carácter corporativo. La relación de los profesores y los alumnos con el centro pivotaba alrededor de la acción docente, marcadamente personalista. Desde el punto de vista de los padres esa relación se contemplaba, externamente, como un *servicio* que debía ajustarse a unas hipotéticas normas de "calidad". Como clientes de un mercado en el que podían estimarse con relativa facilidad los rendimientos formales del intercambio (por ejemplo, en las notas escolares que alcanzaban sus hijos), los padres hacían causa común y producían así una *imagen colectiva* que, por otra parte, no encontraba contrapartida alguna en el resto de las instancias institucionales. La solidez del cuerpo social de los padres obedecía a la fuerza con que podía expresarse el interés que lo conformaba. Pero este interés se desdibujaba notablemente en el horizonte difuso del espacio social institucional. Dado que este espacio se veía oscurecido por la devaluación cotidiana de las prácticas organizativas y de la socialización, los padres encontraban auténticas dificultades para perfilar el campo empírico en el que poner a jugar sus intereses. Su impulso negociador se veía truncado cuando se trataba de encontrar un interlocutor válido: ¿Dónde empezaba y dónde terminaba la institución de servicios? ¿en los tutores tomados de uno en uno? ¿en un Consejo Escolar sin profesores? ¿en una Junta Directiva que cumplía con los mínimos administrativos del proceso escolar? ¿en un Claustro al que formalmente no tenían acceso? ¿en un Ministerio cuya acción se escapaba al seguimiento cotidiano?

La socialización entre los padres se producía con motivo de los déficit en la gestión instrumental de la escolarización de sus hijos, pero esta gestión carecía a su vez de una referencia social definida. En consecuencia, cuanto más se unían en la reivindicación conjunta de sus intereses, más se ponía de manifiesto su inca-

pacidad para determinar con quién estaban negociando y más se crispaban sus ánimos.

Esta situación puede ilustrarse al comparar las reuniones que la asamblea de la APA mantuvo al término de los cursos 1987-1988 y 1988-1989. El nuevo presidente de la Asociación, elegido en junio de 1988, pertenecía a la Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos y procedía del sindicalismo. En sus discursos comenzó a dar a las asambleas un marcado carácter reivindicativo. Con él, los intereses de los padres se hicieron más explícitos que nunca. Pero esta transición, lejos de propiciar el fortalecimiento del colectivo, hizo aún más evidente su debilidad. Por otra parte, en este lapso se produjo la retirada de los profesores del Consejo Escolar, lo que extremó la asimetría entre las expresiones fuertemente corporativistas de los padres y la indiferencia institucional del profesorado.

La última asamblea del curso 1987-1988, celebrada antes del relevo del presidente, agradeció calurosamente la presencia de Ana, que aceptó la invitación de informar sobre el estado de la situación motivada por la larga huelga que los profesores habían mantenido durante ese curso. En su comparecencia, Ana presentó con claridad su posición:

Los padres me han pedido que les informe y yo siento la obligación moral de hacerlo porque pertenezco a un sindicato que ha apoyado la huelga y que desde hace muchos años tiene una determinada concepción de la enseñanza pública, de lo que deben ser las relaciones solidarias entre padres, profesores y alumnos. Pero tengo que aclarar que yo no vengo aquí como representante de los profesores. Vengo a título totalmente personal. Además, las soluciones que se han dado en el Instituto para sus hijos en relación con lo que han perdido por la huelga son muy poco unitarias. En general, parece que evaluaremos más flojo.

La profesora hizo una meticulosa revisión de los motivos de la huelga, pidiendo el apoyo de los padres. Y ellos respondieron con un talante marcadamente colaborador. De ese modo, expresaron su reconocimiento a una persona que «sin tener por qué hacerlo —según dijo el presidente— estaba dando la cara». Como siempre, en la reunión se tocaron otros temas que tomaron como punto de referencia las supuestas «injusticias» que algunos profesores cometían al poner las calificaciones, el bajo nivel de los rendimientos en el centro... y también, como siempre, se puso de manifiesto la

confusión de los padres a la hora de encontrar vías efectivas para hacerse valer. Una vez más, Charo, la profesora de dibujo que «susp[en]d[ía] sin piedad», atrajo la atención de los asistentes.

No sé —dijo el presidente—, como Asociación podemos trasladar al director el disgusto, podemos llevar el tema al Consejo Escolar, no sé... como nosotros no tenemos capacidad sancionadora. Tal vez se le pueda llamar la atención... tampoco sé hasta qué punto, porque los profesores son funcionarios, pero no sé hasta qué punto se les puede llamar la atención.

Las reuniones de la APA siempre planteaban conflictos abiertos entre determinados profesores y los padres. Pero sólo con la llegada del nuevo presidente estos conflictos cobraron una relevancia inusual, pues con él la explicitación a ultranza del interés corporativo comenzó a tomar como diana de las negociaciones al profesorado tomado como un todo y a los miembros de la Junta Directiva que lo representaban formalmente. En su primer discurso dejó pocas dudas sobre sus intenciones.

Yo me presento como un defensor de la escuela pública. Ya estamos luchando en la Federación para pedir mayores presupuestos en educación, para pedir profesores más preparados... Pero esto es una cuestión de todos, no de uno solo. Tenemos que acostumbrarnos a una nueva dinámica. No podemos tener miedo, tenemos que ser responsables. Bien es cierto que el profesorado es tabú a la hora de cuestionarlos, pero tenemos que seguir los cauces.

Por primera vez, una audiencia algo atónita escuchaba un discurso plagado de referencias colectivas; un discurso que, como comentó la madre que tenía a mi derecha, “sonaba a mitin”. Por otra parte, este discurso ponía en primer término la razón primordial de la socialización de los padres: la defensa de sus intereses como «clientes de un servicio por el que esta[ban] pagando», así que despertó una calurosa ovación. El nuevo presidente estaba dando un paso de gigante al dotar a las dimensiones colectivas formales de la institución de una relevancia sin precedentes, pero sus intenciones iban a chocar con una realidad desesperanzadora, pues nadie en ese centro estaba dispuesto a reconocerse fácilmente como parte de un agente colectivo.

Durante los meses siguientes, los profesores vieron cómo la

Asociación de Padres se transformaba en un órgano de control de sus actividades. Dadas las peculiaridades de la vida social en el Instituto, este control era frecuentemente interpretado como una persecución personalizada. Esta transformación afectó decisivamente a nuestro trabajo en el Gabinete, que financiado en su totalidad por las aportaciones de los padres, se hizo extremadamente sensible a la nueva actitud de la Asociación. Ésta comenzó a volcarse en la evaluación de la eficacia directa de nuestras actividades sobre los rendimientos *académicos* de los alumnos. El carácter corporativo de la APA sólo podía mantenerse a costa de hacer un énfasis cada vez más notorio en la dimensión instrumental de la vida escolar. Por su parte, el Gabinete, debido a la influencia de esta investigación, tendía cada vez más a poner el acento —infructuosamente— en las actividades organizativas y de la socialización, por lo que se fue extinguiendo poco a poco hasta desaparecer en el año 1991.

En junio de 1989 y después de un año en el cargo, el presidente de la Asociación de Padres comenzó la reunión pidiendo «participación» y «un patrón que mande». Desde la perspectiva de los padres los rendimientos académicos del centro iban de mal en peor, por lo que alguien gritó desde su butaca: «¡El director es un cantamañanas!». Felipe, que había sido convocado «para dar cuenta de la marcha del centro», pudo escuchar la alusión. En sus intentos de control, los padres habían tocado la llaga que más dolía a los profesores: el absentismo. Con un porcentaje mensual que rondaba el 5% de las horas lectivas, los padres buscaban responsables en un ambiente de tensión.

Una madre.— Lo que pasa aquí es que no hay suficiente presión de los padres. Se nos va la fuerza por la boca. ¿Para qué van a ir los profesores al Consejo Escolar? ¿Para escuchar quejas?

Otra madre.— Los profesores hicieron el año pasado una huelga sólo para subirse el sueldo. La calidad de enseñanza les importa un pito.

Otra madre.— No se puede hacer nada... ¿Por qué no he venido a quejarme al director ni al jefe de estudios por las faltas de los profesores? Porque mis hijos tienen miedo de sus represalias.

El presidente.— A nuestros hijos tenemos que quitarles el miedo. Debemos inculcar a nuestros hijos que sean valientes para enfrentarse a la vida.

Otra madre.— Pero los chavales no razonan. Se supone que los profesores y todos están para eso, para que los niños lleguen a más en la vida.

En este punto, el presidente de la Asamblea «exigió» que el director «[diera] la cara». Felipe se levantó de su butaca y comenzó a hablar. Pero los padres, entre gritos de protesta, le pidieron que subiera al escenario. Felipe optó por quedarse a medio camino, de pie, en el pasillo central del salón de actos.

Director.— El ideal para todos... para ustedes y para mí... es que el centro funcione. Pero yo aquí no soy un patrón. Soy uno más. Quizás es el que más responsabilidad tiene, pero uno más.

Un padre.— Yo lo que quiero saber es por qué no echa a un profesor que falta a clase.

Director.— Yo no he contratado a esa persona. Quien contrata es la Dirección Provincial. Nosotros nos limitamos a enviar los partes. Lo que pasa es que deberíamos tener en la enseñanza pública profesores de apoyo. Yo terminaré mi mandato el 30 de junio. Lo que debemos hacer todos es participar, incluidos los profesores en el Consejo Escolar. La crítica y la participación siempre es buena. Y yo se la agradezco. Pero también hay que tener en cuenta que en este centro las condiciones físicas no ayudan.

Poco a poco, comenzaron a verse implicados en la discusión otros profesores que estaban presentes en la sala. Ante la intervención de una madre, que se quejó de «la irracionalidad de las fechas de los exámenes de suficiencia», Arturo tomó la palabra:

Los profesores somos los más responsables de estos problemas, pero los alumnos tienen un delegado que puede recurrir al tutor, luego al jefe de estudios, luego al director, luego a la APA... Ustedes a lo largo del curso no han utilizado los mecanismos que hay que utilizar.

Y María, que había ido a apoyarnos en la petición de una mayor atención al Gabinete, se vio envuelta en una discusión con una madre que se quejaba de los «lamentables resultados» de un grupo de COU al que ella había dado clase.

En ese COU casi todos los alumnos tenían asignaturas pendientes —se defendió María. Estaban desanimados, porque ellos piensan que ya que te queda una qué más te da que te queden más. Lo que habría que hacer, y esto es cosa de la jefatura de estudios, es que no coincidieran tantos alumnos con asignaturas pendientes en la misma clase. Lo que hay que hacer es enterarse de cómo funciona esto, y ustedes muchas veces sólo se quedan con los datos de los resultados.

Al término de la reunión los padres se reunieron en el gimnasio para tomar su habitual "vino español". Felipe se había marchado. En los comentarios de la gente podía notarse un tono de euforia: nunca habían sido tan contundentes al hacerse oír ante la dirección. La mayoría de ellos aprovechaba la presencia de Arturo y María, y también la del Gabinete, para interesarse por la marcha de sus hijos en el centro. En la asamblea habían expresado su descontento. Ahora ya hablaban de otros temas. El director, por su parte, volvería a ser reelegido¹. El Instituto seguiría debatiéndose en las perplejidades y paradojas de su vida cotidiana. Pero algo estaba cambiando sin que nadie lo pretendiera abiertamente. En el contexto instrumental de la institución, la intensificación de la socialización de los padres sólo podía conducir a una mayor fragmentación social del centro.

Una asociación "sin fuerza moral"

«El curso que viene va a ser muy interesante porque tendremos con nosotros a la Asociación de Alumnos». Con estas palabras, el presidente de la APA presentó la iniciativa de unos pocos chavales en la última asamblea de 1988. Manuel, el principal responsable de la idea, subió al escenario.

Los miembros de la Asociación de Alumnos que hemos formado a finales de este curso pedimos apoyo porque estamos perdidos. Queremos sacar un periódico, organizar actividades deportivas, una rondalla, pero necesitamos afiliados porque tenemos muy pocos. Aunque lo hemos dicho por las clases y hemos puesto carteles no se apunta la gente. Queremos también que se forme una Asociación de Antiguos Alumnos. Díganles a sus hijos que se afilien.

Procedente de un grupo parroquial, Manuel proyectaba sobre el Instituto un sueño imposible. Desde un principio la Asociación de Alumnos dependió de la de padres², y tal vez este hecho pu-

¹ A falta de candidatos y en aplicación de la LODE, la Administración prorrogó provisionalmente el mandato de Felipe durante un año más. Al término del curso 1989-1990, Felipe sería de nuevo reelegido.

² No obstante, entre los alumnos *organizadores* de la Asociación no se con-

diera ser suficiente para constatar el poco calado que la idea tuvo entre el alumnado. Como emblema de un tipo de actividad que sólo se justificaba en el marco de la pura socialización, la debilidad de la Asociación de Alumnos reflejaba taxativamente el valor que los agentes le concedían en el entorno formalizado de la institución. Para los fundadores, el único sentido del nuevo órgano era «conocer mejor a los compañeros del Instituto». Cualquier otra función era puesta explícitamente entre paréntesis con suma cautela:

Para el próximo miércoles hay una huelga convocada para protestar por el Plan de Empleo Juvenil. Uno de los sindicatos de estudiantes viene aquí a traer la información, porque nosotros no queremos meternos en política [Manuel].

Cierto día Manuel me mostró su «centro de operaciones», que era el mismo local que utilizaban los padres para reunir a su Junta Directiva. Con ellos compartían el armario, y gracias a ellos habían podido hacerse con una mínima infraestructura en material de oficina. Cuando hubo que solicitar firmas al alumnado para legalizar la Asociación, «sobraron un montón»:

Para esas cosas la gente no tiene problemas. Les pides una firma y no tiene problemas. Lo que pasa es que luego les da miedo pasar por esa puerta. Cuando hacemos algo tenemos que estar dos o tres personas en todo porque no hay gente. Aquí no funcionan ni las asambleas, ni que los delegados informen por las clases. La gente no viene.

Después de un año, el fichero contaba con treinta socios que tenían que pagar una cuota de cien pesetas al año. Todo parecía indicar que los alumnos del Instituto no necesitaban formalizar una asociación para llegar a «conocerse mejor». Cuando pregunté a Ruth si pertenecía a la Asociación su respuesta fue: «No lo sé...

taba ningún hijo de los miembros de la Junta Directiva de la APA. Es más, tanto Manuel como Celia, que eran los miembros más activos de la de alumnos, reconocían la nula implicación de sus padres en la APA, y se quejaban a menudo del escaso espíritu de participación que los padres de la Junta imbuían en sus propios hijos. Esto vuelve a subrayar el carácter de optatividad que presentaban las estructuras formales de la socialización.

creo que no, creo que me inscribieron... creo que no... alguien me ha apuntado».

Ser de la Asociación no tiene fuerza moral —comentó Celia en una entrevista. La mayoría de los alumnos que se han metido son de primero. De COU habrá dos o tres, que tampoco es que hagamos mucho. Los de primero como acaban de salir de la EGB están muy metiditos en lo que es el grupo, pero se asocian como los borreguitos y luego se olvidan.

En el Instituto, las iniciativas que trataban de articular un *marco formal* para la socialización hacían patente, en su propio proceso de construcción, la subordinación de la dimensión convencional de la experiencia escolar a la dimensión instrumental de la práctica académica. La institución, como cuerpo delimitado de prácticas sociales, presentaba en todas partes un perfil borroso. En su referencia constante a la transmisión de los conocimientos académicos y los rendimientos de la docencia, las prácticas de los agentes sólo podían reproducir hasta el infinito la paradoja de una institución sin espacio social. Los intentos del Carnaval y de las asociaciones de padres y alumnos no hacían sino poner en evidencia la fragilidad de los vínculos sociales justificados desde el marco formal.

La primacía concedida a la dimensión instrumental dejaba pocas salidas a la definición local de una identidad colectiva. O bien las iniciativas socializadoras tenían que apoyarse en dicha dimensión para ver la luz, o acababan por aterrizar en ella sin eficacia como medios para la construcción de un orden convencional. Los agentes del Instituto podían desarrollar cuantas relaciones sociales considerasen apetecibles, pero en sus prácticas cotidianas dejaban bien claro que para ello no tenían necesidad de recurrir a la construcción ni al amparo de una identidad institucional.

Y de este modo se daba forma a un *modelo de acción* en el que el proceso de realización de los vínculos se desarrollaba con independencia empírica de la dimensión instrumental de la vida institucional. En el Instituto lo fundamental era aprender y aprobar. Esto era lo que requería un *trabajo*. La formación de las relaciones sociales se daba por sobreentendida, y para que ésta tuviera lugar no era necesario realizar ningún esfuerzo añadido de socialización alentado por la institución formal.

EL "GUERRERO DEL ANTIFAZ" Y EL ORDEN UNIVERSAL

Yo quiero hacer un trabajo personal con los alumnos, que es en los que tiene que repercutir un poco mi trabajo. Porque aunque encuentro que en el Instituto hay compañeros que me interesan mucho, no están en el grado de disponibilidad en el que yo me encuentro, que me encuentro en este grado porque quiero encontrarme... y entonces... yo en el Instituto, pues me encuentro bastante sola. Y eso es un poco como ir de guerrero del antifaz [María].

Para los profesores y los alumnos que pretendían mover una actividad socializadora, el esfuerzo suponía, tarde o temprano, una experiencia de "desgaste personal". La institución recibía las disposiciones de esos individuos y las procesaba en su contexto específico de acción.

Individuos como María se veían en la obligación autoimpuesta de desplegar su acción en varios frentes simultáneos, lo que con el paso del tiempo se traducía en un agotamiento de los recursos para la acción.

Yo procuro controlar mi intervención en las actividades en estos dos últimos años. Hace tiempo hacía de todo. Pero ahora me controlo por miedo a que mi imagen se quemara del todo... si es que no está quemada ya. Lo que pasa es que mi imagen no se quema porque también intento trabajar en el terreno profesional. Pero eso exige un esfuerzo que no te lo imaginas... eso de jugar a dos bandas. A veces me pregunto si tendré fuerzas para mantener el estilo que llevo. A veces pienso que ya hay tal exigencia con respecto a mi persona en este centro que si quisiera cambiarla tendría que irme de aquí. Pero bueno, conozco a mucha gente que lleva calculando el tiempo en que yo me voy a quemar.

Este agotamiento se reflejaba también en los alumnos participativos. En las actividades de los miércoles por la tarde se apuntaban a principios de curso unas treinta personas, que se iban retirando paulatinamente conforme el curso avanzaba. En algunos casos, como en el curso 1987-1988, los padres llegaron a elevar una queja ante su Junta por no haber gastado el presupuesto. «La gente no quiere dinero para actividades», fue la respuesta del tesorero. Como los profesores, los alumnos también acababan "en-

friándose”. Sólo dos o tres mantenían el “entusiasmo” de un curso a otro. Eran «los que esta[ban] en todo»,

alumnos raros —según los describía María—, como demasiado responsables, tan mayores siendo aún pequeños, como viejecitos que buscan tu apoyo. Primero te preguntan lo que haces y luego te ofrecen ayuda. No como aquellas generaciones de los setenta y principios de los ochenta que lo hacían todo solos, que pasaban de ti y eran creativos. Éstos se meten en todo, pero sin poder de convocatoria.

El voluntarismo del profesorado era visto con recelo por los compañeros de trabajo. Y los propios individuos que participaban en las actividades organizativas y de la socialización no mostraban una ambivalencia menor:

La mayoría de nosotros tenemos nuestra vida fuera de aquí. Así que no es fácil venir. Claro que no tiene por qué ser fácil. En una fábrica trabajas ocho horas y te vas [Gerardo].

Por otra parte, las tendencias a la agregación y a la fragmentación institucional eliminaban toda posibilidad de construir un orden homogéneo, y esto provocaba en los encargados del gobierno del centro todo tipo de contradicciones, entre la defensa de un estilo antiautoritario y la necesidad de imponer al menos un “ritmo común”. Como consecuencia, el “desgaste” se extendía a aquellos que se contentaban con responder administrativamente a las demandas que planteaban los agentes más activos, hasta el punto de que no sólo las personas, sino los puestos directivos mismos acababan por saturarse de esa imagen de agotamiento. En junio de 1990 era imperiosa la convocatoria de elecciones para una nueva Junta Directiva. En parte espoleada por las presiones de la inspección y en parte por deseo propio, Ana dio los primeros pasos para proponer un equipo en el que se verían integrados Gerardo, Alfonso y María. La idea no prosperó:

Los más implicados eran Ana y Alfonso —relataba María unos meses después—, porque Gerardo y yo estábamos más *out*. Creo que si Alfonso se hubiera lanzado lo hubiéramos hecho. Pero imagínate que el año que viene hubieran ido las cosas mejor —que peor es imposible que vayan—, luego podríamos tener que estar tres o cuatro años más, y claro, te hipotecas la vida.

De este modo, la experiencia cotidiana de los agentes que trataban de construir la institución como un espacio de acción común iba cobrando los rasgos de una amarga derrota.

En la enseñanza hay cuatro grupos. Uno es el formado por las amas de casa, que han encontrado en la enseñanza el único trabajo que les permite cuidar de sus hijos. Este tipo de profesorado no quiere nada que no sea dar sus clases. Esta gente no necesita mucho dinero. Quieren el dinero como complemento por si sus hijos quieren ir un verano a Inglaterra, para hacer un viaje, para tener una muchacha, para comprarse un segundo coche. Pero entre esa gente quien gana dinero es el marido.

Después hay otro sector, que es un sector más bien inquieto profesionalmente, o necesitado de dinero, que se dedica al pluriempleo... Dar clases privadas en academias o en otros sitios, trabajar en editoriales como corrector de pruebas... En definitiva, se trata de quitar todo el tiempo que se pueda al Instituto para dedicarse a otra actividad que es más rentable económica o profesionalmente.

Entonces, quedan los restos del naufragio. La gente que esperaba otra cosa y que está desanimada. Y claro, los conformistas, éstos a los que siempre todo les ha dado lo mismo [Arturo, en una entrevista].

María abandonó la enseñanza en 1991. Gerardo había solicitado un traslado «buscando otros ambientes» mientras hacía incursiones en el terreno editorial. Ana también quería marcharse. Mercedes ya lo había hecho en 1989. El guerrero del antifaz acababa por reconocer, en su soledad heroica, el coste que suponía construir castillos en el aire, instituciones en un universo sin referencias sociales.

El Instituto como marco local era una ficción. Las prácticas sociales y los modelos de organización se articulaban cotidianamente en dos niveles: el individuo y el Estado. Y en la pureza de la relación funcional, la *función* encarnaba y condensaba en la dimensión instrumental todos los sentidos de la acción. Pero en la práctica el marco de referencia del Estado parecía demasiado distante, demasiado genérico para ofrecer a los agentes una identidad colectiva, un orden expresivo. En la estructuración cotidiana de la institución, el mundo próximo de la experiencia social tenía que darse, idealmente, al margen de cualquier mediación colectiva reconocida. Las rutinas diarias, los contextos para la copresencia se concebían, fuera de toda convención, como imperativos *naturales* del proceso académico.

Cuando los agentes tenían que explicarse la dinámica de la institución recurrían indefectiblemente a justificaciones universales. A sus ojos, el Instituto no cambiaba por la acción interna de sus agentes *en* el centro, sino como a remolque de las contingencias externas. Como si su circunscripción correspondiera al territorio nacional, sólo los cambios en el Estado podían hacer comprensibles las transformaciones de la organización. La «época dorada» de los años setenta y principios de los ochenta constituía de hecho el punto de mira de la única identidad posible: una identidad que se proyectaba en el horizonte del Estado y que sólo parecía ganar eficacia simbólica en el contexto de las grandes transformaciones políticas.

En el año 1975-1976 el Instituto era espectacular porque todo era espectacular. En ese sentido, yo no tengo una visión idílica del pasado. A nivel general, había más participación, sobre todo más participación política. Pero yo en el Instituto tampoco es que haya visto grandes cambios. Los cambios son externos. Son de la sociedad, del país, del barrio, de lo que quieras. No encuentro que sean tanto del Instituto [Irene].

Bien mirado, parece que también en aquella época lo que hacía el Instituto era recoger el caudal socializador de agentes que lo traían desde fuera, de las parroquias, de los partidos y los sindicatos.

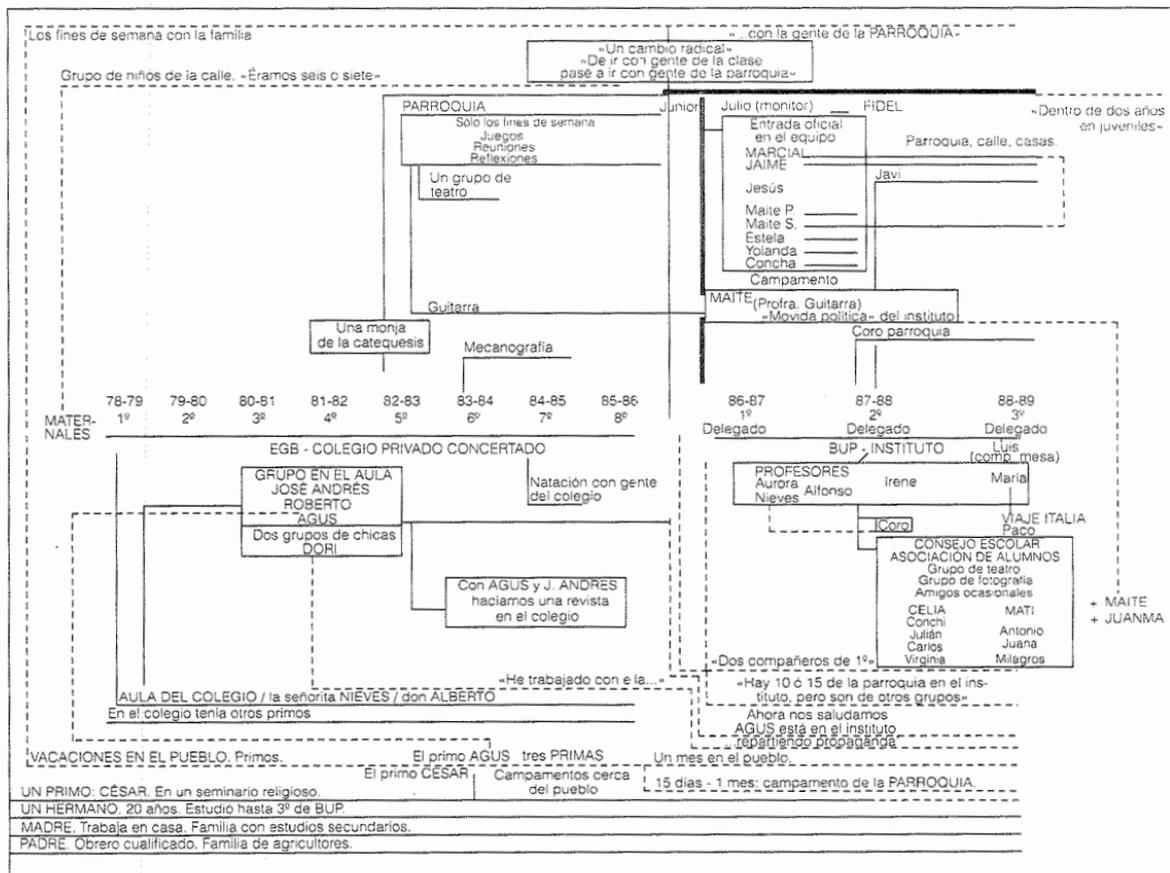
Eso era un poco por la situación general de todo el país. Predominaba la izquierda, había diez o doce profesores que eran de Comisiones Obreras. Y, en fin, había un sentido de izquierdas. Y luego pues se ha ido diluyendo. Los del PCE se han ido, los de CCOO también. Hoy me parece que habrá tres de sindicatos de izquierdas... pero creo que es un poco lo general de todos los ambientes. Si hubiera una situación de tensión política o social me parece que volvería a revivir otra vez el espíritu de aquellos tiempos [Luis].

Manuel

Manuel consideraba que su padre era un «conformista». Con unos rendimientos académicos excelentes y una destacada inclinación a participar en las tareas organizativas, Manuel era tenido en el centro por una persona especial. Su inexorable marcha hacia la universidad, y su «sentido diplomático de las relaciones» tuvieron que producir alguna readaptación en los lazos con su padre, un hijo de agricultores, emigrante extremeño, en la actualidad obrero cualificado: «Yo me pego con él. Le quieren ascender en la cooperativa que han montado y él no quiere». Fue su madre, procedente de una «familia con estudios como mínimo secundarios», la que le «despertó el gusanillo de los libros»: «Me acuerdo de mi abuelo, el padre de mi madre, debió haber estudiado algo técnico, el equivalente a una formación profesional... Mi madre siempre se ha ocupado del ambiente educativo de la familia».

Durante la EGB, su primo Agus fue también su mejor amigo. Todos los días lo veía en el aula y todos los veranos pasaba un mes con él y otros primos en el pueblo. A partir de octavo «esta relación se enfrió». Agus también fue a parar al Instituto, pero en segundo, con la elección de las primeras optativas, terminó en otra clase. La transición de EGB a BUP supuso para Manuel «un cambio radical» en su vida, un desplazamiento completo de su red de relaciones motivado por su implicación en una parroquia del barrio. La trayectoria de los dos primos se hizo cada vez más divergente, hasta el punto de quedar reducida a una relación de “cordialidad”, un término con el que Manuel solía referirse a la calidad de sus vinculaciones del Instituto: «Como estamos los dos aquí, cuando nos vemos nos saludamos. Para que no quede feo».

Expresado en sus propios términos, Manuel nunca estuvo «integrado» en el colegio en el que cursó la básica, un centro privado concertado próximo a su casa. Algo había de forzado en eso de tener que sentarse por el apellido. En comparación con el tipo de relaciones que ahora consideraba fundamentales —y Manuel solía hacer este tipo de comparaciones frecuentemente—, le había resultado difícil congeniar



con los compañeros de EGB, más que nada «por sus temas de conversación». A él «el deporte y la música *rock* nunca [le habían] gustado; y tampoco los coches». Así que al acabarse el ciclo formal de la enseñanza primaria se perdieron también los «pocos lazos auténticos» fraguados en ella: los que había mantenido con Roberto, José Andrés y Agus —con estos últimos había llegado a editar una revista sobre el colegio producida gracias a los anuncios de los locales comerciales de la zona—; y los que había alimentado también en sus contactos con los «dos grupos» de chicas del aula. De todas ellas, ahora recordaba con especial intensidad a Dori, con la que se había reencontrado años más tarde «repartiendo propaganda».

A juicio de Manuel, el colegio de la Básica había sido «muy cerrado». Conservaba la foto de sus compañeros de clase. Conservaba también un buen recuerdo de algunos de los maestros, como la señorita Nieves o don Alberto, pero con ninguno de ellos había sido posible relacionarse como lo había hecho con María en el Instituto.

Cuando tenía unos diez años ingresó en la parroquia. Fue a apuntarse porque se lo había dicho «una monjita de la catequesis».

La monja sólo me dijo que la parroquia existía. Yo con toda independencia fui y me apunté. La verdad que me sorprende acordarme de esto... Ir solo, tan pequeño, a inscribirse. Pero mis padres no se metieron. Son muy liberales.

Al principio iba sólo los fines de semana. Los sábados por la tarde hacían «reuniones» con compañeros y monitores, «juegos» y «reflexiones». Lo primero que le llamó la atención fue la organización por edades. Muy pronto, cuando cumplieran los dieciocho, Manuel y toda la gente de su «equipo», los que ahora eran sus «mejores amigos», pasarían a ser considerados «juveniles».

Con la transición al Bachillerato empezó su «integración» en la parroquia al producirse su «entrada oficial en el equipo de Marcial y Jaime». Fue un 19 de marzo. Manuel concedía a esta transición una importancia esencial: «Desde que entré, ellos son lo más importante. Ellos me dieron sus amigos y sus enemigos». Si algo caracterizaba a la parroquia desde el punto de vista de una historia de las relaciones sociales era el constante *trabajo* de reforzamiento de las vinculaciones, el planteamiento de un espacio para ejercer una reflexividad explícita sobre los lazos sociales, sobre sus orígenes y sus horizontes, y también sobre sus sentidos. Próximamente, tendrían una «convivencia

muy especial para ver cómo está el equipo. Como vamos a pasar a juveniles tenemos que estar dinámicos».

Aparte de los evidentes objetivos evangelizadores, una de las tareas esenciales de la organización, que se había fundado en el barrio en el año 1977, había sido poner en contacto a niños y jóvenes realizando un trabajo socializador a medio camino entre la pedagogía explícita y la dinámica espontánea propia de los enfoques posconciliares. Manuel conservaba meticulosamente los «apuntes» de las «reflexiones», de los que era obligado llevar cumplida cuenta como norma de la organización: «¿Qué es un grupo? El conjunto de equipos en las mismas edades y circunstancias», «¿Qué es un equipo? El conjunto de personas que se integran en interacción mutua».

Manuel no sentía esta disciplina ritualista como algo forzado. Por el contrario, hablaba de ella afectuosamente en la medida en que era vivida como la consecuencia de una práctica social «auténtica», como «una necesidad, en un lugar en el que a los monitores les gusta[ba] siempre hacer las cosas un poco originales». Pare él, lo esencial era que «estás ahí para *hacer* amigos».

El criterio para formar equipos es ser amigos. Estás ahí para crear amistades buenas para el futuro.

A Manuel la formación de su equipo le cogió en un momento crítico. El colegio ya había terminado y su campo de relaciones era confuso, sobre todo si había de proyectarse sobre el Instituto, un lugar desconocido y «no con demasiada buena fama» que ya para el segundo trimestre se había mostrado «frío y un tanto impersonal».

En aquella convivencia del 19 de marzo yo estaba pendiente de Marcial y Jaime. Sólo buscaba que me eligieran como yo les había elegido a ellos. Para mí de lo que se trataba era de salvarse.

«El 19 de marzo fue decir “estoy en el equipo”. Y ya empezamos a confiar». Desde entonces, todos los años celebraba la «oficialización» de su amistad. Lo hacía con Marcial y con Jaime, pero también con Jesús, Maite Pérez y Maite Santiago (novia de Marcial), con Estela, Yolanda, y Concha... y con Javi, que se había incorporado un año más tarde. Al principio la relación con la gente del equipo giró en torno a la parroquia, pero pronto empezó a extenderse más allá de sus límites:

Ahora ya es en plan de llamarnos por teléfono. La parroquia es un punto de unión, pero no nos puede unir sólo eso.

Para calibrar el modo en que la parroquia proponía a sus participantes un trabajo explícito sobre las relaciones sociales y sobre el sentido constructivo de una identidad vinculante, basta con consignar algunos de sus "temas de reflexión": «¿Cómo me veis?», «¿Qué es amar?», «¿A qué has dedicado tu tiempo aparte de las actividades de la organización?», «¿Qué significa para nuestra vida la organización?», «Mi proyecto de hombre»; o también algunas de sus "anotaciones": «Las personas no somos islas, sino eslabones de una misma cadena», «Las personas no pueden estar mucho tiempo solas»...

Vienen aquí inevitablemente los aires del Colegio a recordarnos que la vida social no puede recortarse de un tirón sobre hipótesis de estructuras preformadas: Manuel, un alumno del Instituto, parece ahora hasta cierto punto un alumno del Colegio. No era su parroquia un contexto donde las imágenes tradicionales de la institución fueran importantes. Pero su experiencia social en ese ámbito le disponía cotidianamente hacia *la construcción socializada de la experiencia*. Una disposición que habría de desplazarse hacia el contexto del Instituto con resultados paradójicos similares a los que ya vimos en el caso de algunos profesores.

En parte debido a mis intenciones durante la entrevista y en parte como consecuencia de sus propias intuiciones, Manuel comparaba a menudo el "ambiente" del Instituto con el de la parroquia.

Cuando vas a un viaje del Instituto vas a pasártelo bien, mientras que a los viajes de la parroquia vas por no descolgarte... Cuando no ibas a uno de los campamentos de la parroquia llegabas en septiembre y decías «Bueno, ¿qué ha pasado aquí?». Éste se había ido con aquél. Las cosas se habían movido y tú no habías estado en el ajo.

Manuel veía grandes diferencias en la cualidad de las relaciones sociales de ambos "ambientes". El viaje a Italia, realizado con los compañeros de tercero, era el contexto en el que a su juicio mejor se reflejaban los matices de esas diferencias, pues había supuesto una «experiencia de convivencia» en apariencia similar a las ocasiones de socialización que ofrecía la parroquia. Uno de sus comentarios puede servir para sintetizar el sentido de las comparaciones: «En la parro-

quia se trata de pasarlo bien con los demás; en el Instituto es contigo mismo».

Desde el punto de vista de Manuel, la vida social del Instituto no excluía la posibilidad de relaciones duraderas. En tercero todavía mantenía relaciones con dos compañeros de primero. Pero enseguida se apresuraba a recalcar que se trataba de «relaciones de camaradería», para distinguirlas adecuadamente de lo que él consideraba «relaciones auténticas»,

Para una relación auténtica con verse no es suficiente. Éste es un factor mínimo. Además tiene que haber confianza mutua y conversaciones para tener una relación personal. Hay que congeniar, tener experiencias, hablar, que haya algo, aunque sea contradictorio.

Las relaciones con estos dos compañeros del Instituto —de los que nunca mencionó el nombre— habían cobrado alguna relevancia especial sobre el trasfondo más bien neutro del contexto institucional. Se saludaban cuando se encontraban por los pasillos, compartían eventualmente algún rato de conversación durante los recreos, intercambiaban materiales escolares, y formaban parte optativamente de los proyectos organizativos de la Asociación de Alumnos.

Junto con Celia y Juanma (un alumno de nocturno), Manuel había sido responsable de la fundación de la Asociación en 1988. A pesar de tener una elevada implicación en sus actividades, Manuel empezaba reconociendo su escasa significación real en el marco general de sus relaciones con el Instituto: «La verdad es que yo con la gente de aquí no me muevo. Ni siquiera con los de la Asociación». Una y otra vez, deseaba dejar constancia del tono menor que alcanzaban sus prácticas sociales en el centro, desde las más opcionales hasta las más estructuradas y formalizadas: «He sido delegado en 1.º, 2.º y 3.º, pero eso no es importante».

La parroquia y el Instituto no eran contextos excluyentes. En el centro había «diez o quince chavales de la parroquia». Pero lo interesante es que esta coincidencia en la institución escolar no suponía una recodificación o un refuerzo de las relaciones existentes en el otro contexto: «Allí son de otros equipos y aquí estamos en otra parte». El Instituto recogía a los agentes en tanto que *individuos*, pero no esperaba de los agentes colectivos procedentes de otros entornos un trabajo social relevante. La fuerza organizativa y socializadora de esos individuos podía ser, sin embargo, considerablemente importante. Por

ejemplo, Maite, que había sido alumna del Instituto y profesora de guitarra de Manuel en la parroquia, era considerada en el centro la responsable de la «movida política» de fines de los ochenta. Y de hecho la Asociación de Alumnos se fundó siguiendo en buena parte la huella de esos movimientos, aunque ya sin un signo político. Pero Maite sólo estaba en la memoria de Manuel, Celia y algunos profesores que, como Luis en su calidad de jefe de estudios o Felipe en la de director, habían tenido que tratar de cerca con las consecuencias institucionales del movimiento estudiantil.

Manuel no sustituyó sus relaciones sociales del colegio de la Básica con nuevas relaciones del Instituto, sino que reforzó su presencia y sus vinculaciones en el contexto de la parroquia. Y ello a pesar de que no había excluido, en el verano de 1986, la posibilidad de encontrar «auténticos amigos» en el nuevo centro:

El cambio de la EGB al grupo de la parroquia fue muy brusco. Me planteé buscar un grupo aquí, en el Instituto, pero el ambiente era muy profesional. La gente me agradó para tener una relación cordial, pero era muy profesional. Así que decidí potenciar la parroquia yendo también los domingos... Lo que hay que tener en cuenta es que este ambiente es frío. El de la parroquia es profundo.

Cuando Manuel reflexionaba sobre su comprensión de los dos ambientes daba cuenta de dos propiedades del Instituto de sumo interés. Por una parte, en su opinión, la vida social del centro transcurría en un clima de indiferenciación —y en buena medida también de «indiferencia»— en el que todos los individuos eran compañeros potenciales; por otra parte, hablaba del Instituto como si se tratase de un sistema de segmentos o capas estratificadas, en el que afloraban las fronteras estructurales del entorno sociocultural, y muy especialmente la posición económica y la posición cultural¹. En este sentido, el universalismo instrumental del campo pedagógico no se traducía en un universalismo *socialmente significativo*: los alumnos eran considerados como «iguales» en el proceso de trabajo —y a este ámbito, más que a ningún otro, se refería la categoría de «compañero»—, pero en modo alguno lo eran en lo que se refería a sus posiciones estructurales relativas. En contrapartida, Manuel percibía que el proceso socializador de la parroquia sí propiciaba un contexto socialmente universalista,

¹ Recuérdese a este respecto el relato de Ruth.

en el que las restricciones y los límites de las relaciones venían impuestos no por la posición cultural o económica, sino por la definición expresiva de los vínculos:

En el Instituto las relaciones personalizadas empiezan con tres compañeros, luego con cinco, luego con cien. En la parroquia, sin embargo, no hay capas. Hay distinción entre los cuatro o cinco del equipo y los demás. Pero todos son amigos. Allí nunca acabas de decir «Hasta aquí van mis amigos». Y en los equipos la gente puede ser muy diferente, no como aquí en los grupos... Marcial es de una posición económica mucho más fuerte que la mía, y todos mis amigos de verdad de allí son de otras zonas de Madrid².

En su valoración de las relaciones del Instituto, Manuel solía servirse de expresiones modales, que introducían matices para comprender el cariz de los vínculos. Se trataba de formas expresivas de difícil traducción en términos conceptuales, que transportaban al discurso la tonalidad de las prácticas:

Con la gente del coro del Insti también hacemos excursiones, *pero* es para no estar todo el día cantando, para que haya *un aliciente más*. Las organiza Nieves [la profesora de música]. *Pero* en el coro no hay relaciones estables. Nos vemos sólo para cantar. Es más probable hacer relaciones con gente de tu clase que con gente del coro. Nos vemos más en clase.

Las relaciones del aula, por otra parte, tampoco cuajaban en el caso de Manuel. No es que no existieran o fueran apreciadas negativamente. Simplemente no parecían cubrir determinadas expectativas que Manuel consideraba fundamentales. Por ejemplo, con Luis —su compañero de mesa— mantenía una «estrecha relación»,

pero somos muy diferentes, aunque me llevo muy bien con él en plan de comentar cosas bastante serias, cosas de los estudios y eso [...]

Con los profesores Manuel siempre había buscado tener una relación personalizada. Algunos, como Alfonso, Irene o Aurora, lo consi-

² Qué pueda haber de cierto en estas generalizaciones sociológicas de Manuel con respecto a su parroquia es un punto que interesa poco a nuestra discusión. Lo verdaderamente interesante es lo que dicen de la construcción imaginaria de la dinámica social del Instituto, y de sus proyecciones sobre los modos empíricos de cristalización de relaciones en el centro.

deraban un dinamizador esencial en la vida social de la institución. De todos modos, ninguno de ellos había influido tanto en su visión de las cosas como lo había hecho María. Con ella «el impacto fue en primero, te rompe los esquemas. Es extraordinaria».

Con María había organizado el viaje de tercero a Italia y había conseguido compartir el mismo autocar. Ambos fraguaron la opinión, en sus «largas horas de conversación durante el viaje», de que «ese autocar tenía como falta de personalidad».

En el viaje no tuve mucha relación con gente de mi clase... La gente se apuntaba a lo que fuera. A mí me gusta cuando hay un grupo que aparte de tener personalidad hay cuatro o cinco personas que son capaces de tirar de él y hacer lo que quieren. Aquí era un ir por ir. Parecía que estaban como amuermados.

Inercia: de nuevo esta palabra aparecía en el vocabulario del Instituto. Manuel parecía fundar esta atribución en la escasez de efectos específicamente sociales de ese tiempo de convivencia:

Después de esos diez días no se hicieron grupos nuevos. Los grupos estaban ya hechos desde aquí. Tampoco es que los grupos fueran muy cerrados ni muy abiertos. Algunos se hicieron allí y al volver al Instituto se deshicieron.

En estos juicios no sólo se perfilaba la idea de que el Instituto producía de hecho una vida social considerablemente irrelevante, sino que se ponía de manifiesto un sentido global de irrelevancia que afectaba a las *expectativas* relacionales. Manuel no sólo dejaba constancia de la ausencia de vínculos significativos; sus comentarios iban más allá, atribuyendo al contexto institucional un efecto desocializador capaz de contrarrestar las disposiciones positivas a la socialización: «En el viaje me sentí un poco solo. Pero es que a mí no me gusta coger confianza con la gente cuando sabes que luego no vas a seguir manteniéndola». Este efecto de expectativa, como una profecía autocumplida, suponía una visión del *modo* de convivencia institucional que nos recuerda a esos comentarios mediante los que las personas, sirviéndose de su sentido común, califican de *necesarias* determinadas propiedades sociales de las instituciones: el hastío del matrimonio, el tormento de la mili, la desconfianza en los negocios:

La gente de clase estaba cerrada antes de ir al viaje. En el viaje siguieron igual, y luego aquí también. Es diferente montar un viaje con cuarenta perso-

nas de dieciocho años, que con cuarenta personas de un instituto que ya saben que van a tener que estar todo el año juntos.

A veces estas reflexiones tomaban un aire de acritud, por el que se traslucía ese sentido de indignidad que compartían en el Instituto todos los alumnos con intereses organizativos, en la medida en que estos intereses implicaban contactos extraacadémicos con los profesores. Sobre la persona de Manuel planeaba siempre la sombra del “pelota”, incluso cuando sus profesores y compañeros reconocían que sus resultados académicos se debían a «sus propios méritos». La exacerbación del sentido instrumental de la acción escolar, que allí se tenía que concebir a ultranza como una acción extremadamente transparente capaz de producir resultados académicos en todo conformes con las aptitudes académicas —y sólo con esas aptitudes— lanzaba a un reino de tinieblas cualquier movimiento orientado a otros fines. De este modo, el contexto institucional devaluaba no sólo las posiciones de liderazgo social y organizativo, sino las *disposiciones* más elementales al ejercicio de una socialización que tendiera puentes entre los diversos estamentos.

También el viaje de tercero (como el Carnaval de la Revolución) parecía haber respondido en la práctica a un móvil primordialmente docente, orientado por las iniciativas pedagógicas individuales de cada profesor. Por sorprendente que parezca, Manuel insistía en señalar que el viaje había carecido de momentos de relax. Hasta cierto punto, la excursión se había tomado como un pretexto más para la impartición de contenidos académicos:

Cuando llegábamos a una ciudad como Roma o Venecia no había un programa de actividades. Cada profesor se lo montaba a su manera. Nada más llegar, el profesor que iba contigo decidía las cosas que había que visitar. No había tiempo de ocio.

En su valoración comparativa de los ambientes de la parroquia y el Instituto, Manuel concedía mucha importancia a la proyección futura de las relaciones; una proyección que, por otra parte, incidía en su disposición a volcarse hacia uno u otro contexto.

En el Instituto estamos. No tenemos obligación de ser amigos, pero estamos aquí. Aquí es una relación más de tipo trabajo, y no creo que cuando esto termine la relación siga. A las relaciones con la gente de la parroquia les veo mucho futuro. Es que yo voy a intentar verles futuro. El ambiente del Insti-

tuto es un ambiente mucho más de tipo sociedad... este ambiente es mucho más... como es la sociedad. En la parroquia entras porque quieres. Aquí tienes que entrar. O sea, aquí entras y ya está.

Lorenzo

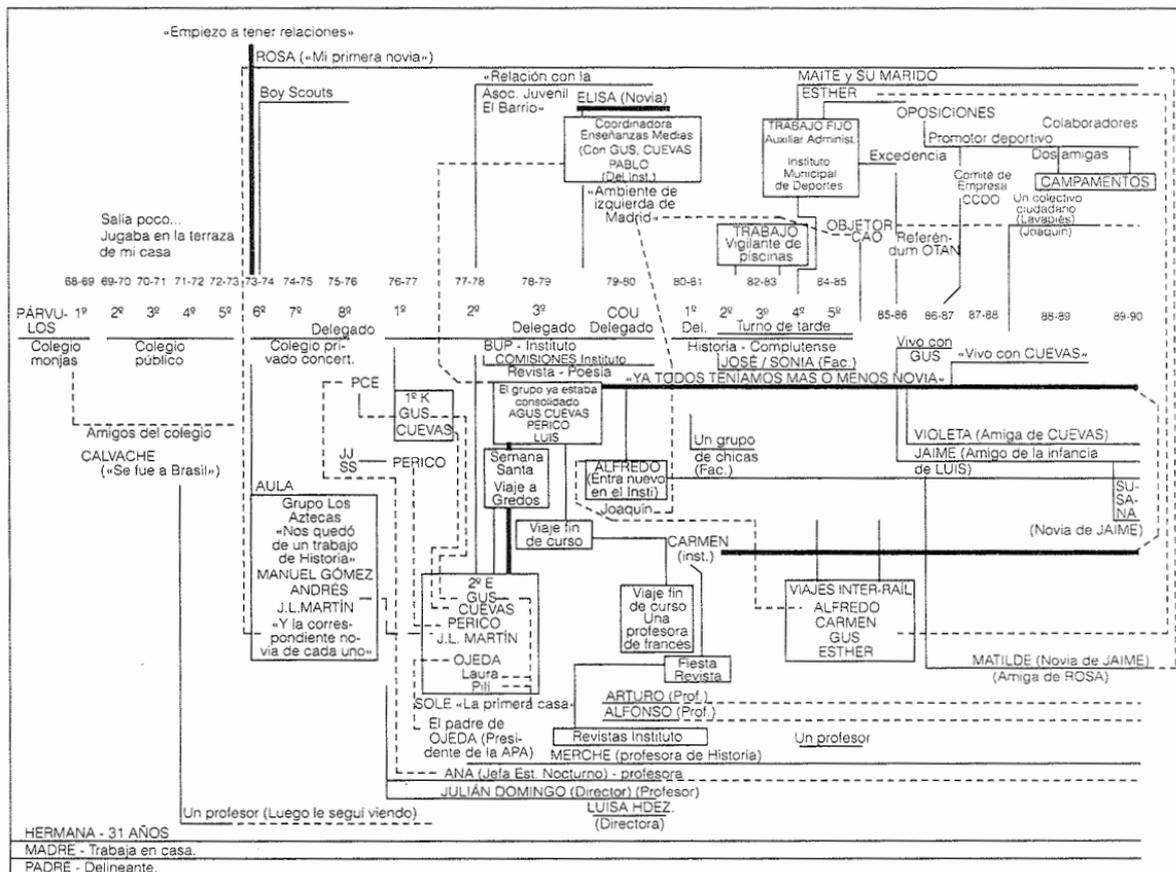
Lorenzo había vivido lo que María José denominó en cierta ocasión «los años dorados del Instituto». Con veintisiete años en el momento de la entrevista, e influido por mi interés especial en obtener una imagen de la institución en aquella época, su rememoración pasó bastante por alto los primeros ambientes de su infancia. En general, atribuía a la tarea de reconstrucción planteada por mi procedimiento «una cierta superficialidad», y hubiera deseado —como yo mismo— «un trabajo un poco más intensivo en el tiempo y en la profundidad». No obstante, su aportación resultó imprescindible para calibrar los aspectos cualitativos de las relaciones que aquellas personas mantuvieron con el Instituto, unas relaciones que a diferencia de las que venimos estudiando hasta el momento fraguaron vínculos significativos de una relevancia fundamental en la vida de Lorenzo y de sus compañeros.

Lorenzo «[comenzó] a tener relaciones» ya avanzada la Básica, al pasar del colegio público en el que había estudiado hasta quinto a un colegio privado concertado del barrio. Su primer grupo se formó en este centro a base de relaciones del aula. De ellas, el vínculo con José Luis Martín se mantuvo más allá de octavo (como una «relación secundaria»), al coincidir ambos en el aula de segundo de BUP del Instituto. Ese grupo del colegio incluía también a «las novias» de los cuatro integrantes: el propio Lorenzo, el mentado José Luis, Manuel Gómez y Andrés. La vida social de Lorenzo durante los primeros años de su infancia había sido «fundamentalmente casera». «En casa teníamos una gran terraza... Así que yo no tuve mucha necesidad de bajar a la calle a jugar con mis amigos».

Con su «primera novia», Rosa, mantuvo un vínculo continuo de amistad a lo largo de su vida, que acabó por integrarse en el entramado de su «núcleo básico», formado ya en la época del Instituto.

Cuando llegué al Instituto en el año 1976, recuerdo... nada más entrar... una asamblea de mayores en la que Roberto, uno de los líderes, decía... «¡Vamos

DIAGRAMA 7. Lorenzo, 27 años



a elaborar la tabla reivindicativa de este año! Amnistía para los presos, legalización de los partidos políticos, no a la carestía de la vida, mejora de los transportes públicos, por una enseñanza laica y gratuita»... Y que nos dejasen salir del patio en los recreos... Ésta fue la única reivindicación que conseguimos a lo largo del año.

Su primer aula en el centro fue 1.ºK. Allí conoció a Gus y a Cuevas cuando el Instituto todavía no era mixto. Inmediatamente conocería también a Perico, que un año más tarde ingresaría con ellos en el aula de 2.ºE. Estos tres compañeros, junto con Luis, que llegaría al grupo en tercero, formaron lo que Lorenzo llamaba el «núcleo básico» de sus relaciones, mantenido e intensificado a lo largo de los años hasta el presente.

Según el relato de Lorenzo, el ambiente de la transición política española penetraba por todas partes en la vida de la institución. Gus estaba afiliado al PCE, como Ana —la profesora que tuvo la iniciativa de los actos conmemorativos de la Revolución francesa—, que en aquellos tiempos ejercía funciones de jefa de estudios de nocturno. Perico estaba apuntado a las Juventudes Socialistas. Cuevas y Lorenzo se mantuvieron durante aquellos años al margen de una afiliación política directa, lo que no fue obstáculo para desarrollar una participación intensa en la micropolítica cotidiana de la institución escolar.

Gustavo asumió más el tema político... Se pasaron el año intentando captarme para el PCE, invitándome a reuniones... Cuevas era más el encargado de las relaciones sociales. Y lo sigue siendo. Es el que más amplía los círculos. Yo siempre he tenido una visión más lúdica que propiamente política. Pero aunque yo siempre he sido el independiente todos nos hicimos inmediatamente políticos. De una u otra forma lo exigía el ambiente. No sé si en otras circunstancias cada uno hubiera reaccionado de otra forma. En el 76 y en este barrio o eras rojo o te sentías muy mal. Luego ya, dentro de eso, podías tener niveles de compromiso distintos.

Para Lorenzo, en aquellos años, esos «niveles» nunca sobrepasaron el ámbito de la institución escolar o el entorno limitado de los «problemas del barrio». Hoy en día, Lorenzo era militante de Comisiones Obreras y delegado de su Comité de Empresa. No obstante, la tonalidad de las descripciones de su vida social en los contextos más recientes de la universidad, las relaciones laborales o la actividad política y sindical, no podía compararse en modo alguno con la vivacidad de sus imágenes sociales para hablar de los tiempos del Instituto:

En segundo unos alumnos le quemaron el coche al director del centro, una figura muy importante... una persona muy accesible con unos ideales muy abiertos. Habían sido unos incontrolados. El director echó del Instituto a siete alumnos relacionados con la extrema derecha. En aquellos años... de repente *te sentías en la historia*.

La participación de Lorenzo en la vida del centro recorrió todos los niveles imaginables. «Hay que tener en cuenta que nosotros en aquella época vivíamos prácticamente en el Instituto.» Allí construyó relaciones de amistad duraderas, tanto con compañeros como con algunos profesores; y emprendió una intensa actividad en grupos de trabajo (“comisiones”) que desde segundo, y especialmente a partir de tercero, aglutinaron sus intereses en una estructura de acción colectiva. También fue delegado de los alumnos en tercero y COU, en una época en la que, como puede suponerse, esa función tenía connotaciones distintas de las que tiene hoy en día.

Por otra parte, Carmen, con quien ahora vivía desde hacía escasamente un año, entró con él en relación de pareja después de haberse conocido en una fiesta promovida por una de las revistas del Instituto, que él había contribuido a fundar cuando estaba en COU. Ella también procedía del centro, y fue asociada rápidamente al “núcleo” de sus relaciones construidas en la institución.

A partir de segundo de BUP, Lorenzó comenzó a vivir la efervescencia del ambiente institucional. En buena medida, su inmersión en el Instituto y la elaboración paralela de su red de relaciones se debieron a una acentuada implicación en *actividades* desarrolladas al margen de la práctica académica. Esto no quiere decir que profesores hoy en día más bien escépticos, como Ana, María o Arturo, no hubieran trasladado en aquella «época dorada» una gran parte de su «entusiasmo»³ al ambiente del trabajo escolar en el aula. Pero lo cierto es que tanto esos profesores como el propio Lorenzo, cuando tenían que explicarse la animación de la vida institucional durante aquellos años, concedían un relieve mucho más acusado a las actividades extraacadémicas que a la manera de emprender las tareas propiamente escolares.

Para Lorenzo había dos puntos fundamentales que explicaban el desgaste histórico de la relevancia del Instituto en la vida social de las personas: por una parte, la transformación —y el declive— del tono político *general*; por otra parte, la reducción y el amortecimiento de la

³ Las comillas corresponden en este caso a Arturo.

participación de los alumnos y los profesores en las actividades específicas del centro dadas al margen del aula.

Cuando se repara en la forma organizativa y en los contenidos de esas actividades específicas se hace patente un hecho fundamental: en la práctica, no venían estimuladas por una visión compartida o por una tradición local de la institución, sino que venían motivadas por una especie de conjunción de intereses socializadores impregnados del «ambiente que había por entonces en España... en barrios como el mío».

El entorno organizativo de las actividades extraacadémicas estaba constituido por “comisiones” de alumnos. Estas comisiones no eran propiamente “extraescolares”, pues la participación de las estructuras formales del centro en su génesis y su proceso era prácticamente nula —lo que, desde luego, no excluía el compromiso de ciertos profesores a título individual. Cualquier injerencia de dichas estructuras en las acciones emprendidas por los alumnos hubiera sido contemplada de hecho como un intento ilegítimo de control. Por otra parte, la Asociación de Padres no tenía por entonces un mayor protagonismo que el que pudiera tener hoy en día.

Yo nunca he tenido la sensación de que los padres participaran de forma muy activa en los destinos del Instituto... Nunca tuve la sensación de que hubiera que consultar a la APA para ver qué opinaban. La APA era una cosa que estaba ahí, que le pedías dinero para el viaje fin de curso como mucho.

La organización de las actividades corría prácticamente por cuenta exclusiva de los chavales. La composición interna de las comisiones respondía a un sentido optativo de las vinculaciones similar al que hemos venido identificando en la dinámica actual de la institución. Su fuerza radicaba precisamente en la espontaneidad de una organización reticente a cristalizarse en estructuras formalizadas. Su estabilidad obedecía, por una parte, a la rutinización de los encuentros y, por otra, a la fijación de tareas concretas que habían de ser emprendidas colectivamente: elaborar una revista, preparar una exposición fotográfica, organizar un concurso de poesía. Pero ambos elementos remitían en último término a la motivación de agentes individuales que se encontraban inmersos en un «ambiente que *de por sí* era ya movido».

No sé si las comisiones del Instituto eran asociaciones juveniles. Asociaciones no eran. Llegamos a sacar cuatro revistas. Cada una era un círculo de gente...

teníamos reuniones semanales o quincenales. En las comisiones de fotografía y teatro me integré menos, y sí estuve metido en la de poesía. Las comisiones se formaban espontáneamente. No había estructura.

Ya desde segundo, Lorenzo comenzó a pasar la mayor parte de su tiempo en el Instituto y a tomar al centro como único punto de referencia de sus relaciones sociales. En ese proceso iban creándose vínculos que trascendían por todas partes los contextos de las "comisiones":

Segundo yo lo recuerdo ya con mucho cariño hacia la gente. De esto que llega el final de curso y te da pena separarte de la gente, ¿no?

La penetración del ambiente político en la vida institucional se hacía notar, sobre todo, en la relación ambivalente que se daba entre los alumnos políticamente implicados y el cuerpo de profesores. Por una parte, entre éstos había un cierto número de personas que alentaban y veían con buenos ojos el espíritu reivindicativo de los alumnos más comprometidos; pero, por otra parte, en el juego de la oposición de intereses, la institución cargaba sobre sus espaldas un cariz de disociación que trasladaba a un segundo plano la formación de una identidad colectiva: al emular en su seno «lo que sucedía en la sociedad», el Instituto se veía como un lugar de confrontación más que como un espacio situado *como un todo* en algún lugar del campo de las relaciones generales de fuerza. En su evocación de aquellos años, profesores como Ana entendían de hecho que la institución había funcionado óptimamente al ser una *expresión del conflicto*, y se preciaban de haber convertido la acción reivindicativa del alumnado en objetivo docente: «Aquellos alumnos aprendieron lo que hay que aprender, aprendieron a no doblegarse, a vivir en la sociedad. No como los de ahora». En la pugna —casi siempre amable— entre alumnos y profesores, Lorenzo recordaba un hito memorable:

Una vez conseguimos entrar en el claustro de profesores y ganar una votación para que se permitiera ir a los claustros a una representación de los alumnos... Se trataba de ver qué se hablaba allí. El claustro, para nosotros, era la gran cripta.

Al describir el proceso de la formación de sus vínculos sociales, Lorenzo apuntaba una vez más hacia la gran paradoja de un movimiento socializador dado en un espacio institucional sin una referen-

cia colectiva de conjunto. En la dinámica entre su acción y las diversas actividades grupales, trazaba un espacio de campos parciales: las comisiones, la representación política del alumnado, la fragmentación ambivalente en las relaciones entre profesores y alumnos. En este espacio se delineaba el protagonismo del individuo como agente de todas las transferencias y continuidades entre los diversos campos. Y así, cuanto más se intensificaba el carácter colectivo de la acción, más se subrayaba la *personalización de la experiencia*:

Si primero fue un curso como de aprendizaje y tal, segundo fue como más grupal, y tercero era todo como de mucha gente... Tenías que moverte como grupo en todos los aspectos. Tercero fue el año en el que más participé. Fui delegado de curso y grupo, y prácticamente llevé todo el tema de los delegados en el Instituto. Además, fue el año en el que comenzamos a trabajar con más fluidez en lo de las comisiones. En ese sentido es un año *más personal*, quizás los recuerdos que quedan son más personales que de convivencia. Tercero yo me lo pasé en el despacho de la directora convertido en un burócrata del sindicalismo estudiantil. Ahí fue cuando entramos en el claustro. El Ministerio empezaba a plantear lo de los consejos escolares. Nosotros decíamos «no a los consejos escolares», queríamos consejos participativos.

Ya por aquellos años empezaba a entreverse el carácter efímero de «la gran movida política». Comenzaba a notarse una presencia menor de las reivindicaciones procedentes del clima general en favor de las «cosas internas». La «ilusión de la transición» iba a dejar la estela de un movimiento vivo en las actividades locales de la institución. Pero en un plazo de tres o cuatro años estas actividades —que siempre se habían apoyado en una comprensión individualizada de la experiencia colectiva— no iban a poder contrarrestar un sentido generalizado de lo que María José llamó en cierta ocasión «la decadencia social del Instituto». Así entendía Lorenzo, retrospectivamente, los años de auge de la vida social del centro:

Yo tengo una explicación para entender lo de las comisiones... Yo creo que justo son los años en que la actividad política empieza a declinar y los que todavía son militantes empiezan a buscar otras formas de actividad. No creo que sea detectable en el Instituto nada más... Son los años en los que también empieza la “movida” madrileña.

Cuando Lorenzo todavía estaba en el Instituto cursando COU su esfera de relaciones se expandió, en parte por mediación de Joaquín,

hacia «el ambiente de izquierda de Madrid», en el que años más tarde desarrollaría sus actividades como objetor de conciencia, miembro de la Comisión Anti-OTAN, y participante activo en un colectivo ciudadano del barrio de Lavapiés. Este nuevo contexto nunca llegó a ser tan intenso como el de los vínculos con su «gente de toda la vida», pero vuelve a recordarnos, ahora en el caso de un alumno que vivió una época en la que el Instituto pudo ser el único marco social relevante para muchas personas, la enorme permeabilidad del centro a la formación de vínculos creados en otros campos.

Lorenzo pasó por la carrera de Historia «sin pena ni gloria». En primero fue todavía delegado, y a fin de curso llegó a trabar una relación de «compañerismo» con Sonia y José. De la universidad recuerda un «ambiente frío», que se hizo aún más notorio cuando en segundo se pasó al turno vespertino. Fue al término de este curso cuando pasó su primer verano trabajando como vigilante de piscinas, puesto al que retornaría un año más tarde, en el verano de 1988, antes de conseguir un trabajo fijo como auxiliar administrativo en el Instituto Municipal de Deportes. Dos años más tarde, después de disfrutar una excedencia que le dejó tiempo libre para organizar su actividad política en torno al referéndum de la OTAN, consiguió una plaza como «promotor deportivo» de uno de los distritos de la ciudad de Madrid. Pocas cosas cambiarían ya en las relaciones de su «núcleo básico», con excepción de su emparejamiento con Carmen, y del emparejamiento paralelo o sucesivo de todos sus amigos significativos.

Durante la facultad el tipo de relaciones que mantengo es ya con mis amigos del Instituto... consolidadas como amistades, que son las que tengo hoy en día.

En el ambiente de trabajo como promotor deportivo surgirían pocos lazos, y en ningún caso tan relevantes como los que había cosechado con Gus, Cuevas, Perico, Luis o Carmen: «La del trabajo es gente a la que aprecias y que te aprecia, y con la que sales alguna noche a cenar por ahí». Como «promotor deportivo», Lorenzo era un animador de relaciones mediadas por la institución municipal; pero la elaboración de sus tareas era primordialmente individual: «Yo no trabajo en un equipo. Mi trabajo me lo hago yo. Lo que tengo es colaboradores. Una agenda llena de números de teléfono, llena de relaciones *de agenda*».

Su vida social durante la época del Instituto había cristalizado en

una red de vínculos duraderos. Y sin embargo, en su comprensión retrospectiva de esas relaciones poco podía atribuirse a una mediación *local* de la institución. Lorenzo debía sus amigos al Instituto, pero —según él mismo lo entendía— esto era debido a la capacidad del centro para recoger en su seno el movimiento socializador de una “época” concebida en términos universalistas. Desde su perspectiva actual, el efecto del campo del Instituto se veía considerablemente matizado por la eficacia directa de la optatividad individual, que a la larga venía a ser el principio constituyente de su mundo social significativo:

Lo que sí es cierto es que aunque el nuestro es un grupo muy cohesionado, se mantiene a través de las relaciones personales de cada uno... siendo muy grupo, y siendo muy unidos... pero sin embargo no funcionamos tampoco como grupo. Que lo hagamos todo junto, que vayamos todos juntos... eso no ocurre para nada. Nos juntamos y nos juntamos por separado... «¿Y qué sabes de fulanito?», y cada uno tiene entre sí una relación distinta.

Y ese principio de optatividad, trasladado a las disposiciones constructivas de la vida social venía a situar al *individuo* en el centro de todas las mediaciones y continuidades.

De cada uno de estos nombres y lugares podría salir gente —dijo el último día señalando el diagrama que habíamos elaborado. Pero quizás cuando yo utilizo el término “ambiente” en el fondo a lo que me estoy refiriendo sea a la forma en que *yo* estoy, no a lo que está en el ambiente normalmente, sino a la forma en que *yo* me desenvuelvo en un sitio o en otro. O sea, que el hablar de ambientes es una manera de definirme a mí mismo, no al resto.

FORMAS DE CONTINUIDAD

6. CONTINUIDAD SOCIOCULTURAL EN EL INSTITUTO Y EN EL COLEGIO

LA ESCUELA COMO CONTEXTO PARCIAL

En los sucesivos paréntesis de las páginas anteriores he propuesto el ejercicio de considerar al individuo como un *espacio* de relaciones sociales y como un *proceso* de construcción de vinculaciones. De este modo he presentado al agente individual como un *cuerpo social*, como un escenario de mediaciones en el que es posible encontrar el reflejo y la fuente de las prácticas institucionales.

Basta con echar un vistazo somero a los diagramas de esos paréntesis para comprender de inmediato que cualquier reflexión sobre el sentido sociocultural de la institución escolar ha de partir de una premisa básica: la escuela es un *contexto parcial*. Es cierto que las personas pasan una cantidad importante de tiempo dentro de ella, y aún más concretamente dentro del aula, realizando tareas que se definen instrumentalmente. Pero, como he tratado de ilustrar con cierto detalle, tanto el sentido social de las prácticas como el valor concedido a las relaciones son irreductibles a un cálculo de magnitudes temporales. Raúl lo expresaba con claridad: de sus amigos del fútbol lo sabía todo, a pesar de verlos tres veces por semana. Manuel pasaba la mayor parte del tiempo con sus compañeros de clase, pero sus relaciones principales se habían desarrollado en la parroquia. Marcos tenía una estrecha confianza con sus amigos de toda la vida, pero le resultaba difícil entender cómo había sido posible fraguar relaciones sustanciales con las chicas de su grupo, a las que conocía desde hacía tan sólo dos años.

En 1968, Jackson llamó la atención sobre la necesidad de observar el ámbito del aula:

Aparte de la cama (donde sus ojos están cerrados la mayor parte del tiempo) no hay otro ambiente particular en el que el niño gaste más tiempo que el que gasta en el aula [Jackson, 1968:5].

Desde entonces, y ya por aquellos años, la investigación ha tratado de cubrir a raudales esta demanda desde una comprensión enormemente disciplinaria del orden escolar (el mismo Jackson no dudaba en equiparar a las escuelas con las prisiones y los hospitales psiquiátricos [Jackson, 1968:9]), y desde la perspectiva de un encumbramiento de la escuela y sus contextos más instrumentales en el conjunto de la experiencia social de los agentes. Mis datos conducen en otra dirección. Las personas pasan mucho tiempo en la escuela, pero también pasan tiempos enormemente significativos en otras partes. Dedicar muchas horas a realizar tareas instrumentales orientadas según fines pedagógicos más bien explícitos, pero en su valoración de la experiencia penetra por doquier un mundo social parcializado en conjuntos de relaciones expresivas y convencionales de difícil racionalización. Sienten el contexto escolar como una obligación, pero no en todos los casos del mismo modo: la escuela puede generar diversos tipos de relaciones entre el ámbito disciplinario de las prácticas instrumentales y el ámbito más o menos optativo de las relaciones expresivas.

Personajes, ambientes, contextos de actividad, instituciones: la investigación de las relaciones efectivas entre estos referentes resulta imprescindible una vez que asumimos la multiplicidad de ámbitos en los que se desenvuelve la práctica social y caemos en la cuenta de que la escuela no es ya, de entrada, un contexto cerrado y convergente, sino más bien un lugar de confluencia de agentes que son, ellos mismos, entidades plurales. Entonces la pregunta ya no es: ¿cómo dar cuenta de lo que ocurre en las escuelas como instituciones homogéneas y homogeneizadoras?, sino más bien, como apuntábamos al comenzar nuestro recorrido: ¿qué hacen las escuelas para conjugar sus fines instrumentales, disciplinarios, universalistas y a veces también totalizadores con esa diversidad que las sobrepasa en todas sus direcciones?

La cuestión se complica cuando pensamos en la multiplicidad de ritmos *temporales* que confieren un sentido social a la experiencia. En los relatos de mis informantes es posible destacar la primacía de los ciclos escolares, fragmentados en ciclos académicos, a la hora de reconstruir la corriente general de la historia personal. Pero también es evidente que cada ambiente, cada contexto de actividad, cada institución, les planteaba diferentes horizontes y modelos de diacronía. Ruth, por ejemplo, podía fragmentar su vida en etapas cuando pensaba en los términos de una secuencia

de *sustituciones*: del grupo de las amigas de la Básica al grupo de las amigas del Instituto; pero le resultaba muy difícil desmenuzar en unidades significativas el tiempo social de sus últimos años, en los que había ido creciendo un “árbol” de redes *simultáneas* en torno a las figuras de Teresa y Cati.

Así pues, ¿cómo operan las instituciones escolares ante su condición de ser contextos parciales tanto en el espacio como en el tiempo social? ¿Cómo se constituyen en *agentes de continuidad sociocultural* al poner en relación la dimensión instrumental que las caracteriza con la dimensión convencional de los mundos sociales de sus participantes? En su vida diaria, los agentes construyen puentes prácticos y cognitivos entre los diversos contextos en los que se desarrolla su acción social. Estos puentes fundan experiencias de continuidad sociocultural. Tal continuidad es impensable si los agentes no establecen algún tipo de relación simbólica que les permita reconocer y poner en juego en unos contextos ciertos atributos y procesos que consideran apropiados en *otros* contextos. El objeto de estos dos últimos capítulos será explorar los modos diversos en que el Instituto y el Colegio participaban, como marcos institucionales, en la elaboración de esos puentes. Ilustraré cómo en el Instituto la expectativa era que los chavales se desprendieran de las identidades adquiridas en sus mundos domésticos y otros entornos sociales inmediatos, lo que suponía en la práctica una devaluación de las convenciones incorporadas, que habían de ser supeditadas a las demandas instrumentales del sistema escolar. En contrapartida, el Colegio subrayaba un *mundo de sentido* que aglutinaba los diversos contextos de la experiencia social, incidiendo de este modo en la reflexividad sobre las prácticas convencionales, y con ello en una valoración reconocida del proceso de construcción de la vida social misma.

En primer lugar, la escuela es un marco para la copresencia. En ella se encuentra la gente. Estos encuentros se articulan explícitamente sobre el esquema básico de un uso instrumental de la institución con pretensiones de universalidad para los fines inmediatos del aprendizaje curricular. El sentido universalista de la escuela cobra cuerpo, antes que nada, en su naturaleza tácitamente *obligatoria*. Toda la gente ha de encontrarse en ella. Ello explica, entre otras cosas, el hecho de que los encuentros escolares no siempre generen relaciones sociales significativas, o sea, relacio-

nes basadas en una mutualidad convencional de las experiencias compartidas.

Ante su condición de parcialidad, la institución escolar como marco *formal* puede mediatizar y resituar las disposiciones socializadoras de los agentes. Puede, como en el caso del Colegio, incluir entre sus fines explícitos el de ganar terreno a las prácticas divergentes y optativas de la formación de vínculos, generando prácticas que faciliten la transformación de copresencia en vinculación significativa, y multiplicando contextos relevantes de interacción capaces de contrarrestar las tendencias centrífugas y expansivas de las relaciones voluntarias. Hemos visto cómo a «los alumnos del Colegio de toda la vida», la institución les ofrecía cotidianamente la posibilidad de poner en sintonía el sentido social de sus prácticas con las actividades propuestas desde el marco formal, haciendo así verosímil la conversión de la «frialidad» del marco instrumental en «autenticidad» vinculante.

Por otra parte, la escuela como marco formal puede considerar irrelevante todo aquello que exceda los límites de su sentido puramente instrumental. Ésta era la situación en el Instituto. Allí la copresencia podía dar lugar a relaciones significativas, pero éstas no se concebían como una característica intrínseca de la vida institucional. No es que en el Instituto no pudieran hacerse amigos —el caso de Ruth desmiente radicalmente esta interpretación apresurada—, sino que la institución, desde sus instancias formales, era en gran medida indiferente al proceso de formación de relaciones.

Los materiales aportados por Raúl, Ruth, Manuel y Lorenzo nos muestran cómo el cemento social del Instituto se debía a un sentido extremadamente optativo de los vínculos, que dejaba a un lado la mediación específica del centro escolar. Hemos de recordar aquí ese esquema que traíamos a colación para describir la dinámica de los procesos organizativos entre el profesorado. Los reglamentos se leían en dos niveles: el de la más pura y descarnada aplicación de los principios generales de ámbito estatal y el de la acción de los individuos, quienes adoptaban diversos grados (privados) de compromiso. Entre el Estado y el individuo la institución resultaba ser, en la práctica, un *lugar* para el ejercicio instrumental de los que habían confluído allí inercialmente. El proceso de socialización del Instituto respondía a una pauta análoga. En la construcción social del agente primaban dos momentos: el de la optatividad individual traducida en términos de «gustos», «simpa-

tías» o «atractivos»; y el del impulso socializador que se contagiaba desde un «mundo exterior», ya fuera éste interpretado en la clave un «ambiente político general» (como en el caso de Lorenzo), o transferido al espacio del centro desde otros campos sociales de experiencia (como en el de Manuel).

Frente a la imagen de identidad que proyectaba el Colegio, el Instituto parecía ser un ámbito socialmente indiferenciado, sin contornos específicos. Como dijo en cierta ocasión una alumna en un grupo: «Aquí a lo que venimos es a estudiar para ser algo en la vida. Tienes amigos, *pero* los amigos también te los puedes echar en la calle». En la interpretación cotidiana que los agentes realizaban de su medio social inmediato, la dimensión convencional de la formación de vinculaciones aparecía considerablemente *disociada* de la dimensión instrumental de la acción orientada al cumplimiento de fines universalizables. La comprensión del sentido de la institución venía expresada en dos metáforas recurrentes:

El Instituto es como el aula
El Instituto es como la sociedad

Poco o nada quedaba para una interpretación del *proceso local* en sus propios términos.

En contraste, la estructura formal del Colegio interponía un *trabajo* de mediación genuino, reconocido y encarnado en actividades cotidianas, que, superpuesto a la acción instrumental e imbricado con ella, *posibilitaba* al menos los siguientes efectos:

1. Transformar la copresencia en relaciones sociales significativas;
2. Recodificar de ese modo, hasta cierto punto, la condición de obligatoriedad en una condición de optatividad;
3. Apropiarse del movimiento expansivo y centrífugo de las relaciones personales proponiendo un catálogo interminable de situaciones de interacción en el seno de la institución;
4. Generar un *ethos* local de la diferencia como distinción y exclusividad, que sólo se veía cancelado transitoriamente en el caso de los alumnos “nuevos”.

En virtud de este trabajo de mediación, el Colegio buscaba explícitamente que *las relaciones escolares fueran convertidas en re-*

laciones sociales relevantes, fundamento práctico de una cosmovisión imbricada del mundo institucional en el que las imágenes instrumentales de la experiencia se veían saturadas de referentes sociales convencionalmente construidos.

RAZONES Y POSICIONES

«¿Cuáles son las razones por las que estudias en este centro?» Formulé esta pregunta a los alumnos con la intención de comprender los sentidos explícitos que otorgaban a la escuela en el contexto de su vida social¹.

La clase de razones más frecuentemente aducida por los alumnos del Instituto para justificar su presencia en el centro tiene que ver con sus objetivos asociados a una estrategia de movilidad social (63,9% de los casos en el cuadro 1). El paso por la organización les ayudaría a “ser alguien el día de mañana” (17,1%), les conduciría a incrementar estratégicamente su capital escolar (38,9%), o les sería de utilidad para conseguir un trabajo «que no [fuera] un trabajo cualquiera» o para situarles en una posición ventajosa a la hora de conseguir trabajo (24,6%). En el Colegio (cuadro 2), la categoría estrella es la que reúne una serie de respuestas que justifican la presencia de los alumnos por sus vinculaciones familiares o personales con el centro o con la Orden religiosa (57,5%).

Esto no quiere decir que en el Colegio no hubiera motivos instrumentales. Muchas respuestas indican la búsqueda estratégica de capital escolar, como las que nos hablan de una noción de “calidad” basada en equipamientos académicos y/o pedagógicos (47,3%). Pero a diferencia de lo que sucede en el Instituto, en el Colegio estas razones se ven mediatizadas por una *imagen local*, por una identidad de centro: mientras que en el Instituto los alumnos expresaron una vinculación general al Bachillerato

¹ La pregunta, que pedía una respuesta abierta y por escrito, formó parte de un cuestionario general sobre el contexto ocupacional y la estructura de la familia. Apliqué este cuestionario durante el curso 1987-1988 en el Instituto y durante el curso 1988-1989 en el Colegio, sobre muestras de 280 y 275 alumnos respectivamente.

CUADRO 1. *Razones para estar en el Instituto*

EL ALUMNO APORTA RAZONES (92,1)	→ APORTA RAZONES NO CIRCUNSTAN- CIALES		
(A) Expresando una vinculación al instituto dependiente de criterios asociados a determinadas propiedades sociales o académicas. (7,5)	<ul style="list-style-type: none"> → • Vinculación familiar o personal al instituto. (1,4) • Imagen de calidad en sentido global. (0,4) • Imagen de calidad basada en recursos pedagógicos. (0,7) • Propiedades formales de la vida social del centro. (0,4) • Propiedades informales de la vida social del centro. (5,0) 	<ul style="list-style-type: none"> → • Al instituto asisten los hermanos. (1,4) → • «Es un buen instituto». (0,4) → • «Tiene buenos profesores». (0,7) → • «Es público». (0,4) → • «Aquí tengo amigos». (4,3) • «Fuera de clase te lo pasas bien». (1,1) 	

CUADRO 1. *Razones para estar en el Instituto (Continuación)*

(B) Expresando una vinculación ambigua en relación con el instituto o con los estudios. (3,9)	→ • Propiedades informales de la vida social asociadas ambiguamente al instituto o al hecho de ser estudiante. (3,9)	→ • «Estudiando se hacen amigos». (3,6) • «Los amigos con los que voy estudian. Yo no voy a ser menos». (0,4).
(C) Expresando una vinculación a los estudios de bachillerato pero no necesariamente al centro. (79,3)	→ • Vinculación familiar o personal a los estudios. (2,2) • Imagen social del estudiante. (0,4) • Objetivos asociados al aprendizaje. (30,0)	→ • Por deseo de los padres. (1,8) → • Por deseo propio y de los padres. (0,4) → • «Estudiando se adquiere una formación social en relación con otras personas». (0,4) → • «Para conseguir formación académica» / «Para tener una preparación» / «Para tener más nivel intelectual». (19,3) • «Para elevar mi nivel cultural» / «Para saber más cosas» / «No sólo por aprobar». (12,5)

- Objetivos asociados a una estrategia de movilidad social. (63,9)
 - • Hacer óptimas las condiciones para «ser alguien el día de mañana». (17,1)
 - Maximizar el capital escolar: «Estudiar BUP es necesario para estudiar una carrera (o para seguir estudiando otras cosas)». (38,9)
 - Los estudios son necesarios, ya sea para conseguir un trabajo «que no sea un trabajo cualquiera», ya sea para «aumentar las probabilidades de conseguir trabajo antes que otros». (24,6)
- Objetivos asociados a la formación como persona. (14,3)
 - • Expresión del deseo de estudiar para «superarse a sí mismo» / «Realizarse» / «Conseguir una meta [personal]» / «Desarrollar la inteligencia [como elemento de la personalidad]» / «Ser respetado por los otros». (14,3)
- Establecimiento de una distinción con respecto a FP. (1,8)
 - • «Estudio BUP porque es mejor que FP». (1,8)

CUADRO 1. *Razones para estar en el Instituto (Continuación)*

<p>(D) Expresando una vinculación con la enseñanza pública, en contraste con la privada. (Se trata de una forma de contraste sociocéntrico.) (4,6)</p>	<p>→ • Se destacan propiedades académicas. (0,4)</p> <p>• Se destacan propiedades sociales. (1,8)</p> <p>• Expresión de una preferencia genérica. (3,2)</p>	<p>→ • «En la pública exigen más que en la privada» / «Aquí no regalan las notas como en los colegios privados». (0,4)</p> <p>→ • «En los institutos hay más libertad» / «En la pública eres más responsable».</p> <p>→ • «Estoy aquí porque no me gusta la privada». (3,2)</p>
<p>→ APORTA RAZONES CIRCUNSTANCIALES</p>		
<p>Expresa una vinculación al centro o a la condición de estudiante en función de criterios externos a sus propiedades sociales o académicas. (22,1)</p>	<p>→ • «Estudio por no quedarme sin hacer nada» / «Por salir de la monotonía de casa» / «Por no ir a la mili» / «Estoy aquí porque iba mal en la privada» / «En este instituto me cogieron» / «Está cerca de casa» / «No he podido elegir otro» / «Estudio BUP porque tengo esta oportunidad» / «El instituto es barato». (22,1)</p>	

EL ALUMNO NO APORTA RAZONES. (9,3)	→ ELUDE LA RESPUESTA ANTE UNA IMAGEN NEGATIVA DEL CENTRO (0,4)	→ • «Este año la clase no me gusta» / «El instituto no está bien, la gente estudia todo el día» / «Aquí me aburro». (0,4)
	SUSTITUYE LA RESPUESTA POR UNA CRÍTICA GENÉRICA DE LOS ESTUDIOS (1,4)	→ • «Veo mal tener que estudiar» / «Si tuviera un trabajo no estudiaría» (1,4)
	DECLARA NO SABER POR QUÉ ESTÁ EN EL CENTRO. (7,5)	

(1987-1988) 2.º y COU. N = 280. $p = 0,62^*$

NOTA: El análisis de las respuestas ordena el cuadro en cuatro columnas. El paso de una columna a otra indica, de izquierda a derecha, el salto a una subcategoría de respuestas; y se señala por una flecha. A continuación de cada entrada figura un número entre paréntesis, que expresa el porcentaje de alumnos de la muestra que ofrece una respuesta de ese tipo. La suma de los porcentajes de las subcategorías no tiene por qué coincidir con el porcentaje indicado en su correspondiente categoría general, porque un alumno podía indicar más de una respuesta a la cuestión planteada. Por otra parte, en la cuantificación se procedió a eliminar la redundancia en el paso de una subcategoría dada a su correspondiente categoría general, de manera que, por ejemplo, dos respuestas consideradas como diferentes por pertenecer, por un lado a la subcategoría «Propiedades informales de la vida social del centro», y por otro a «Propiedades formales de la vida social del centro», pasaban a considerarse como una sola respuesta en su correspondiente categoría general «APORTA RAZONES NO CIRCUNSTANCIALES». Esta nota vale también para la lectura del cuadro 2.

* En todos los cuadros y figuras, p indica la proporción de la muestra sobre el total de alumnos de los cursos indicados en la leyenda.

CUADRO 2. *Razones para estar en el Colegio*

EL ALUMNO APORTA RAZONES (92,4)	→ APORTA RAZONES NO CIRCUNSTANCIALES
(A) expresando una vinculación al centro o a la orden religiosa dependiente de criterios asociados a determinadas propiedades sociales o académicas. (90,5)	<ul style="list-style-type: none"> → • Vinculación familiar o personal al centro o a la orden. (57,5) → • Por deseo propio. (8,0) → • Por deseo de los padres. (37,5) → • Por deseo propio y de los padres: «Me trajeron de pequeño y ahora no quieroirme». (9,1) → • «Mis padres están [o yo estoy] de acuerdo con los ideales del colegio». (1,1) → • «Por tradición [familiar]». (10,2) → • Al colegio asisten los hermanos o los primos. (5,5) → • «Mi padre trabaja en el colegio». (1,1) → • Razón de continuidad. (2,2) → • «Llevo toda la vida en el colegio». (0,7) → • «Tenía plaza reservada en otro [de la misma orden al que iba]». (1,5) → • Imagen de calidad basada en criterios sociales. (50,2) → • "Calidad": («Tiene nivel» / «Es bueno» / «Seguro» / «Formal» / «Lo caro siempre es mejor») (36,4) → • Contraste sociocéntrico: «Es mejor que otros» / «Es el mejor de Madrid» / «Es mejor que los públicos». (8,7) → • «Tenía buenas referencias de este colegio [por amigos propios o por amigos de la familia]». (4,4) → • Imagen social de éxito: «Los alumnos aquí suelen triunfar» / «En este colegio hay más oportunidades» / «Este colegio tiene fama» / «Te da prestigio para los trabajos». (8,7)

- Imagen de calidad basada en equipamientos o en criterios académicos y/o pedagógicos. (47,3)
 - • «Enseñan con buenos métodos». (16,4)
 - «Te dan buena formación académica y espiritual». (4,4)
 - «Nunca he tenido problemas de notas». (0,4)
 - «El colegio tiene un buen cou». (0,4)
 - «Tiene cou [previsión de continuidad en el centro hasta cou]». (1,8)
 - «Tiene muchas actividades [extraescolares]»(0,7)
 - «Tiene buenas instalaciones». (8,0)
 - «Tiene buenos profesores». (4,7)
 - «Aquí tienes posibilidades de sacar una media alta». (2,2)
 - «Exigen mucho» / «Preparan bien para la selectividad» / ... (22,9)

- Propiedades formales de la vida social del centro. (33,5)
 - • «Es un colegio privado» (7,3)
 - «Es religioso». (26,5)
 - «Es mixto». (2,9)
 - «Está bien organizado». (1,1)
 - «Hay disciplina». (1,5)
 - «No es porque sea religioso». (0,7)
 - Razones ideológicas y políticas: «Tienen ideología conservadora» / «Es independiente del gobierno» / «Es antipolítico». (1,1)

- Propiedades informales de la vida social del centro. (11,6)
 - • «Aquí conoces gente» / «Haces muchas relaciones». (1,1)
 - «Haces buenas relaciones» / «Hay amistades escogidas». (6,9)
 - «Hay buena gente». (4,7)

CUADRO 2. *Razones para estar en el Colegio (Continuación)*

	(B) Expresando una vinculación genérica a los estudios. (4,1)	→ • «Vengo aquí para estudiar». (4,1)
	→ APORTA RAZONES CIRCUNSTANCIALES	
	Expresa una vinculación al centro en función de criterios externos a sus propiedades sociales o académicas. (10,4)	→ • «Porque está cerca de casa» / «Por cambiar de centro» / «Estaba harto del otro colegio» / «El otro colegio sólo tenía hasta 8.º» / «En este centro me admitieron» / «Mis padres pueden pagarlo» / «Me echaron del otro colegio» / «Sólo me queda un año para terminar». (10,4)
EL ALUMNO NO APORTA RAZONES (6,9)	→ ELUDE LA RESPUESTA ANTE UNA IMAGEN NEGATIVA DEL CENTRO. (6,2)	→ • «No me gusta este colegio» / «Me quiero ir de aquí» / «No hay buen ambiente de alumnos» / «Es un colegio caro» / «Te vigilan mucho» / «Los profesores te cogen manía». (6,2)
	DECLARA NO SABER POR QUÉ ESTÁ EN EL CENTRO (0,7)	
EL ALUMNO NO CONTESTA (0,7)		

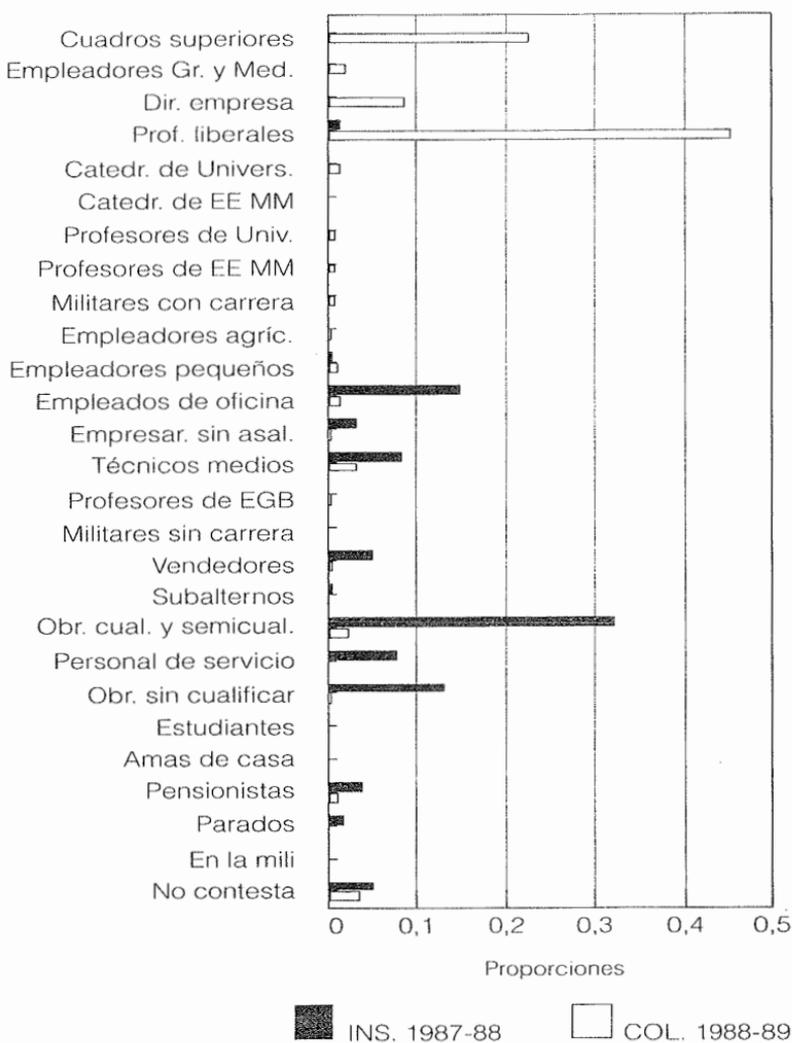
(1988-1989) 1.º, 2.º y 3.º; N = 275; p = 0,50.

—como si la pregunta les hubiera incitado a justificar su dedicación genérica a los estudios— (79,3%); en el Colegio sólo un 4,1% de la muestra respondió a la pregunta en estos términos, al tiempo que un 90,5% entendió que se les estaba interrogando sobre su presencia *precisamente en ese Colegio* y no, genéricamente, en el ciclo de bachiller.

Así pues, aparte de un sentido instrumental, el Colegio presenta explícitamente un sentido expresivo en el que se funden, como en un núcleo generador de continuidad sociocultural, la trayectoria familiar, las “referencias” de los amigos y de los amigos de la familia y las excelencias de la institución. La realización de continuidades entre los diversos campos sociales que confluían en la organización era tan intensa que los que se enfrentaban al Colegio —según me relató el psicólogo— a menudo entraban en contradicción con el *conjunto* institucional formado por la familia, la escuela y los grupos de pares. Si en el Instituto las contradicciones venían prefiguradas por el “salto” o la movilidad entre mundos sociales diversos, en el Colegio cobraban la forma de una oposición a una *forma de vida* que circundaba y penetraba al individuo en todas sus dimensiones.

Pero estas *razones* serían incomprensibles sin prestar atención al contexto de las *posiciones* que ocupaban los núcleos domésticos en el espacio social, y en particular en lo relativo a las ocupaciones de sus miembros. Ambos centros no sólo se diferenciaban en la producción cultural de esquemas de continuidad: también eran distintas las *condiciones* dadas para la elaboración de tales esquemas. Para las familias del Colegio, la escuela era un entorno familiar. En contrapartida, los padres del Instituto sólo podían contemplarla a distancia, quedándose a las puertas de sus mensajes, sus secretos y sus misterios (*cf.* Abril, 1992).

En la figura 6 salta a la vista el contraste entre las ocupaciones de los padres en los dos centros. En el Colegio predominan las profesiones liberales (45,5%) y los cuadros superiores de empresas, en general de control tecnocrático o estatal (22,9%). En el Instituto, las mayores cifras se refieren a los obreros cualificados —generalmente con una trayectoria de formación en el puesto de trabajo— (32,4%), los empleados de oficina (15%), los obreros sin cualificar y el personal de servicios (respectivamente, 13,1 y 7,9%). Puede suponerse por tanto una convergencia bastante importante en el *ethos* académico entre las familias del Colegio, que

FIGURA 6. *Ocupación del padre*

Instituto: 1^º, 2^º, 3^º de BUP; N = 658; $p = 0,96$
 Colegio: 1^º, 2^º, 3^º de BUP; N = 292; $p = 0,54$

NOTA: Las categorías ocupacionales son una elaboración mínima de Larena, 1986a:392.

contaban en 1989 con un 70% de padres licenciados, y una institución orientada a ser, en palabras de su director, «vivero de la universidad».

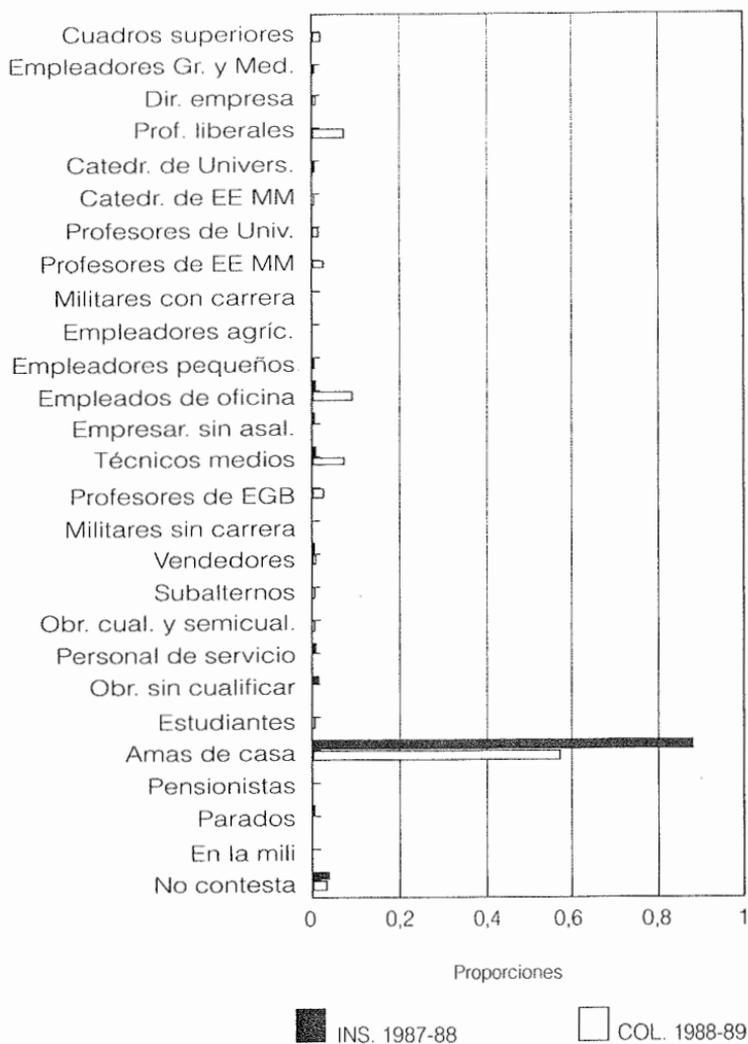
También las posiciones ocupacionales de las madres diferían en ambos centros. Como puede observarse en la figura 7 las madres de los alumnos del Colegio arrojan una menor frecuencia de ocupación en el trabajo doméstico que las del Instituto (un 57,7% frente a un 88,1%). Entre las del primer centro encontramos una cierta cantidad de empleadas de oficina (9,6%), trabajadoras técnicas que requieren una titulación al menos de enseñanza secundaria (7,9%) y profesionales liberales (7,5%). La presencia de la institución escolar en las trayectorias de los padres se ve así reforzada por las trayectorias de sus esposas².

Finalmente, la importancia de la institución escolar en la trayectoria del grupo doméstico puede verse aún mejor echando un vistazo a la figura 8, en la que se aprecian los primeros efectos de la reproducción social sobre los hermanos de los alumnos del Instituto, más precoces que los del Colegio en la entrada al mundo laboral, y ocupados, en un 20% de los casos, como obreros cualificados —generalmente por una vía de entrada facilitada por el padre o los amigos del padre— (7,8%), obreros sin cualificar (8,4%) y empleados de oficina (3,8%).

Estos datos son esenciales para comprender en qué circunstancias podía el Colegio ser una institución socialmente relevante, mientras que el Instituto era concebido básicamente como un instrumento para la movilidad individual. Pero no son suficientes para explorar los diversos modos en que una y otra institución canalizaban la *producción cultural de la continuidad* en el tratamiento de las dimensiones más inmediatas de la experiencia.

² Por no hablar de las madres universitarias que la figura no puede cuantificar: aquellas mujeres que, como se hizo evidente en el análisis de otros materiales indirectos, siendo poseedoras de titulaciones superiores no trabajaban fuera de casa, especialmente cuando la posición del marido (altos funcionarios o cuadros superiores) podía cubrir con soltura las necesidades económicas del núcleo familiar.

FIGURA 7. Ocupación de la madre

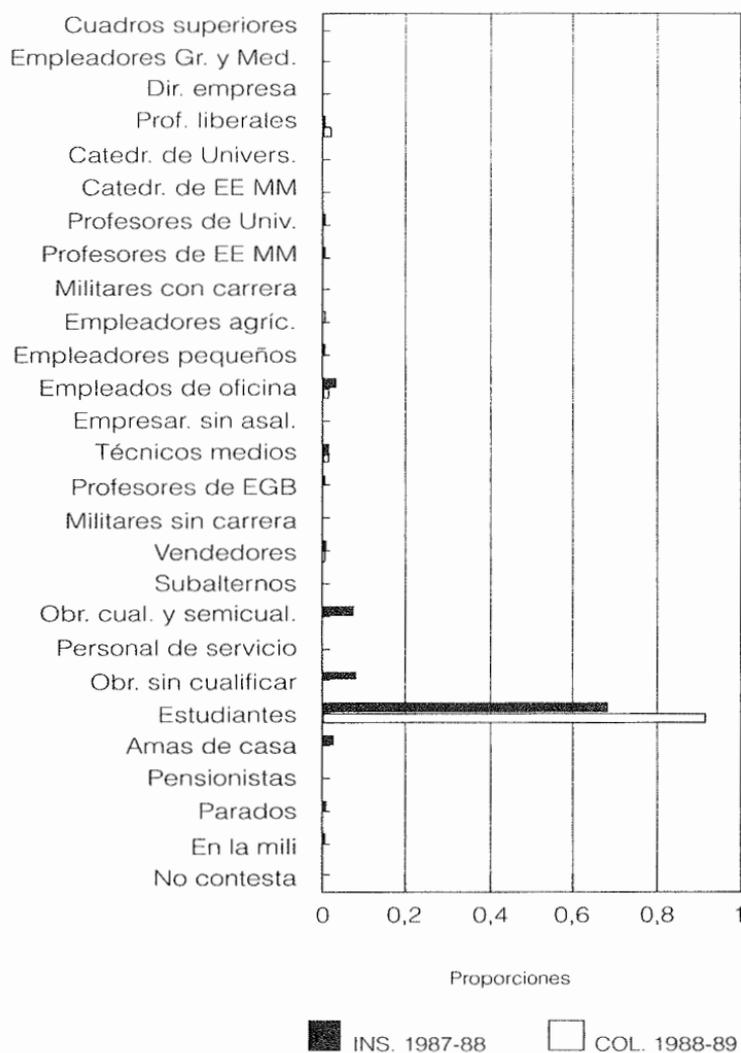


Instituto: 1º, 2º, 3º de BUP; N = 658; $p = 0,96$

Colegio: 1º, 2º, 3º de BUP; N = 292; $p = 0,54$

NOTA: Las categorías ocupacionales son una elaboración mínima de Lerena, 1986a:392.

FIGURA 8. Ocupación de los hermanos



Instituto: 1º, 2º, 3º de BUP; N = 1355
 Colegio: 1º, 2º, 3º de BUP; N = 553

NOTA: Las categorías ocupacionales son una elaboración mínima de Lerena, 1986a:392.

DIMENSIONES DE CONTINUIDAD

Ser estudiante

En el conjunto de los campos de acción, el de la acción escolar es, definitivamente, aquel en el que se *exige* una realización de continuidades entre los diversos contextos y los diversos tiempos de la experiencia. La escuela es específicamente un campo de construcción de *transferencias simbólicas*, pues en ella —y ya en lo que concierne simplemente al reconocimiento de sus fines declarados— «el contenido manifiesto tanto del habla como de cualquier otra acción incluye de un modo predominante una información que habrá de considerarse necesaria o útil en algún otro lugar y en algún otro tiempo, ambos, en algún sentido, lejanos» (Gearing, 1979:180). El hecho de que estas transferencias deban extenderse más allá del área de los aprendizajes cognoscitivos del currículo explícito incide en la exigencia suplementaria de que el agente escolar haya de proyectarse hacia la institución como un *todo* persistente y consistente, como una *personalidad*, y en suma, como una *identidad*. Como apuntaba Carlos Lerena:

[...] aunque realmente no pueda hablarse ya de la *condición estudiantil*, ni de los *estudiantes* como conjunto integrado [...], no parece que pueda olvidarse la especificidad y la relativa coherencia interna de esta categoría social, cuyos miembros, por otra parte, deben precisamente al sistema de enseñanza, y pese a todo, su formación, esto es, no un simple haz de conocimientos, sino un particular sistema de hábitos de pensamiento, de valoración y de acción [1986a:320].

En este sentido, no se pretende sólo que el estudiante se relacione con un conocimiento instrumentalmente útil: lo que la institución escolar espera de sus alumnos es que éstos *sean*, en todas sus partes, en todos los sitios y en todos los tiempos, estudiantes. Y al hacerlo así aspira a *tematizar* los modos en los que se realizan las continuidades que constituyen el cemento de esa identidad.

Por ejemplo, en el plano de los contenidos explícitos del currículo académico, los profesores del Instituto veían como “proble-mático” el hecho de que los alumnos pudieran acceder a los conocimientos «sin un trabajo diario». En este sentido, un profesor de

filosofía se quejaba en una reunión de que su programa estuviera estructurado sobre «una serie de temas que [podían] aprenderse en un día». Y un «Informe de fin de curso» elaborado por el seminario de Ciencias Naturales en el curso 1987-1988 criticaba de este modo el trabajo escolar realizado por los alumnos de tercero de BUP:

Se mantienen los métodos de trabajo “a golpes” y *no de forma continuada*. Esto es más significativo si tenemos en cuenta que los mejores resultados en pruebas parciales se han obtenido cuando [los alumnos] no tenían pruebas en otras asignaturas.

Cuando se referían a la evaluación, los profesores tendían a ponerse de acuerdo sobre la necesidad de tener en cuenta, *condensadamente*, los diversos modos en los que la escuela entiende las formas expresivas de una cultura letrada: la “limpieza” en la presentación, las “faltas de ortografía” —también cuando éstas se producían en las demostraciones o razonamientos de las asignaturas formales—, la “articulación correcta” en los ejercicios de redacción, y el “don de palabra” en las exposiciones y respuestas orales. En consecuencia, se ponía en duda el cumplimiento con el ideal de la enseñanza cuando los chavales no mostraban un conocimiento *integrado* de los aprendizajes derivados de todas las asignaturas.

Además, la “asistencia”, la “puntualidad” y la expresión de “interés” constituían una serie de indicadores convencionales de una “dedicación constante”. Sobre la base de estos síntomas de la “motivación”, los profesores esperaban que sus alumnos «tomasen la iniciativa» en el trabajo escolar: «los chicos —argumentó un profesor de Historia en uno de mis primeros grupos— no se molestan más que en coger lo que les echas: esto es el fracaso escolar».

Esta tendencia de los profesores a interpretar las prácticas escolares desde una identidad ideal era uno de los elementos más destacables de las relaciones conflictivas que mantenían con los alumnos del Instituto. El modelo ideal del estudiante no era para los profesores algo fácilmente objetivable y comunicable. Ellos mismos se reconocían como productos escolares, pero los procesos por los que se habían convertido en tal cosa habían quedado atrás. El caso es que mientras ellos perseguían que el trabajo esco-

lar de sus chavales se fundamentase en una identidad global, continua y constante, los alumnos insistían en considerarlo un trabajo por horas:

María José.— Es importante ver cómo vosotros habláis también aquí de otras cosas que no son los estudios.

Un alumno.— Es que... Yo creo que es un poco lógico. Porque si estás metido en un sitio que estás estudiando lo que menos se te ocurre es ponerte a hablar de estudios. Te pones a hablar de cómo te lo pasas en la calle y lo que haces... Y cuando tienes tiempo libre lo que no vas a estar haciendo es estar pendiente de los estudios. Cuando tienes tiempo libre te vas a beber cerveza por ahí... (Risas). No vas a estar todo el día pendiente.

[Un grupo de discusión en un aula de tercero de BUP.]

A juzgar por los comentarios que los profesores esgrimían frecuentemente ante los padres que pedían una consulta para averiguar los motivos del fracaso de sus hijos, en el Instituto la identidad del estudiante sólo podía llegar a describirse en negativo. Y aunque los padres trataban de inducir en sus hijos la «vocación hacia los libros», lo hacían generalmente por medio de recompensas y castigos, y no —como hubieran deseado los profesores y profesoras— en forma de *modelos*.

En contraste, el Colegio realizaba un *trabajo explícito de construcción* de la identidad de estudiante. Ese trabajo se apoyaba en una confluencia de posiciones ocupacionales deudoras de la escuela que trascendía por completo los límites acotados de la institución. Y así, en un centro volcado mayoritariamente hacia hijos de profesionales liberales el editorial del número 6 de la *Revista* venía encabezado con el título: «La profesión de estudiante»:

[...] Está claro que todos tenemos una misión o tarea que hemos de realizar en la vida, pero a vuestra edad no resulta claro cuál puede ser esa tarea y no se considera como ocupación definitiva la de ESTUDIANTE. Parece una ocupación PROVISIONAL y de escaso prestigio, algo de lo que no se puede presumir ni sentirse orgulloso. Es éste un gran error que conduce a otro error de no menor entidad, que es el de NO PREOCUPARSE POR ADQUIRIR LAS HABILIDADES PRECISAS para desempeñar con eficacia las funciones propias de la profesión [6:1. Las mayúsculas son originales].

Era esta orientación a tematizar la construcción de una identidad, a convertir en objeto explícito de trabajo la dimensión con-

vencional y expresiva de «una vida dedicada al estudio» por la vía del «prestigio» y el «orgullo», lo que más claramente distinguía al Colegio del Instituto en este punto. En el Instituto los alumnos tenían una noción medianamente clara de lo que *no querían ser en la vida*: «Yo, por ejemplo —son las palabras de un alumno de tercero—, no me veo trabajando». Pero sus aspiraciones positivas sólo encontraban relieve en el ambiguo reflejo que los profesores proyectaban sobre ellos cuando les indicaban lo que *no era* ser estudiante. En su juego de movilidad, tenían que encontrar el modo de ser otros: esos vagones debían transformarse en máquinas en el cambio de vía, y ese tramo de inflexión podría caracterizar metafóricamente su experiencia a lo largo de los años en la institución.

En busca del sentido

En contra de los planteamientos tecnocráticos que quieren ver en la escuela una fábrica de motivaciones *ex-nihilo*, la exigencia de una identidad de estudiante lleva aparejada la necesidad de una condensación de la experiencia sociocultural global en la experiencia escolar. Esa identidad reclama, no sólo del individuo, sino de su mundo de vida³ (cf. Schutz y Luckmann, 1973:25), una conformación capaz de incluir sin contradicciones excesivas el campo específico de las prácticas escolares: padres estudiantes, madres estudiantes, amigos estudiantes, generaciones de estudiantes en las líneas de la filiación. Todos los campos de la acción parecen tener que reflejarse recíprocamente, como sucedía en el Colegio, en el espacio de la escuela.

Es esa condensación del mundo de la vida en el contexto escolar lo que los profesores del Instituto echaban en falta cuando pensaban en su alumnado, pues allí los contactos efectivos entre los diversos campos se reducían al mínimo indispensable: los profesores y los padres se encontraban sólo cuando los chavales per-

³ Schutz y Luckmann definieron el “mundo de la vida cotidiana” como el «ámbito de la realidad que el adulto alerta y normal simplemente presupone en la actitud de sentido común. Designamos por esta presuposición todo lo que experimentamos como incuestionable» (Schutz y Luckmann, 1977:15). Aunque se trata de una actitud operada por el individuo, su consolidación es sólo posible en el marco de interacciones con los *otros*.

turbaban el proceso instrumental de la institución —ya fuera por bajos rendimientos o por problemas disciplinarios. Por su parte, los padres buscaban declaradamente que la escuela cumpliera ante todo con la obligación mínima de poner juntos *en el aula* a los profesores y a sus hijos. De ahí sus demandas constantes de un “control de asistencia” que funcionase tanto sobre los unos como sobre los otros.

El efecto de continuidad sociocultural entre familia y escuela se percibe de inmediato al observar el modo en que los alumnos de uno y otro centro concebían sus *expectativas* ocupacionales y de estudios⁴. En el cuadro 3 encontramos, por una parte, la distribución de las expectativas de cursar estudios universitarios según el sexo y el curso del informante, tanto si tales estudios vienen definidos mediante etiquetas precisas (p. ej., «Arquitectura», «ATS», etc.) como si permanecen indefinidos bajo rótulos inespecíficos (p. ej., «Hacer una carrera», «Estudiar en la Universidad», etc.). Por otra parte, el cuadro refleja también la distribución de otras expectativas referidas tanto al mundo escolar (p. ej., la inclinación hacia las “Ciencias” o las “Letras”, o el proyecto de “Pasarse a la FP”) como al mundo del trabajo⁵. El cuadro 4 muestra con detalle las expectativas de los alumnos y las alumnas de ambos centros en relación con la inclinación a cursar estudios universitarios definidos.

Los datos expuestos en el cuadro 3 indican una inclinación mayoritaria de los alumnos del Colegio a cursar estudios universi-

⁴ Los datos que expondré a continuación proceden de dos muestras de redacciones escritas en el aula, a petición mía, por los alumnos de 2.º de BUP y COU del Instituto (1987-1988), y por los alumnos de 1.º, 2.º y 3.º de BUP del Colegio (1988-1989) sobre el tema «Tu proyecto de vida». Presentaré la consigna completa de esta tarea en la apertura del capítulo 7. Este material fue analizado con diversos propósitos mediante un análisis de contenido (cf. Bardin, 1986). Denominaré genéricamente a estos escritos «Redacciones sobre el proyecto de vida» cada vez que me refiera a ellos.

⁵ El referente de las «Expectativas definidas no universitarias» se compone de las orientaciones hacia los estudios de militar, piloto civil, INEF y sacerdote. Además, el cuadro incluye una entrada en la que se registra la tendencia de los alumnos a cursar estudios de “Especialidad” o “Máster” al término de la carrera. Bajo el título «Irrelevancia» he incluido las respuestas de aquellos alumnos que mostraron en su redacción un evidente desinterés hacia la tarea propuesta, sea porque pusieron en duda la figura del etnógrafo para demandar este tipo de información (como sucedió generalmente en el Colegio) o porque rechazaron la tarea misma.

CUADRO 3. Proyección de estudios u ocupaciones según las redacciones sobre el proyecto de vida (en porcentajes)

CATEGORÍA	GLOBAL		VARONES		MUJERES		PRIMERO	SEGUNDO		TERCERO	COU
	(Ins.) N = 280	(Col.) N = 275	(Ins.) N = 113	(Col.) N = 233	(Ins.) N = 167	(Col.) N = 42	(Col.) N = 101	(Ins.) N = 217	(Col.) N = 108	(Col.) N = 66	(Ins.) N = 63
ESTUD. UNIVERSITARIOS	108,1	137,1	88,1	135,3	120,0	146,0	112,2	94,6	147,4	152,6	153,0
DEFINIDAS UNIVERSIT.	96,5	119,2	78,3	118,2	107,4	124,6	92,4	84,4	128,0	140,5	137,1
INDEFINIDAS UNIVERSIT.	11,6	17,9	9,8	17,1	12,6	21,4	19,8	10,2	19,4	12,1	15,9
OPCIONES DE BUP O COU											
CIENCIAS/LETRAS	6,8	0,7	2,7	0,9	9,6		1,0	8,8	0,9		
DEFINIDAS NO UNIVERSIT.	8,2	17,1	13,3	18,1	4,8	14,3	20,8	7,9	15,7	15,1	9,6
FORMACIÓN PROFESIONAL	1,1	1,4	1,8	1,8	0,6		2,0	1,4		3,0	
ESTUDIOS, OFICIOS O											
PROFESIONES SIN ESPE-											
CIFICAR CUALIFICACIÓN	47,5	22,2	39,8	21,3	52,7	23,9	30,9	45,3	17,6	15,1	55,6
— Sin especificación											
temporal	21,1	20,7	28,3	20,0	16,2	21,5	29,9	25,4	16,7	12,1	6,4
— Al término de cou	4,6		2,7		6,0			0,5			19,0
— Academias y escuelas											
desde 3.º o cou	21,8	1,5	8,8	1,3	30,5	2,4	1,0	19,4	0,9	3,0	30,2
EMPRESARIOS SIN CARRERA	1,4		3,5					1,4			1,6
TRABAJOS CUALIFICADOS	23,8	0,7	18,7	0,4	27,0	2,4		24,5	1,9		20,7
MENCIÓN MÁSTER/ESP.	2,1	14,2		13,7	3,6	16,7	13,8	1,4	14,8	13,7	4,8
IRRELEVANCIA	0,7	2,3	1,8	2,1		2,4	1,0	0,9	4,6		

Instituto (1987-1988): 2.º y COU; N = 280; $p = 0,62$

Colegio (1988-1989): 1.º, 2.º y 3.º; N = 275; $p = 0,50$

Error máximo de ajuste entre porcentajes parciales y porcentaje GLOBAL: 1,5%.

tarios, y tanto más cuanto más definidas son las categorías que que utilizan para referirse a tales estudios⁶. Asimismo, es interesante subrayar cómo los alumnos del Instituto reflejan una mayor tendencia a hacer explícitas sus expectativas a corto plazo, y en concreto sus orientaciones hacia las “Ciencias” o hacia las “Letras” en segundo de BUP. En contrapartida, este tema despertó un escasísimo interés entre los alumnos del Colegio, quienes se inclinaron a entender la tarea propuesta como un ejercicio que buscaba expresar las decisiones globales y a largo plazo. Estos porcentajes reflejan el modo en que los estudiantes de uno y otro centro —y sus núcleos domésticos— se situaban en relación con los problemas de la “decisión” en el Bachillerato: los alumnos del Colegio entendieron la tarea como un ejercicio de discriminación entre sus intereses universitarios, dando por sentadas las decisiones que de hecho habrían de tomar *antes* de su llegada a la Universidad.

En ambos centros parece evidente la irrelevancia de la Formación Profesional como alternativa al Bachillerato, pero en el Instituto hay una orientación marcadamente mayor que en el Colegio a cursar estudios no universitarios de preparación para oficios o profesiones con posibilidad de promoción, y también una mayor inclinación a ingresar directamente en trabajos cualificados con aprendizaje en el propio puesto. Además, los datos indican el valor concedido en el Instituto a las cualificaciones escolares obtenidas en academias e instituciones no insertas en el ciclo del Bachillerato y la Universidad, y con ello la búsqueda de posibilidades de movilidad en los márgenes de la carrera típicamente contemplada como “de mayor valor”. En contrapartida, los porcentajes del Colegio expresan la tendencia a maximizar la excelencia del “capital escolar” por la vía de reforzar los estudios universitarios con estudios subsidiarios de “especialización” o “máster”.

Por otra parte, el cuadro 4 ilustra la tendencia, prácticamente unitaria en el Colegio, a cursar carreras “superiores”. En el Instituto tuvo una cierta representación la expectativa de hacer carre-

⁶ Al hacer esta comparación hay que señalar el efecto de selección que se realizaba internamente en cada centro, y que hizo que la divergencia de las expectativas orientadas hacia los estudios universitarios en el Instituto y en el Colegio fuera máxima precisamente en el punto donde se registraba un mayor abandono (2.º de BUP), e insignificante pasado ese punto.

CUADRO 4. *Proyección de estudios universitarios superiores y medios (M) (en porcentajes)*

CATEGORÍA	GLOBAL		VARONES		MUJERES		PRIMERO	SEGUNDO		TERCERO	COU
	(Ins.) N = 280	(Col.) N = 275	(Ins.) N = 113	(Col.) N = 233	(Ins.) N = 167	(Col.) N = 42	(Col.) N = 101	(Ins.) N = 217	(Col.) N = 108	(Col.) N = 66	(Ins.) N = 63
EST. UNIV. SUPERIORES	77,5	118,0	64,0	116,6	85,2	124,6	91,4	72,9	128,0	137,5	90,8
EST. UNIV. MEDIOS	19,0	1,2	14,3	1,6	22,2		1,0	11,5		3,0	46,3
OPCIÓN A	14,4	32,1	21,4	36,0	9,6	9,5	27,8	8,3	31,5	39,3	35,1
Matemáticas	0,4	1,8		2,1	0,6		1,0		1,9	3,0	1,6
Arquitectura	2,5	12,4	3,5	12,9	1,8	9,5	8,9	1,8	18,5	7,6	4,8
Ing. sup. Telecomun.	2,5	6,5	2,7	7,7	2,4		5,9	0,9	3,7	12,1	7,9
Ing. sup. Caminos		2,2		2,6			4,0		0,9	1,5	
Ing. sup. Aeronáutica	1,1	4,4	2,7	5,2			5,0	0,5	4,6	3,0	3,2
Ing. sup. Industrial	0,4	4,0	0,9	4,7			3,0	0,5	1,9	9,1	
Ing. sup. Naval	0,4	0,4		0,4	0,6			0,5		1,5	
Ing. tca. Industrial.(M)	2,5	0,4	5,3	0,4	0,6			1,8		1,5	4,8
Informática tca.(M)	2,5		2,7		2,4			1,4			6,4
Ing. tca. Telecomun. (M)	1,4		2,7		0,6			0,9			3,2
Arquitectura tca.(M)	0,7		0,9		0,6						3,2
OPCIÓN B	19,8	13,5	13,4	10,3	24,0	30,9	13,9	18,1	15,9	9,0	27,1
Medicina	8,2	8,0	6,2	6,0	9,6	19,0	8,9	7,8	9,3	4,5	9,5
Psiquiatría	0,7				1,2			0,9			
Pediatría	0,4				0,6			0,5			
Cirujano	1,1				1,8			1,4			
Genética (Medicina)	0,8				1,2			0,5			1,6
Farmacía	1,1	1,5	0,9	1,3	1,2	2,4	2,0	0,9	1,9		1,6
Veterinaria	3,2	2,5	2,7	1,7	3,6	7,1	2,0	2,8	2,8	3,0	4,8
Odontología	0,7	1,1	0,9	0,9	0,6	2,4		0,5	1,9	1,5	1,6
Óptica (M)	0,7		1,8					0,9			1,6
Fisioterapia (M)	0,4				0,6						1,6
ATS (M)	2,5	0,4	0,9	0,4	3,6		1,0	1,9			4,8

CUADRO 4. (Continuación)

CATEGORÍA	GLOBAL		VARONES		MUJERES		PRIMERO	SEGUNDO		TERCERO	COU
	(Ins.) N = 280	(Col.) N = 275	(Ins.) N = 113	(Col.) N = 233	(Ins.) N = 167	(Col.) N = 42	(Col.) N = 101	(Ins.) N = 217	(Col.) N = 108	(Col.) N = 66	(Ins.) N = 63
OPCIÓN D	1,8	0,8	0,9	0,4	2,4	2,4		2,3	0,9	1,5	
Filología	1,8	0,4	0,9		2,4	2,4		2,3	0,9		
Filosofía		0,4		0,4						1,5	
OPCIÓN A+B	4,1	11,9	2,7	12,6	4,8	9,6	8,0	2,9	14,8	13,6	8,0
Biología	1,8	4,0	1,8	3,9	1,8	4,8	2,0	0,9	6,5	3,0	4,8
Oceanografía	0,4				0,6			0,5			
Físicas		3,6		3,9		2,4	3,0		4,6	3,0	
Astronomía	0,4		0,9					0,5			
Químicas	1,1	2,5		2,6	1,8	2,4	1,0	1,0	1,9	6,1	1,6
Ing. sup. Montes		1,1		1,3			1,0		0,9	1,5	
Ing. sup. Agrónomo	0,4	0,7		0,9	0,6		1,0		0,9		1,6
OPCIÓN B+C	5,8	1,8	3,5	2,1	7,2		1,0	6,0	0,9	4,5	4,8
Psicología	5,8	1,8	3,5	2,1	7,2		1,0	6,0	0,9	4,5	4,8

OPCIÓN C+D	35,9	28,9	28,4	27,8	40,2	33,3	25,8	38,5	27,9	34,8	25,5
Historia	4,8	1,8	5,3	2,1	4,2		1,0	5,2	2,8	1,5	3,2
Arqueología (Historia)	1,8	1,5	0,9	1,3	2,4	2,4	1,0	1,8	2,8		1,6
Derecho	11,1	11,3	10,6	10,7	11,4	14,3	13,9	12,4	9,3	10,6	6,3
Fiscal (Derecho)	0,4				0,6			0,5			
Juez (Derecho)	0,7		0,9		0,6			0,9			
Notario (Derecho)		0,7		0,9						3,0	
Diplomático (Derecho)		0,7		0,9						3,0	
Criminología (Derecho)		0,4		0,4						1,5	
Periodismo (cc. Infor.)	11,9	6,5	7,1	6,4	15,0	7,1	6,9	14,4	6,5	6,1	3,2
Publicidad (cc. Infor.)	2,1	3,3	2,7	2,6	1,8	7,1	1,0	1,8	3,7	6,1	3,2
Imagen/Sonido (cc. Inf.)		0,4				2,4			0,9		
Políticas y Sociología	0,8	1,9	0,9	2,1	0,6		2,0	0,5	1,9	1,5	1,6
Antropología	0,4				0,6						1,6
Pedagogía	1,1	0,4		0,4	1,8			0,5		1,5	3,2
Asistente social (M)	0,8				1,2			0,5			1,6
OPCIÓN A+D	6,9	24,7	8,0	24,5	6,0	26,2	11,9	4,2	25,9	36,3	15,9
Económicas (Sup.)	4,0	12,7	5,3	12,9	3,0	11,9	5,9	2,3	12,0	24,2	9,5
Empresariales (Sup.)	2,1	6,5	1,8	6,4	2,4	7,1	3,0	1,4	8,3	9,1	4,8
Corr. bolsa (Económ.)		1,5		1,3		2,4	2,0		1,9		
Asesor fiscal (Económ.)		0,7		0,9			1,0		0,9		
Directivo banca (Económ.)	0,4		0,9					0,5			
Derecho+Econ. (ICADE)		3,3		3,0		4,8	4,0		2,8	3,0	
Empresariales (Tca.) (M)	0,4				0,6						1,6
OPCIÓN INDIFERENTE	7,8	5,5		3,8	13,2	12,7	3,0	4,1	10,2	1,5	20,7
Bellas artes	0,7	2,9		2,1	1,2	5,6	2,0		5,6		3,2
Diseño (Bellas Artes)		1,8		0,9		7,1	1,0		3,7		
Restauración (Bellas Ar.)		0,4		0,4					0,9		
Profesor de EGB (M)	7,1	0,4		0,4	12,0			4,1		1,5	17,5

Instituto (1987-1988), 2.º y COU, N = 280, $p = 0,62$

Colegio (1988-1989), 1.º, 2.º y 3.º, N = 275, $p = 0,50$

Error máximo de ajuste entre porcentajes parciales y porcentaje GLOBAL 1,5%,

NOTA: Las "opciones" responden a la clasificación ministerial de los estudios universitarios.

ras de “ciclo medio”, una expectativa que se planteó en muchos casos —y especialmente en COU— en competencia explícita con las alternativas laborales⁷.

El grado de compenetración entre las posiciones de los padres y las expectativas de sus hijos, tal y como se expresa en el *momento* en el que éstos escribieron las redacciones sobre su futuro, no es el resultado ciego de una futura “correspondencia” estructuralmente definida entre el sistema educativo y el sistema productivo. La expectativa de los alumnos ha de ser leída más bien como un horizonte en el proceso de estructuración social. Ese horizonte se perfila por la síntesis de un conjunto complejo de representaciones y prácticas en curso que conducen a los agentes a sostener una visión concreta del sentido de la continuidad entre los contextos en los que se desenvuelve su acción. En ese conjunto cabe incluir, desde luego, la percepción de la vida social como un sistema de estructuras más o menos articuladas e incluso de destinos inevitables, pero estas representaciones carecerían de eficacia simbólica si no fuera por la producción cultural de otras dimensiones de continuidad más sutiles, como las elaboradas por la identidad del estudiante, el *ethos* de las recompensas escolares, o la percepción de los espacios, los tiempos y las tradiciones, tanto individuales como colectivas.

En estas circunstancias, la propensión de los padres y los alumnos del Instituto a instrumentalizar la escuela como medio de movilidad se veía afectada por la forma concreta en que las representaciones y las prácticas del grupo doméstico, arraigadas en el mundo del trabajo asalariado (o del trabajo autónomo *manual*), se desplazaban a los sentidos concedidos a la institución escolar:

Nos hemos superado. Hemos llegado a una cosa más alta. ¿Pero por qué lo hemos hecho? ¿Porque queríamos trabajar o porque queríamos seguir estudiando? [...]. Si nosotros pensamos que tenemos que ser todos uni-

⁷ Este análisis no debe ocultar, sin embargo, la tendencia dominante en *ambas* instituciones hacia los estudios universitarios superiores, en un ambiente en el que la inflación de las titulaciones subraya el papel de los efectos de otras formas de “capital” en el aprovechamiento de los certificados escolares (cf. Passeron, 1983). El fenómeno de la expansión universitaria generalizada en los países del capitalismo avanzado (y particularmente en España) durante los últimos 30 años, y sus efectos en la sobreproducción de titulados y en la generación de subempleo, ha sido explorado en detalle por Pérez Díaz (1987) y Medina (1987).

versitarios, lo que va a ocurrir dentro de 50 años será que nadie se dedicará a trabajar, y alguien tiene que dedicarse. [Un alumno de COU en un grupo de discusión].

Ésa era la contradicción básica entre mirar hacia adelante y mirar hacia atrás, entre el proyecto difuso que suponía despegarse del núcleo familiar y el riesgo permanente de quedar prendido en él como expresión de "fracaso". Como psicólogo pude comprobar con qué frecuencia los alumnos del Instituto tenían que oponerse a un contexto familiar en el que el estudio no formaba parte de la categoría de "trabajo" y en el que el *sentido* de la participación en la escuela había de ser descubierto sobre la marcha.

Alumno 1.— Es que se te echan todas las cosas encima... Que si la carrera... Estudia (Risas)... que qué hago, qué no hago... Que tienes 25 años y no has pegado un palo... que tienes la mili sin hacer... Mil cosas... [...]

María José.— De eso que tú has dicho entiendo que vosotros os planteáis hacer la carrera sin trabajar, ¿o cómo? No has dado palo... No entiendo... Porque has estado machacado hasta los 25 años currando.

Alumno 1.— Ya, pero...

María José.— Te quiero decir... No un trabajo remunerado, pero sí...

Alumno 1.— Vas a estar dependiendo de tus padres hasta... No vas a estar en casa ahí, comiendo la sopa boba.

(Risas).

María José.— ¿Los demás también tenéis la misma sensación... que estáis comiendo la sopa boba? [...]

Alumno 2.— Es que si empiezas con ese planteamiento... Estás aquí, siempre tienes problemas en casa por eso. Estás... para ellos no estás trabajando. Para ellos estás... Entonces el problema está ahí, que no vas a estar siempre comiendo la sopa boba [...] No te pongas a estudiar, ponte a trabajar y te sacas unas pelotas. Lo que tienes que hacer es eso: sacrificarte aunque sea ahora un poquito para luego vivir mejor.

[Un grupo de discusión con alumnos de COU].

En este contexto, la solución más tentadora para los alumnos del Instituto consistía en superponer las dedicaciones al estudio y al trabajo: una estrategia, en sí misma reveladora de la tensión existente en el esquema de la movilidad, que generaba visiones fragmentarias de la realidad escolar. Pero una vez que esta realidad se concebía como irrenunciable, constituía el fundamento de todo tipo de renuncias y la base para la formación de un auténtico espíritu deportivo.

Lo tenemos que seguir intentando. Entonces... Con los estudios es la única posibilidad de que por lo menos... Llegar... Aunque si no somos enchufados ni somos los primeros, pues intentarlo. Y si llegamos llegamos, y si no... pues no pasa nada [una alumna de 3.º, en otro grupo].

En clara continuidad con la visión del trabajo procedente del núcleo familiar, y a pesar de sus intentos de oponerse a ella, los alumnos del Instituto proyectaban sobre la escuela el sentido ideal de una organización *productiva*, orientada por tanto a fines claramente especificables. No hay expresión mejor de esta expectativa que la de un chaval de COU que mostraba su disgusto ante el hecho de que los profesores «cobraran su sueldo» tanto si aprobaban como si suspendían a los alumnos. Pero la lógica propia de la escuela se resiste a esta imagen, pues de hecho en ella los rendimientos no son evaluados exclusivamente con arreglo a una «producción» instrumentalmente prefijada, sino también —y fundamentalmente— con arreglo a los modos en que las prácticas revelan las diversas relaciones de los agentes con las formas del trabajo y su organización social⁸. Así, el Instituto trastocaba y subvertía el sentido que los alumnos concedían a la escuela desde la realización de continuidades con el contexto doméstico. De manera que, para ellos, el sentido que cobraba la escuela no podía ser sino una *búsqueda de sentido*.

Es posible describir esta situación superficialmente dando cuenta de una “desorientación” que supuestamente habría de ser saneada por el “orientador”, en posesión de la “información” necesaria para ayudarles a encontrar, al fin, el fin que perseguían. Y sin embargo ninguna imagen podría ser más reductiva del modo en que se producían las cosas que ésta que confía en el recurso a la “información”. Dicho en plata: la descripción no puede agotarse señalando que los alumnos *carecían* de una información adecuada. Más bien utilizaban del modo más sensato posible la información dada en sus contextos cotidianos. De hecho, la atribución de desorientación no es más que un modo de entender su

⁸ Esto es precisamente lo que mejor distingue el “trabajo” del estudiante del trabajo productivo. En el segundo, el rendimiento de un productor *anónimo* es el eje y la obsesión central de la estructura productiva; en el primero, el producto y el productor son partes indisolubles del *objeto* sobre el que se aplica el trabajo del profesorado, en cuya acción termina la lógica propiamente burocrática de la institución (cf. Mayntz, 1987:26; Offe, 1992:19).

orientación según una *diversificación* de estrategias. No es, solamente, que los alumnos no supieran qué escoger, sino que *sabían positivamente* que el mejor camino para ellos era diversificar tanto sus intenciones como sus expectativas. Basta con atender a los porcentajes parciales de cada entrada en el cuadro 3, y especialmente los de los alumnos que se encontraban en los segmentos terminales del ciclo escolar, es decir, en el momento en que urge eliminar opciones de cara a una decisión final, para dar cuenta de este fenómeno de expectativa múltiple en el Instituto, que se orientaba simultáneamente hacia los mundos del trabajo y la Universidad. De este modo, los alumnos se curaban en salud ante el riesgo potencial de volcar demasiadas expectativas en una sola dirección.

Ante esa búsqueda de sentido, nuestros sueños de tecnócratas nos empujaban a prometer: «Yo te voy a decir cuál es el sentido. Escucha esta información». Esta creencia en la información como recurso de conocimiento se nos presentaba como una refracción insospechada de la creencia en la *reducción de la complejidad* de la que gustan hablar los expertos en «información» y «sistemas». Desde la perspectiva que concede tal creencia, la práctica social queda subrogada por las representaciones parciales de la práctica, tal y como dichas representaciones se formulan mediante la codificación del lenguaje verbal en su forma oral (“charlas informativas”) o escrita (“folletos informativos”).

El valor supremo de la información como instrumento desocializado para la movilidad social nos sometía, como agentes de la “orientación escolar”, al juego de encontrar la *verdad* de las condiciones de un mundo de referencia. Este mundo, que no era de nadie en concreto, debía ser traducido para su uso como un libro de instrucciones, como un catálogo de proposiciones verificables y reglas universales de acción. Todo esto nos hacía olvidar día tras día que el lenguaje es, ya en su propia constitución, mundo de pertenencia, práctica socioculturalmente mediada (cf. Benjamin, 1991; Habermas, 1989b:348). No hay lenguaje de nadie.

Esta visión instrumental de la información, que reduce primero ésta a lenguaje y después el lenguaje mismo a su dimensión meramente proposicional, es, a mi modo de ver, un eslabón fundamental en la cadena de supuestos sociocéntricos que nos conducían a presumir que ante la transmisión lingüística de una información “verdadera” —por ejemplo, «la tasa de paro en la carrera

de telecomunicaciones es baja»— el alumno, *cualquier* alumno que tuviera dos dedos de frente, se vería abocado a decidir *correctamente* —por ejemplo, optando por “Ciencias” y no por “Letras” en el paso de 2.º a 3.º de BUP.

De este modo podíamos llegar a atribuir a la información así verbalizada eficacia para construir por sí sola las continuidades socioculturales que, de hecho, no eran construidas en el conjunto de las prácticas. Con lo que nuestro trabajo se veía enfrentado a la paradoja de *presentar* a los alumnos un mundo de sentido que ellos —mediatizados por el conjunto de los contextos en los que se desenvolvía su acción cotidiana— sólo podían reconstruir a su vez *proposicionalmente*. Lo que es hacer, sin embargo, seguían haciendo lo mismo. Pasase lo que pasase en telecomunicaciones, «En Letras [era] más fácil aprobar».

Ante esta paradoja, todos debíamos reconocer en silencio el *misterio* de la práctica (cf. Díaz de Rada y Cruces, 1993), como cuando los alumnos de COU nos pedían un «conocimiento de lo que se hace en las carreras», de lo que éstas «tienen por dentro», y expresaban de mil maneras su insatisfacción ante cualquier información que no los situase ya en la práctica misma:

Alumno.— Carreras así puedes decir muchas [Después de enumerar una serie de opciones de un folleto informativo]. Pero concretamente la información que se pide es en qué se basan esas carreras. Y qué haces en esas carreras... Y de qué van esas carreras.

María José.— ¡Ah! [...] Vamos a ir precisando... Entonces, esa información... Lo que me estáis diciendo ahora. Esto que estamos diciendo lo sabemos. Pero la información que pedíais va de otra cosa. Y de lo que va entonces es... en qué consisten esas carreras... ¿Planes de estudios te referías...? O otras cosas...

Alumno.— No. O sea, que... ¿En qué consisten esas carreras? ¿Qué se hace?

[En un grupo de COU.]

Ante la inhibición que despertaba una pregunta de este tipo sólo era posible volver una y otra vez a recoger retazos proposicionales del mundo, hasta que algún alumno reparaba en la encefalona con alguna enunciación maestra de la paradoja que venimos ilustrando: «Cuando se trata de decidir sobre los estudios, lo último que se sabe es cómo empezar [aplausos]». Sólo el poder de las analogías y la fascinación que despertaban las imágenes de una

vida *proyectada* podían ofrecer una salida digna al misterio de un problema reducido a cuestiones de “gusto”:

María José.— Y en esto de elegir... eso del gusto que estábais hablando antes... ¿Qué creéis que influye aparte de los suspensos y los aprobados...? [Silencio.]

Alumna 1.— La tele...

María José.— ¿La tele?

Alumna 1.— Sí. Es verdad.

Alumna 2.— ¿La qué?

María José.— La tele... La tele... [comentarios inaudibles] ¿En qué medida? Explícalo un poco más.

Alumna 1.— Porque yo creo... Porque si ves así a un abogado que tiene una vida que te la ponen de una manera...

Alumno 1.— Es mentira. Es mentira, ¿eh? No te lo creas... [Silencio.]

María José.— ¿Y qué os parece lo que ella ha planteado? ¿Creéis que lo que veis en una película...?

Alumna 3.— Que sí...

María José.— ¿Que sí? [Silencio] ¿Y por qué tú crees que sí?

Alumna 1.— Porque yo qué sé... Hay muchas cosas. La vida de los actores mismo. Yo qué sé... que tienen mucho dinero... Los de *Falcon Crest*. Y te lo imaginas todo... [Risas.]

Alumno 1.— ... En Miami...

[En un grupo de 2.º.]

Ante esta situación, es imposible pasar por alto el desconcierto de los alumnos del Instituto ante la «ampliación de la oferta educativa» anunciada por la Reforma. La confianza en la reducción proposicionalista del conocimiento sociocultural lleva a concentrar en la *diversidad cuantitativa* del mensaje todos los valores, descuidando el hecho de que en la vida los “mensajes” no se transfieren automáticamente —como si se tratase de seguir a rajatabla una metáfora computacional—, sino que forman parte indisoluble de la acción constructiva de los agentes en sus contextos inmediatos⁹. Así, y a pesar de nuestra perplejidad, el incremento

⁹ En un artículo de 1967 Harold Garfinkel enunciaba las características del “modelo de persona” construido sobre la base de una «racionalidad científica», y ponía en la diana de su crítica al “jugador” de Von Neumann: «Nunca pasa por alto un mensaje; extrae de cada mensaje toda la información que contiene; nombra a las cosas adecuadamente y en el momento preciso; nunca olvida; almacena y recuerda sin distorsión; nunca actúa basándose en principios, sino sobre la base

de las opciones planeado para aumentar la *libertad de elección* perturbaba a los alumnos del Instituto, quienes consideraban que cuanto más se diversificase la “oferta” mayor iba a ser el trabajo que iban a tener que invertir a la hora de tomar la decisión de reconstruirse como personas. Llevada al extremo, la búsqueda de sentido podía perder todo sentido.

Eso es un miedo que está ahí. Ya no es un miedo sólo de tus padres, es el miedo de que qué vas a hacer... Es empezar una nueva vida, es como si acabas de nacer... Tienes que tener miedo porque acabas de nacer. Te dicen: «hijo mío, tú ya tienes una carrera... échate a la vida» [un alumno de COU en un grupo de discusión].

Y si ésta era la situación en el Instituto, en el Colegio la confluencia práctica de los diversos campos sociales en el contexto de la escuela planteaba, por el contrario, la paradoja de una “orientación” sin objeto:

Hay que tener en cuenta una cosa. En este centro las familias están orientadas. La clase social se autoorienta. Han decidido anteriormente qué es lo que van a hacer, hasta el punto de tener enfrentamientos con familias... Porque... bueno, ¿por qué va a hacer [el alumno] tal cosa? [...] En ese sentido ha habido sus más y sus menos. O sea, las familias ya han ejercido su función de orientación, o de predeterminación. Antes hacía más que hago... porque el departamento no puedo ser yo, ni la orientación soy yo [el psicólogo del Colegio, en una entrevista].

La sobredeterminación del sentido

Si en el Instituto las contradicciones se generaban en la tensión de una trayectoria de movilidad que prefiguraba esquemas de continuidad cincelados a saltos, en inflexiones y desplazamientos que conformaban la imagen de un *sentido difuso*, en el Colegio las contradicciones respondían a la sobredeterminación del sentido,

de una evaluación de las consecuencias de su línea de conducta, respondiendo así al problema de maximizar las oportunidades para lograr los efectos que busca» (Garfinkel, 1967:279). Éste es el “receptor” ideal de la “información” en la orientación escolar, y éste es también el agente de la visión instrumental de la escuela: alguien que actúa y sobre quien se opera como lo hace una unidad de procesamiento sobre un disco informático.

que traducía la experiencia escolar en una *presión*, ejercida por el conjunto de los referentes sociales, hacia el mundo social de la escuela, y que en la confluencia centrípeta de las orientaciones prácticas podía acabar proyectando sobre los agentes el fantasma de una *institución total* sin ventanas al exterior (cf. Goffman, 1961).

Poco mostraremos haciendo notar en qué medida la familia alimentaba unas u otras visiones de la escuela, unas u otras expectativas, si simultáneamente no reflejamos el modo en que esas mismas visiones y expectativas se veían alentadas por los rendimientos formales que arrojaban ambas organizaciones.

La figura 9 expone el modo en que se distribuían las notas cualitativas de los dos centros a lo largo de dos cursos académicos¹⁰. En el Colegio, la pauta de la moda en la calificación de "Notable" otorgaba acreditación formal a la visión de excelencia de un centro que, en palabras de su director, «vive para la Universidad», y fundamentaba las expectativas que tanto los alumnos como sus padres volcaban en la organización.

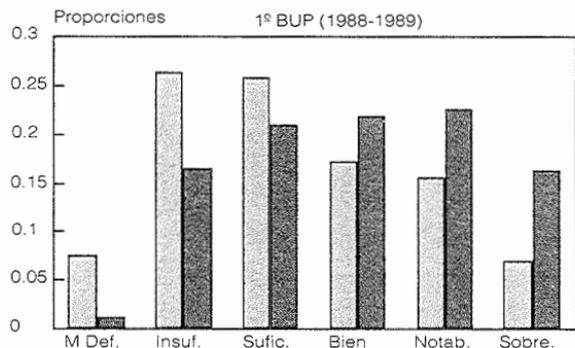
La figura 10, que no toma por unidad las notas escolares sino los individuos que las obtienen, sugiere que la confluencia de los diversos campos sociales en el Colegio se traducían en *fluidez* en el paso por la organización. Considerando conjuntamente el ciclo que va desde 1.º de EGB hasta 3.º de BUP, al menos un 30% de los alumnos del Instituto había repetido un curso a lo largo de su carrera escolar —frente a un 10% en el Colegio—, repeticiones que en su mayoría se acumulaban en el período del Bachillerato. En el Instituto la fragmentación del sentido de la experiencia escolar corría pareja con una visión fragmentaria y como a trompicones del ciclo escolar. En cambio, la condensación del sentido en el Colegio se veía sobredeterminada por la fluidez de una carrera escolar sin interrupciones.

Proceso académico y tiempo institucional

Si diversos son los modos en que los agentes sociales de la escuela realizan continuidades entre los campos de acción sociocultural,

¹⁰ Estas gráficas, en el sorprendente parecido que mantienen de un curso a otro, revelan auténticas pautas de carácter institucional en relación con la tarea evaluadora. Insistiré en ello con mayor detalle en el próximo capítulo.

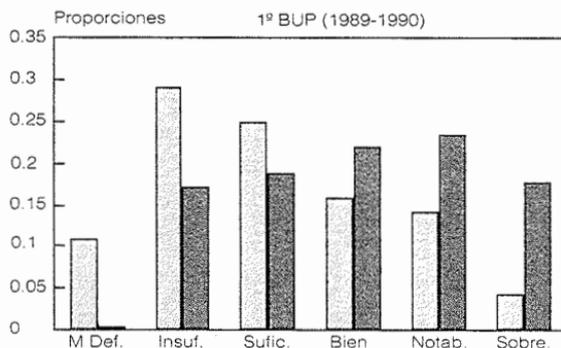
FIGURA 9. Nota cualitativa en el conjunto de grupos, asignaturas y evaluaciones



INSTITUTO COLEGIO

INSTITUTO. Nº puntuaciones= 6108

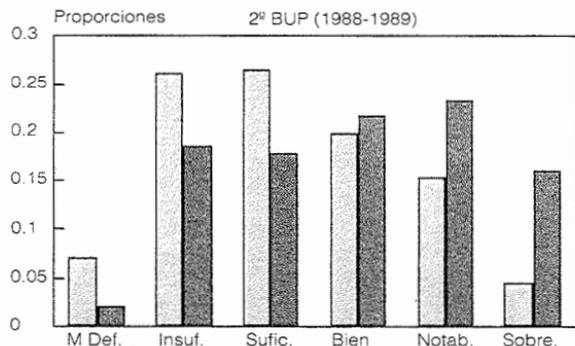
COLEGIO. Nº puntuaciones= 10649



INSTITUTO COLEGIO

INSTITUTO. Nº puntuaciones= 5564

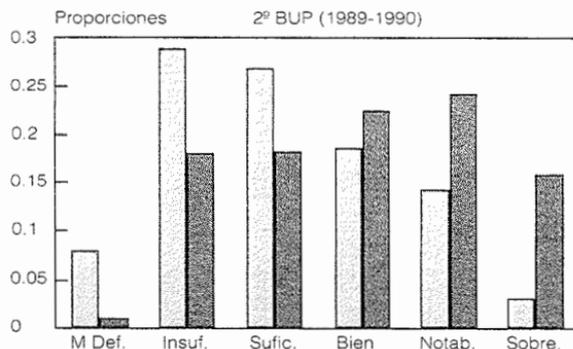
COLEGIO. Nº puntuaciones= 10508



INSTITUTO COLEGIO

INSTITUTO. Nº puntuaciones= 5026

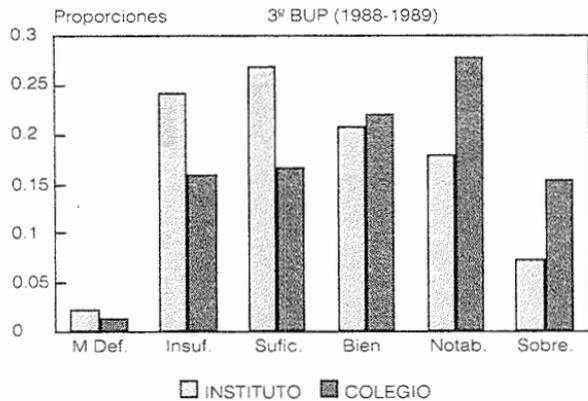
COLEGIO. Nº puntuaciones= 10612



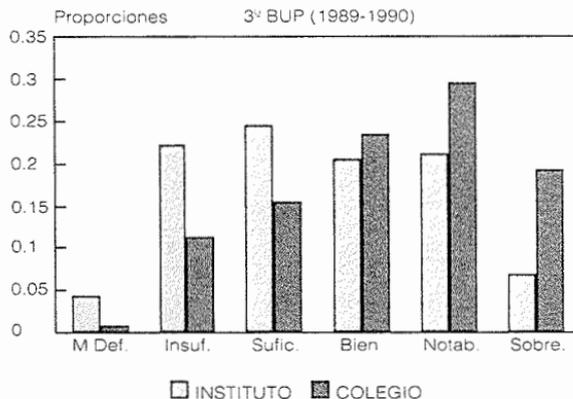
INSTITUTO COLEGIO

INSTITUTO. Nº puntuaciones= 5370

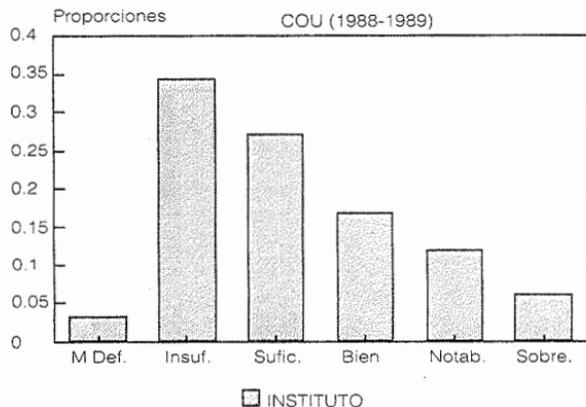
COLEGIO. Nº puntuaciones= 10184



INSTITUTO
 COLEGIO
 INSTITUTO. Nº Puntuaciones= 4245
 COLEGIO. Nº Puntuaciones= 7544



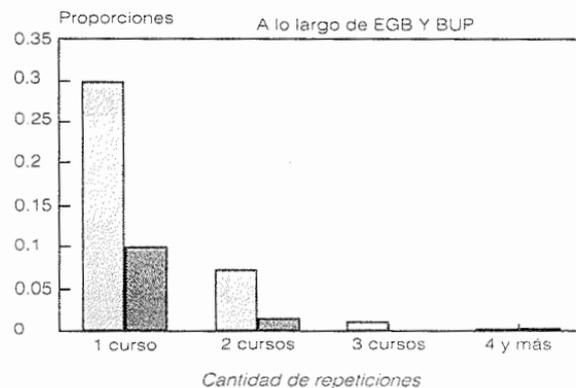
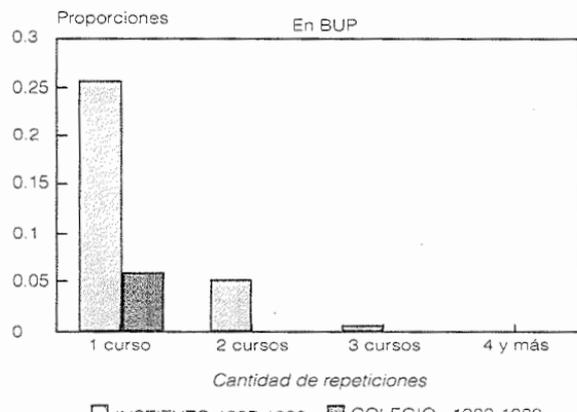
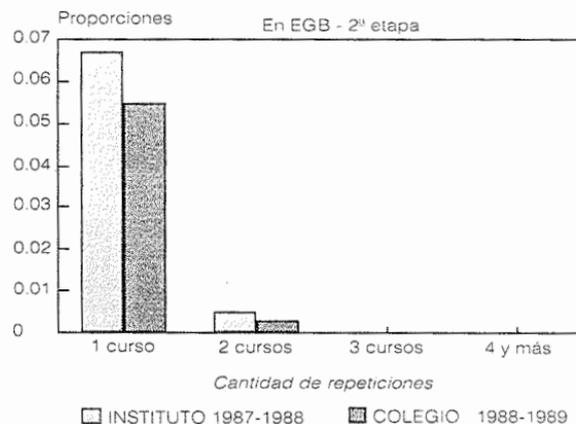
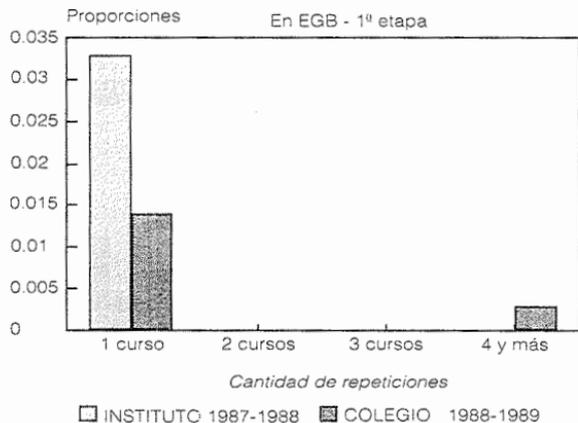
INSTITUTO
 COLEGIO
 INSTITUTO. Nº Puntuaciones= 3866
 COLEGIO. Nº Puntuaciones= 8140



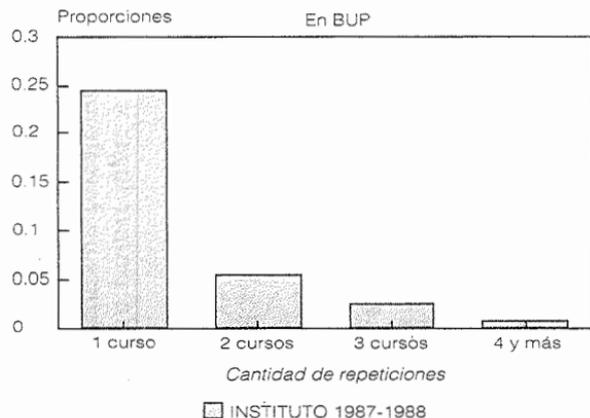
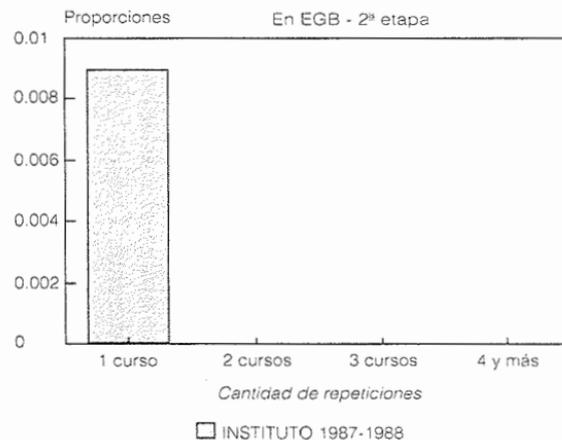
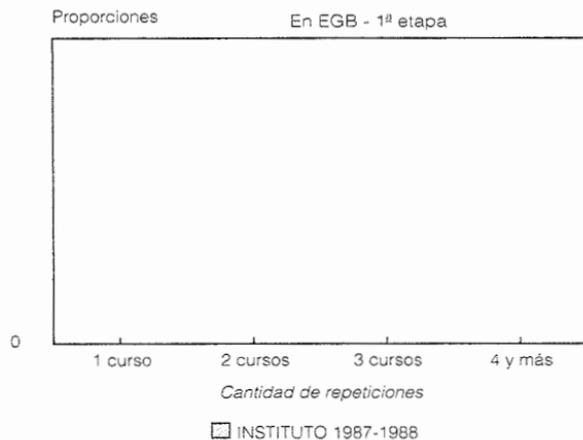
INSTITUTO
 INSTITUTO. Nº Puntuaciones= 3525

FIGURA 10. Cantidad de cursos repetidos por los alumnos de BUP y de COU en los diferentes ciclos escolares

Alumnos de BUP



Alumnos de cou



Para los datos sobre los *alumnos de BUP*:

Instituto: N = 658, p. = 0,96

Colegio: N = 292, p. = 0,54

Para los datos sobre los *alumnos de COU*:

Instituto: N = 110, p. = 0,54

también lo son las formas específicas en que construyen representaciones de una continuidad temporal.

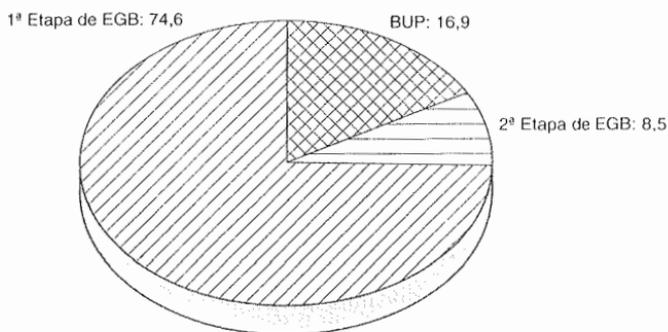
Por una parte, el propio proceso académico con su articulación en jornadas, trimestres, cursos y ciclos, puede cobrar formas diferentes, según el grado en que la *práctica* de estas ordenaciones trate de no introducir interrupciones en los referentes sociales a lo largo del tiempo. Por otra parte, el mantenimiento de tales referentes puede acabar extendiéndose, en la duración de las relaciones sociales, más allá del cumplimiento de las funciones estrictamente académicas, constituyéndose así un *tiempo institucional* que viene a ser el sustrato práctico sobre el que operar el reconocimiento de una *tradicción* compartida.

El primer hecho que salta a la vista en relación con estas consideraciones es la fractura prevista en la enseñanza pública entre los ciclos de la EGB y del Bachillerato, que obliga al traslado de los alumnos de una organización a otra diferente. Debido a lo limitado de su área geográfica de reclutamiento, algunos alumnos del Instituto podían encontrar «conocidos del barrio». Sin embargo, la presencia de relaciones que pudieran remontarse a los comienzos de la vida escolar era allí insignificante si la comparamos con el caso del Colegio, donde un 75% de los varones del Bachillerato llevaban pisando la organización desde la primera etapa de EGB, y sólo un 17% se había matriculado durante el ciclo de Bachillerato (figura 11).

En el Instituto eran conscientes de esta fractura. Los padres expresaban su «preocupación» ante los «perjuicios que la adaptación al nuevo centro» pudiera ocasionar a los rendimientos escolares. Una alumna de 1.º de BUP hizo el siguiente comentario en un grupo de discusión:

No sé... El cambio que hay de EGB a BUP... No sé... Es un cambio grande ¿no? Yo creo que tendría que haber un curso de... de iniciación al BUP o algo así... Para que no sea tanto el cambio de octavo a primero.

En primer lugar y ante todo, este “cambio” significaba en el Instituto un fortalecimiento de la *autonomía* del agente individual. Todo indicaba que hasta EGB el receptor de la acción institucional de la escuela había sido la unidad doméstica, y que a partir de BUP ya sólo podía y debía serlo el individuo. Con el “salto” —que era una expresión frecuente para designar ese cambio entre

FIGURA 11. *Llevan en el centro desde...* (en porcentaje)

$N = 236$; $p = 0,52$

Población de referencia: sólo varones.

los ciclos— los alumnos se enfrentaban también a una nueva composición de la estructura de participación en el aula (Erickson y Mohatt, 1982), por la cual los profesores subrayaban la dimensión cognoscitiva de los aprendizajes del currículo académico llevando a un segundo plano el control explícito del cumplimiento normativo.

Alumna 1.— En el colegio sabías que al día siguiente iba a venir el profesor a ver si tenías los deberes hechos o no...

Alumna 2.— ... Aquí no los tienes hechos y te ponen un punto negativo. Eso ya es problema tuyo.

[En un grupo de 1.º.]

Estos elementos, entre otros, trabajaban a favor de una *desocialización* del agente individual. He aquí una buena plasmación de la imagen de la transición al Bachillerato que tenían los chavales del Instituto:

Alumna 1.— A mí siempre me han dicho que era que tú ibas a lo tuyo. Y que los demás pasaban de ti y tú pasabas de ellos. O sea que era... bueno, sí, podías tener tus propios amigos, ¿no? Pero que nadie se preocupaba por ti ni tú por nadie. Que te tenías que buscar tú mismo la vida.

Alumno 1.— Claro que sí...

María José.— ¿Y tú...? ¿Se ha cumplido lo que pensabas?

Alumna 1.— Sí.

[En otro grupo de 1.º.]

Por otra parte, la exaltación positiva del valor de la responsabilidad se veía oscurecida por el descontento que producía la percepción de un tratamiento un tanto impersonal. Y si bien es cierto que los alumnos en general veían con buenos ojos el que los profesores no planteasen una relación paternalista, acusaban los efectos negativos de un modo de vinculación al que no habían sido acostumbrados, y en el que las relaciones con el profesorado pasaban por la optatividad personal antes que por la mediación de la institución.

En el colegio mantenías una relación como más familiar con los profesores —dijo una alumna de 1.º en cierta ocasión—, pero aquí son más distantes. No sé... Todos no son iguales... [...] Además hay veces que no sabes cómo tratarlos.

Desde el primer momento, el Instituto propiciaba una fractura más o menos explícita con los modos académicos y de relación social que los alumnos habían estado manteniendo hasta ese momento. La experiencia de esa fractura cobraba cuerpo en las prácticas de los agentes, que ya prefiguraban, en su proyección hacia el futuro, un funcionamiento *a saltos* de las instituciones. Todo lo que identificaba a la EGB con el BUP, tras este despojo de las propiedades que otorgan a la experiencia una cualidad de cemento social solidificado con el paso de un tiempo local colectivo, era la dimensión meramente instrumental de las funciones explícitas de la escuela:

María José.— ¿Y vosotros encontráis algo parecido entre el colegio y el Instituto?

Alumno 1.— Nada.

Alumno 2.— Que dan clases igual.

[En otro grupo de 1.º.]

Además, la experiencia de un tiempo universal independiente de la construcción social cotidiana y colectiva reforzaba la visión del tiempo como *destino* y no como *proceso constructivo*: «En el Instituto se va más fácil a lo que quieres llegar que lo que hay en medio», comentó un día una alumna de segundo.

De este modo, en el Instituto los ciclos universalistas de la escuela funcionaban como un *cauce* por el que transcurrían los individuos, adecuándose a los “saltos” prescritos por el calendario oficial. Frente a esa misma estructura universalista el Colegio interponía un tratamiento local del tiempo institucional. Así se expresó Marcos cuando se le pidió que hiciera etapas en la historia de su vida:

Yo diría que el [nombre del Colegio] es como una gran etapa: cada año ir al Colegio y luego de vacaciones con mi hermana y mis amigos; luego ya vendría la etapa de la Universidad. Y dentro del [nombre del Colegio], de 3.º de EGB [curso en el que se matriculó por primera vez] hasta BUP. Pero vamos, quizá no haya solución de continuidad. Ibas creciendo, pero no hay un cambio brusco... Y también de BUP a COU. Todo seguido.

Es evidente que los alumnos que habían entrado en el Colegio durante el ciclo de BUP —como Juan o Jorge— tenían otra idea de las cosas; pero, como hemos visto, el uso de los símbolos locales de tradición ponía sobre aviso a estos nuevos alumnos de la relevancia que el centro atribuiría a la construcción de un tiempo institucionalmente mediado. La realización de continuidades temporales en el Colegio se asentaba en una especial relación entre los sujetos y el problema del tiempo, según la cual éstos se autoconcebían en gran medida como agentes constructivos de un tiempo que vinculaba a las generaciones (*cf.* Shils, 1981), y no ya como agentes *de paso* a través de una estructura predeterminada (Díaz de Rada, 1995).

El Colegio alentaba un *trabajo* explícito de elaboración del tiempo instrumental, que conducía por una parte a reconocer reflexivamente las transiciones individuales por referencia al ciclo académico y, por otra, a enlazar —como en una narración novelada— los capítulos en los que se compartimentaba la temporalidad del curso escolar. La *Revista del Colegio* expresaba reiteradamente este modo de tratar los ciclos. Ordenada en “crónicas” («Crónica de un principio [1ª Etapa de EGB]» / «Crónica de un trimestre [2ª Etapa de EGB]» / «Crónica de un despegue [BUP]») mostraba en cada artículo, escrito por los propios alumnos, el engarce, que es propio del trabajo expresivo sobre los ciclos temporales, entre sucesión y paradigma, entre una representación lineal y una representación circular que se reflejaban e intensificaban recíprocamente (*cf.* Velasco, 1994).

Con un saco de buenas intenciones encendimos la llama que prendería la hoguera del curso 1985-1986. Todo empezó, *como siempre*, con una reunión con los tutores, una charla en el Salón de Actos, en la cual se nos indicó cuáles eran las líneas generales del pensamiento del Colegio en su labor educadora y las “novedades” del curso. Una Celebración Eucarística cerró el programa de ese primer día ligero, ameno y *esperado* [1:5. Las cursivas son mías].

La *Revista* era una expresión más de los modos en que la organización se presentaba, a los ojos de sus agentes, como una condensación de tiempos institucionales y campos socioculturales enraizados en una historia local (*cf.* Pettigrew, 1983:98).

Así, la continuidad intercontextual se reforzaba en el Colegio con el sentido de una continuidad temporal que se construía en los emblemas de una tradición *reconocida*. Recordemos que las paredes del vestíbulo y las galerías recogían los cuadros de promoción de las generaciones de alumnos que habían llegado hasta COU. En esos cuadros se encontraban, en ocasiones, los padres de los estudiantes del centro. «Aquí vienen en saga —me comentó una vez el psicólogo—, hay maestros que llevan muchos años y están dando clase al hijo de un padre al que tuvieron como alumno».

Por otra parte, diversos acontecimientos rituales trabajaban en el Colegio esa temporalidad local: el «festival anual de fin de curso»; la «ceremonia de imposición de insignias a los de COU»; las fiestas religiosas de la patrona y la Orden; la celebración de las “bodas de plata”, en la que, por primavera, se reunían los ex alumnos que habían acabado COU hacía 25 años para recibir una lección magistral de uno de los profesores de su promoción y comer juntos; y, cuando recogía los materiales de esta investigación, la preparación de la gran celebración del centenario del centro, para la que se renovaron numerosas instalaciones y se encargó a uno de los hermanos de la Orden la elaboración de una «historia del Colegio».

«Una gran familia»

Las prácticas del Colegio contribuían a formar una identidad de estudiante que se hilvanaba en el conjunto de los campos de acción sociocultural. Las prácticas del Instituto conducían, por su

parte, a desnudar al agente de sus mundos sociales de pertenencia y referencia. Si en el Instituto la continuidad entre familia y escuela cobraba la forma de una *delegación* instrumental —pues los padres dejaban en manos de los profesores una tarea educativa que no podían comprender desde su propia experiencia—, en el Colegio la continuidad se manifestaba a la manera de una *representación* simbólica. Mientras que en el Instituto la escuela sustituía metonímicamente a la familia, en el Colegio ambas instituciones se articulaban en una mediación metafórica: «Una gran familia» era el titular del editorial de la *Revista del Colegio* cuando ésta volvió a reaparecer en enero de 1986:

Todos los años, en el discurso inaugural del curso escolar, os repito que el Colegio debe ser para vosotros un SEGUNDO HOGAR, hogar cálido donde os encontréis satisfechos y cuyas actividades os hagan vibrar con el ánimo de pertenecer a una GRAN FAMILIA UNIDA [1:1, las mayúsculas son del original].

En contrapartida, las relaciones familiares era vistas por los alumnos del Instituto como una *interferencia* en el ajuste a los procesos escolares.

A mí lo que me pasa —comentó una alumna en uno de esos grupos en los que pretendimos trabajar la “planificación del tiempo”— es que llego a casa... Mi madre me dice: «Vamos a hacer esto, a hacer lo otro» cuando llega de trabajar a las cinco. Así que si me da tiempo lo hago [la tarea escolar] de tres a cinco, y si no me da tiempo no lo hago.

Y esta imagen de los alumnos encontraba su complemento en la que sostenían incluso los profesores menos inclinados a devaluar el contexto familiar de los chavales:

Los padres de mis alumnos ya se empiezan a quejar de mis clases porque no usan y no estudian el libro que se han comprado. Ellos no ven qué tiene que ver cortar una patata con la asignatura de Ciencias Naturales [Gerardo].

En el Colegio se reconocían abiertamente las influencias directas de la familia en la actividad académica de los estudiantes. Un profesor de Ciencias Sociales me mostró orgulloso «la excelente calidad de los trabajos» de sus alumnos de segundo, que apoyados

en la «documentación» aportada por sus padres «supera[ban] con creces en actualización y en profundidad a los libros de texto». Nada puede ilustrar mejor la relevancia decisiva que en el centro se concedía al marco social del núcleo doméstico que la propia denominación que los agentes de la organización usaban para referirse a él: literalmente «familia». En el Instituto, el lenguaje disociaba al «alumno» de «los padres», pero en el Colegio era imposible referirse a éstos sin representar a aquél: los profesores y los directivos recibían en consulta a «las familias», «las familias» accedían al centro por la puerta principal. Si el Instituto poseía una Asociación de Padres de Alumnos cuyos asociados permanecían en ella en tanto sus hijos estuvieran matriculados en el centro; en el Colegio, en fin, había una Asociación Católica de Padres de Familia, cuyos miembros quedaban vinculados formalmente a la organización de forma vitalicia, más allá de la estancia de los hijos, estableciendo todo tipo de encuentros sociales producidos al margen de los procesos académicos. Por ejemplo, al final de cada curso se celebraba un «Día de las familias», y cuando los hijos se matriculaban en el Colegio tenía lugar «la visita de las familias», que también acudían a otros rituales de la organización.

Finalmente, la relevancia en el Colegio de un sentido global de «comunidad» se reflejaba en un estatuto formalizado de solidaridad por el cual la Asociación de Padres de Familia se comprometía a correr con los gastos educativos hasta el tercer curso de una carrera universitaria de cualquier alumno que, debido a desgracias familiares graves (como el fallecimiento de los padres), quedase sin recursos económicos suficientes.

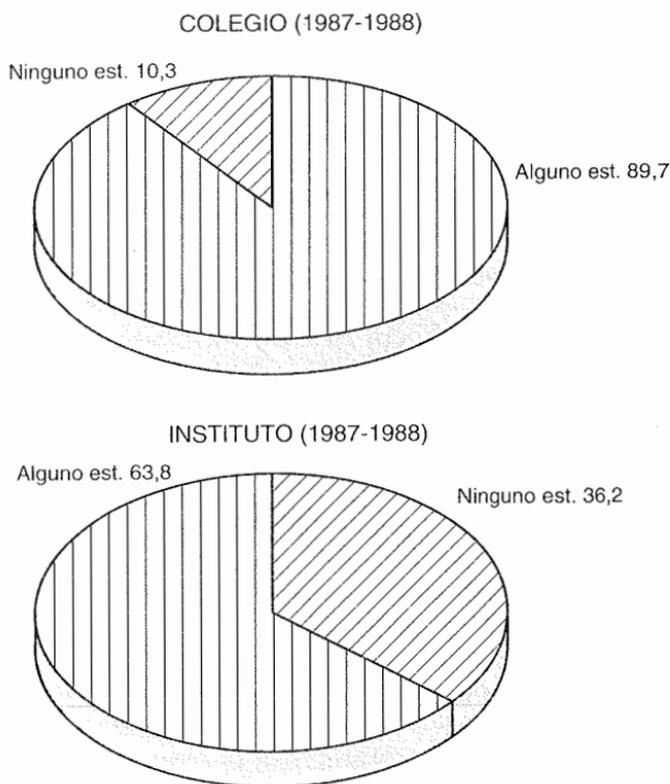
Pero esto no es todo. En el Colegio la confluencia de los diversos campos socioculturales iba más allá de la relación entre las familias de los alumnos y el centro. También las familias de los profesores podían entrar en juego, como en la celebración de las «bodas de plata» de los profesores que cumplían 25 años de servicios en la organización:

Les ponemos una medalla... Se les hace un homenaje y cenamos todos juntos. Viene la mujer, se le da un ramo de flores. Y vienen también con los hijos [el psicólogo del centro, en una entrevista].

En contraste, en el Instituto la relación de los agentes con la organización se definía por una desarticulación parcial entre el

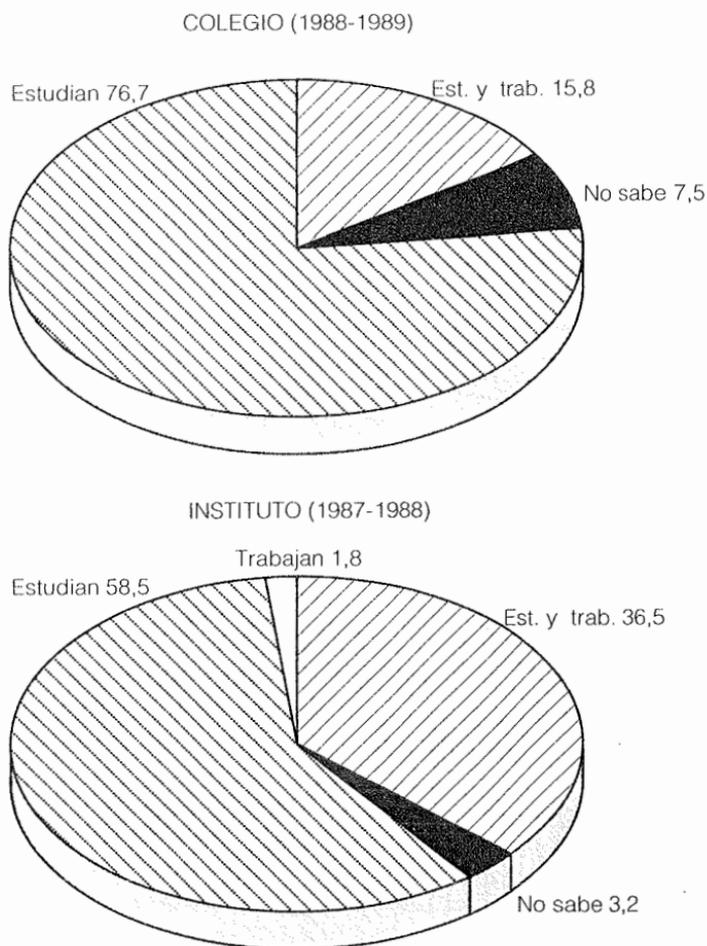
contexto del centro y otros contextos relevantes de la acción cotidiana. En este sentido, no sólo los padres habían de permanecer al otro lado de la puerta que daba paso al mundo de la escuela. Un 36% de los alumnos declaró no tener ningún hermano estudiante en su núcleo familiar —frente a un 10% en el Colegio—, y un 38% indicó que sus amigos estudiaban y trabajaban o bien sólo trabajaban —frente a un 16%— (figuras 12 y 13).

FIGURA 12. *Hermanos estudiantes* (en porcentaje)



INSTITUTO: N = 658; $p = 0,96$
 COLEGIO: N = 292; $p = 0,54$

FIGURA 13. Dedicación de los amigos (en porcentaje)

INSTITUTO: N = 658; $p = 0,96$ COLEGIO: N = 292; $p = 0,54$

Para delinear (con los rasgos de una caricatura) el modo en que las dimensiones instrumentales de la instrucción y la evaluación académica subordinaban en el Instituto a las dimensiones convencionales tendentes a construir una confluencia entre los diversos campos socioculturales, he aquí el comentario de una tutora, realizado en una reunión con el Gabinete para evaluar los expedientes de sus alumnos: «Fijaros... Este alumno dice que sus padres están divorciados... Y lo pone con “b”».

Individuos

En la producción cultural del Colegio, la construcción del agente individual se daba en el contexto de una confluencia de marcos de socialización. El orden privatista de la escuela aglutinaba los sentidos de una experiencia sociocultural “propia” en cuyo seno el individuo era metáfora de un orden colectivo.

Por su parte, el Instituto, como campo de acción de una función pública, centraba su producción cultural en una escisión de los contextos sociales de referencia. En este caso, el trabajo institucional suponía un *desalojo de los sentidos colectivos de la práctica*. Esa escisión no era sólo un hecho observable, sino que poseía una naturaleza reflexiva y normativa: si en el Colegio los diversos contextos habían de ser permeables, en el Instituto tenían que ser impermeables y autónomos: por un lado los alumnos, por otro los padres, por otro los amigos, y así hasta el infinito. No era sólo empíricamente cierto que todo lo que rodease al agente individual quedaba aparcado a las puertas de la institución formalizada, sino que además ése parecía ser el estado ideal al que debía aspirar la dinámica de la organización.

Es cierto que los profesores, los padres y los alumnos del Instituto creían en la existencia de un “déficit”, que se traducía en la percepción de todo tipo de desarticulaciones entre los agentes y su espacio conjunto de acción; pero no es menos cierto que todos ellos defendían, a pesar de las contradicciones, el valor de una producción cultural específicamente pública, que confiaba en el funcionamiento instrumental de una escuela orientada a la construcción de *individuos universales* (cf. Dumont, 1987a). Cuando le comenté al director del Instituto la “soledad” con que los alumnos afrontaban las tareas académicas, me respondió la-

cómicamente: «Esa soledad es real. El aprendizaje es cosa individual».

También se expresaban normativamente los alumnos cuando en los grupos de orientación se les instaba a hablar de las influencias que pudieran estar recibiendo de sus padres, hermanos o amigos, a la hora de tomar sus decisiones académicas:

Yo pienso que... que no sé... que no te debes dejar influenciar por nadie, ni siquiera por tu familia. Tú tienes que hacer lo que consideres que te va a gustar más a ti, o te vas a sentir más a gusto con ello. Vamos, es lo que pienso yo. A lo mejor luego te dejas influenciar, pero vamos, yo pienso que no te... que debería ser lo mejor decidir por ti mismo. Nada más [una alumna en un grupo de tercero].

Puede pensarse con razón que este argumento hubiera sido diferente en el caso de un centro público con núcleos domésticos en posiciones ocupacionales similares a las del Colegio. Aquí sólo puedo formular una hipótesis que merecería contrastación. Mi punto de vista es que estas diferencias, con ser cualitativamente importantes, no podrían ocultar la existencia de un *ethos* específicamente público de la institución. Este *ethos* privilegiaría de algún modo un ideal universalista y legalista, y con ello una subordinación de las adscripciones *locales* de los grupos sociales en la articulación de la experiencia escolar. Lo que deseo destacar es que la desocialización del agente en el Instituto, que analizaré más detalladamente en el próximo capítulo, no era contemplada sólo como un déficit, sino también (contradictoriamente) como una *aspiración ideal* en la definición de las prácticas: esa desocialización era la forma positiva en que se manifestaban las relaciones intercontextuales en el centro.

En el Instituto, las transferencias simbólicas, es decir, las pautas convencionales de la continuidad, generaban y buscaban generar una impermeabilidad de los diversos marcos de acción cotidiana. Para ser positivamente sancionada, la construcción colectiva del agente tenía que producirse como una acción institucional que se debía ejercer sobre individuos *extraídos* de sus mundos sociales inmediatos.

El Colegio compartía con el Instituto esa aspiración a la universalidad, pero sus contradicciones específicas nacían en la interposición de niveles mediacionales de referencia (la familia, el cen-

tro, la Orden, la Iglesia), por los que se sancionaba positivamente la construcción colectiva de individuos que habrían de saber *reinterpretar*, desde esos mundos sociales, el marco de las reglas del Estado. Si la orientación universalista del Instituto se correspondía con el ideal de un individuo desocializado, la orientación universalista del Colegio buscaba construir *individuos sociocéntricos*.

Sobre la soledad de los individuos del Instituto se alzaban las dos justificaciones esenciales que ayudaban a estos alumnos a comprender los pasos de su trayectoria —o su deriva— académica: por una parte, sabían que sus decisiones dependían del mecanismo instrumental del aprendizaje y la evaluación («Escogeré Ciencias o Letras según lo que ahora mejor entienda, mejor comprenda, mejor se me dé...»); pero, por otra parte, cuando tenían que dar cuenta de las numerosas decisiones que contradecían ese mecanismo, sólo podían recurrir al “gusto” personal, que, como primitiva irreductible de todas las justificaciones, se levantaba sobre «el terreno por excelencia de la negación de lo social» (Bourdieu, 1988a:9).

FORMAS DE TRADICIÓN

Para comprender la polisemia implícita en el concepto de “tradicición” podemos recordar el intento de definición que, realizado por Edward Shils en 1981, evoca al que pronunciara Tylor en 1871 para acotar el no menos polisémico concepto de “cultura”:

Tradicición —lo que es transmitido [*handed down*]— incluye los objetos materiales, las creencias acerca de todo tipo de cosas, las imágenes de las personas y los acontecimientos, las prácticas y las instituciones [Shils, 1981:12].

Una consecuencia de mis datos es que los modos en que la tradición cobra cuerpo como conjunto de prácticas y de creencias “transmitidas” son *diversos*, según sea la manera en que los agentes imputen una continuidad convencional a la experiencia socioculturalmente mediada.

Desde mi punto de vista, existe una diferencia fundamental entre los marcos de experiencia colectiva en los que tal imputa-

ción de continuidad viene dada en la forma de un *conocimiento práctico*, y aquellos otros en los que se produce un *trabajo reflexivo* sobre las propias dimensiones de la continuidad (cf. Giddens, 1984:41ss.). En este segundo caso, la tradición se convierte en una realidad reconocida y relevante, que se va construyendo y reconstruyendo mediante el trabajo sobre los emblemas de la convencionalidad.

En el Instituto, la tradición se revelaba como una forma de conocimiento práctico. Había profesores, padres, tutores y alumnos "con fama". Se daban también todo tipo de identidades optativas con una duración reconocida en el tiempo. Asimismo, había un considerable —y asistemático— cuerpo de tradiciones *orales*, por medio de las cuales los agentes acababan aprendiendo a servirse de la institución, y en buena medida también a controlarla. Nada se hallaría más lejos de la realidad que sostener que el Instituto era una organización carente de expresiones simbólicas de la vida social.

Lo que caracterizaba al modo en que la tradición operaba en el Instituto era su naturaleza irreflexiva; su confinamiento en el marco de las relaciones optativas que se producían en el transcurso de la vida cotidiana; y su tendencia a *subordinarse* a los intereses de la docencia y la evaluación, que desintegraban al agente colectivo en un agregado de agentes individuales.

La propiedad fundamental de esta tradición práctica era la de producirse al margen de una exégesis constructiva de las representaciones sociales y los tiempos colectivos: en el Instituto no se hablaba espontáneamente *del* Instituto como imagen de una comunidad representada. Sólo la inducción inevitable de la entrevista podía situar momentáneamente a los informantes en el "polo ideológico" de sus prácticas (cf. Turner, 1980:30) o impulsarles a reconocer un cierto «sentido del pasado» (cf. Dwyer *et al.*, 1987:157). En la vida del Instituto la tradición actuaba como un «componente tácito de las acciones racionales, morales y cognitivas, y también de los afectos» (Shils, 1981:33). Pero no cobraba forma, como en el Colegio, en un trabajo *expreso* sobre una continuidad reconocidamente colectiva, que se construía a menudo, como hemos ido viendo, mediante la sistematicidad del documento escrito.

Por otra parte, las condiciones y dimensiones de la continuidad fomentaban en el Instituto formas de tradición práctica e irreflexiva, que mediatizaban una particular comprensión de la *rela-*

ción entre los agentes individuales y el marco de la organización. Según esta comprensión, el agente *transitaba por* la institución, subordinando a los principios instrumentales de su uso los fundamentos convencionales de la experiencia colectiva. El Instituto se concebía, en consecuencia, como una organización externa a los individuos, quienes en el transcurso de su experiencia diaria acababan figurándose a sí mismos, en gran medida, como héroes trágicos de un drama cuya trama escapaba a sus posibilidades de intervención:

Pero ahí está lo que yo te decía antes de que la utilidad para mí del BUP es que te abran y te pongan en camino de que tú sepas que puedes hacer cosas por ti mismo, y de que no tiene que estar ahí nadie para dártelas, y de que te... te estimulen, simplemente, el profesor y las clases que hay en BUP tendrían que ser un estímulo... Y más que un estímulo es un freno. Y te acaban hundiendo, y te acaban diciendo... «Dios mío, no hay salida», y llevo dieciséis años haciendo la misma cosa. Una rutina continua: vacaciones, empiezo, vacaciones, empiezo... Y dices: «¿cuándo se acaba esto? ¿cuándo voy a empezar a hacer algo por mí mismo?» [un alumno, en un grupo de 3.º].

Quizás era precisamente en el reconocimiento de esa *limitación* donde radicaba la más aguda de las *penetraciones* en el entramado de la organización (cf. Willis, 1988). Como me comentó Gerardo en una ocasión, ayudándome a llenar mi catálogo de paradojas: «Ellos sienten que están pedaleando en el vacío, y yo les digo: “¡Claro que somos marionetas!”. Lo que hace falta es que seas consciente de que eres una marioneta».

En el Colegio, el constante ejercicio reflexivo sobre una tradición local subrayaba la valoración de la construcción convencional de la experiencia colectiva, y esta visión arrojaba una imagen bien diferente de la relación entre el individuo y la institución, según la cual *el agente individual se construía conforme hacia organización*, poniendo a jugar en su seno los diferentes campos sociales de referencia y pertenencia. Así lo decía explícitamente el Ideario del centro:

La escuela se organiza como un servicio a la persona del educando para que conozca, interprete y transforme el mundo que lo rodea, con el fin de construir una sociedad que facilite a todos su propia realización [Libro de Programación Escolar, 1986-1987:9].

Pero, como ya he apuntado, lo decisivo de este asunto es que la situación del Instituto era una situación ideal, es decir, normativa. No podemos decir que el Instituto careciera de unos elementos tradicionalizadores que los agentes echaban en falta. Simplemente, parece más bien que el proyecto al que el Instituto respondía pasaba por una detradicionalización de la experiencia. Podemos adivinar aquí la conexión entre el *ethos* de una escuela pública asentada sobre el valor de la racionalización de la organización y la devaluación de las tradiciones reconocidas (o sea, de las legitimaciones tradicionales). Pues en definitiva, el impulso ilustrado que recogió y puso en marcha tal devaluación fue también el que gestó la idea progresista de una educación para el "pueblo"¹¹.

¹¹ Shils ha hecho un catálogo de los atributos negativos que la idea de "tradicción" fue albergando con el desarrollo de la idea ilustrada del "progreso": «La tradicionalidad se consideró la causa de la ignorancia, de la superstición, del dominio clerical, de la intolerancia religiosa, de la jerarquía social, de la desigualdad en la distribución de la riqueza, de la apropiación de las mejores posiciones de la sociedad sobre la base del nacimiento, y de otros estados de la mente y de las instituciones sociales que fueron objeto de la censura racionalista y progresista» (Shils, 1981:6).

7. LA VISIÓN INSTRUMENTAL Y LA COMPRENSIÓN DESOCIALIZADA DEL MUNDO ACADÉMICO

REFERENTES SOCIALES EN EL INSTITUTO Y EN EL COLEGIO

En los próximos veinte minutos quiero que hagáis una redacción. Puede ser todo lo larga que queráis. La redacción tiene que referirse a un tema general: «Vuestro proyecto de vida». Podéis centraros en vuestro proyecto como estudiantes, como profesionales, o en vuestras relaciones sociales. Escribid sobre las cosas que consideréis interesantes en relación con este tema. ¿Qué estrategias utilizaréis para conseguir determinados objetivos? ¿Qué obstáculos pensáis que os vais a encontrar? Algunas personas piensan que su futuro es lo que ocurrirá en el próximo minuto, otras en el próximo año, y otras en los próximos ochenta años. Podéis usar la visión de futuro que deseéis. La principal instrucción para hacer esta redacción es que desarrolléis vuestras propias ideas: lo que vosotros consideréis importante es importante para mí.

Con esta consigna, 280 alumnas y alumnos del Instituto y 275 del Colegio escribieron un conjunto de redacciones en las que reflexionaron sobre el futuro —y a veces, también, sobre el pasado— de sus vidas. En este caso, no se les planteó ninguna pregunta concreta. El ejercicio era abierto y proyectivo. En el contexto de la escuela, el discurso sobre los “proyectos de vida” puso en juego los *referentes instrumentales* de una realidad compuesta de “carreras”, “puestos de trabajo”, “decisiones” y “estrategias”; e introdujo en escena determinados *referentes sociales* significativos, que, como la familia, los amigos, los compañeros, o las instituciones, tenían algún valor para el agente en la construcción de su hilo argumental. Esta consigna se dirigía explícitamente a la dimensión instrumental de la experiencia, pues inducía a los alumnos a reflexionar sobre un mundo de medios y de fines, de “objetivos” y “obstáculos” previsibles o imaginados.

Los textos de los alumnos ofrecieron, sin embargo, algo diferente de un mero catálogo de reglas: en su interpretación estraté-

gica expusieron también una comprensión valorativa en la que las imágenes sociales cobraron diferentes formas de protagonismo sobre el trasfondo proyectado de un ciclo vital. Al situar a la escuela en el centro de las reflexiones, estos escritos me dieron una idea de los modos en que la visión instrumental de la institución se veía encastrada en un mundo social significativo, y del grado en que el contexto académico se contemplaba como una instancia universal y desocializada. Vistos en conjunto, estos materiales ilustran las diversas maneras en que ambos centros, en continuidad con sus medios socioculturales concretos, *mediatizaban* específicamente la visión instrumental de la enseñanza.

Aunque el aprovechamiento heurístico de estos textos excede con creces cualquier problema claramente definido, propondré aquí una lectura particular. La idea implícita en esta lectura es que el discurso sobre los proyectos de vida refleja una visión compleja de *las relaciones entre los referentes instrumentales y los referentes sociales* del mundo de los agentes, y que esta visión no es sino el precipitado de las prácticas y las experiencias colectivas generadas en parte, aunque de un modo muy significativo, en sus instituciones escolares.

El cuadro 5 recoge una lista de estas relaciones. Para elaborarla me ocupé de clasificar, en el conjunto de la muestra, proposiciones como las siguientes: («A *mi padre* no le gusta que deje *los estudios* para dedicarme al baloncesto»), [«Yo no pisaría a *un amigo* por conseguir un buen *puesto*»]¹.

Un 42% de los alumnos del Colegio expresó proposiciones en las que el referente social incidía positivamente sobre el referente instrumental, como por ejemplo [«Espero que mi forma de ser me ayude a relacionarme con los demás para conseguir mi objetivo»]. En contraste, un 20% de los alumnos del Instituto se expresó de este modo. Por otra parte, los alumnos del Instituto fueron notablemente más propensos que los del Colegio a indicar una incidencia positiva del referente instrumental sobre el referente social (un 22% frente a un 9%), como en [«Me gustaría ser azafata porque sirves a los demás y te relacionas con ellos»]. Esta estructura cruzada de los porcentajes de ambos centros revela diferentes po-

¹ Para distinguir los ejemplos procedentes de alumnos de uno y otro centro pondré entre paréntesis las expresiones de los alumnos del Instituto y entre corchetes las de la muestra del Colegio.

CUADRO 5. Relaciones entre las imágenes sociales y las imágenes instrumentales en el Instituto y en el Colegio (porcentajes)

CATEGORÍA	GLOBAL		VARONES		MUJERES	
	(Ins.) N=280	(Col.) N=275	(Ins.) N=113	(Col.) N=233	(Ins.) N=167	(Col.) N= 42
El referente social incide positivamente sobre el referente instrumental.....	20,4	42,2	20,4	40,8	20,4	50,0
El referente social incide negativamente sobre el referente instrumental.....	12,1	11,6	8,0	12,4	15,0	7,1
La incidencia del referente social sobre el referente instrumental es ambigua.....	1,8		1,8		1,8	
El referente instrumental incide positivamente sobre el referente social.....	22,5	9,5	17,7	8,6	25,7	14,3
El referente instrumental incide negativamente sobre el referente social.....	6,1	0,7	4,4	0,9	7,2	
La incidencia del referente instrumental sobre el referente social es ambigua.....	4,3		6,2		3,0	
Hay expresión de interferencias (positivas o negativas) entre el individuo y el referente social.....	1,8	8,4	1,8	7,7	1,8	11,9
El referente instrumental y el referente social se yuxtaponen sobre un esquema de competición.....	6,8	18,2	5,3	16,3	7,8	28,6
El referente instrumental y el referente social se yuxtaponen sobre un esquema no competitivo.....	3,6	4,4	5,2	4,3	2,4	4,8
El referente instrumental y el referente social se yuxtaponen sobre un esquema de integración.....	1,1	9,8	0,9	9,9	1,2	9,5
El referente social supone la proyección de un puesto directivo		15,6		15,0		19,0
El referente social supone la proyección de un puesto subordinado.....	0,4				0,6	
Se expresan proyecciones en las que el referente social es una institución formal.....	5,7	21,5	9,7	21,0	3,0	23,8
Se expresa un esquema de reproducción doméstica de los bienes instrumentales.....	4,3	16,7	8,0	15,9	1,8	21,4
TOTALES.....	90,9	158,6	89,4	152,8	91,7	190,4

INSTITUTO (1987-1988) 2º y COU; N=280; $p=0,62$ COLEGIO (1988-1989) 1º, 2º y 3º; N=275; $p=0,50$.

siciones relativas de ambos tipos de referentes: los alumnos del Instituto primaban una visión del mundo social mediatizada por los logros instrumentales; en contraste, para los del Colegio estos logros parecían estar mediatizados en mayor medida por la esfera de las relaciones sociales².

Por otra parte, leyendo globalmente los datos del cuadro 5 se aprecia que los alumnos del Colegio tuvieron una tendencia claramente más destacada a *producir* proposiciones como las que en ella se incluyen, es decir, a *poner en relación* los referentes de uno y otro tipo. En efecto, los alumnos del Colegio veían sus carreras escolares y laborales saturadas de referentes sociales. Muy a menudo, estas referencias se construían sobre esquemas de competición, pero también sobre esquemas de cooperación social [«En el futuro pondré un bufete con unos socios»], y de integración entre el entorno de las relaciones personales y el entorno de las relaciones instrumentales: [«Me imagino con un buen trabajo y muchos amigos»]. Además, las redacciones del Colegio recogían una autoimagen de excelencia que se reflejaba en la proyección de puestos directivos. En muchos casos, esta proyección cobró cuerpo en proposiciones en las que se hacía explícito un esquema de reproducción doméstica de los bienes instrumentales: [«Heredaré las empresas de mi padre»].

Cuando los alumnos del Instituto relacionaron ambos campos, lo hicieron fundamentalmente sobre referentes sociales totalmente inespecíficos, como en («Me gusta la profesión de periodista porque estás al tanto de las noticias y te comunicas con la gente») (17,9% en el cuadro 6). Por su parte, la inespecificidad de los referentes del Colegio se vio frecuentemente atemperada por una connotación de *proximidad* (en el tiempo o en la interacción), que confería a la imagen social correspondiente una relevancia acusada en su relación con el referente instrumental: [«Todo el mundo me dice que en tercero coja electricidad»], [«Cuando me preguntan lo que quiero ser, digo: “empresario”»].

² La importancia de los referentes sociales en este tipo de proposiciones entre los alumnos del Colegio se ve reforzada, además, cuando se tiene en cuenta que la capacidad de tales referentes para ejercer una incidencia *negativa* sobre el mundo instrumental obtiene un reflejo similar en ambos centros (un 12,1% frente a un 11,6%): [«Buscaré un Colegio en el que no me cateen para mantener el nivel»].

CUADRO 6. Referentes sociales en el Instituto y en el Colegio (en porcentajes)

REFERENTE	INSTITUTO		COLEGIO	
	N=280 Valoración positiva o neutra	Valoración negativa	N=275 Valoración positiva o neutra	Valoración negativa
Padres	11,8	4,6	29,5	7,3
Hermanos	1,4		2,9	
Primos/Abuelos/Tíos		0,4	1,1	
Pares competidores		5,7		17,5
Pares cooperadores	3,6		8,0	
— de estudios	1,8		2,5	
— de trabajo proyectado	1,8		5,5	
Novia			0,4	
Agentes inespecíficos próximos	6,4	2,9	8,4	0,4
Amigos de la familia de origen			0,7	
Familia de origen	3,6	1,4	5,5	0,7
Pareja proyectada	2,5		3,3	
Familia de destino	1,1	0,4	2,9	0,4
Hijos proyectados	2,5			
Posición directiva			15,6	
Fama			0,4	0,4
Conjuntos de agentes (Familia + Profesores/ Familia + Amigos)	1,8	0,4	1,5	
Posiciones estructurales		2,2	1,2	1,1
— Sexo			0,4	1,1
— Edad		0,4	0,4	
— Socioeconómica		1,8	0,4	
— Promoción escolar			0,4	
Agentes del centro escolar actual	0,4		3,6	2,9
Instituciones formales	5,0	0,7	20,0	1,5
— Instituto/Colegio			9,0	1,1
— Laborales	4,2	0,7	9,8	
— Asociaciones			0,4	
— Parroquia			0,4	
— Ejército	0,4		0,4	
— Gobierno				0,4
— Otras inst. escolares	0,4			
Referentes globales	3,6	1,8	9,8	0,8
— Sistema de enseñanza				0,4
— Televisión			0,4	
— España	0,7	0,4	1,1	
— EE UU	0,4		1,1	
— CEE			0,7	
— El extranjero	0,7		0,7	
— ONU	0,4			
— La sociedad (la humanidad)	1,4	1,4	5,8	0,4
Referentes totalmente inespecíficos	17,9	1,1	4,4	
Amigos (no del centro escolar)	1,4			
Posición subordinada	0,2	0,2		
Profesor	1,4			

INSTITUTO (1987-1988) 2.º y 3.º; N = 280; $p = 0,62$
 COLEGIO (1988-1989) 1.º, 2.º y 3.º; N = 275; $p = 0,50$

La suma de porcentajes en los que aparece positiva o neutralmente valorada la familia de origen, sea genéricamente o por referencia a los padres, los hermanos o personas de la familia extensa, arroja en el Colegio una cifra del 39%, frente al 17% en el Instituto. Además, es destacable en el Colegio la valoración positiva de las instituciones formales (20%), que se reparte sobre todo entre el centro de enseñanza y las instituciones laborales proyectadas.

En resumen, tanto las condiciones de la continuidad sociocultural en el Instituto y en el Colegio, como las propiedades de las prácticas organizativas y de la socialización, que hemos explorado en los capítulos precedentes, parecen encontrar en estos datos un eco cuantitativo, encarnado en la producción cultural de discursos de un buen número de agentes de los dos centros. Al escribir sobre la dimensión instrumental de la experiencia, los alumnos del Instituto —en comparación con los del Colegio— produjeron visiones considerablemente *independientes* de sus referentes sociales significativos. Y cuando pusieron en relación sus proyecciones instrumentales y sociales, lo hicieron para destacar el carácter mediacional y prioritario de los logros instrumentales sobre los entornos sociales relevantes.

Estos datos no deben llevarnos a afirmar, sin embargo, la existencia de un ajuste sin fricciones entre ambas dimensiones de la experiencia en el Colegio. De hecho, la mediación social de las visiones instrumentales en este centro constituía la materia prima de las principales contradicciones de sus agentes. Al poner en relación ambos tipos de referentes, los alumnos del Colegio acudieron con mayor frecuencia que los del Instituto a sus imágenes sociales, pero también las valoraron más a menudo de un modo negativo (un 36,4% frente a un 26,5% en el cuadro 6). Esas valoraciones negativas se dirigieron fundamentalmente hacia los pares competidores [«Con la masificación en las carreras es difícil encontrar un puesto de trabajo que te cuadre»], una problemática que, como he descrito en el capítulo 4, alcanzaba dimensiones-estructurales al poner en contraposición la ideología piadosa de la Orden con el sentido selectivo y competitivo de la acción escolar. Por otra parte, la valoración negativa de la mediación social cobró un relieve especial cuando tomó por objeto al propio núcleo familiar [«Yo estoy en tensión porque mis padres me fuerzan a estudiar y exigen demasiado de mi persona»]. Este esquema fue subrayado en diversas ocasiones por el psicólogo del centro

como fuente esencial de los conflictos familiares asociados a la escuela.

También sería erróneo extraer de estos datos la conclusión de que los alumnos del Instituto produjeron un discurso carente de imágenes sociales. Simplemente, en su visión del mundo, el tipo de alternativas instrumentales promovidas por la escuela —en cuyo seno se les propuso la tarea— aparecía considerablemente *disociado* de su argumentación sobre los marcos sociales de referencia: los amigos, los padres, la futura vida de pareja o los hijos. Pero en sus redacciones, los alumnos y las alumnas del Instituto otorgaron una relevancia crucial a esas relaciones sociales, tanto presentes como futuras. Esta consideración queda ilustrada en la figura 14. En ella se recoge la distribución cuantitativa de los períodos y puntos de transición de los ciclos vitales imaginarios proyectados por los alumnos de los dos centros en sus redacciones.

Basta con sumar los porcentajes referidos al componente escolar (ciclo de la EGB, Bachillerato, COU, selectividad y carreras o estudios tras el bachillerato) y los referidos al componente laboral de las trayectorias vitales (ciclos de trabajo) para concluir que los alumnos del Colegio hicieron un mayor énfasis en los componentes instrumentales de sus trayectorias vitales (un 190% frente a un 150%). Y ello sin contar la atención especial que en las redacciones del Colegio se prestó a las propiedades distintivas de una educación de excelencia (másters), o a las expectativas de promoción en el puesto de trabajo³. Recíprocamente, los alumnos del Insti-

³ Al comparar los porcentajes de la figura 14 referidos a las menciones de carreras y de puestos laborales con los de los cuadros 3 y 4 del capítulo anterior, y con los del cuadro 5 del presente capítulo, se observarán desajustes. Ello se debe al hecho de haber realizado una lectura diferente del material básico de las redacciones en cada caso. Cuando un mismo alumno se refiere a dos o más carreras distintas en su redacción, los cuadros contabilizan todas las carreras referidas. Sin embargo, la figura 14 toma como unidad la aparición en la redacción de una etapa globalmente considerada ("carrera"), aunque el alumno la designe con una diversidad de etiquetas.

Por otra parte, en el cuadro 5 he contabilizado bajo la categoría /El referente social supone la proyección de un puesto directivo/ aquellas expresiones en las que el alumno se limita a constatar una aspiración de esa naturaleza. En la figura 14, a esos casos se han sumado menciones realizadas en otros tipos proposicionales del cuadro 5. Por ejemplo, [«Si consigo ser jefe de empresa formaré una familia con cinco o seis hijos»] ha sido contabilizada en el cuadro 5

EL MODO DE LEER LA FIGURA 14

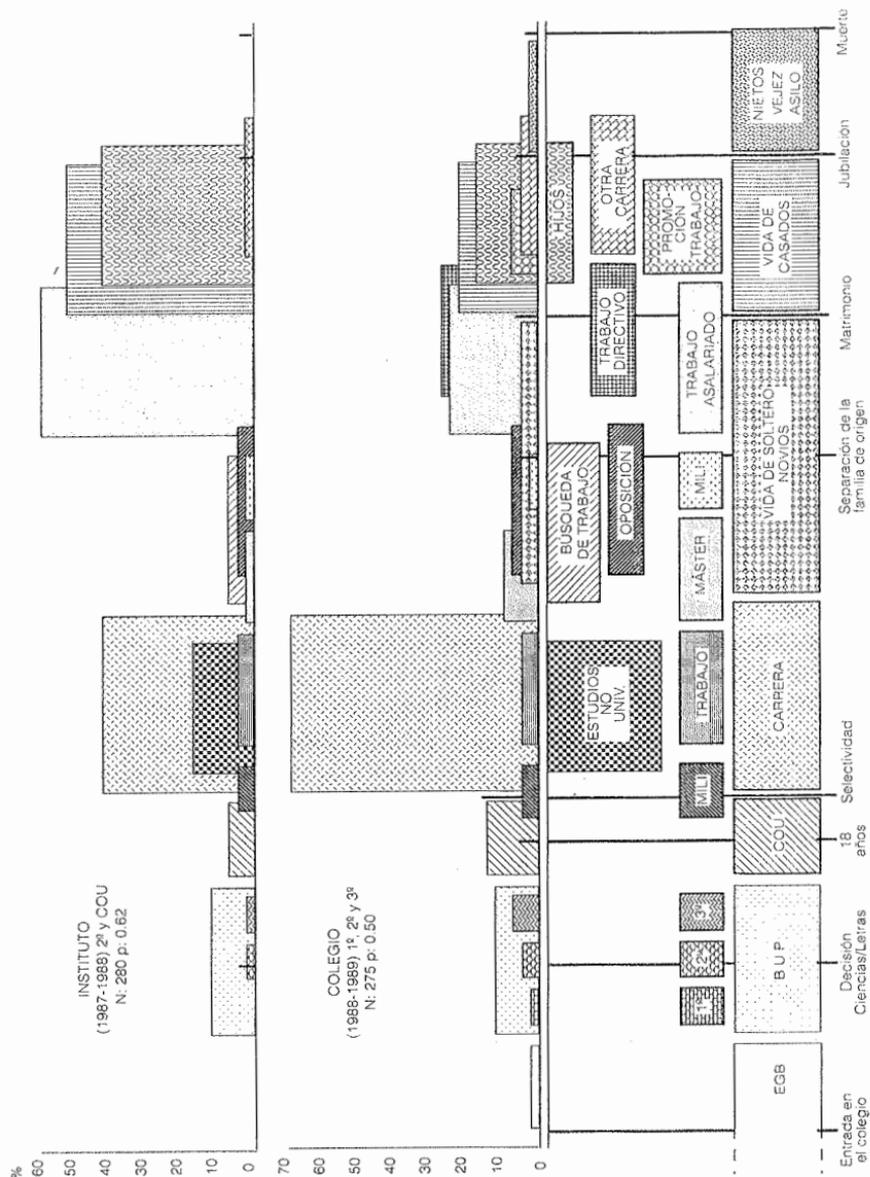
La figura 14 toma como material de base las redacciones que los alumnos y las alumnas de uno y otro centro escribieron sobre sus "proyectos de vida". La elaboración consistió en este caso en localizar los ciclos y puntos de transición que los chavales de ambos centros proyectaron en sus escritos. Se representa así, en la parte inferior de la gráfica, una estructura que recoge los siguientes contenidos: (1) Entrada en el Colegio, (2) EGB, (3) 1.º de BUP, (4) 2.º de BUP, (5) 3.º de BUP, (6) BUP, (7) Decisión de "Ciencias" o "Letras", (8) COU, (9) 18 años, (10) Selectividad, (11) MILI, (12) CARRERA, (13) ESTUDIOS (no universitarios), (14) TRABAJO (durante la carrera), (15) VIDA DE SOLTERO / NOVIOS, (16) MASTER, (17) OPOSICIONES, (18) BÚSQUEDA DE TRABAJO, (19) Separación de la familia de origen, (20) MILI (después de la carrera), (21) TRABAJO COMO ASALARIADO, (22) TRABAJO COMO DIRECTIVO, (23) Matrimonio, (24) VIDA DE CASADOS, (25) HIJOS, (26) PROMOCIÓN DE TRABAJO, (27) OTRA CARRERA, (28) Jubilación, (29) VEJEZ / ASILO / NIETOS, (30) Muerte.

Los ciclos se designan con mayúsculas. Los puntos de transición con minúsculas.

La *altura* de las barras representa los porcentajes de alumnos que mencionaron un tipo de ciclo o de punto de transición determinado. Los datos del Instituto se representan en la gráfica superior, los del Colegio en la inferior. Por ejemplo, un 60% de los alumnos de Instituto escribió sobre el ciclo del trabajo asalariado (o hizo mención de ese ciclo), un 18% de los alumnos del Colegio se refirió a su voluntad de tener hijos (o desarrolló este tema). La anchura de las barras *no representa nada significativo*: las diferencias de anchura se deben simplemente a las necesidades gráficas de la representación.

Bajo las etiquetas "Instituto" y "Colegio" se ofrecen los datos muestrales.

FIGURA 14. *Ciclo vital*



tuto subrayaron más que los del Colegio su “vida de casados” y tuvieron más en cuenta sus expectativas de “tener hijos” (un 95% frente a un 45%), posiciones que si bien pueden atribuirse tendencialmente al mayor peso de la población femenina en el Instituto, fueron relativamente frecuentes también entre los chicos.

Pero la idea que aquí deseo destacar es, precisamente, una que la figura 14 no puede ilustrar. Al considerar aisladamente las unidades de la trayectoria para clarificar un *ciclo* fragmentado en *fases*, esta expresión de los datos elude las relaciones y yuxtaposiciones empíricas entre las barras del histograma. Unas relaciones que sí quedan reflejadas en el análisis minucioso de las argumentaciones producidas por los alumnos al pensar *conjuntamente* en ambos tipos de referentes (cuadros 5 y 6).

LAS RELACIONES DE LA ESCUELA CON EL MUNDO SOCIAL SIGNIFICATIVO Y LAS VISIONES DEL MUNDO ACADÉMICO

Por mucho que los procedimientos escolares del Colegio, sus *métodos* de enseñanza, sus *técnicas* de estudio, sus *estrategias* de aprendizaje, sus *modelos* de evaluación se asemejasen a los del Instituto, estaríamos ante dos ejemplos de institución educativa sustancialmente diferentes: diversos en sus formas organizativas, en sus procesos sociales, en sus producciones culturales, diversos como *contextos de sentido y de valor*. La realidad del Colegio se producía en el marco de una experiencia reconocidamente socializada y convencional. La del Instituto se fraguaba en la paradoja de una comprensión fundamentalmente desocializada y naturalista del *significado* de la escuela. Como colectivo humano, el Instituto se revolvía contra su propio proceso de producción de sentidos convencionales en una suerte de disociación radical de la experiencia escolar:

como del tipo /El referente instrumental incide positivamente sobre el referente social/.

Esta tediosa explicación es consecuencia de las dificultades que presenta el análisis de contenido cuando se trata de depurar al máximo la asignación de formas expresivas a las categorías definidas por el investigador.

Si el *tutor* trabajase al margen de la clase podría tener más información en *lo humano*; como *profesor*, su deber es quedarse en *lo intelectual* [Mercedes].

Como *profesor* en la clase no tienes ningún problema siempre y cuando hagas bien tu trabajo. Como *tutor*, sin embargo, las cosas te vienen de fuera [Gerardo].

He aquí la disociación sobre la que se construía cotidianamente un estudiante *ex-nihilo*, producto solamente de la escuela, que era a su vez un artificio entendido al margen de todo proceso de constitución social. En estas condiciones, ¿cómo racionalizar los modelos del *trabajo académico* sin apelar a las chisteras del “genio”, el “talento” o el “gusto”? Si la condición convencional de las prácticas humanas producía en el Colegio *conversiones*, en el Instituto abocaba a los agentes a una comprensión esotérica de los efectos de la escuela: una misteriosa combinación de profesores y alumnos —tomados de uno en uno—, una pizca de “inteligencia” y un poco de “motivación” parecían ser los “factores” del éxito académico. ¿De dónde salían estos factores, cuando se dejaban ver? Éste era el enigma del trabajo escolar. Un enigma con el que me fui familiarizando conforme pasaban por el despacho los despojos de «la batalla del insti» —en expresión de un “tripitidor” de segundo de BUP.

Esta comprensión esotérica dejaba implícitas las condiciones de la práctica escolar. Para los agentes, ningún ejercicio podía equipararse en dificultad al de comprender lo que pasaba en el aula o lo que ocurría a un alumno cuando estudiaba en su casa. En el primer caso, se apelaba a un «conocimiento interpersonal», a la «creación de un clima de confianza, que no se elabora[ba] de ninguna manera, que [era] instantáneo» [Andrés]; en el segundo caso, se recurría a la «naturaleza psicológica» del alumno [Alfonso], de la que el profesor era una especie de visionario privilegiado:

Yo no sé cómo, pero los profesores te conocen más de lo que tú te piensas: te ven en clase y saben de qué vas [un alumno de segundo, en un grupo].

Yo no sé en qué consiste, pero lo que más ayuda a conocer a un alumno es ser su profesor [Luis].

La *acción escolar* sólo se veía en los efectos, como una relación reificada entre dos series de conocimientos objetivados: por una parte, los “programas”, los “apuntes” y las “preguntas”; por otra, las “respuestas” y los “exámenes”⁴. El proceso sociocultural de la escuela quedaba así compendiado en productos personalizados, que se veían sometidos a los vaivenes de un proceso de trabajo cuya característica decisiva era la de realizarse sin la mediación *reconocida* de un cauce institucional. Esta característica se notaba peculiarmente, como veremos, en las pautas que seguían los rendimientos académicos, cuyo reflejo subjetivo se sedimentaba en la percepción de una relación caótica entre “esfuerzos” y “evaluaciones”. El *proceso* académico quedaba velado bajo las relaciones que se establecían entre los diversos productos escolares reificados. Este hecho era tan evidente que cuando los profesores se veían movidos a «poner las cosas fáciles» para que los alumnos aprobasen, lo hacían orientando directamente sus explicaciones hacia el éxito en los exámenes, y poniendo en un segundo plano la relevancia de los «métodos pedagógicos»:

Yo, por ejemplo, soy de los que explica más de cara al examen —confesaba en una entrevista Enrique, el jefe del seminario de Matemáticas—... Y demostraciones, nada. Supongo que aprenderán a lo mejor un poco menos conmigo, pero tampoco menos, porque con los otros tampoco aprenden mucho. La forma de dar clase... yo creo que influye poco en el rendimiento académico... Yo creo que con la mayoría del alumnado da igual el método. Es como si dices «yo me sé un buen método para jugar al ajedrez», pero el problema está en que si se lo explicas a cincuenta que no quieren jugar al ajedrez, pues es una chorrada. Luego, lo fino sería... para esos cinco que sí quieren. Ahí es donde se podría discutir. Pero

⁴ Mucho se ha escrito sobre esta propiedad de las escuelas (véase, sobre todo, Bowles y Gintis, 1985; Apple, 1986; Everhart, 1983; Fernández Enguita, 1990a), y también de las instituciones en general, en su conexión con las formas del trabajo productivo en la sociedad capitalista. Mi punto de vista es que *no es suficiente* (ni adecuado) equiparar el sistema escolar de estas sociedades en su conjunto con el sistema laboral de trabajo asalariado. La conexión parcial entre ambos sistemas no implica un reflejo inmediato de uno de ellos en el otro. Lo que aquí propongo es investigar las condiciones socioculturales específicas en las que el sistema educativo se comporta *como* el sistema productivo, lo que implica al menos dos cosas: estudiar los límites teóricos de tal metáfora, y analizar los segmentos y procesos particulares de la escuela que son susceptibles de presentarse a los agentes *en los términos* del sistema productivo.

claro, aquí es casi una discusión que huelga. A los otros treinta y cinco... Yo creo que a éstos incluso les va mejor el método mío y de los que aprobamos, porque sencillamente les quitamos el problema de encima.

En la medida en que los productos escolares —a diferencia de los productos del trabajo material— se contemplan como encarnaciones del estudiante, es decir, como atributos de su identidad cifrada en “aptitudes” y “actitudes”, la reificación del proceso escolar terminaba traducándose en una reificación de los propios sujetos de la acción. En los grupos de discusión era frecuente escuchar argumentaciones de los alumnos sobre su impotencia ante el conocimiento académico. En esas situaciones, exponerles la idea de un trabajo escolar capaz de *transformarles* en individuos aptos para la escuela era inútil, pues los alumnos se contemplaban a sí mismos como herramientas irremediamente dotadas de determinadas prestaciones:

Es que ya tienes el *carácter* hecho a esa asignatura. Y dices «Bueh, pa' qué... si la voy a suspender igual [una alumna de tercero].

Si no pensamos en el futuro es por los fracasos. Porque ves que *no vales*. Hay que valer para lo que verdaderamente vales [otro alumno, esta vez de COU].

Yo decía eso, ¿no? O sea, salir de aquí, hacer unas oposiciones a lo que sea, a algo que te guste... ¿Que no sale porque *no tienes las características necesarias* o lo que sea? Coges, lo dejas, y el año que viene te metes en una carrera... [una alumna de segundo].

Para los alumnos del Instituto el acceso a los conocimientos escolares era un misterio, «como si las personas —según la formulación de un chaval de primero— hubieran venido al mundo con ellos». Esto era especialmente llamativo en el caso de las asignaturas que requerían algún esfuerzo de formalización, «las más importantes, que son esas que se entienden menos y las que más suspensos tienen: las matemáticas, la lengua, las ciencias y la física». En estos casos, la propia estructura expresiva del conocimiento exigía una “explicación”, una negociación comunicativa entre profesores y alumnos, un tratamiento diferente del requerido en la relación privada con los materiales escolares:

Digo que las matemáticas yo creo que no es cuestión de estudiar... Tú si lo entiendes lo entiendes [un alumno de tercero].

Las otras asignaturas eran "cuestión de empolle". Normalmente, eran las de "Letras". Para ellas quedaba la fascinación de la "memoria", que era concebida como una capacidad domesticable pero difícil de alimentar, que a veces «te [jugaba] malas pasadas».

Eso es memoria, tío, memoria y ya está. Si tú no tienes memoria y te coges una carrera de letras, no das pie con bola. Te lo digo yo [otro alumno de tercero].

El conocimiento escolar parecía ser impenetrable. En el discurso común se asumía como punto de partida una especie de asincronía inevitable entre las explicaciones del profesor y los ritmos de comprensión del alumnado. «A menudo —me explicaba una vez Felipe—, te da la sensación de que los alumnos se te quedan mirando con la boca abierta». Ante esta situación, todos se preguntaban por qué los chavales no «planteaban sus dudas» en clase. En parte, la idea de una «evaluación continua» despertaba en los alumnos el temor a que sus preguntas fueran interpretadas como respuestas erróneas; pero esta explicación no bastaba para dar cuenta del carácter enigmático de la interacción instrumental en el aula. De hecho, lo más frecuente era que los alumnos describieran su actitud ostracista y reservada en términos extremadamente ambiguos, o se limitaran a constatar la irreductibilidad del problema de «entrar en la onda del profesor»:

María José.— ¿Y tú por qué crees que no se pregunta en clase?

Alumno.— Pues porque a lo mejor... se te queda así, un poco... mirando...

María José.— Se te queda mirando...

Alumno.— Se te queda mirando como si a lo mejor no le estuvieras atendiendo.

En ocasiones, y sobre todo cuando se hablaba de los profesores que impartían física o matemáticas, el relato rozaba el absurdo:

Cuando llega a clase la de física, se pone en la pizarra... Se lo explica ella sola. Llena la pizarra de fórmulas y no sabes de qué van. Si le preguntas una duda, cuando te contesta te surgen cinco. Tienes que copiar al

tiempo que escribe en la pizarra, porque conforme escribe con una mano va borrando con la otra. Entra, pasa lista, pregunta si hay ejercicios. Y si no hay, se pone a explicar [un alumno de segundo].

Este problema era común —en diferentes grados— a todos los profesores del Instituto, incluyendo a los que, como Gerardo, se esforzaban por «adaptar [sus] explicaciones al nivel de los alumnos», y también a los que de hecho más «conectaban» con los chavales:

En cuanto entras con el temario en plan formal, y con los de COU, no tienes otro remedio... Es como si la clase fuera un monólogo interior [María, profesora de Filosofía]⁵.

La impenetrabilidad del conocimiento curricular y la opacidad de las prácticas escolares, que finalmente eran abandonadas a «los hábitos de cada profesor y de cada alumno» [Andrés], generaban una auténtica sensación de incertidumbre asociada al *proceso de trabajo* académico. De este modo, en el núcleo instrumental de las actividades del aula, el contexto institucional se veía sometido a todo tipo de diagnósticos naturalistas: el “fracaso” no podía ser visto como un efecto de las condiciones y los procesos sociales, sino como una catástrofe difícilmente sorteable, como una enfermedad terminal irremediable.

María José.— ¿Y cómo pensáis evitar tantos suspensos?

Alumno 1.— Esto es como el sida, inevitable.

Alumna 1.— Si no entiendes a los profesores, ya te puedes vacunar...

El enigma del conocimiento académico y del proceso escolar encontraba su complemento en la impenetrabilidad del *gusto*. Como categoría residual de la comprensión, ésta era la palabra que más se escuchaba en las discusiones:

Alumna 1.— Voy y me meto en una carrera. Me meto a hacer una carrera que me guste...

⁵ Lejos de apelar a la “mejora” planificada de las condiciones de la “comunicación” entre profesores y alumnos, estos datos nos interrogan sobre la pertinencia de traducir la diversidad de las formas de concebir el conocimiento escolar en los términos restringidos de un “problema comunicativo” (cf. Ogbu, 1981).

Alumna 2.— Es que yo pienso que es la única manera de poder decirte, ¿no? Probar primero. Aunque pierdas un año, no tiene por qué ser perdido porque luego has estudiado, y a lo mejor... Fíjate, incluso a lo mejor tienes suerte y encuentras un trabajo... Bueno, yo no pienso que eso sea un año perdido...

Alumna 3.— Pero es que tanto riesgo es...

Alumna 2.— Es que como no te muevas...

Alumna 3.— Eso supone un año. Te metes en una carrera y te das cuenta de que no te gusta... ¿Qué pierdes? ¿Tres años? Es una pena eso. Yo prefiero perder un año y pasármelo bien... Y intentar con cosas que me gusten más. ¿Que no salen? Pues me meto en una carrera que me guste, pero no coger y meterme directamente en una carrera de tres años... a los tres años darme cuenta de que no me gusta, ¿y qué hago?

Alumna 1.— Intentar coger la carrera que mejor te guste.

En el eje mismo de la racionalidad instrumental de la escuela se situaba esta categoría insondable, fuente de todo tipo de argumentaciones circulares, que a la postre parecían cumplir la función de ser justificaciones de un «destino social mistificado» (cf. Grignon y Passeron, 1982:122). Por lo demás, sería erróneo suponer que el gusto, como atributo esencial del individuo, se agotaba en la semántica de las “motivaciones”. Su valor como categoría central radicaba precisamente en su carácter condensatorio: el gusto refería, oscilatoriamente, tanto a las “actitudes” como a las “aptitudes”. Tendía un puente impreciso entre lo que los alumnos sabían hacer y lo que hacían con ganas. Expresaba de un solo golpe lo que podía verse, *ya realizado*, en los casos de éxito escolar: la fusión afortunada entre los procesos y los productos escolares:

María José.— Ya... vamos a ver un poco que significa el gusto para todos... ¿Para ti... el gustarte una cosa o no...?

Alumna.— Yo pienso... también lo que se te dé mejor. Porque es lo que... no sé: si se me da bien una cosa pues me gusta.

María José.— Y... Yo voy a seguir con el ovillo éste. Porque no entiendo cosas. Es decir, vosotros decís «se me da mejor»... pero, ¿por qué a uno se le da mejor una cosa y no otra?

Alumna.— Porque te guste.

Nada más podía esclarecerse. El gusto era el gusto: el motor inmóvil de todas las racionalizaciones sobre la peripecia académica, la causa incausada de las decisiones instrumentales en un

mundo escolar alejado de toda mediación convencional reconocida. El gusto era lo más individual de lo individual. Sólo hablaba de sí mismo. Era

a. Autotélico: «Yo lo compararía con un juego. Si te gusta el juego sigues jugando» [una alumna de tercero];

b. Infantil, ciego, obstinado, inquebrantable: «Yo pienso que de pequeño es lo mismo que ahora... Nada más que de pequeño a ahora tienes más libertad. Pero de pequeño aunque te suspendan una cosa... Si a ti te gusta sigues con ella» [otra de segundo];

c. Caprichoso, espontáneo, inexplicable: «Cierta día me levanté y me di cuenta de que me gustaban las letras» [un chaval de tercero].

El gusto señalaba al individuo aislado —su exclusivo poseedor— como única construcción relevante en el marco de la escuela. En el Instituto, la cancelación de las mediaciones sociales en la comprensión del proceso académico se unía a la existencia de una producción de continuidades apoyada en el modelo del trabajo productivo y asalariado: ambos elementos conducían a poner entre paréntesis, es decir, a devaluar, el sentido de la experiencia escolar como *experiencia social*. La institución escolar se apreciaba sólo por su capacidad para generar competencias individuales transferibles al mundo del trabajo, pero al mismo tiempo el mundo del trabajo al que podía servir el Bachillerato no parecía ajustarse a los modelos laborales que los alumnos tenían en sus cabezas:

Pero es que también depende mucho de las carreras. Por ejemplo, un cirujano... si acaba la carrera y no tiene dónde trabajar. Yo qué sé... va a estar tres años y a lo mejor luego no sabe *coger unas tijeras* (risas), o yo qué sé... [un alumno de tercero].

Por una parte, los conocimientos que los alumnos tenían que memorizar o entender en los currículos académicos no parecían ser demasiado válidos para el mundo laboral que imaginaban; y por otra, ¿qué otra cosa podía sacarse de la escuela una vez que habían sido dados por irrelevantes los procesos convencionales de la organización y la socialización? Desde la visión instrumental de la escuela que todos los agentes reproducían cotidianamente en

sus prácticas, la experiencia escolar quedaba reducida a adquirir un *capital de aptitudes* dudosamente útil para ser aplicado a un trabajo productivo. Todo lo demás —es decir, lo que de hecho podía ofrecer la *institución* como forma de vida social— era considerado gratuito. Reducido a su función de utilidad, y comprobada su inutilidad real, el Instituto no podía ser ya “experiencia” social, porque no producía “experiencia” para el trabajo.

Para nosotros, como psicólogos del centro, resultaba difícil reevaluar públicamente la experiencia de los alumnos a partir de una identidad social que había de ser creada desde la nada: ¿cómo puede una persona viva y socializada *no tener* “experiencia”? nos preguntábamos a menudo en el Gabinete. Pero desde el análisis etnográfico era relativamente más fácil comprender la tarea que el Instituto realizaba como dispositivo instrumental sobre las identidades de los agentes: la descripción minuciosa del proceso sociocultural indicaba que el Instituto no era el lugar adecuado para poner en juego las interpretaciones *diversas* del mundo de la vida. Allí, experiencia sólo había una: la que resultaba útil para el trabajo o la movilidad social. Y en consecuencia, el perfil del individuo tenía que trazarse sobre el fondo de una experiencia social puesta entre paréntesis.

Alumno 1.— Y luego que ya no depende sólo de estudiar, sino de la experiencia. Que hoy día te vas a meter a cualquier sitio y tienes que llevar experiencia: «Vale, esto tienes, ¿y cuántos años de experiencia?».

Alumno 2.— También, por algún lado... en los oficios, sí... La experiencia vale más que los estudios. Claro, a la hora de presentarse a un mecánico: «¿tienes experiencia?» «*Ninguna*»... Llega otro: «Yo no tengo estudios, pero tengo diez años de experiencia»

[En un grupo de discusión de tercero].

En el esfuerzo común orientado a la producción de éxitos académicos, la impotencia del alumnado era también impotencia del profesorado. La opacidad de las prácticas escolares era tan tenaz para los unos como para los otros. En el Instituto, el interés transformador e ilustrado de la pedagogía explícita sucumbía ante las condiciones de la continuidad sociocultural, y ante las exigencias que planteaba una comprensión de la escuela que negaba todo valor a las interpretaciones locales del proceso académico: si los alumnos no rendían, no rendían; si no sabían, no sabían; si no re-

flejaban en sus respuestas y exámenes los conocimientos curriculares, poco podía hacer la institución para mediar en tal situación: poco *debía* hacer, si quería mantener su legitimidad a los ojos de sus agentes.

Los alumnos suspenden. Eso está claro. Pero no vamos a ponernos de acuerdo en bajar el nivel. Nosotros no podemos hacer nada. Cada profesor tiene sus criterios. Es lo único que cuenta. Los alumnos de este centro no sólo fallan en los exámenes, además no saben estudiar y por eso fracasan. Deberíamos enseñarles a estudiar [Andrés].

Pero este último propósito chocaba con una fuerza aún mayor contra las condiciones de la continuidad sociocultural y las exigencias de la institución. Los alumnos era conscientes de que sus “métodos” de estudio eran deficientes desde un punto de vista académico. Por mi despacho pasaron innumerables casos. Con cada uno de ellos comenzaba proponiendo un trabajo psicopedagógico basado en el deuterio-aprendizaje: aprender a aprender. Les hacía tomar nota de sus modos de estudio, les invitaba a “tomar conciencia” de sus formas de control del tiempo mediante ejercicios metacognitivos sobre sus prácticas, les inducía a “reflexionar” explícitamente sobre sus estrategias de memorización y de comprensión mediante la elaboración de planes y la observación de sus propios procedimientos. Después de dos sesiones, lo normal era que la tarea psicopedagógica volviera a centrarse en la urgencia de los contenidos. El psicólogo quedaba convertido en una especie de profesor particular al que se atribuía la capacidad de “aclarar” —en la medida de sus posibilidades— el “significado” de lo escrito en los apuntes y los libros de texto. Nada era más imperioso que sacar al alumno del atolladero de una ecuación. Hiciera lo que hiciera, la metáfora del aula acababa penetrando también en el sentido de mi propia actividad institucional. Todo lo demás parecía inútil, carecía de interés, era una “pérdida de tiempo”.

Irónicamente, la devaluación de las mediaciones sociales en el Instituto ponía en entredicho su función laboral más explícita: la del ejercicio de una *mediación instrumental* sobre los conocimientos académicos.

Con profesores buenos o con profesores malos los alumnos son igualmente buenos o malos. El profesor al final influye bastante poco, yo

creo. Salvo en algunos alumnos a los que sí... el profesor consigue conectar con ellos. Se relacionan con ese profesor por una serie de vibraciones bastante poco claras, que yo no creo... Eso es curioso: gente que trabaja muy bien y gente que trabaja muy mal, y al final los alumnos... eso da lo mismo. Los profesores pintamos muy poco en el aspecto académico. Yo creo que el profesor casi afecta más al alumno en aspectos de convivencia, de conducta, de ideas generales... que de la propia asignatura. Porque es que en último caso ese profesor que da una asignatura la da con ocho profesores... y entonces la tarea se diluye [Arturo, jefe del seminario de Lengua].

En contraste con la visión descarnadamente instrumental del proceso académico en el Instituto, en el Colegio jugaban un papel destacado dos elementos fundamentales: la cosmovisión religiosa, y la autoasignación de una marca de excelencia. En este contexto, la referencia al lugar común del "talento" de los individuos no implicaba solamente las connotaciones del psicologismo naturalista y desencantado propio de la pedagogía científica. La interpretación local del rendimiento y el "éxito" venía expresada en el lenguaje metafórico de las *parábolas* y los *ejemplos*, con el recurso a una narrativa tradicional que cargaba sobre sí siglos de mensajes condensados.

¿MORIR PARA VIVIR? El hombre no sólo tiene derecho a vivir, sino que ¡también tiene derecho a morir!, sí, porque tiene derecho a una vida mejor, imperecedera y feliz. ¿Qué es la Muerte?, una simple puerta entre el hoy y el mañana, que será tanto más noble, estará hecha de madera de ébano o de roble si nuestro hoy y nuestro ayer han sido dignos de un maravilloso mañana. Y ten en cuenta este ejemplo: ¿quién se siente más satisfecho, el escalador que llega a la cima del Everest tras grandes esfuerzos y salvando riscos puntiagudos... o aquel que es depositado mansamente en la cumbre por un helicóptero? ¿Para quién será mayor el premio? ¿A quién le ensalzará más la fama? Pues así es el vivir, una lucha en la que unos no tienen que mover ni un dedo y, sin embargo, otros se han de matar, han de padecer sufrimientos horribles y soportar inmensas cargas y humillantes vejaciones. Pero, ¿tú crees que Dios, inmensamente justo, no dejará de premiar, de otorgar a cada uno lo que se merezca? En el Evangelio lo tienes muchas veces: Epulón, la parábola de los talentos... a cada uno le será dado aquello que haya merecido [Revista, 1:9].

EL PROCESAMIENTO DEL "CAPITAL" ESCOLAR EN EL INSTITUTO Y EN EL COLEGIO

El 19 de septiembre de 1988 presenté a un pequeño grupo de profesores del Instituto, entre los que estaban el director y el jefe de estudios, un análisis pormenorizado de las actas de la evaluación del alumnado durante el curso que acababa de terminar. Este análisis exponía la distribución de las calificaciones por evaluaciones, cursos, grupos y asignaturas, e incluía una estimación estadística de las variaciones del rendimiento escolar a lo largo del año.

El material fue bien acogido porque daba un primer paso hacia un «análisis científico —las palabras son de Gerardo— de la realidad académica del centro». Para Andrés, esa realidad era «alarmante». En su opinión, los datos que ahora aportaba el Gabinete, servirían de acicate a los profesores que dos años antes habían emprendido la tarea de analizar el «fracaso escolar» en la institución. Según Mercedes, esos datos supondrían «una oportunidad sin precedentes para reflexionar, con datos objetivos y generales, sobre lo que [hacía] el Instituto con los chavales». En este contexto, el estudio de los rendimientos escolares que yo había iniciado con una voluntad fundamentalmente analítica, cobró rápidamente el cariz de un «estímulo para introducir reformas» [Gerardo]. Basándose en la idea de que «al profesorado le valen más los números que andar determinando las causas», Andrés propuso que hiciéramos una exposición de los datos en el claustro de apertura del curso que se celebraría al día siguiente: «Como mínimo, lo que hay que conseguir es que el claustro tome conciencia del problema presentando una información clara sobre la evaluación». Esta propuesta fue apoyada unánimemente, ante un director que justificaba los deficientes resultados de los alumnos haciendo notar la «especial dureza de los programas académicos del Bachillerato».

El plan era el siguiente: una vez que hubiéramos presentado la información ante el claustro, este reducido grupo plantearía la propuesta de crear una «evaluación inicial sin notas».

La primera evaluación la hacemos en noviembre —argumentó Mercedes—, y ya se nos han escapado los niños de primero: hay que programar reuniones de evaluación sin notas. Esto es fundamental en primero, y yo

diría que en todos los cursos. La diferencia es de cambiar sobre la marcha a mirar los datos desde el principio. Es preciso hacer una observación en esas tres primeras semanas, fijar cuatro o cinco variables y ver cómo van los chicos en ellas.

La primacía del proceso de la evaluación sobre el resto de los procesos institucionales comenzó a abrirse paso en mi registro etnográfico. Después de dar a conocer los datos globales sobre los rendimientos académicos ante este grupo de profesores, comencé a escuchar propuestas de toda índole, que afectarían, por una parte, a la estructura misma de la evaluación, y que se extenderían a la esfera de las actividades organizativas y de la socialización. Irene, que asistió a la reunión en calidad de vicedirectora, veía esencial «animar a los alumnos más participativos —los que son el ajo de todas las salsas— a tener más contacto con el resto de los grupos, para hacerles ver lo que es el funcionamiento del centro». Se dijo que había que «integrar a los de primero», que eran los que peor rendían, «hacerles sentirse de la casa», «llevarlos a clases de cursos superiores», «ponerles una chapita en la solapa para dar idea de centro»...

Esto habría que hacerlo —intervino Andrés— aprovechando los tiempos en que todos estamos aquí. Para no complicarnos la vida.

Apareció también el tema obligado de las tutorías, que iban a tener que ser «tomadas tan en serio como una asignatura más». Nada de esto llegó a realizarse, pero, ante la euforia de sus compañeros, Felipe certificó formalmente la viabilidad del proyecto de la «evaluación sin notas» —o «evaluación cero», como pasó a llamarse inmediatamente.

La reunión de evaluación previa a la nota se podría hacer sobre el veinte de octubre —dijo—, y se puede obligar, porque es oficial.

Con este compromiso se disolvió la reunión. Al día siguiente presentaríamos en el claustro nuestro análisis con los efectos que han sido descritos en el capítulo 3. De las cuatro evaluaciones académicas que venían realizándose se pasaría a una estructura de cinco evaluaciones, dos de ellas sin notas y tres con notas. Los últimos románticos estaban dispuestos a soñar con ser los primeros de la clase.

¿Cuáles eran los datos que habían levantado este revuelo? Las figuras 15, 16, 17 y 18 recogen un resumen de lo más sustancial. La figura 15 expone la distribución de porcentajes de nota cualitativa a lo largo de las cuatro evaluaciones tomando como referencia el conjunto de las asignaturas y de los grupos en cada curso⁶. A primera vista, lo que más llamó la atención de los profesores fue la persistencia de la moda en el “insuficiente”, que sólo se rectificaba, en segundo y tercero de BUP, ya en la evaluación final.

La figura 16 muestra los porcentajes de alumnos por curso según su cantidad de suspensos. Las categorías que se tuvieron en cuenta trataron de reflejar la valoración institucional del alumno “repetidor”, que era quien llegaba a fin de curso con tres o más suspensos en el conjunto de sus asignaturas. En la medida en que los alumnos usaban el criterio de las asignaturas que iban considerando “aprobadas” como indicador de su éxito escolar, puede decirse que esta figura contiene la información más importante para los estudiantes: ellos regulaban su esfuerzo a lo largo del curso con el objeto primordial de evitar caer en la condición de “repetidor”. Esto era tan fundamental que solían anticipar esa condición según iba su marcha con las asignaturas: «ya me veo de repetidor». Este ritmo es el que trata de reproducir la figura 16. Como puede apreciarse, en el Instituto la condición de “repetidor” era la más frecuente para los alumnos a lo largo de todo el curso, *incluida la última evaluación ordinaria*. Sólo en la cuarta evaluación de tercero el porcentaje de alumnos con tres o más asignaturas pendientes disminuía drásticamente, hasta igualarse prácticamente con el porcentaje de alumnos “limpios”, es decir, los que pasarían de curso habiendo aprobado todas las asignaturas.

La figura 17 ofrece una estimación estadística de la significatividad de las diferencias de proporciones entre aprobados y suspensos a lo largo de las evaluaciones. En ella, la unidad que se usa

⁶ Este análisis excluye los datos de COU. Mis argumentos no cambiarían en lo sustancial introduciéndolos. Por otra parte, para el estudio comparado con el Colegio basta con hacer referencia a los tres cursos de BUP. Asimismo, he considerado las evaluaciones ordinarias del curso hasta junio. La evaluación extraordinaria de septiembre venía a arrojar una “mejoría” media de un 15% de alumnos que evitaban repetir curso en el Instituto, y de un 35% en el Colegio. La muestra es exhaustiva en los cursos 1988-1989 y 1989-1990. En el curso 1987-1988, carecí de información relativa a dos cursos de primero en el Instituto (el D y el F): faltaban las actas completas de algunas de sus evaluaciones y asignaturas.

FIGURA 15. Instituto 1987/1988. Porcentajes de nota cualitativa. Conjunto de asignaturas y de grupos (muestra exhaustiva con excepción de 1ºD y 2ºF)

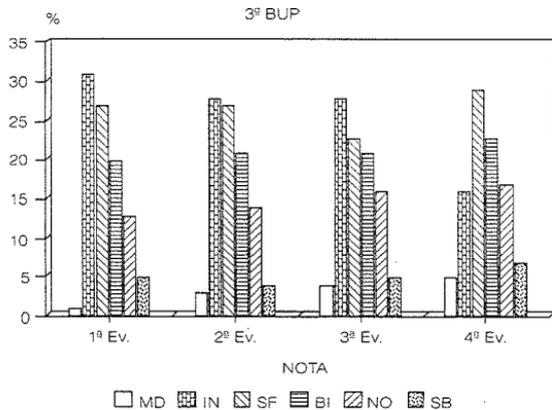
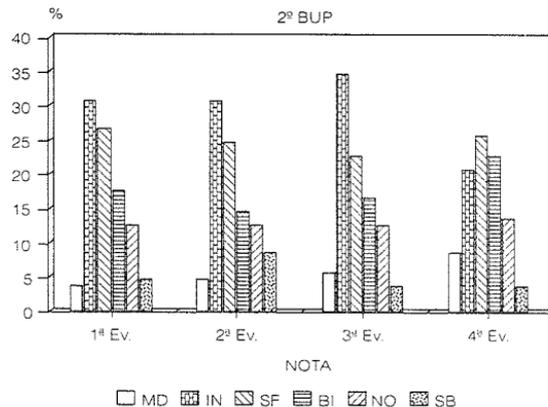
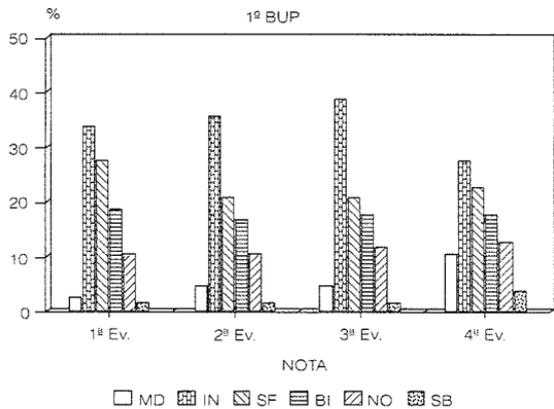
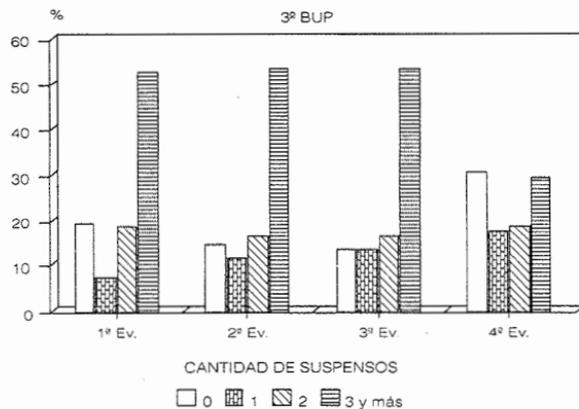
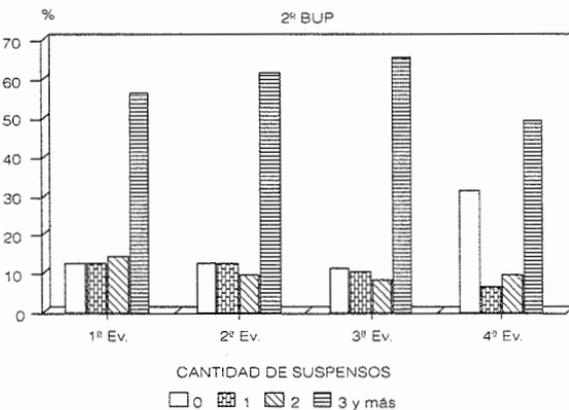
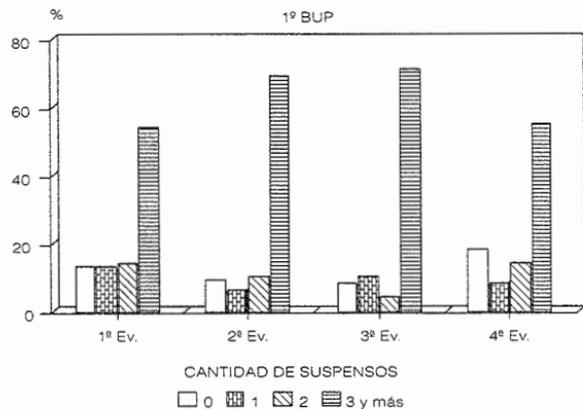


FIGURA 16. Instituto 1987/1988. Porcentajes de alumnos según su cantidad de suspensos. Conjunto de asignaturas y de grupos (muestra exhaustiva con excepción de 1ºD y 2ºF)



MODO DE LEER LAS FIGURAS

17, 18, 21, 22, 25, 26, 29, 30, 33, 34.

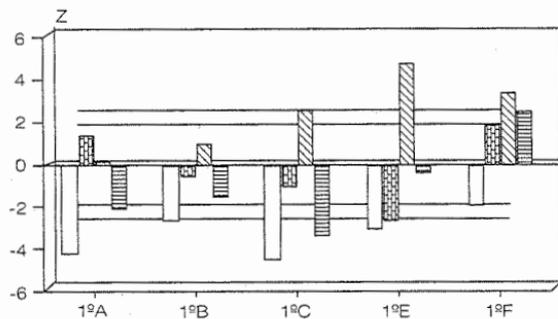
Todas ellas representan la significación estadística de determinadas diferencias de proporciones. Estas diferencias se establecen sobre medidas dependientes.

Las figuras que estiman la significación estadística de las diferencias de proporciones entre aprobados y suspensos interevaluaciones (como la 17), reflejan el siguiente concepto: midiendo las proporciones de aprobados y suspensos en una evaluación y midiendo esas mismas proporciones en otra evaluación, se calcula hasta qué punto puede afirmarse que la proporción de aprobados *después* de ese período escolar interevaluaciones es igual o diferente a la proporción de aprobados *antes* de ese período escolar. Las barras hacia arriba indican transformaciones "positivas", y su valor equivale al del estadístico de contraste correspondiente. Por ejemplo, en el gráfico de la figura 17 se muestra un incremento altamente significativo de la proporción de aprobados en 1.^ª E entre la 3.^ª y la 4.^ª evaluación, que puede deberse a dos efectos: *a*. La transformación de suspensos en aprobados durante ese período interevaluaciones, *b*. El mantenimiento de aprobados a lo largo del período. Decimos que ese incremento es altamente significativo desde el punto de vista estadístico, porque el valor de la barra (o sea, el valor del estadístico de contraste) alcanza la puntuación +4. Análogamente, en la misma figura se da un incremento altamente significativo de la proporción de suspensos en 1.^ª A entre la 1.^ª y la 2.^ª evaluación, que puede deberse bien a la transformación de aprobados en suspensos durante ese período interevaluaciones, o bien al mantenimiento de suspensos a lo largo del período. Este incremento es muy significativo porque el valor del estadístico supera la puntuación -4.

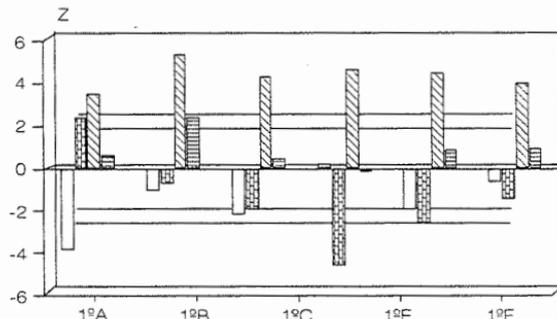
Cuanto más arriba (o abajo) se extiendan las barras, mayor es la significatividad estadística de los incrementos de aprobados (o de suspensos) entre las evaluaciones correspondientes. Para dar una referencia, las figuras presentan cuatro líneas paralelas al eje de abscisas. Dos de ellas a la altura de Z (que es como designamos al estadístico) = + 1,96 y $Z = + 2,58$; las otras dos a la altura de $Z = -1,96$ y $Z = -2,58$. Cuando el valor de Z (o sea la altura de la barra) es mayor que 1,96 o menor que -1,96 puede afirmarse que el incremento de aprobados (o de suspensos) es estadísticamente significativo con una probabilidad de equivocarnos menor que 0,05. Cuando las barras rebasan los valores +2,58 ó -2,58, la probabilidad de error es aún menor: 0,01. O sea, en este último caso, puede ser que 1 de cada 100 casos de transformación o mantenimiento de la nota sea debido al azar.

Todo este razonamiento es válido para las figuras en las que se calcula la significación estadística de las diferencias de proporciones entre alumnos potencialmente repetidores y alumnos que pasarían al curso siguiente. En este caso los incrementos positivos y negativos se refieren a las proporciones de alumnos con un cierto número de suspensos. Para más detalles, véase Amón (1986, II:320-323).

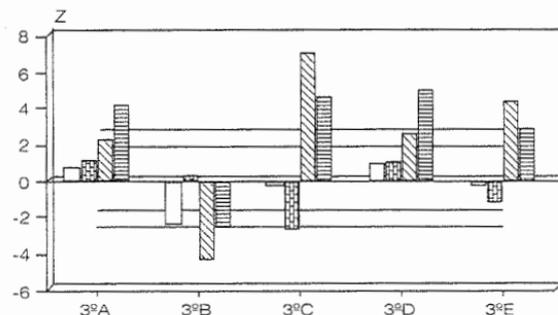
FIGURA 17. Instituto 1987/1988. Significación estadística de las diferencias de proporciones entre aprobados y suspensos interevaluaciones. Conjunto de asignaturas (muestra exhaustiva con excepción de 1ºD y 2ºF. Medidas dependientes)



EVALUACIONES COMPARADAS



EVALUACIONES COMPARADAS



EVALUACIONES COMPARADAS



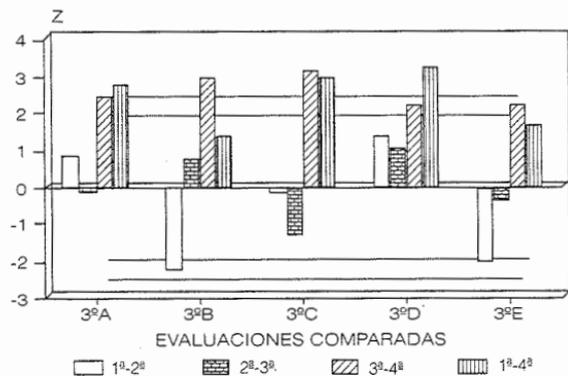
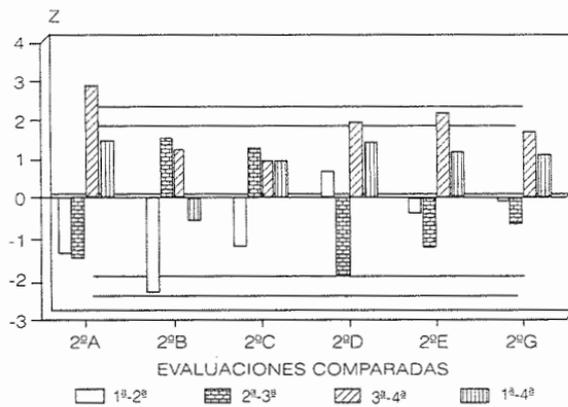
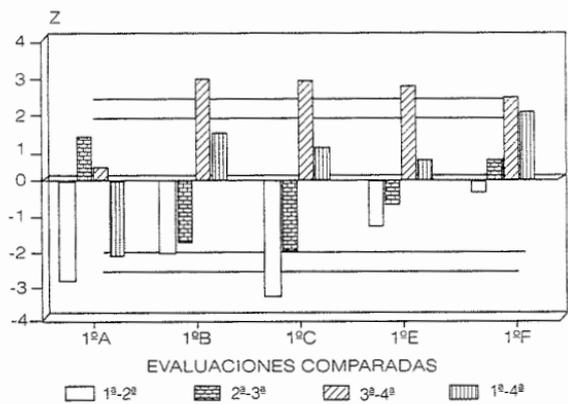
como referencia es la nota particular de cada alumno en una asignatura dada (véase la explicación en la leyenda que acompaña a la figura). Estos datos, junto con los que aporta la figura 18, fueron los que más impresión causaron a los profesores. Globalmente, indicaban que las transformaciones interevaluación de las notas de los alumnos seguían dos principios: por una parte, el movimiento de los rendimientos era oscilatorio, de manera que los “éxitos” conseguidos en el tránsito de la primera a la segunda evaluación, quedaban contrarrestados por los “fracasos” de los mismos alumnos en las mismas asignaturas al comparar la segunda evaluación con la tercera, y así sucesivamente. El paradigma de esta pauta lo ilustra el caso de segundo D en la figura 17, donde una conversión ligeramente positiva de suspensos en aprobados entre la primera y la segunda evaluación se vio seguida de una transformación altamente significativa de aprobados en suspensos entre la segunda y la tercera, y de un movimiento opuesto de la misma magnitud entre la tercera y la cuarta. Por otra parte, una lectura cuidadosa de los datos indica que los alumnos tendían a mantener sus suspensos más que sus aprobados en el contraste interevaluaciones.

Una consecuencia de estos dos principios, considerados conjuntamente, es que las diferencias en los rendimientos a lo largo del curso —es decir, entre la primera y la última evaluación— eran, especialmente en primero y segundo, escasamente significativas. Y cuando lo eran, eso sucedía en el sentido “negativo”, o sea, indicando transformaciones significativas de aprobados en suspensos. En consecuencia, en primero y segundo las notas que un alumno obtenía en la primera evaluación predecían bastante bien las que obtendría en la última, y, cuando esta predicción fallaba, era porque los alumnos suspenderían en la cuarta más asignaturas que las que habían suspendido en la primera.

Estas figuras objetivaban esa sensación que los alumnos tenían de una relación caótica entre sus esfuerzos y sus rendimientos en el transcurso del ciclo anual. Por su parte, a los profesores les revalidaba la intuición de que el proceso de trabajo docente a lo largo del curso no producía efectos significativos positivos sobre el rendimiento de sus alumnos. Nuevamente, había que esperar hasta tercero para acercarse al modelo de una acción docente que produjera ese tipo de efectos (3.ºA, 3.ºC, 3.ºD y 3.ºE).

Estas impresiones se vieron reforzadas al presentar la información contenida en la figura 18. En este caso, la unidad no era el

FIGURA 18. *Informe 1987/1988. Significación estadística de las diferencias de proporciones entre alumnos potencialmente repetidores y alumnos que pasarían al curso siguiente. Interevaluaciones (muestra exhaustiva con excepción de 1ºD y 2ºF. Medidas dependientes)*



aprobado o el suspenso en una asignatura determinada, sino algo más importante. Lo que se comparaba entre dos evaluaciones dadas era la proporción de alumnos que tenían una determinada cantidad de suspensos, según una categorización dicotómica: tener dos o menos suspensos/tener tres o más. Salta a la vista que, en general, lo dicho para la figura anterior es también válido para ésta. En el Instituto la acción docente no sólo era ineficaz para transformar las asignaturas suspendidas en asignaturas aprobadas, sino que también lo era para transformar a los alumnos potencialmente repetidores en alumnos no repetidores.

Estos datos condujeron a los profesores a reconocer que los procesos de la docencia y la evaluación en el centro eran "defectuosos". Pero para comprenderlos en toda su dimensión es preciso añadir aquí algunas consideraciones analíticas. La primera y más importante es la homología estructural entre estas pautas y las que se reflejan en el estudio de la evaluación durante los dos años siguientes: figuras 19, 20, 21 y 22 para el curso 1988-1989, y figuras 23, 24, 25 y 26 para el curso 1989-1990.

El curso 1988-1989 fue algo mejor en la producción de rendimientos académicos si se tiene en cuenta nuestra primera unidad de análisis: la distribución de las notas según las asignaturas (figuras 19 y 21); y especialmente en segundo. No fue tan bueno, sin embargo, cuando se considera la significatividad estadística de las transformaciones de alumnos potencialmente "repetidores" en alumnos que pasarían de curso (figura 22). En general, se dieron más aprobados, pero éstos fueron a acumularse en los alumnos que más aprobados tenían. Y esta afirmación es tanto más verdadera cuanto más descendemos de curso, de 3.º a 1.º de BUP.

El curso 1989-1990 siguió la línea de "mejoría" relativa del curso anterior. Pero en contrapartida los resultados de tercero fueron menos alentadores que los de segundo en la transformación de alumnos potencialmente repetidores en alumnos potencialmente no repetidores (figura 26), rompiendo así la tónica de cursos anteriores.

Si consideramos los datos de estos tres cursos globalmente podemos apreciar algunas constantes. En primer lugar, las figuras 15, 19 y 23 muestran una tendencia a la *normalización* de la distribución de la nota cualitativa. El trabajo evaluador mantenía una forma específica a lo largo del ciclo anual: la mediación institucional inducía la transformación de distribuciones escalonadas —con

FIGURA 19. Instituto 1988/1989. Porcentajes de nota cualitativa. Conjunto de asignaturas y de grupos (muestra exhaustiva)

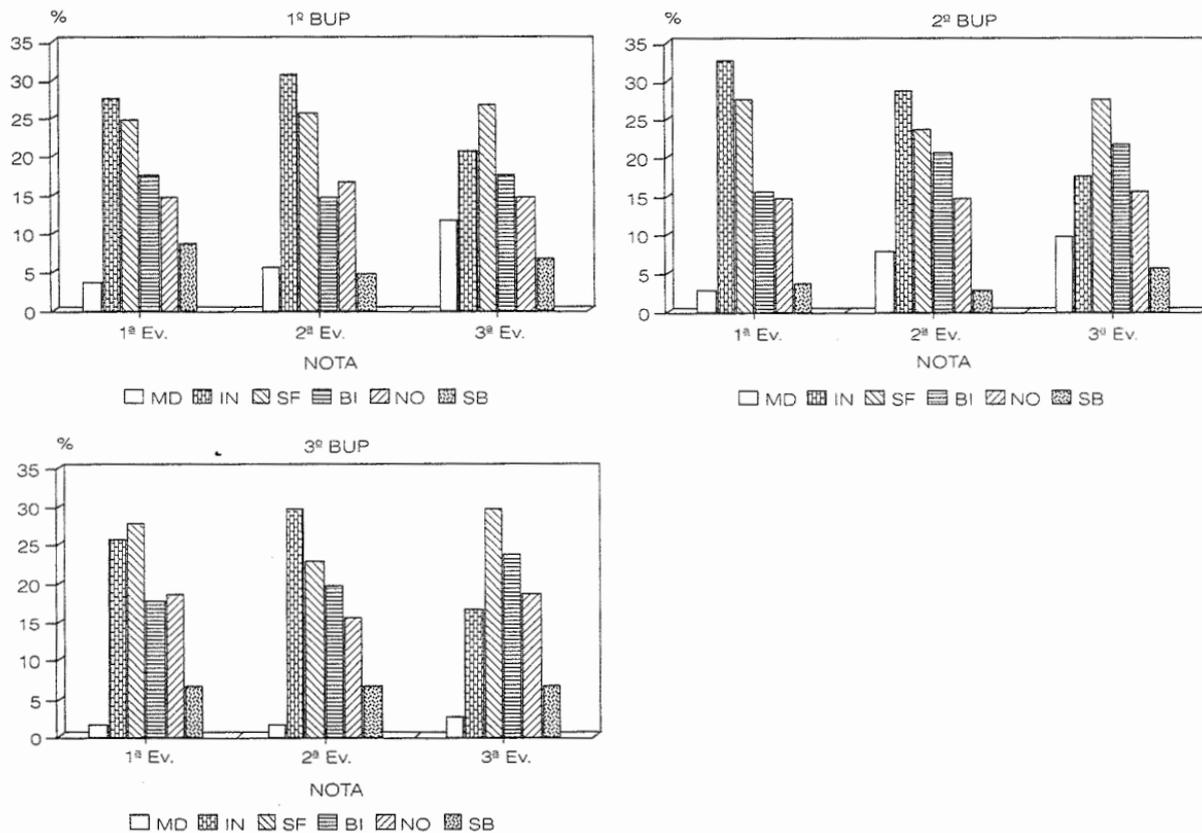


FIGURA 20. Instituto 1988/1989. Porcentajes de alumnos según su cantidad de suspensos. Conjunto de asignaturas y de grupos (muestra exhaustiva)

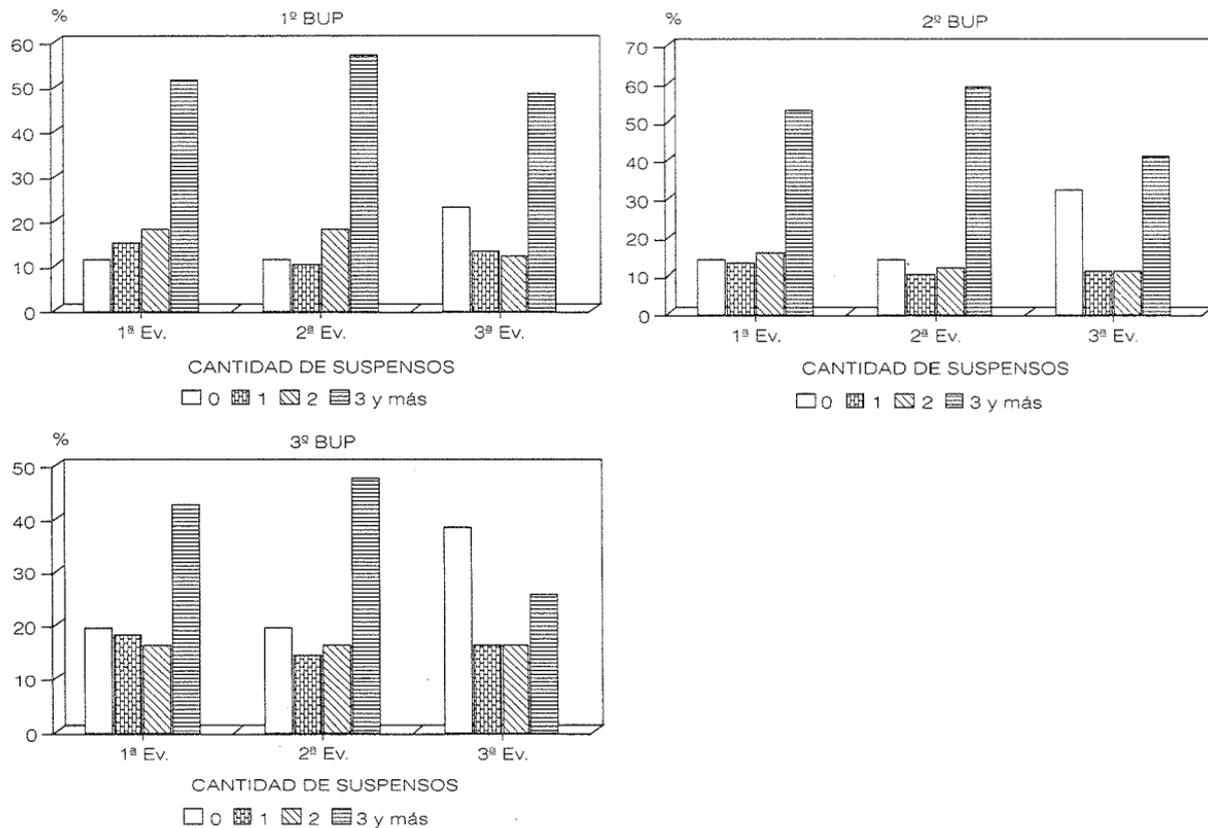
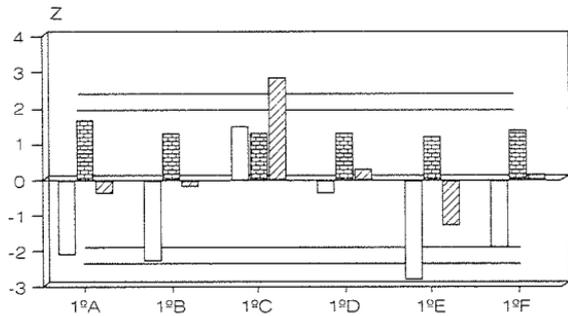
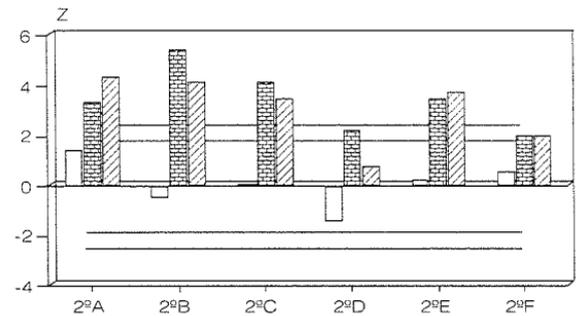


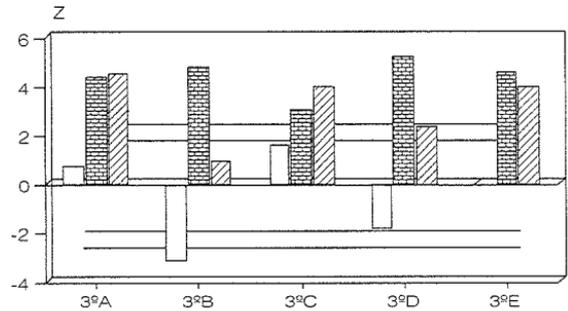
FIGURA 21. Instituto 1988/1989. Significación estadística de las diferencias de proporciones entre aprobados y suspensos. Interevaluaciones (muestra exhaustiva. Medidas dependientes)



EVALUACIONES COMPARADAS
 □ 1ª-2ª ▨ 2ª-3ª ▩ 1ª3ª



EVALUACIONES COMPARADAS
 □ 1ª-2ª ▨ 2ª-3ª ▩ 1ª3ª



EVALUACIONES COMPARADAS
 □ 1ª-2ª ▨ 2ª-3ª ▩ 1ª3ª

FIGURA 22. Instituto 1988/1989. Significación estadística de las diferencias de proporciones entre alumnos potencialmente repetidores y alumnos que pasarían al curso siguiente. Interevaluaciones (muestra exhaustiva. Medidas dependientes)

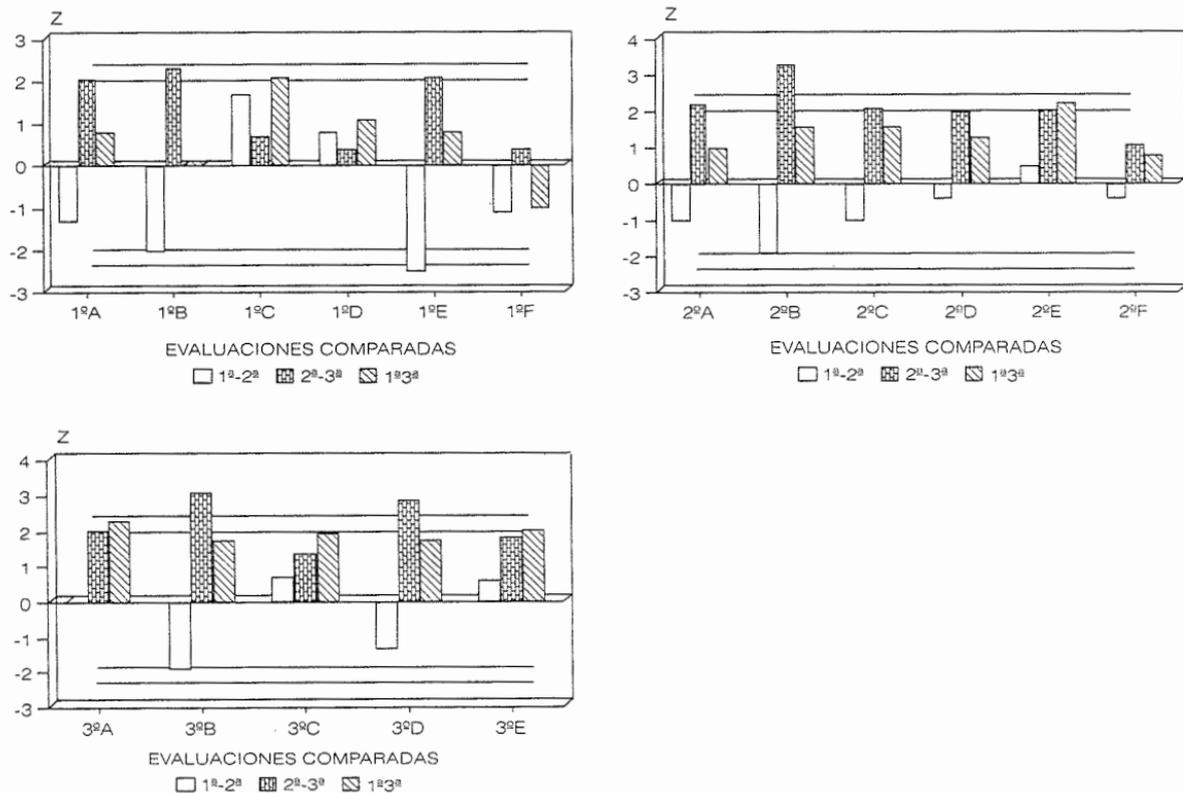


FIGURA 23. Instituto 1989/1990. Porcentajes de nota cualitativa. Conjunto de asignaturas y de grupos (muestra exhaustiva)

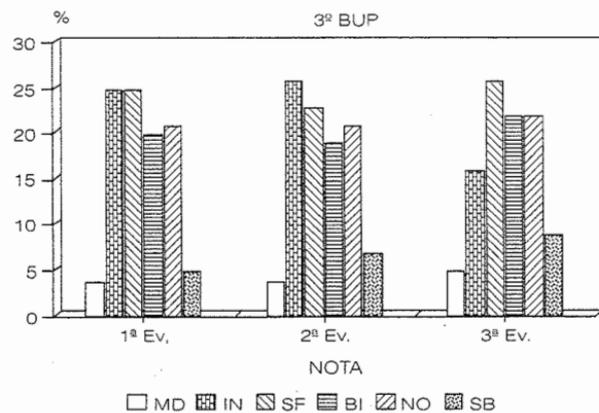
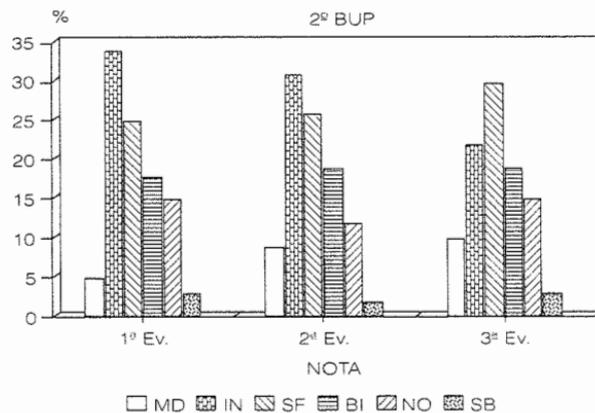
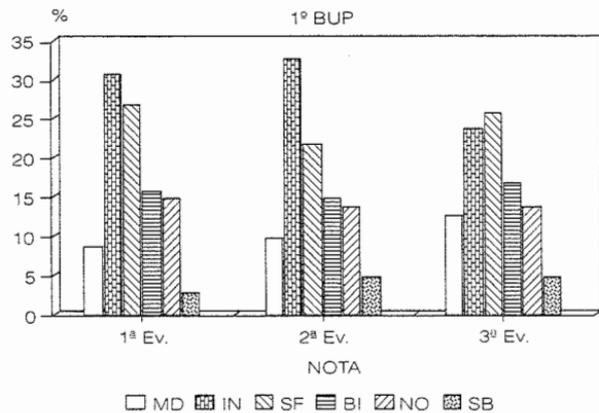
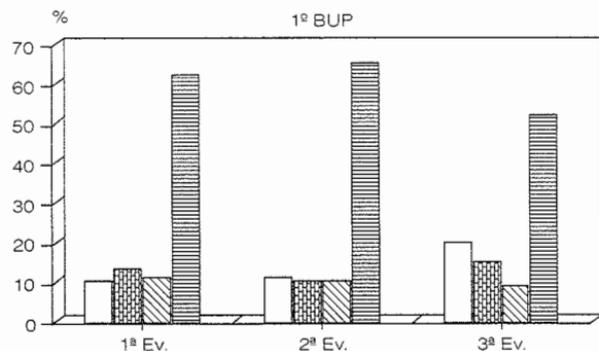
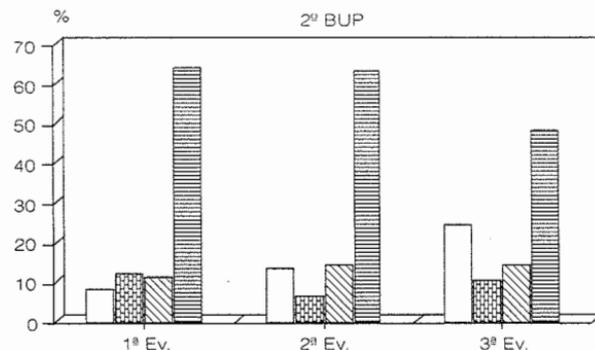


FIGURA 24. Instituto 1989/1990. Porcentajes de alumnos según su cantidad de suspensos. Conjunto de asignaturas y de grupos (muestra exhaustiva)



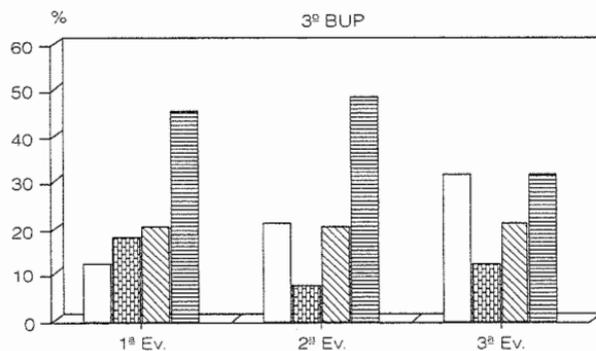
CANTIDAD DE SUSPENSOS

□ 0 ▨ 1 ▩ 2 ▪ 3 y más



CANTIDAD DE SUSPENSOS

□ 0 ▨ 1 ▩ 2 ▪ 3 y más



CANTIDAD DE SUSPENSOS

□ 0 ▨ 1 ▩ 2 ▪ 3 y más

FIGURA 25. Instituto 1989/1990. Significación estadística de las diferencias de proporciones entre aprobados y suspensos. Interevaluaciones. Conjunto de asignaturas (muestra exhaustiva. Medidas dependientes)

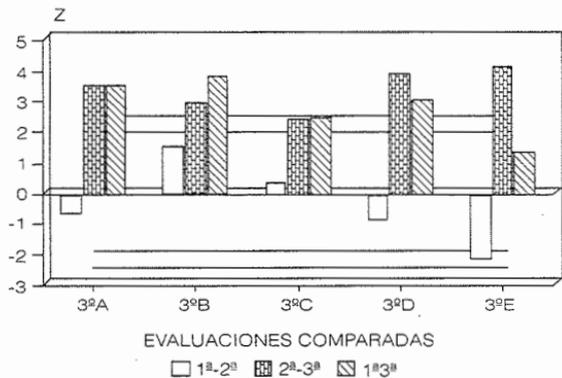
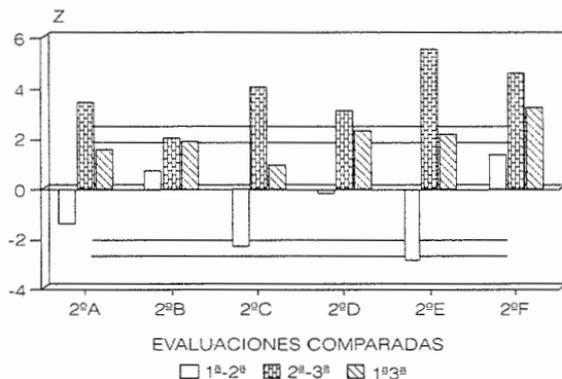
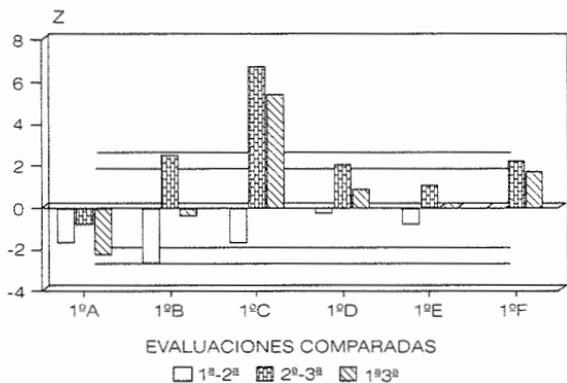
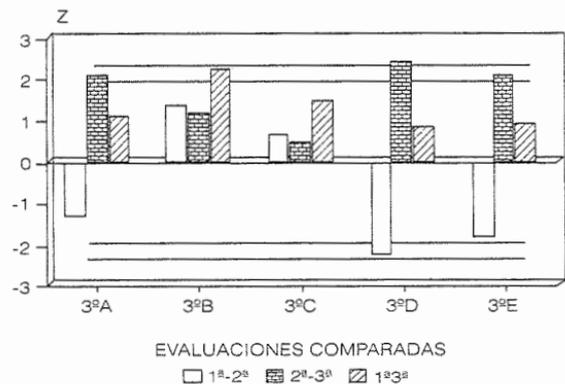
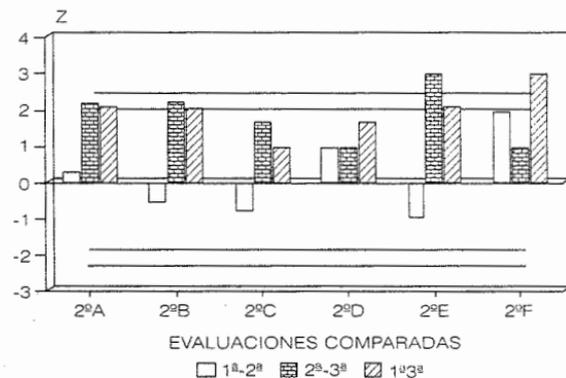
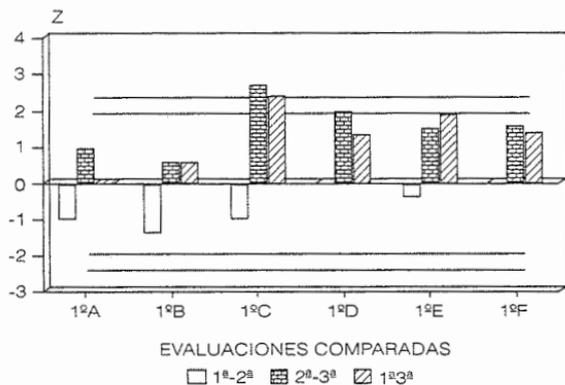


FIGURA 26. Instituto 1989/1990. Significación estadística de las diferencias de proporciones entre alumnos potencialmente repetidores y alumnos que pasarían al curso siguiente. Interevaluaciones (muestra exhaustiva)



la moda en el “insuficiente”— en distribuciones normales. Por otra parte, esta transformación se producía en las últimas fases del curso, y parecía no afectar al tratamiento de la evaluación en el curso siguiente, en el que de nuevo volvía a repetirse el mismo proceso. No obstante, puede apreciarse un cierto mantenimiento de este efecto normalizador entre segundo y tercero de BUP, curso en el que las proporciones de las notas intermedias —y especialmente el “suficiente”— empezaban a ser elevadas desde la primera evaluación. Pero este mantenimiento se rompería de nuevo en el tránsito a COU, que volvería a empezar con la pauta escalonada típica de primero y segundo de BUP.

A partir de estos datos puede inferirse que los profesores tendían a considerar irrelevante el proceso institucional de normalización producido durante cada curso, con la excepción del tránsito de segundo a tercero. En tercero, después de un trabajo de selección que conducía al abandono o a la repetición a una buena cantidad de alumnos, los efectos institucionales de normalización generados en segundo eran tenidos en consideración.

Además, la recurrencia interanual de esta pauta de normalización parece indicar que los profesores trabajaban con un patrón de buena forma, en el que cobraba cuerpo la convención de que la evaluación de los individuos se hace, especialmente en las últimas fases de los cursos, por referencia a sus *posiciones relativas en el grupo*.

En segundo lugar, las figuras 16, 20 y 24 expresan, curso a curso, un efecto de *dicotomización* de los tipos de alumnos, y especialmente, de nuevo, en la última evaluación. A fin de curso, la tarea evaluadora conducía a acumular a las personas en las categorías extremas: “limpios” frente a “repetidores”.

Estos efectos globales tenían en el Instituto el carácter de una *mediación institucional implícita*. Cada profesor, considerado individualmente, podía reconocer sus tendencias a la normalización de las notas y a la dicotomización del alumnado, pero no podía esperar que esas tendencias fraguasen en una pauta colectiva. Esto fue lo que impresionó al reducido número de profesores asistentes a la reunión del día 19. Debido a su naturaleza implícita, estos principios convencionales aparecían como regularidades estadísticas. De manera que a lo sumo podían ser representados como reglas de acción concurrente, y no —como yo sospeché en el primer momento— como *normas formalmente reconocidas* (cf. Searle,

1980:58-61); en este sentido puede decirse que se trataba de coincidencias o de acuerdos implícitos y no de convenciones asumidas reflexivamente.

El 28 de septiembre de 1988, el Gabinete se reunió con los profesores de primero y segundo —en dos convocatorias consecutivas— con la intención de preparar los criterios que habrían de regir la “evaluación cero”. Al principio aparecieron unos pocos profesores, “los de siempre”, pero poco a poco fueron incorporándose los que faltaban. Desde el primer momento se asumió que la «evaluación cero» tendría dos partes: por un lado, los profesores diseñarían una «prueba de nivel» para evaluar —sin calificar— la posición de sus chavales en relación con los contenidos de sus materias. Por otro lado, el Gabinete les ayudaría a realizar una observación de «aspectos extraacadémicos» [Andrés].

Para este segundo propósito iniciamos un grupo de discusión con los profesores, partiendo de una cuestión general: ¿qué era para ellos un muchacho de [catorce] años? La conversación comenzó tratando de aspectos generales sobre la percepción que tenían de sus alumnos y derivó rápidamente hacia el objeto específico de la reunión: la evaluación y sus criterios.

Sobre el papel sería ideal alcanzar la autoevaluación (declaró Andrés). Es muy difícil, pero sería ideal que los alumnos entendieran sus carencias. Para ello es imprescindible plantear las metas a los alumnos. Habitualmente tenemos una idea de los niveles académicos, y a veces no se corresponde. Sería positivo que cuando un alumno saca un tres sepa que lo saca por su propia limitación, y no, por ejemplo, por tu estilo de evaluación.

No todos estuvieron de acuerdo con este punto de vista. Alfonso, por ejemplo, planteó que el problema no se reducía a una falta de entendimiento entre profesores y alumnos. Él tenía la impresión de que «los chicos [tenían] una idea bastante buena de lo que [sabían]». Alfonso había planteado de hecho, en algunas ocasiones, ejercicios de autoevaluación, y las coincidencias entre su juicio y el de sus alumnos «[habían sido] asombrosas». Pero eso no había producido una mayor cantidad de aprobados. En su opinión, de lo que se trataba era de «adecuar lo que se hacía al nivel que traían los alumnos, teniendo en cuenta un montón de variables extraacadémicas».

Entre ellas, los profesores mencionaron el «esfuerzo», la «voluntad de los alumnos de tener un rendimiento adecuado a su capacidad», el «trabajo en clase», la «actitud», la «madurez». «Hay que tener en cuenta muchas cosas —apostilló Mercedes—, porque si la nota fuera sólo el examen, la podría poner una computadora». En este punto, un profesor de matemáticas señaló que se estaba «incluyendo dentro de la nota lo que antes era la actitud: hoy lo que vale es el número. La actitud no se tiene en cuenta. Pero yo creo que especificar la actitud sobra si se incluye en la nota»⁷.

No obstante, todos estaban de acuerdo en que la «evaluación cero» no iba «a ser de notas, sino de actitudes y aptitudes» [Gerardo]. Tras algunos comentarios sobre la necesidad de evaluar el estado de los grupos y no sólo el de los individuos, algunos profesores se hicieron oír para manifestar su posición contraria a la propuesta de evaluar aspectos extraacadémicos. Su argumento era sólido, porque se fundamentaba en una definición de su posición laboral: «Nosotros aquí estamos para impartir y evaluar conocimientos» [Felipe]. Para otro sector de profesores —más cercanos a la posición de Alfonso— el problema era que los conocimientos del currículo, tal y como estaban programados, no eran acordes con el «nivel real» del alumnado que llegaba a la institución. Y en este debate, que prometía ser interminable, la *organización local* de una evaluación inicial sin notas volvía a revertir, como en otras ocasiones, sobre el problema de las exigencias externas:

Estas reflexiones —observó Felipe— se las tiene que hacer el Ministerio: las reflexiones sobre la adecuación de los programas.

María José y yo nos miramos con escepticismo ante el eterno retorno de ese exterior que nadie podía localizar. Gerardo, que debió vernos, trató de reconvertir el planteamiento universalista del director en un problema del Instituto.

¿Seríamos capaces de poner unos principios mínimos en *nuestra* asignatura por parte de *nuestro* seminario? Los programas del Ministerio son muy generales. Están en el *BOE*, no en los libros de texto.

⁷ En el Instituto, el boletín oficial de calificaciones sólo tenía una columna bajo la entrada «Rendimiento». En el Colegio incluía también una valoración de la «Actitud» en cada asignatura.

Felipe respondió con contundencia jugando con el argumento, ya de sobra conocido, que cabecea entre el Estado y el individuo. Primero había apelado al Ministerio, ahora le llegaba el turno a la conciencia:

Quando los grupos son heterogéneos, y en este centro lo son, sus niveles son heterogéneos. Y *tú* tienes que ponerles un nivel homogéneo.

Con los contenidos que aportó este grupo —en el que acabaron participando prácticamente todos los profesores que impartían primero— y los que luego salieron a relucir con los de segundo, preparamos un documento para orientar con algún sistema los criterios a tener en cuenta en las reuniones de evaluación (cuadro 7). Este documento fue presentado en un encuentro especial, convocado por el director el día 11 de octubre, para «clarificar los criterios generales de la evaluación sin notas». En él nos dimos cita la Junta Directiva del Instituto, los tutores —en calidad de coordinadores de las reuniones de evaluación—, y los dos integrantes del Gabinete —como «asesores del profesorado».

Después de «aprovechar la ocasión para plantear algunas cuestiones de índole general», Felipe lanzó directamente las preguntas:

¿Qué se va a hacer en esas evaluaciones sin notas? ¿Qué mensajes se mandan a los padres? Porque esa reunión... esa evaluación... no es sólo para reunirnos entre nosotros.

Con este planteamiento inicial, Felipe comenzó a repasar algunas cuestiones de forma. La cosa empezaba a ponerse fea para los tutores que habían tomado la iniciativa unas semanas atrás. De entrada, el tono parecía ser conflictivo: había que institucionalizar la “evaluación cero” de cara a la Inspección y a los padres, pero los profesores no habían llegado todavía a un acuerdo colectivo para hacerlo. Es más, ésta era la primera vez que yo escuchaba hablar de este tema esencial. La evaluación era un asunto delicado, el más delicado. En torno a él iba a reflejarse con la mayor crudeza el sentido universalista y centrífugo de un centro que trabajaba sobre las demandas externas antes de trabajar sobre las propias convenciones internas. Felipe comunicó las «necesidades de la institución» ante la evaluación inicial sin notas:

CUADRO 7. Sugerencia para la evaluación inicial sin notas. Gabinete psicopedagógico, octubre de 1988

Tras las reuniones que el Gabinete Psicopedagógico mantuvo con los profesores de 1.º y 2.º de BUP el día 28 de septiembre, y a petición suya, hemos elaborado las siguientes sugerencias:

Se acordó seguir un procedimiento de recogida de información en dos partes:

- (a) PRUEBA DE NIVEL correspondiente a la asignatura concreta, a diseñar por los profesores.
- (b) OBSERVACIÓN DE GRUPO para valorar elementos extraacadémicos en el terreno pedagógico, actitudinal y psicosocial.

Ofrecemos a continuación recomendaciones relativas al apartado (b).

I. PROCEDIMIENTO PARA LA OBSERVACIÓN DEL GRUPO

1. Transcurridas al menos dos semanas del curso, utilizar una hora lectiva para proponer al grupo que discuta sobre el tema: «¿QUÉ ESPERÁIS DE ESTA ASIGNATURA DURANTE ESTE CURSO?». Para animar la discusión pueden plantearse reformulaciones de este tema, o temas paralelos que se consideren oportunos. Por ejemplo: ¿coincide lo que os habéis encontrado en la asignatura con lo que os esperabais? ¿Qué os parecería interesante para mejorar el trabajo durante este año? ¿Cuáles serían los objetivos que plantearíais vosotros con respecto a la asignatura?, etc.
2. Tomar nota de la discusión recogiendo los comentarios que al profesor le parezcan más significativos. No es aconsejable tratar de recogerlo todo. En esta discusión se recomienda al profesor el mínimo de participación posible, tratando de orientar sus intervenciones a lanzar preguntas pero no a darles respuesta. El profesor es más un OBSERVADOR de la discusión que un participante.
3. Revisar las notas de la discusión con la intención de dar respuesta a los ítems de la siguiente GUÍA. No es necesario completar todos los ítems.
4. Reunión de evaluación para contrastar los resultados de las pruebas de nivel y las observaciones realizadas.

II. GUÍA

1. Esta GUÍA recoge una serie de categorías para ordenar y racionalizar las observaciones subjetivas del profesor durante la discusión.
2. Una buena parte de las categorías ha sido extraída de las reuniones con profesores realizadas en septiembre.
3. Esta GUÍA se utilizará *después* de la discusión del grupo, sobre las notas tomadas espontáneamente por el profesor. No se recomienda utilizarla como catálogo de preguntas a los alumnos durante esta reunión.
4. Se sugiere trabajar sobre las notas de la discusión dejando transcurrir el menor tiempo posible desde su realización.

III. CONTENIDO DE LA GUÍA

1. Aspectos pedagógicos
 - ¿Qué idea tienen los alumnos de su nivel inicial? (¿Cuánto dicen que saben de la asignatura?)
 - ¿Qué métodos conocen para trabajar la asignatura?
 - ¿Es el grupo homogéneo o heterogéneo en lo que respecta al conocimiento?
 - ¿En qué creen los alumnos que consiste la asignatura?

CUADRO 7. (Continuación)

2. Aspectos actitudinales

- ¿Tienen los alumnos la intención de adecuar su esfuerzo a su capacidad inicial? (¿Están dispuestos a trabajar en la medida de su nivel inicial?)
- ¿Qué disposición tienen para el trabajo en clase?
- ¿Qué disposición tienen para el trabajo en casa?
- Valoración de la asignatura: ¿Dicen si les gusta la asignatura? ¿Cuánto dicen que les gusta?
- ¿Están los alumnos dispuestos a colaborar con el profesor en la tarea académica?
- ¿Están dispuestos a colaborar entre sí en la tarea académica? (¿Están dispuestos a ayudarse unos a otros?)
- ¿Es el grupo homogéneo o heterogéneo en lo que respecta al comportamiento?
- Valoración de la evaluación académica: ¿Qué piensan los alumnos sobre el sentido de las notas?
- ¿Qué autoimagen tiene el grupo con respecto al rendimiento académico? (¿Qué expectativas tienen los alumnos respecto a su rendimiento?)

3. Características de la discusión. Funcionamiento del grupo

- ¿Ha sido el diálogo fluido?
- ¿Ha sido necesario que el profesor interviniera para animar la reunión?
- ¿Ha sido generalizada la participación?
- ¿Quiénes han sido los líderes?
- ¿Cómo han tomado los alumnos la participación de sus compañeros?
- ¿Ha habido orden en el turno espontáneo de palabra?
- ¿Ha habido subgrupos que bloqueasen la discusión?
- ¿Por qué se han producido los bloqueos?
- ¿De qué se ha hablado más?
 - (a) De cuestiones relativas al trabajo, los métodos de trabajo y el aprendizaje.
 - (b) De cuestiones relativas a las notas o a la evaluación.
 - (c) De relaciones sociales entre los compañeros, el profesor y el grupo.
 - (d) Otros temas.
- ¿Cuáles han sido las actitudes de los líderes en la discusión?

IV. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN INICIAL SIN NOTAS

En las reuniones con los profesores de 1.º y 2.º se habló de dos objetivos básicos:

- (1) La evaluación inicial sin notas puede ser útil para obtener un conocimiento del grupo en los primeros días del curso.
- (2) Esta información puede servir para realizar, en lo posible, algunas modificaciones en el plan que el profesor había pensado antes de tratar con el grupo concreto.

NOTA: En el Gabinete atenderemos cualquier duda con respecto al procedimiento, los contenidos de la GUÍA, o las dificultades que se presenten en las discusiones.

a. La evaluación debía incluir a los terceros, porque la Inspección no iba a aceptar un tratamiento diferente en niveles escolares que se contemplaban oficialmente dentro del mismo ciclo.

b. Los padres debían ser debidamente informados de las conclusiones alcanzadas por los equipos docentes. Lo que suponía “traducir a un lenguaje sencillo y llano el sentido de la evaluación sin notas”.

c. El informe para los padres debía ser personalizado. Cada tutor debería encargarse de elaborarlo alumno por alumno. «No creo que a los padres les interese una opinión general sobre el grupo».

d. En consecuencia, había que preparar un “modelo de hoja” común para todos los tutores y todos los alumnos, en el que se resumieran los contenidos básicos de la evaluación.

Éste era, en carne viva, el funcionamiento del universalismo y de la visión instrumental de la enseñanza. Lo que había comenzado siendo una idea para «conocer mejor al alumnado» [Gerardo], se estaba transformando en un conjunto de requisitos, todos ellos absolutamente razonables —y racionales—, que multiplicarían por quién sabía cuánto la dedicación de los tutores al proceso de la evaluación. Y ahí apareció, una vez más, la encerrona del tiempo. Dadas las «características especiales» de esta evaluación, el jefe de estudios propuso que las reuniones se extendieran durante una hora y media, en contraste con los escasos cuarenta minutos que solían dedicarse a este tipo de acontecimientos. Entonces las intervenciones de los asistentes subieron de tono.

Profesor 1.— Son muchísimos cursos. Yo no estoy de acuerdo.

Profesor 2.— Esa evaluación sólo se puede hacer rápido si se dinamiza el equipo docente con una reunión previa.

Jefe de Estudios.— Entonces, la única solución es hacerlo en dos tardes.

Profesor 1.— Yo voy a hacerlo a mi aire.

Jefe de Estudios.— Hay que hacerlo en dos tardes.

Profesor 3.— He llegado tarde, pero a lo que he llegado daba igual que no hubiera venido.

Profesor 4.— El problema del tiempo es que no depende de nosotros como tutores, sino del conjunto de los profesores.

Profesor 1.— ¡El objetivo con esto de la evaluación cero era quitar exámenes!

Profesor 2.— Veo claro que depende de para qué hemos hecho esta propuesta. Si se trata de aumentar la calidad de enseñanza hace falta hora y media.

Profesor 1.— ¿Tú te crees que hemos votado tres evaluaciones para hacer dos el triple de largas y trabajosas?

Finalmente, las reuniones de evaluación durarían una hora y cuarto. De esto nos enteramos el día anterior a su celebración, después de que el Jefe de Estudios nos expresase sus dudas en una conversación de pasillo: «No hay manera. La gente no quiere las evaluaciones tan largas, estoy pensando en poner hora y cuarto».

De la reunión con los tutores salió un documento formal para informar a los padres de los «resultados de la evaluación inicial sin notas» (cuadro 8). Cuando subimos a las aulas el 15 de noviembre, algunos alumnos nos expresaron su opinión: «Estamos más o menos con esto de la evaluación. Los profesores dicen que es sin notas, pero cogen las notas para usarlas luego».

En 1.ºE la reunión se hizo en una hora. El tutor, Andrés, comenzó localizando a un «grupo de atrás» que podía ser problemático. El profesor de Historia destacó la presencia de quince repetidores en el aula: «Se conocen. No son apáticos. Pero disposición a trabajar he visto poca. A la gente del fondo hay que dividirla». Gerardo propuso «separarlos con cuidado, personalizando». Andrés mencionó entonces el peligro de que se sintieran «fichados». Alguien reparó en que el recurso de llamar a sus padres no rendiría efecto: «Ellos no saben cómo son sus hijos en el Instituto».

Tutor.— Es un grupo un tanto muerto. Ni sí ni no, ni ninguna cosa especial. En el comportamiento es heterogéneo, en el rendimiento...

Profesora de Dibujo.— Yo no lo sé... como no tengo notas...

Poco más duró la discusión sobre estos «factores grupales». No habían transcurrido ni diez minutos cuando el tutor hizo la propuesta que todos estaban esperando: «Creo que deberíamos ir uno por uno». Y así lo hicieron. La evaluación cobró entonces el ritmo al que los profesores estaban acostumbrados. Con la ficha del alumno en cuestión, fueron calificando a los chavales según lo que consideraban relevante:

CUADRO 8. *Documento preparado por la reunión de tutores para informar a los padres de los «resultados de la evaluación inicial sin notas»*

1.º EVALUACIÓN.

ALUMNO.....
CURSO.....GRUPO.....
HORA VISITA AL TUTOR.....

INFORMACIÓN A LOS PADRES

EL ALUMNO PRESENTA ALGUNA DIFICULTAD INICIAL EN LAS ÁREAS SEÑALADAS X

ASISTENCIA (N.º DE FALTAS).....
ATENCIÓN.....
TRABAJO.....

CÁLCULO.....
EXPRESIÓN VERBAL.....
COMPRENSIÓN VERBAL.....

OBSERVACIONES

He recibido la comunicación de la 1ª evaluación de mi hijo

.....
Firma del padre o madre.

«Éste me da poco nivel de racionalización». «Éste fue capaz de separarse del grupito del fondo. Ha salido de la corriente». «Se ha esforzado mucho». «Es bueno. Tiene ingenio, sagacidad, madurez al expresarse» [...]

En las reuniones de evaluación “con notas” los profesores hacían exactamente esta misma tarea, pero en menos tiempo, puesto que sólo se trataba de dictar al tutor las calificaciones numéricas de cada alumno. La “evaluación cero” se había convertido en una mezcla entre esta tediosa actividad de todos conocida, y la que al-

gunos tutores interesados habían desarrollado con el Gabinete en determinadas ocasiones: los alumnos eran descritos según sus propiedades *personales* mediante etiquetas que diagnosticaban intuitivamente sus posibilidades de éxito académico o su ajuste disciplinario al trabajo escolar. Cada profesor expresaba *su* opinión. Ahí terminaba el diálogo.

Esa tarde hubo conflictos. El Gabinete se fue llenando de profesoras y profesores airados que venían a comunicarnos el «fracaso de la evaluación cero» [Merche]. Una profesora de Lengua había discutido con los profesores de su grupo, porque «las categorías de la hojita no cuadra[ba]n para todas las asignaturas», y porque «no [había] forma de entenderse sobre los mensajes que [debían] enviarse a los padres». Otra tutora, María, decidió no enviarles ninguna comunicación: «Me da no sé qué mandarles esto de marcar con una cruz». Esta posición había calado en algunos sectores del profesorado, reticentes a comunicar a los padres algo que «[ellos] mismos no [tenían] demasiado claro»: «Con las notas es diferente —dijo Ramiro—, eso lo entiende todo el mundo». De esta experiencia Gerardo extrajo algunas reflexiones que convendría tener en cuenta antes de arriesgarse a juzgar el complicado brete en el que se ven envueltos los profesores cotidianamente: «Si tenemos todos estos problemas con este tipo de evaluación, es probablemente porque no sabemos qué hay detrás de la nota».

A las siete de la tarde, cuando la agitación del Instituto daba ya sus últimos coletazos, María y Sonia, una profesora de inglés, nos aportaron las últimas claves:

Los que votaron «sí» a este tipo de evaluación fueron probablemente los más descomprometidos y los de nocturno, que no tienen que hacer esto. Nosotras... Alfonso, Gerardo... votamos «no», porque sabíamos en qué iba a parar. En aquel claustro deberían haber votado sólo los de diurno, y hubiera salido “no”.

En el Instituto todos estaban de acuerdo en que el más instrumental de los procesos escolares, el que determina con validez universal las posiciones de los individuos en un sistema racionalizado de recompensas, exige procesos institucionales de interpretación *convencional*. Esta exigencia es la consecuencia directa de un hecho: la evaluación de los alumnos no puede reducirse a un tratamiento mecánico de una información curricular descontextuali-

zada. Cada decisión de evaluación requiere interpretar todos aquellos aspectos del "rendimiento" que no se agotan en un ejercicio meramente instrumental con conocimientos universales, es decir, en un ejercicio como el de la reproducción memorística o la búsqueda inferencial de resultados claramente definidos.

Sin embargo, el trabajo del Instituto consistía fundamentalmente en cancelar cualquier espacio convencional que pudiera afectar a la transparencia del proceso instrumental de la evaluación. Las escenas que he descrito surgieron en un intento de avivar ese espacio colectivo. La "evaluación cero" puso a los profesores a *negociar* los sentidos de la evaluación en el centro, y tentó a las estructuras institucionales a contemplar el procesamiento del "capital" escolar como un hecho colectivo, con pautas y direcciones que se hacían visibles en el conjunto del centro, y no sólo para cada uno de los agentes individuales. Como hemos visto, la experiencia fue conflictiva y con el tiempo terminó desvaneciéndose. Después de noviembre ya nadie volvió a mencionar la "evaluación cero". De las cuatro evaluaciones con notas se pasó a tener tres evaluaciones con notas. Eso fue todo. Cuando llegó el fin de curso, los alumnos hablaban de los resultados que habían obtenido en esas tres evaluaciones. Lo demás se lo llevó el viento.

El ideal de una transparencia instrumental sin límites conducía —tanto a los profesores como a los alumnos— a preferir una clarificación *extremada* del proceso evaluador. Todos apelaban a la necesidad de jugar con «criterios claros»; rechazaban la «valoración de las actitudes», que era considerada un elemento extraño e impreciso para la toma de decisiones; desacreditaban la eficacia real de los determinantes de un currículo que sólo podía ser «oculto», y entendían que esos determinantes perturbaban el auténtico escrutinio de los conocimientos y aptitudes del alumno individual. Todo lo que escapaba a la valoración puntual de rendimientos claramente ajustados a los fines curriculares del programa académico era tenido como *ruido*.

En ese contexto, la «evaluación continua», que permeaba el vago territorio de las prácticas cotidianas, tenía que transformarse —en expresión de Gerardo— en «examen continuo». Profesores y alumnos consideraban que más allá del examen como instrumento universalmente objetivador sólo era posible un retorno a la EGB, una «pedagogización» de la enseñanza.

Las reuniones de evaluación consistían sobre todo en hacer públicas las notas individuales producidas en el proceso del aula, y en transferirlas —sin mayor elaboración— al registro escrito del tutor: «Unificar un criterio para cuarenta alumnos es difícil. No sabemos cuáles son los puntos que más información dan» [María].

También lo era, desde luego, unificar criterios para la tarea conjunta del trabajo profesoral. La transparencia instrumental de la evaluación del alumnado ofrecía en el Instituto un nuevo perfil de la cancelación del espacio colectivo. Cada profesor sabía lo que debía hacer con su(s) alumno(s). El control burocrático del proceso se daba por sentado y se trasladaba a la responsabilidad externa y pretérita de los tribunales de oposición. En el Instituto ya no había nada que negociar. Cualquier acuerdo convencional hubiera sido visto, con sospecha, como la institucionalización de una transgresión: «levantar el nivel», «bajar la mano», «subir la nota de determinados alumnos en relación con la media», «tener en cuenta todo lo que se ha esforzado», «valorar el comportamiento», «comenzar el curso en plan duro para que espabilen», «aprobarle la única que le queda»... todas estas cosas eran frecuentes en la práctica. Los profesores las realizaban a diario, *pero no la institución*. No eran materia de discusión colectiva en las reuniones de evaluación o en el claustro.

De este modo, la visión instrumental traducía lo convencional en arbitrario, el arbitraje de las instancias formales en arbitrariedad. En el Instituto, la escisión entre la interpretación instrumental y la interpretación convencional del proceso sociocultural conducía a una escisión radical entre el ámbito formal y el ámbito informal. El ideal era que estos dos ámbitos no se afectasen mutuamente. La regulación del proceso burocrático debía su legitimidad a su transparencia, o sea, a su pureza. El “procedimiento” universal no podía ser contaminado por los valores, los sentidos y las prácticas locales de un mundo cotidiano de acuerdos convencionales.

En contraste, el Colegio asumía un reconocimiento institucional de la mediación convencional en el proceso de la evaluación. En primer lugar, el “ideario” del centro dedicaba una sección a este asunto, sentando así las bases para un tratamiento local del proceso. El problema de la evaluación se incluía en un texto sobre las «áreas educativas», a las que se atribuía la responsabilidad de

«determinar el contenido instructivo que deben asimilar los alumnos a lo largo del curso», y también la obligación de

estudiar y determinar con la suficiente antelación las pruebas y los tipos de ejercicios y actividades que se estimen más idóneos para determinar en qué grado y *con qué modalidad y características peculiares* han alcanzado los alumnos los objetivos previstos, *tanto en lo que se refiere a su instrucción como a los aspectos cualitativos de su educación* [las cursivas son mías].

El documento hacía además hincapié en el análisis *conjunto* de los resultados obtenidos por los alumnos; un análisis que habría de realizarse en las reuniones de la Junta de Evaluación, celebradas con una periodicidad de dos meses y con una estructura organizativa que congregaba a la totalidad de los profesores de cada curso, y no a los de cada grupo considerado aisladamente. He aquí los “supuestos” explícitamente formulados de esa tarea evaluadora:

(a) Ejercicios escritos, con la frecuencia que se estime oportuno que den ocasión al alumno a recapitular lo esencial de la materia.

(b) Pruebas objetivas.

(c) Atenta observación de la actividad escolar de los alumnos, cuidando de anotar esos resultados.

(d) Observación del papel más o menos activo de los alumnos cuando trabajan en equipo, discuten alguna cuestión o preparan algún trabajo.

(e) Resultados de los trabajos encomendados a los alumnos para que los realicen en grupos o individualmente.

(f) Analizar *conjuntamente* los resultados de las pruebas y ejercicios de los alumnos, a fin de descubrir y corregir los errores metodológicos que se pueden haber cometido [las cursivas son mías].

También eran funciones adscritas a las “áreas educativas”:

Estudiar y programar las actividades prácticas más adecuadas a los *distintos tipos de alumnos* teniendo siempre a la vista los objetivos que se pretende alcanzar. [...].

Adoptar procedimientos y técnicas *comunes* para la observación directa de los alumnos y de sus *actitudes tanto durante las clases como en los ejercicios y actividades complementarias* [las cursivas son mías].

Como se ve, en los propósitos explícitos del Colegio relativos a la evaluación formal del alumnado, el “currículo oculto” no era tan oculto. La influencia de los elementos “extraacadémicos” y de los procesos colectivos de negociación sobre los criterios de la evaluación era reconocida y positivamente sancionada. A ello se añadía un conjunto de normas especiales tendentes, por una parte, a institucionalizar el proceso de dicotomización del alumnado en “repetidores” y “limpios”, un proceso que alcanzaba su máximo reconocimiento en tercero de BUP con la eliminación formal de cualquier categoría intermedia; y, por otra parte, a maximizar los rendimientos en el centro. La evaluación se veía así penetrada por una *ideología* explícita de excelencia escolar.

Una de las claves de esta ideología se cifraba en la norma de considerar prioritario el cálculo *medio* de los rendimientos académicos del curso para los alumnos que hubieran alcanzado determinado nivel de logro:

La EVALUACIÓN final del alumno —se leía en el Ideario— será emitida teniendo en cuenta la evaluación continua aplicada a lo largo de todo el curso, toda clase de informes referidos al alumno y EL RESULTADO DE LA PRUEBA GLOBAL.

Los alumnos que hayan superado con calificación de NOTABLE las materias de su curso, pueden quedar exentos de la PRUEBA GLOBAL de las materias así superadas, a no ser que deseen mejorar dicha calificación [las mayúsculas son originales].

En el Instituto, y especialmente en las asignaturas que más suspensos producían, cada evaluación —incluida la última— comprometía los resultados obtenidos en la anterior. En contraste, en el Colegio los alumnos que hubieran alcanzado el “Notable” en una asignatura dada podían confiar en que sus esfuerzos parciales en las evaluaciones serían considerados conjuntamente. De este modo, la estructura del proceso evaluador establecía en el Instituto la *incertidumbre* como condición general del rendimiento, mientras que en el Colegio el rendimiento, sólo si se quedaba en el “Bien”, conducía a la incertidumbre: una vez alcanzada la marca de excelencia, el Colegio no veía mayores razones para arriesgar todo el curso a la carta de un examen final. Como puede observarse en las figuras 27 y 31, casi la mitad de las materias evaluadas en el Colegio habían sido calificadas con “Notable” o “So-

bresaliente” a la altura de la quinta evaluación durante los años 1988-1989 y 1989-1990, un hecho tanto más evidente cuanto más avanzado es el curso que tomamos en consideración.

La producción de excelencia en el procesamiento del “capital” escolar del Colegio puede apreciarse al contemplar el trabajo institucional sobre las distribuciones de la nota cualitativa a lo largo de las evaluaciones (figuras 27 y 31). En este caso, las figuras *comienzan* siendo normalizadas desde la primera evaluación, y terminan con una composición inversa a la que presentaban las primeras evaluaciones del Instituto: escaleras con la moda en el “Notable”.

Por su parte, las figuras 28 y 32 muestran con nitidez la importancia que se concedía en el Colegio a evitar las repeticiones de curso. A lo largo del año, la columna de los alumnos “limpios” crece hasta superar, en todos los casos, a la columna de los potencialmente “repetidores”. Este proceso recibía un apoyo explícito de las estructuras formales de la institución. En junio y septiembre la Junta de Evaluación debatía abiertamente a quién y bajo qué condiciones había que «levantar la mano» para evitar que repitiera. Creo estar en lo cierto al afirmar que en estos debates se producía una cierta tirantez entre los criterios más instrumentales del profesorado, reticente a «regalar aprobados», y los criterios más convencionales de la dirección y la coordinación. El cuadro 9 ilustra estas reticencias y da crédito al comentario esclarecedor del psicólogo del centro: «Es notorio que el profesorado no está dispuesto a levantar la mano en junio y luego la tiene que levantar en septiembre».

En todo caso, el conflicto entre la interpretación instrumental del proceso evaluador y su interpretación convencional no evitó que en el curso 1985-1986 la Junta de Evaluación “levantase la mano” en el 18,6% de las asignaturas suspendidas en septiembre, una acción tanto más significativa cuanto más elevado fue el nivel académico en juego: 14,1% en primero, 19% en segundo, 29,5% en tercero.

Finalmente, el contraste estadístico de los rendimientos interevaluación (figuras 29, 30, 33 y 34) pone de relieve las deficiencias del proceso evaluador en el curso de segundo, en el que la institución se comportaba generando transformaciones escasamente significativas —y en algunos casos negativas— entre asignaturas suspendidas y aprobadas, y también entre alumnos potencialmente

FIGURA 27. Colegio 1988/1989. Porcentajes de nota cualitativa. Conjunto de asignaturas y de grupos (muestra exhaustiva)

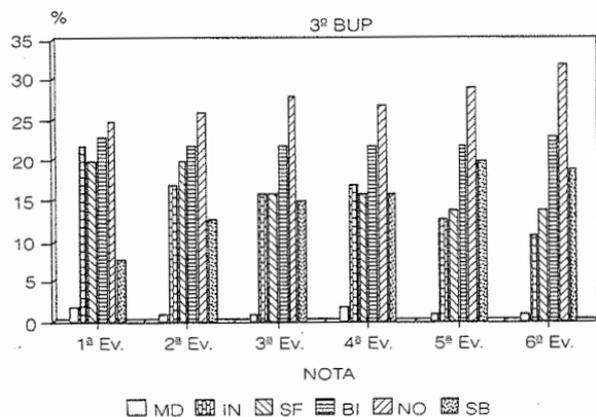
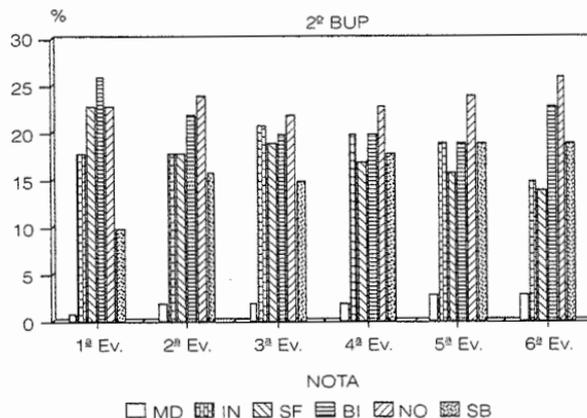
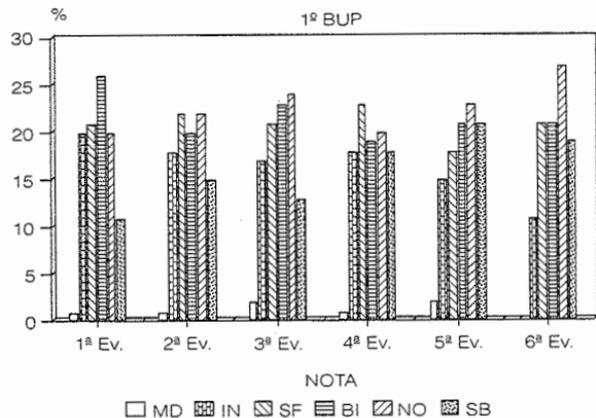


FIGURA 28. Colegio 1988/1989. Porcentajes de alumnos según su cantidad de suspensos. Conjunto de asignaturas y de grupos (muestra exhaustiva)

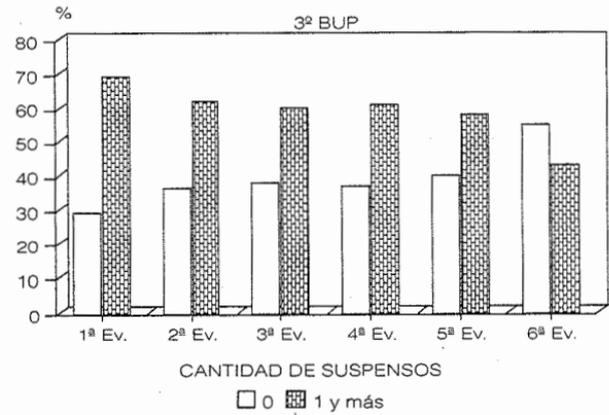
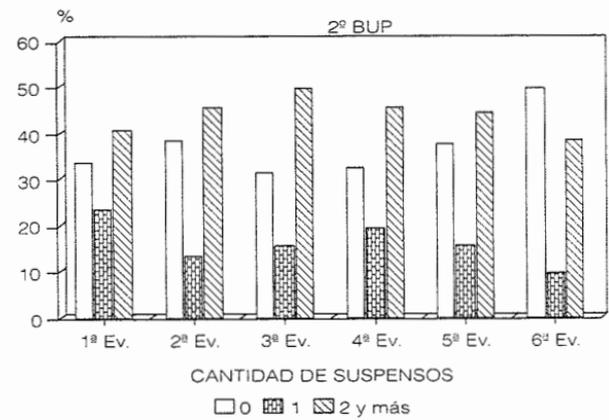
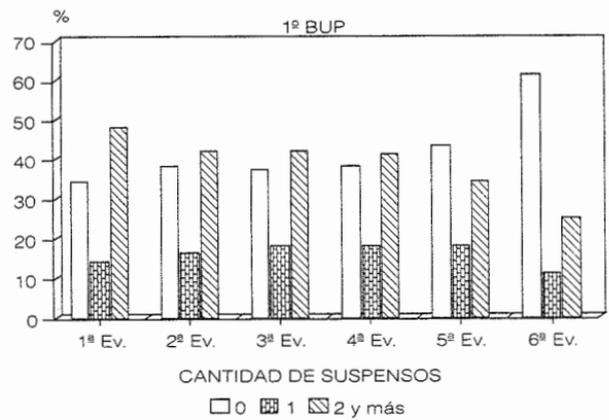


FIGURA 29. Colegio 1988/1989. Significación estadística de las diferencias de proporciones entre aprobados y sus-
 pensos. Interevaluaciones (muestra exhaustiva. Medidas dependientes)

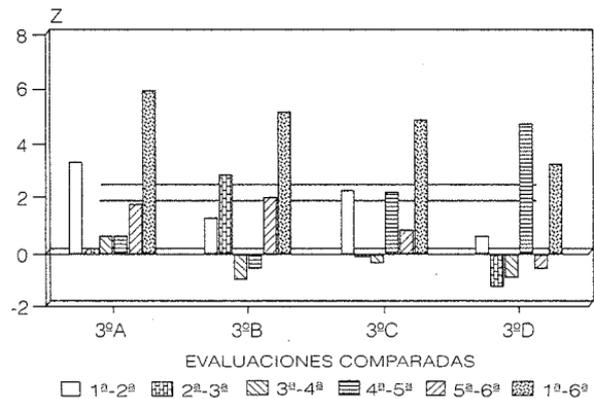
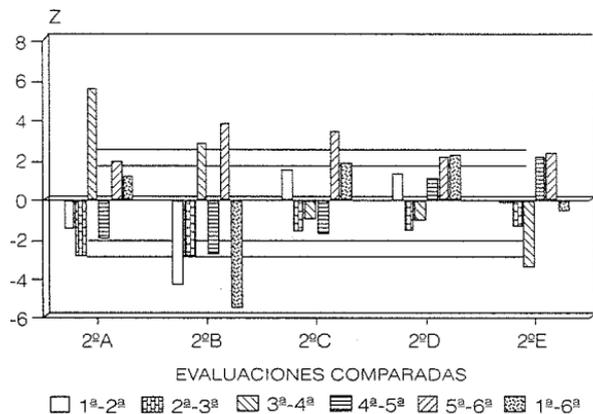
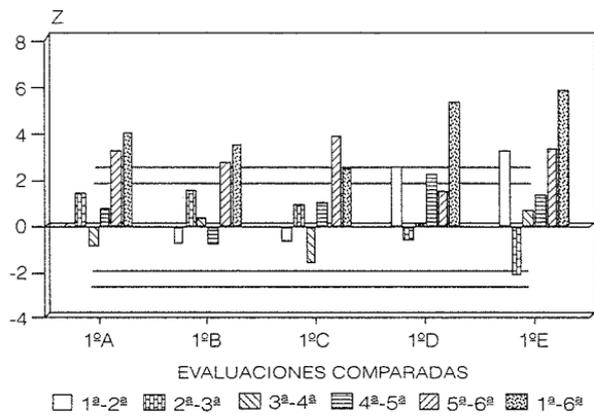
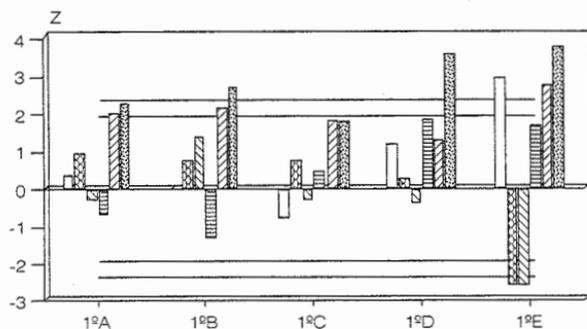
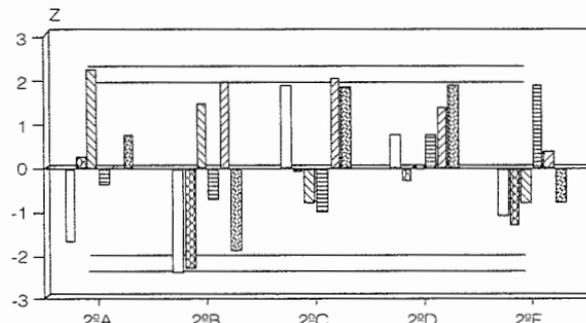


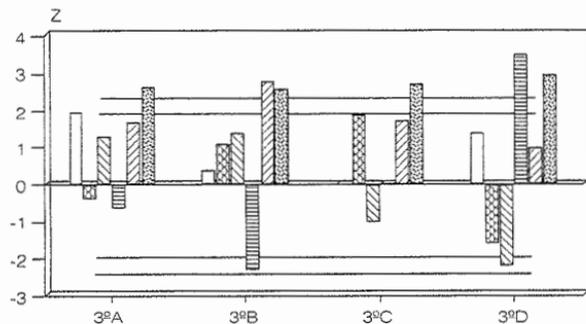
FIGURA 30. Colegio 1988/1989. Significación estadística de las diferencias de proporciones entre alumnos potencialmente repetidores y alumnos que pasarían al curso siguiente. Interevaluaciones (muestra exhaustiva. Medidas dependientes)



EVALUACIONES COMPARADAS



EVALUACIONES COMPARADAS



EVALUACIONES COMPARADAS



FIGURA 31. Colegio 1989/1990. Porcentajes de nota cualitativa. Conjunto de asignaturas y de grupos (muestra exhaustiva)

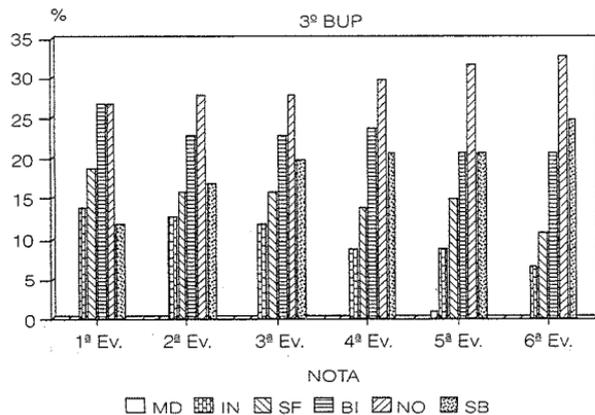
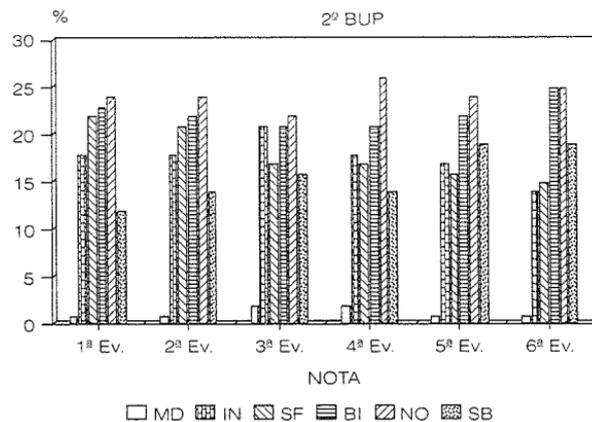
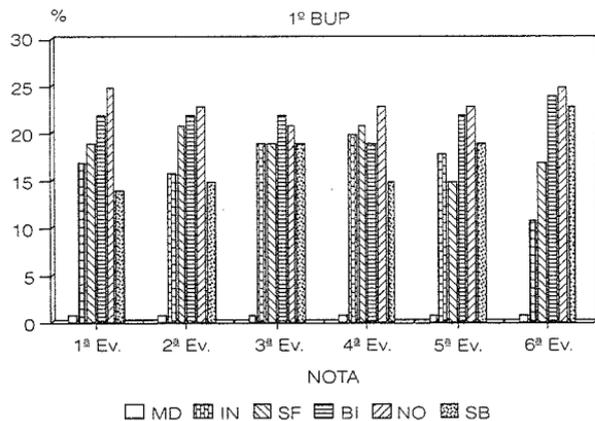


FIGURA 32. Colegio 1989/1990. Porcentajes de alumnos según su cantidad de suspensos. Conjunto de asignaturas y de grupos (muestra exhaustiva)

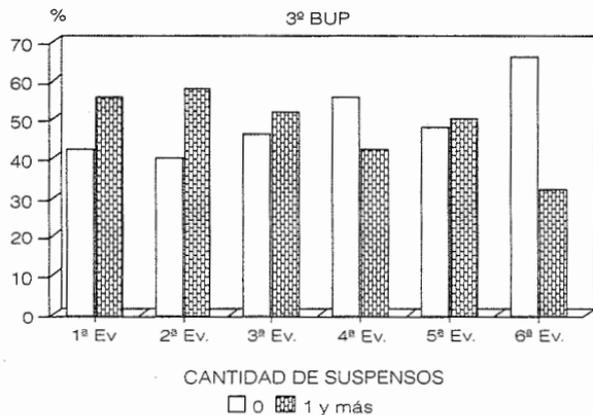
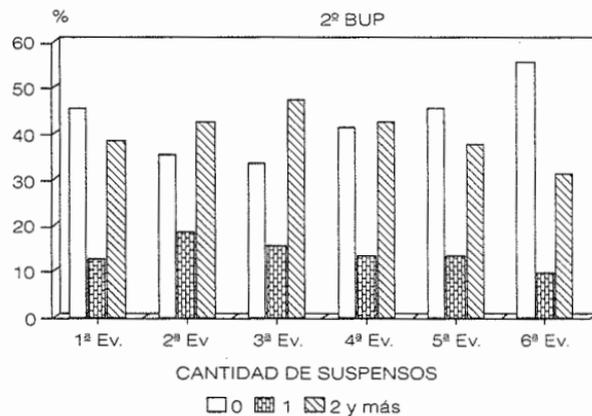
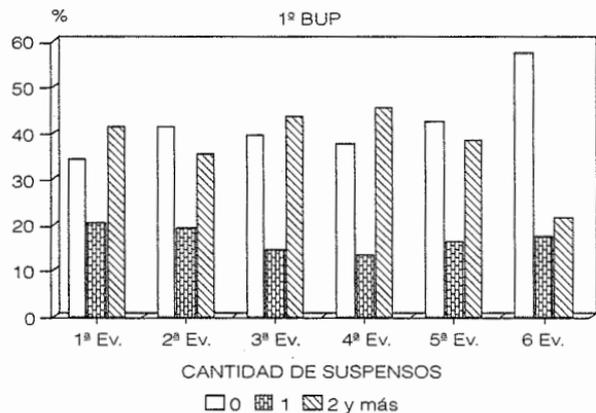


FIGURA 33. Colegio 1989/1990. Significación estadística de las diferencias de proporciones entre aprobados y suspensos. Interevaluaciones (muestra exhaustiva. Medidas dependientes)

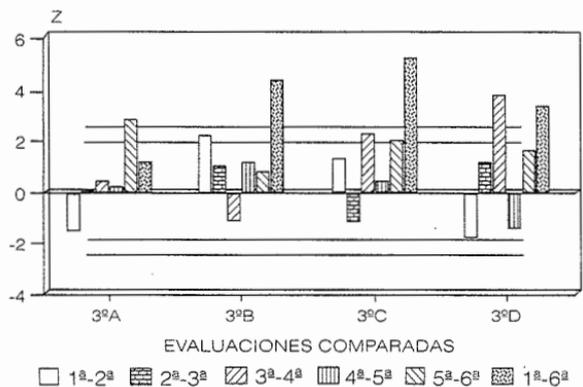
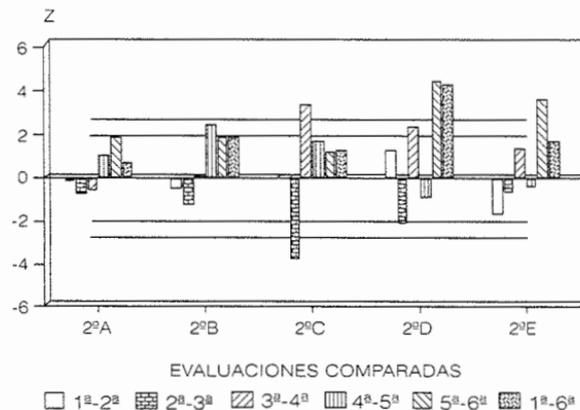
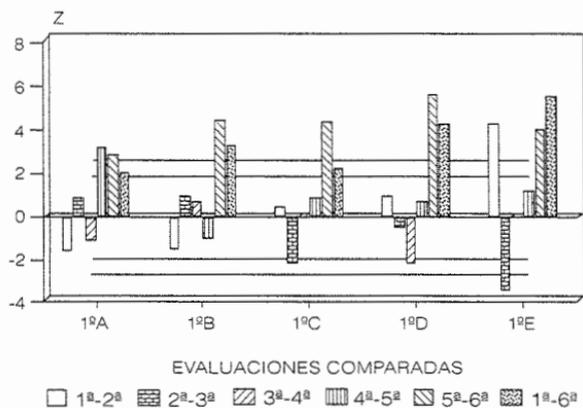
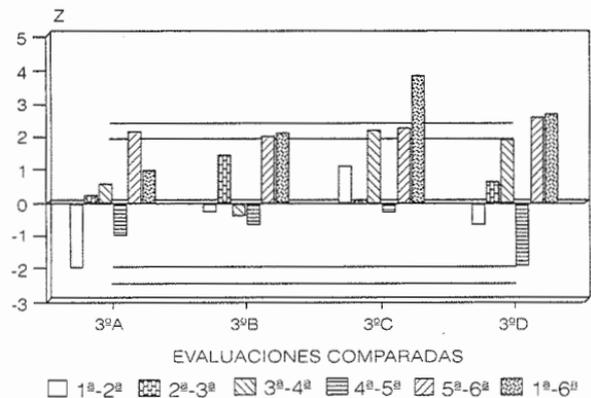
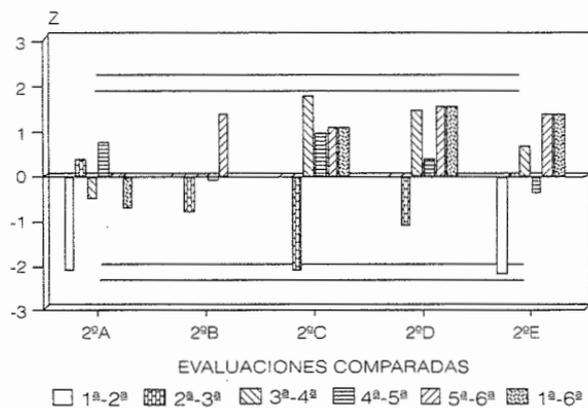
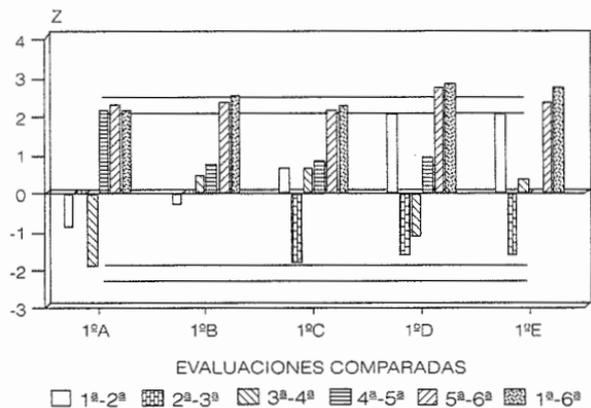


FIGURA 34. Colegio 1989/1990. Significación estadística de las diferencias de proporciones entre alumnos potencialmente repetidores y alumnos que pasarían al curso siguiente. Interevaluaciones (muestra exhaustiva. Medidas dependientes)



CUADRO 9. *Porcentajes de materias en las que se «subió la mano» a alumnos del Colegio en las juntas de evaluación de junio y septiembre del curso 1985/1986 (documento facilitado por la institución)*

	1. ^º BUP	2. ^º BUP	3. ^º BUP	TOTAL
Número de asignaturas evaluadas en junio	N = 1791	N = 1593	N = 1368	N = 4752
Insuficientes en junio	N = 292 16,3%	N = 258 16,2%	N = 192 14,0%	N = 742 15,6%
Asignaturas "levantadas" en Junio ..	3/292 1,0%	0	11/192 5,7%	14/742 1,9%
Número de asignaturas evaluadas en septiembre	292-3 N = 289	N = 258	192-11 N = 181	742-14 N = 728
Insuficientes en septiembre	N = 120 41,5%	N = 137 53,1%	N = 44 24,3%	N = 301 41,3%
Asignaturas "levantadas" en septiembre	17/120 14,1%	26/137 19,0%	13/44 29,5%	56/301 18,6%
Asignaturas "levantadas" en junio y septiembre	20/292 6,8%	26/258 10,1%	24/192 12,5%	70/742 9,4%

repetidores y alumnos potencialmente no repetidores⁸. Todos lo reconocían, «segundo [era] el peor año». En primero y tercero, sin embargo, la eficacia del proceso docente interevaluaciones parece aplastante. Se da también, en algunos casos, un movimiento oscilatorio, que generalmente es poco significativo. Pero la comparación entre la primera y la sexta evaluación no ofrece lugar a dudas: a lo largo del curso, los alumnos habían mantenido sus rendimientos positivos, y habían transformado significativamente sus rendimientos negativos en rendimientos positivos. Mientras en el Instituto el proceso evaluador producía transformaciones

⁸ En la valoración de estas deficiencias es preciso recordar que la base cuantitativa de "fracaso" sobre la que operaba el centro, y sobre la que hay que leer estos índices de significatividad era en el Colegio considerablemente más reducida que en el Instituto. En segundo, la acción docente no transformaba suspensos y "repetidores" en aprobados y "limpios", pero con todo *mantenía* a lo largo del curso elevadas proporciones de aprobados y "limpios".

más significativas en los períodos intermedios que en la comparación entre la primera y la última evaluación, en el Colegio las transformaciones parciales —y especialmente las positivas— producían un efecto acumulativo que se hacía notar al valorar el proceso en su conjunto: la institución trabajaba para eliminar incertidumbre. En este contexto, la relación entre esfuerzo y rendimiento difícilmente podía ser comprendida como una relación caótica.

También en la comparación interanual de los rendimientos formales del Colegio encontramos una homología estructural. Las figuras que he presentado sugieren que el proceso de la evaluación sigue en cada centro escolar *pautas estructurales* específicas que sobrepasan con creces el ámbito de las relaciones duales entre profesor y alumno o la esfera de las decisiones personales de cada profesor. Estas pautas estructurales no pueden dissociarse de los procesos sociales empíricos que las constituyen cotidianamente. En el Instituto, la búsqueda de una pureza instrumental en un contexto escolar desocializado generaba un estilo institucional propio. En el Colegio, el campo de las interpretaciones convencionales de la experiencia institucional penetraba en el núcleo mismo de los procesos instrumentales, *mediatizando* de un modo explícito y reconocido el procesamiento del “capital” escolar.

MEDIACIONES



Tanto el discurso ilustrado como el sentido común tienden a considerar a la institución escolar, en gran medida, como un instrumento inserto en una estructura universalizable de medios y de fines. A lo largo de este estudio he venido mostrando que la realidad sociocultural de la escuela, en sus manifestaciones concretas, es diversa, y que en cada caso esa visión instrumental es *reconstruida* y considerablemente matizada por las instituciones. Aunque se encuentra muy extendida, la visión instrumental es extremadamente parcial y sesgada. Es cierto que en los centros escolares los agentes se mueven buscando satisfacer intereses estratégicos relativamente formalizables para un conjunto amplio de contextos sociales. Pero la realidad escolar, como cualquier otra realidad humana, se realiza en procesos de acción e interpretación que no pueden reducirse a la dimensión instrumental de la experiencia.

Esta reducción no es adecuada, fundamentalmente, porque el universalismo que conlleva obstaculiza el análisis de las prácticas cotidianas. Por decirlo así, la visión instrumental nos vuelve ciegos a la vida cotidiana, porque ésta no se expresa regularmente a través de los modelos ideales de los diseñadores institucionales. No encaja en ellos. Las prácticas cotidianas son locales, y sólo pueden transferirse teóricamente de unas instituciones a otras a costa de eliminar la eficacia de los valores y sentidos que los agentes conceden a *sus* realidades próximas (cf. Velasco *et al.*, 1993), o sea a las realidades en que viven. Tales valores y sentidos son, en gran medida, particulares en cada marco de experiencia y además *difícilmente traducibles*: no es posible clarificar su razón de ser por medio de un cálculo explícito de medios y fines, costos y beneficios, inversiones y rendimientos, y otras categorías por el es-

tilo. Su existencia es *convencional*, porque antes que nada *expresan interpretaciones compartidas* de la realidad en un contexto social vinculante. Cómo entender la fuerza de este vínculo y el poder de sus expresiones es probablemente uno de los problemas más seductores y abiertos de las ciencias sociales contemporáneas (cf. Douglas, 1987:1). Sea como sea, hemos de ser muy sensibles a este desajuste entre la dimensión instrumental y la dimensión convencional de la experiencia si queremos que nuestros modelos ideales resuenen de algún modo en el mundo real, o si buscamos al menos esclarecer un poco lo que se cuece en ese mundo.

Al pasar por alto la dimensión convencional de la experiencia, la visión instrumental ignora la naturaleza social de las realizaciones escolares: desocializa la escuela.

Como he mostrado sirviéndome de diferentes cuerpos de datos, la visión instrumental no es unitaria, pues ofrece múltiples perfiles si atendemos al modo en que cobra cuerpo en los centros escolares, y aun dentro de ellos en determinados agentes individuales o colectivos. En este sentido, la escuela como proyecto universal está *mediada* por contextos locales de interpretación y acción. Por eso, los medios y los fines con los que opera y a los que apunta han de ser analizados en su *doble* realidad. Por una parte, como propiedades de una descripción formalizada, abstracta y anónima, desarrollada en las investigaciones, los currículos, los planes y las reglamentaciones escritas; por otra parte, en sus expresiones a través de un *ethos* específico, que se realiza y se encarna en los diversos niveles de los centros escolares, entre los que hay que incluir los niveles de la organización "formal" tal y como éstos son *puestos en práctica* por agentes de carne y hueso. No es posible en este punto hablar de "procesos formales" e "informales" como categorías escindidas, porque la *acción social* en las instituciones orientadas a fines implica constantes fusiones y desplazamientos —que a menudo son incluso difíciles de reconocer— entre ambos tipos de procesos.

Como he tratado de ilustrar, una peculiaridad fundamental de la escuela moderna es la de articularse como un *espacio de relaciones* entre la dimensión instrumental y la dimensión convencional de la experiencia. La institución escolar es indudablemente un contexto importante de socialización, aunque, como hemos visto, parcial. Por tanto, *puede* constituirse como un entorno social vinculante. Pero es también, por antonomasia, la institución en la que

los agentes aprenden a concebir el ciclo vital como un conjunto de *estrategias* y de *oportunidades* planificables e intencionales, en el marco de una *estructura* social jerarquizada en “segmentos curriculares”, “posiciones ocupacionales”, “clases sociales”, “mercados laborales”... Como espacio de relaciones entre ambas dimensiones de la experiencia, la institución escolar pone a los agentes a operar con la síntesis entre el proceso cotidiano de constitución de los entornos sociales próximos —lo que Giddens ha llamado «proceso de estructuración»— y la ordenación de un mundo social objetivado en estructuras que se presentan a sus ojos como predefinidas. En la escuela, los alumnos —y aquellos que les rodean— han de jugar a un tiempo con cosas como *hacer amigos*, creando así un ambiente sociocultural inmediato, y *proyectar el futuro* en relación con el mundo lejano del trabajo, la universidad y los potenciales competidores situados en determinadas posiciones de una estructura imaginaria. Con toda probabilidad, esta misma síntesis también opera en otros contextos e instituciones, pero, como he querido destacar, en la escuela —y muy especialmente en la enseñanza media— encuentra una relevancia muy acusada: pues ése es el lugar primordial en el que hemos aprendido a concebir la *vida* como una *carrera*, y a entretrejer ambas representaciones.

En su realización de la visión instrumental de la enseñanza, el Instituto tendía a reproducir el ideal instrumental mismo. Como he señalado, las contradicciones y dilemas cotidianos de sus agentes conducían a una paradoja básica: construir un proceso social desocializado, es decir, proporcionar una mediación que no reconocía mediación alguna. Los agentes del Instituto subrayaban en la interpretación de sus prácticas —así como en sus disposiciones a la acción— la dimensión instrumental de la experiencia, trasladando a un segundo orden de realidad la dimensión vinculante e identitaria de la vida institucional. Esto era posible gracias a la disociación vivida entre el sentido estratégico de la institución y su relevancia como *campo social*. La población que accedía al Instituto le atribuía la función primaria de facilitar procesos de movilidad regulados por la racionalidad universal del sistema educativo. Si en algo coincidían la mayor parte de los agentes era en destacar la capacidad de la escuela para propiciar en los alumnos un *desplazamiento* entre diferentes formas de vida e interpretación de la realidad. Para llevar a cabo ese desplazamiento parecía necesario que los chavales se despojasen —en el contexto de la institución—

de sus referentes socioculturales inmediatos. La realidad del Instituto, es decir, lo que en él resultaba *real*, era la dimensión instrumental de ese núcleo de actividades académicas que incluía la docencia personalizada y la evaluación del alumnado.

Por otra parte, en el centro confluía un *ethos* técnico-burocrático, sostenido y alimentado sobre todo por los profesores y las instancias organizativas, y orientado a maximizar la transparencia del proceso docente y sus rendimientos. Esta orientación propiciaba, en primer lugar, la deslegitimación automática de cualquier mediación convencional en el ejercicio profesoral. Las decisiones sobre lo que había de ser aprendido y el modo de evaluarlo debían producirse en dos niveles bien delimitados: por una parte, el de la reglamentación oficial del Estado; por otra parte, el de los criterios individuales de profesores con una competencia estatalmente reconocida. En consecuencia, la relevancia de los procesos locales de negociación convencional era trasladada a un segundo plano: el cuerpo colectivo de la institución parecía desdibujarse entre esos dos niveles, perdía *valor práctico*, se desvanecía.

Esta situación no conducía de hecho a una cancelación de todo proceso de socialización, pero sí inducía una interpretación de la realidad cotidiana que situaba el ejercicio de las relaciones sociales al margen de toda sanción institucional. En el Instituto se reconocía el valor *escolar* de las relaciones *entre los agentes individuales y las estructuras dadas*, como por ejemplo, las estructuras de conocimiento de los currículos académicos, las estructuras organizativas de los reglamentos, o las estructuras sociales proyectadas por las descripciones racionalizadas del mundo (los "cauces" ocupacionales, los "estratos" socioeconómicos); pero, como hemos visto, no se concedía el mismo valor escolar a las relaciones sociales *entre los agentes*, producidas en la vida local y cotidiana del centro. En la experiencia escolar se subrayaban los sentidos instrumentales de la práctica, y no se concedía la misma importancia a sus sentidos convencionales.

Todo esto no sólo era así: a pesar de sus contradicciones, los agentes del Instituto entendían que así *debía* ser. Para ellos, cualquier filtración reconocida y sancionada de la dimensión convencional de la experiencia en el procesamiento instrumental de los conocimientos y las evaluaciones habría supuesto transgredir los principios de una escuela basada en el mérito individual, y en la

autonomía y la responsabilidad de los individuos ante el trabajo formalizado.

Estos ideales, sin embargo, no sólo no anulaban en la práctica la formación de relaciones sociales significativas, sino que tampoco evitaban una influencia real de los sentidos convencionales sobre la dimensión instrumental: los propios profesores reconocían abiertamente que el ideal de la transparencia en la docencia y la evaluación se veía constantemente afectado por convicciones particulares de difícil racionalización. Pero ni las prácticas de socialización en el centro ni la dimensión convencional de la experiencia escolar encontraban un reflejo en el ideal formalizado de la institución como marco *colectivo*: más bien, eran vistas como realidades informales u "ocultas", en definitiva, como en un segundo plano.

La mediación local de la visión instrumental en el Colegio, es decir, el modo en que tal visión era allí llevada a la práctica, subrayaba también la imagen de una escuela inserta estratégicamente en un mundo social ya estructurado, y atribuía a la institución una función de facilitación de la movilidad. Pero en este caso, las condiciones de la continuidad sociocultural entre los diversos campos que confluían en el centro no exigían de los agentes un despojamiento de los referentes sociales inmediatos. Por el contrario, el Colegio, ya desde sus intenciones formalizadas, buscaba ser vehículo de condensación de los sentidos de la experiencia generados en el núcleo doméstico y en otros contextos de socialización.

De este modo, paralelamente al procedimiento técnico-burocrático universalizable, el Colegio hacía hincapié en el carácter idiosincrásico —el "estilo propio"— de su mediación social. Esta operación implicaba el ejercicio explícito y reconocido de una tradición local que, partiendo del *ethos* vinculante de la Orden religiosa, trataba de extender su influencia sobre el conjunto de las esferas de la vida. El reconocimiento explícito de un *trabajo* sobre la dimensión convencional de la experiencia alcanzaba así al ámbito de los procesos académicos, como sucedía con la intervención institucional sobre los rendimientos escolares producidos en el aula.

En este caso, las contradicciones surgían de la relación ambivalente del Colegio con respecto a la visión instrumental de la enseñanza. A lo largo del estudio he destacado algunas: la ideología religiosa no parecía casar demasiado bien con la estructura inevi-

tablemente competitiva y meritocrática de la escuela —y más aún en un centro explícitamente orientado a producir calificaciones de excelencia—; la “entrega vocacional” de los miembros de la Orden podía ser fácilmente traducida como una estrategia de mercado; el cuerpo profesoral podía llegar a resistirse a la mediación convencional en el proceso académico. Pero, como suele suceder, estas contradicciones de la práctica no paralizaban normalmente el curso de los acontecimientos institucionales.

En contraste con el Instituto, el reconocimiento explícito de la mediación social del Colegio concedía un valor *escolar* a los procesos constructivos de la socialización que en él se producían. En lugar de una disociación, el Colegio alimentaba una *imbricación* entre la dimensión instrumental y la dimensión convencional de la experiencia: la institución estratégica era simultáneamente concebida como un *espacio social* relevante. Allí, la escuela *no debía* ser un núcleo exclusivamente dirigido a las actividades docentes y evaluadoras: sus rendimientos, no debían traducir sólo las relaciones entre los individuos y la estructura objetivada de los currículos, sino que *debían* expresar el valor y el sentido de *las relaciones entre sus agentes*, de sus procesos organizativos, de sus tradiciones y sus prácticas identitarias. La excelencia académica se condensaba de este modo en la excelencia social de la institución: sus rendimientos instrumentales eran, además de buenas notas, una “carta de presentación”, y de esa manera cobraban un valor *expresivo*.

Así pues, en la práctica los agentes del Instituto reconocían la necesidad de una disociación entre la dimensión instrumental del proceso académico y las mediaciones convencionales del contexto social en el que ese proceso había de realizarse: la escuela universal buscaba acoger en su seno un mundo despojado de sus referencias sociales. Ésta era la *independencia de contexto* que se requería para otorgar validez a los resultados académicos. En el Colegio esa universalidad se reinterpretaba a la luz de un mundo social próximo, concreto y relevante: allí los procesos y los rendimientos escolares eran intencionalmente dependientes de las prácticas cotidianas orientadas a la socialización y a la organización. Si algo sobraba en el Instituto, en lo referido al proceso sociocultural, era “abstracción”; si algo se veía con buenos ojos, era la constante realización de “códigos elaborados”. Y a la inversa, si algo se potenciaba en el Colegio era la operación en clave “restringida” con el marco idealmente universalista de la escuela.

Esta chocante conclusión puede llevarnos a reflexionar sobre el juego de la escuela, sobre lo que ésta hace con los agentes (y sobre lo que los agentes hacen con ella). En el plano de los conocimientos curriculares no cabe duda de que la escuela tiende a infundir en los individuos un sistema de saberes abstractos. También parece adecuado suponer, siguiendo a Bernstein (1974), que en el plano de la expresión lingüística de esos conocimientos la institución busca abstraer los contenidos impartidos de las condiciones inmediatas de la pragmática comunicativa. Todo eso es válido cuando situamos en el centro de nuestra atención la relación de los agentes con el conocimiento curricular. Ahora bien, si lo que pretendemos es comprender la dimensión institucional de los aprendizajes escolares, es decir, interrogarnos sobre lo que los sujetos aprenden de la *vida social*, mi sospecha es que la escuela, en sus realizaciones prácticas, no es amiga de la abstracción, salvo cuando su estrategia socializadora se basa en la *extracción* de los agentes de sus mundos sociales relevantes. Pero precisamente en estos casos la escuela encuentra auténticas dificultades para producir rendimientos adecuados en relación con sus ideales y para conferir sentidos a esos rendimientos: en estos casos, la institución “socializadora” —en términos pedagógicos— debe operar como una institución desocializadora —en términos socioculturales.

Cuando la escuela está relativamente satisfecha de sí misma, como en el Colegio, no es sólo porque los chavales adquieren en ella un conocimiento abstracto y universalizable, y unos modos de comunicarlo libres de influencias contextuales; sino también porque practican una relación con la institución por la que *las reglas universales de acción se encastran en marcos locales de sentido*: de este modo, la universalidad se encarna en un *cuerpo* social concreto y accesible a la acción cotidiana. Así es como el orden práctico penetra en el orden intelectualizado del mundo académico y el marco “formal” se torna traducible en experiencias “informales”. Pues sólo la *acción práctica* en los contextos informales puede tender puentes de sentido hacia la comprensión (y la construcción) relevante del mundo universalista, abstracto y formalizado de las instituciones burocráticas modernas. La creación del habitus “letrado” es ante todo la consecuencia de un tipo de práctica que otorga prioridad al trabajo con las convenciones (cf. Bourdieu, 1971). Tal y como yo la veo, esta forma de práctica

no requiere un esfuerzo intelectual o intencional de ninguna clase especial; se trata, simplemente, de un modo de acción sobre el mundo social que concede importancia a la dimensión convencional de la experiencia para la producción de efectos instrumentales. Es éste un modo de acción que —respondiendo a tradiciones particulares— convierte en materia de elaboración los aspectos ornamentales y expresivos sobre los que se cimenta el orden social. Creo que en esta acción radica el poder de lo invisible (Godelier, 1989b:191), fuente y origen de cualquier forma de poder legítimo como transmutación de lo inútil en un valor de utilidad.

Puedo sugerir en este punto la idea de que la escuela, en su conexión con la dinámica de otras instituciones a las que posteriormente pueden conducirse sus agentes, realiza de este modo un trabajo específico sobre la construcción social de la *legitimidad*, tal y como ésta se procesa en nuestras sociedades al conectar los mundos inmediatos de la acción ordinaria con los mundos formalizados en los que se expresan las descripciones objetivadas de un *ethos* con pretensiones de alcanzar una validez universal. No es sólo que la escuela contribuya a la “distribución” de los “bienes” económicos, sociales y culturales; o a la “reproducción” de las pautas de distribución. Ni siquiera se limita a ofrecer una legitimación instrumental ya preformada para la aceptación del sistema meritocrático en el que la distribución y la reproducción cobran sentido (cf. Collins, 1989). Desde mi punto de vista, la *producción cultural* de los centros escolares concretos supone la construcción cotidiana de *las disposiciones de los agentes en relación con el trabajo de legitimación*.

La escuela no sólo enseña a admitir, unidimensionalmente, la realidad de un medio social instrumentalizado, sino que sitúa a los agentes en diferentes posiciones constructivas ante ese medio. Mientras que el trabajo institucional del Instituto les presentaba un marco instrumental impenetrable, el trabajo del Colegio ofrecía un marco instrumental penetrable desde la dimensión convencional. Lo que era contemplado por los agentes del Instituto como una estructura, era visto por los del Colegio como un proceso de estructuración. De este modo, el Colegio era un contexto de reflexividad reconocida sobre un *ethos* colectivo. Reforzando desde las prácticas la creencia en el *valor* de las convenciones, brindaba la imagen de un mundo maleable desde la acción cotidiana. En consecuencia, el “capital escolar” no tenía el mismo

sentido en uno y otro centro, no era pues un *capital* traducible a un patrón unitario de intercambio. Pues su valor como medio estratégico radicaba no sólo en las notas escolares como reificación del conocimiento adquirido, sino en el proceso de convencionalización que lo convertía en un valor dotado de sentidos expresivos. Como los objetos del intercambio no monetarista, *valía* según su capacidad para condensar referentes socioculturales.

Me gustaría que estas consideraciones fueran tomadas como *sugerencias*. La escuela es un contexto complejo, decisivo para explicar la dinámica sociocultural del mundo en que vivimos, pero al mismo tiempo —no me cansaré de decirlo— *parcial* en su alcance y sus determinaciones. Es por ello que una reflexión adecuada sobre sus “efectos” debe partir de planteamientos posibilistas en los que entren a jugar diversas constelaciones de elementos que seguramente se articularán de maneras diversas en cada caso. La realidad social es una realidad sobredeterminada y multifacética. Yo he tratado de desglosar a lo largo de este libro diferentes planos de sobredeterminación. He prestado atención a la visión instrumental expresada en los textos —generalmente escritos— de lo que he denominado un «discurso ilustrado» de amplio alcance; he explorado las prácticas organizativas y de la socialización en dos centros escolares localizados, tratando así de aventurarme en sus concepciones de la realidad escolar; he pretendido esclarecer la posición de la escuela en la biografía social de algunos individuos; y finalmente, he tratado de comprender las diversas formas en que el Instituto y el Colegio construían imágenes de continuidad sociocultural entre la institución escolar y otros mundos sociales inmediatos. Una composición diferente de estas constelaciones habría arrojado, probablemente, sugerencias diferentes sobre la realidad escolar y sus relaciones con el mundo de la vida, o habría aportado matizaciones sustanciales a la interpretación que he venido ofreciendo.

En el fondo de todas estas cuestiones he querido contemplar los propósitos ideales y universalizadores de la visión instrumental de la enseñanza a la luz de las experiencias concretas de las personas. Ésta es, a mi juicio, la contribución más valiosa que puede ofrecer la Antropología Social a las Ciencias de la Educación: un llamamiento a la saludable intención de poner los pies en la tierra. Pues por mucho que podamos imaginar abstracciones liberadas de los contextos sociales cotidianos, es preciso reconocer que las per-

sonas —también en las sociedades modernas— viven *en y por* sistemas de convenciones encastrados en la pura concreción de sus realidades ordinarias. De ahí surgen contrariedades y paradojas como la que se deriva de este trabajo: el proyecto ilustrado, racional y progresista de la escuela universal triunfa allí donde se reconocen las mediaciones locales y difícilmente racionalizables de una tradición exclusivista y sociocéntrica. Quizás esto dé que pensar a los últimos románticos —y también a los primeros de la clase— sobre nuestras nociones compartidas acerca de la escuela como motor del progreso.

BIBLIOGRAFÍA

- Abril, G. (1992), «Del trato con las puertas», *La Balsa de la Medusa*, núm. 22, pp. 5-11.
- Amón, J. (1986), *Estadística para psicólogos, 2: Probabilidad. Estadística inferencial*, Madrid, Pirámide.
- Angulo, J. F. (1989), «La estructura y los intereses de la tecnología de la educación: un análisis crítico», *Revista de Educación*, núm. 289, pp. 175-214.
- Apple, M. [1979] (1986), *Ideología y currículo*, Madrid, Akal.
- Aranzadi, J. (1991), «Racismo y piedad. Reflexiones sobre un judío y un chimpancé», *Claves de Razón Práctica*, núm. 13, pp. 2-12.
- Austin, J. L. (1962), *How to do Things with Words*, Oxford, Clarendon Press.
- Ayuntamiento de Madrid (1989), *21 distritos. Población, centros escolares, asociaciones ciudadanas*, Madrid.
- Bachelard, G. (1989), *Epistemología*, Barcelona, Anagrama.
- Balán, J. (comp.) (1975), *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Ball, S. J. (1989), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós-MEC.
- Baltes, P. B. (1988), «Notas sobre el concepto de inteligencia», en R. J. Sternberg y D. K. Detterman, *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*, Madrid, Pirámide, pp. 41-46.
- Bandura, A. y Walters, R. H. [1963] (1982), *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Madrid, Alianza.
- Banton, M. (comp.) (1980), *Antropología social de las sociedades complejas*, Madrid, Alianza.
- Bardin, L. (1986), *Análisis de contenido*, Madrid, Akal.
- Barley, N. (1989), *El antropólogo inocente*, Barcelona, Anagrama.
- Bateson, G. (1976), *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires, Carlos Lohlé.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1976), *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI.
- Bee, R. L. (1975), *Patrones y procesos. Introducción a las tácticas antropológicas para el estudio de los cambios socio-culturales*, México, Logos Consorcio Editorial.

- Benjamin, W. [1916] (1991), «Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los humanos», en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, Madrid, Taurus, pp. 59-74.
- Berger, P. y Luckmann, Th. [1966] (1986), *La construcción social de la realidad*, Madrid, Amorrortu-Murguía.
- Bernstein, B. (1974), *Class, Codes and Control*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 3 vols.
- , (1974*), «A Critique of the Concept of Compensatory Education», en *Class, Codes and Control*, vol. 1, pp. 90-201.
- Bertaux, D. y Kohli, M. (1984), «The Life Story Approach: a Continental View», *Annual Review of Sociology*, núm. 10, pp. 215-237.
- Bidwell, Ch. E. (1991), «Opening Remarks (Families, Childrearing and Education)», en P. Bourdieu y J. S. Coleman, *Social Theory for a Changing Society*, Oxford, Westview, pp. 189-193.
- Black, M. (1961), *Modelos y metáforas*, Madrid, Tecnos.
- , (1990) «Ambiguities of Rationality», en *Perplexities*, Londres, Cornell University Press, pp. 95-111.
- Blanc, D. (1987), «Numéros d'hommes. Rituels d'entrée à l'école normale d'instituteurs», *Terrain*, núm. 8, pp. 52-62.
- Boissevain, J. (comp.) (1992), *Revitalizing European Rituals*, Londres, Routledge.
- Bourdieu, P. (1971), «Genèse et structure du champ religieux», *Revue Française de Sociologie*, XII, pp. 295-334.
- [1979] (1988a), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- , (1988b), «Espacio social y poder simbólico», *Revista de Occidente*, núm. 81, pp. 97-119.
- , [1983] (1988c) «La codificación», en *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, pp. 83-92.
- , (1989), *Noblesse d'Etat*, París, Minuit.
- , (1990), *The Logic of Practice*, Stanford, Stanford University Press.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1976), *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, Madrid, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. [1970] (1977), *La reproducción*, Barcelona, Laia.
- y —, (1985), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, París, Minuit.
- Bowles, S. y Gintis, H. [1976] (1985), *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI.
- Brinton, M. C. (1992), «Institutions and Human Capital Development», en P. Bourdieu y J. S. Coleman, *Social Theory for a Changing Society*, Oxford, Westview, pp. 194-197.
- Calvo, C., (1982), «Educación informal y procesos educativos informales», México, Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina, ej. fotocop.

- Certeau, M. de (1979), *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*, París, Union Générale d'Éditions.
- Cicourel, A. y Kitsuse, J. I. (1963), *The Educational Decision Makers*, Indianápolis, The Bobbs-Merrill co.
- Clifford, J. (1986), «On Ethnographic Allegory», en J. Clifford y G. Marcus (comps.), *Writing Cultures: the Poetics and Politics of Ethnography*, California, University of California Press.
- Cohen, I. J. (1987), «Structuration Theory and Social Praxis», en A. Giddens y J. H. Turner, *Social Theory Today*, Cambridge, Polity Press, pp. 273-308.
- Collins, R. [1979] (1989), *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*, Madrid, Akal.
- Comunidad de Madrid (1990), *Anuario Estadístico*, I, Comunidad de Madrid. II, Municipios de la Comunidad de Madrid. Consejería de Economía, Departamento de Estadística.
- Conway, M. A. (1990), *Autobiographical Memory. An Introduction*, Filadelfia, Open University Press.
- Cruces, F. (1994), «¿Cómo hacer cosas con programas? El proceso de producción de fiestas en Madrid» en C. Caffarel *et al.* (comps.), *Comunicación y movimientos sociales*, Diputación de Ciudad Real, pp. 229-252.
- y Díaz de Rada, A. (1991), «El intruso en su ciudad. Lugar social del antropólogo urbano», en Comunidad de Madrid (comp.) Serie Documentos, 2, *Malestar cultural y conflicto en la sociedad madrileña*, pp. 101-111.
- y —, (1992), «Procesos de trabajo en Estremera. Un estudio de campo sobre el cambio tecnológico», *Etnografía española*, núm. 8, pp. 193-246.
- Díaz de Rada, A. (1994) «El árbitro y el campo» en A. Rosa, y J. Valsiner, *Historical and Theoretical Discourse*, vol. 1 de *Explorations in Socio-Cultural Studies*, Madrid, Infancia y Aprendizaje.
- , (1995), «Nociones sobre el tiempo en dos instituciones escolares de Madrid», *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, núm. L, 1, pp. 125-145.
- Díaz de Rada, A. y Cruces, F. (1993), «Los misterios de la encarnación. Algunos problemas en torno al lenguaje analítico de la práctica», *En-doxxa*, series filosóficas, núm. 1, pp. 287-308.
- Díaz de Rada, A.; Díaz de Rada, J. A. y García Moreno, J. (1989), «Grupo de discusión y prevención. Análisis de un caso», *Clínica y Análisis Grupal*, 11(2), núm. 51, pp. 375-389.
- Doe, J. (1988), *Speak into the Mirror. A Story of Linguistic Anthropology*, Boston, University Press of America.
- Dougherty, J. W. D. y Keller, Ch. M. (1982), «Taskonomy: a Practical

- Approach to Knowledge Structures», *American Ethnologist*, núm. 9, pp. 763-774.
- Douglas, M. (1987), *How Institutions Think?*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Dreeben, R. (1968), *On What is Learned in School*, Reading-Massachusetts, Addison-Wesley.
- Dumont, L. [1965] (1987a), «Génesis, II. La categoría política y el Estado a partir del siglo XIII» en *Ensayos sobre el individualismo*, Madrid, Alianza, pp. 73-114.
- , [1978] (1987b), «La comunidad antropológica y la ideología», en *Ensayos sobre el individualismo*, Madrid, Alianza, pp. 207-237.
- Dumont, R. (1971), «Agriculture as Man's Transformation of Rural Environment», en T. Shaning, *Peasant and Peasant Societies*, Harmondsworth, Penguin Books.
- Durkheim, É. [1912] (1982), *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid, Akal.
- , [1893] (1985), *La división del trabajo social*, Barcelona, Planeta-Agostini. 2 vols.
- , [1922] (1989a), «Naturaleza y método de la pedagogía», en *Educación y sociología*, Barcelona, Península, pp. 73-94.
- , [1922] (1989b), «Pedagogía y sociología», en *Educación y sociología*, Barcelona, Península, pp. 95-116.
- Dwyer, D. C.; Smith, L. M.; Prunty, J. y Kleine, P. (1987), «Organizational Identity and Complex Change in Schools», en G. V. Noblit y W. T. Pink, *Schooling in Social Context: Qualitative Studies*, Nueva Jersey, Ablex Publ., pp. 145-169.
- Eco, U. [1976] (1981), *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen.
- Eddy, E. M. (1993), «Iniciación a la burocracia», en H. Velasco, F. J. García Castaño, y A. Díaz Rada (comps.), *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta, pp. 259-288.
- Eggan, F. (1975), «La antropología social y el método de la comparación controlada», en J. R. Llobera (comp.), *La antropología como ciencia*. Barcelona, Anagrama, pp. 179-202.
- Ellul, J. (1980), *The Technological System*, Nueva York, The Continuum Publishing Corporation.
- Embid, A. (comp.) (1985), *Legislación sobre enseñanza*, Madrid, Tecnos.
- Erickson, F. (1993), «El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase», en H. Velasco, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada (comps.), *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta, pp. 325-353.
- y Mohatt, G. (1982), «The Cultural Organization of Participation Structures in Two Classrooms of Indian Students», en G. Spindler,

- Doing the Ethnography of Schooling*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- Evans-Pritchard, E. E. (1976), *Brujería, magia y oráculos entre los Azande*, Barcelona, Anagrama.
- Everhart, R. B. (1983), *Reading, Writing and Resistance*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Farjas, A. (1989), «Sistema de enseñanza y desigualdad social: la enseñanza privada en España», Madrid, Universidad Complutense: tesis doctorales.
- Fernández Pérez, M. (1986), *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- Fernández Enguita, M., (1990a), *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*, Madrid, Siglo XXI.
- , (1990b), *La escuela a examen*, Madrid, Eudema.
- , (1992a), «Sociedad y educación en el legado de la Ilustración. Crédito y débito», en *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*, Barcelona, Paidós, pp. 13-27.
- , (1992b), «Participación en la experiencia escolar o el aprendizaje del desdoblamiento», en *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*, Barcelona, Paidós, pp. 57-69.
- , y Levin, H. M. (1989), «Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa», *Revista de Educación*, núm. 289, pp. 49-64.
- Fernandez McClintock, J. W. (1978), «African Religious Movements», *Annual Review of Anthropology*, núm. 7, pp. 195-234.
- Firth, R. (1971), *Elementos de antropología social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Foucault, M. (1988), *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI.
- Frake, C. O. (1969), «Notes on Queries in Ethnography», en S. Tyler (comp.), *Cognitive Anthropology*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, pp. 123-137.
- Freilich, M. (1977), «The Meaning of "Sociocultural"» en B. Bernardi (comp.), *The Concept and Dynamics of Culture*, La Haya, Mouton, pp. 89-101.
- García García, J. L. (1987), «El discurso nativo sobre su propia cultura: análisis de un concejo asturiano», *Fueyes Dixebraes de Lletres Asturianas*, núm. 23, pp. 113-124.
- , et al. (1991), *Rituales y proceso social. Estudio comparativo en cinco zonas españolas*, Madrid, Ministerio de Cultura.
- Gardner, H. (1985), *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Nueva York, Basic Books.

- Garfinkel, H. (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Nueva York, Prentice-Hall.
- , (1967*), «The Rational Properties of Scientific and Common Sense Activities», en *Studies in Ethnomethodology*, Nueva York, Prentice-Hall, pp. 262-283.
- Gearing, F., (1979), «A Reference Model for a Cultural Theory of Education and Schooling», en F. Gearing y L. Sangree, *Toward a Cultural Theory of Education and Schooling*, Nueva York, Mouton.
- Geertz, C. (1973a), «The Impact of the Concept of Culture on the Concept of Man», en *The Interpretation of Cultures*, Londres, Hutchinson and Co., pp. 33-54.
- , (1973b), «Religion as a Cultural System», en *The Interpretation of Cultures*, Londres, Hutchinson and Co., pp. 87-125.
- , (1983), «Local Knowledge: Fact and Law in Comparative Perspective», en *Local Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*, Nueva York, Basic Books, pp. 167-234.
- Gibson, M. A. (1984), «Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and Assumptions», *Anthropology and Education Quarterly*, núm. 15, pp. 94-119.
- Gibson, Q. (1982), *La lógica de la investigación social*, Madrid, Tecnos.
- Giddens, A. (1984), *The Constitution of Society*, Cambridge, Polity Press.
- , [1967] (1987), *Las nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu.
- , [1973] (1989), *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*, Madrid, Alianza.
- Gimeno Sacristán, J. (1990), *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata.
- , (1992), «El *currículum*: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?», en J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, pp. 137-170.
- Giroux, H. A. (1992), «Hacia una pedagogía de la política de la diferencia», en H. A. Giroux y R. Flecha, *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure, pp. 59-93.
- y Flecha, R. (1992), *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure.
- Godelier, M. (1989a), «Karl Polanyi y el "lugar cambiante" de la economía en las sociedades», en *Lo ideal y lo material*, Madrid, Taurus, pp. 209-239.
- , (1989b), «La parte ideal de lo real», en *Lo ideal y lo material*, Madrid, Taurus, pp. 153-198.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.

- Goffman, E. (1961), *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu.
- , [1967] (1970), *Ritual de la interacción*, Buenos Aires, Tiempo contemporáneo.
- , [1959] (1971), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gómez Dacal, G. (1985), *El centro docente. Líneas para la aplicación de la LODE*, Madrid, Escuela Española.
- Goody, J. [1977] (1985), *La domesticación del pensamiento salvaje*, Madrid, Akal.
- Grignon, C. y Passeron, J. C. (1982), «Sociologie de la culture et sociologie des cultures populaires», *Séminaires de l'EFHES, Documents du Gides*, núm. 4.
- Guthrie, E. R. (1935), *Psychology of Learning*, Nueva York, Harper.
- Habermas, J. [1968] (1984), *Ciencia y técnica como "ideología"*, Madrid, Tecnos.
- , [1973] (1986), *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Buenos Aires, Amorrortu.
- , (1988a), «Un informe bibliográfico (1967): la lógica de las ciencias sociales», en *La lógica de las ciencias sociales*, Madrid, Tecnos, pp. 81-275.
- , (1988b) «Discusión con Niklas Luhmann (1971): ¿teoría sistémica de la sociedad o teoría crítica de la sociedad?», en *La lógica de las ciencias sociales*, Madrid, Tecnos, pp. 310-419.
- , [1977] (1989a), «Aspectos de la racionalidad de la acción», en *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra, pp. 369-395.
- , [1976] (1989b), «¿Qué significa pragmática universal?» en *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra, pp. 299-368.
- Hansen, J. F. (1990), *Sociocultural Perspectives on Human Learning. Foundations of Educational Anthropology*, Prospect Heights, Waveland.
- Hempel, C. G. (1979), *La explicación científica. Estudios sobre filosofía de la ciencia*, Buenos Aires, Paidós.
- Hollos, M. (1987), «Learning in Rural Communities: Cognitive Development in Norway and Hungary», en G. D. Spindler (comp.), *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*, Prospect Heights, Waveland, pp. 401-429.
- Hull, C. L. [1936] (1982), «Mente, mecanismo y conducta adaptativa», en J. M. Gondra, *La psicología moderna*, Bilbao, Desclée de Brouwer, pp. 619-646.
- Husén, T. (1988), *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*, Barcelona, Paidós-MEC.

- Hymes, D. (1982), «What is Ethnography?» en P. Gilmore y A. Glatt-horn, *Children In and Out of School*, Washington, CAL.
- Ibáñez, J. (1986), *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica, y crítica*, Madrid, Siglo XXI.
- Jackson, Ph. (1968), *Life in classrooms*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- Jencks, Ch. (comp.) (1972), *Inequality. A Reassessment of the Effect of the Family and Schooling in America*, Nueva York, Basic Books.
- Kapferer, J. L. (1981), «Socialization and the Symbolic Order of the School», *Anthropology and Education Quarterly*, XII, núm. 4, pp. 258-274.
- Keesing, R. M. (1974), «Theories of Culture», *Annual Review of Anthropology*, pp. 73-97.
- Kluckhohn, C. (1961), *Mirror for Man. A Survey of Human Behavior and Social Attitudes*, Nueva York, McGraw Hill.
- Kuhn, T. S. (1962), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE.
- , (1982), *La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*, México, FCE.
- Lancy, D. F. (1980), «Becoming a Blacksmith in Gbarngasuakwelle», *Anthropology and Education Quarterly*, XI, núm. 4, pp. 266-274.
- Langness, L. L. (1965), *The Life History in Anthropological Science*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- Lave, J. (1982), «A Comparative Approach to Educational Forms and Learning Processes», *Anthropology and Education Quarterly*, XIII, núm. 2, pp. 181-187.
- , (1989), *Cognition in Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1987), *Manual de orientación escolar y tutoría*, Madrid, Narcea.
- Leach, E. R. [1964] (1976), *Sistemas políticos de la Alta Birmania. Estudio sobre la estructura social Kachin*, Barcelona, Anagrama.
- , [1976] (1978), *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos*, Madrid, Siglo XXI.
- Leemon, Th. A. (1972), *The Rites of Passage in a Student Culture; a Study of the Dynamics of Transition*, Nueva York, Teachers College Press.
- Lerena, C. (1983), *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Madrid, Akal.
- , (1985a), «Escuela e ilustración: la doble raíz de las teorías de la educación contemporánea», en *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Madrid, G. C. Zero, pp. 47-66.
- , (1985b), «Durkheim: educación y sociología positiva, una misma ba-

- talla», en *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Madrid, G. C. Zero, pp. 119-144.
- , (1986a), *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel.
- , (1986b), «Enseñanza pública y privada en España: sobre el porvenir de una ilusión», en M. Fernández Enguita (comp.), *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal, pp. 331-372.
- Lesko, N. (1986), «Individualism and Community: Ritual Discourse in a Parochial High School», *Anthropology and Education Quarterly*, núm. 17, pp. 25-39.
- Lévi-Strauss, C. [1949] (1980), «La eficacia simbólica», en *Antropología estructural*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 138-185.
- , [1962] (1984), *El pensamiento salvaje*, México, FCE.
- Lévi-Bruhl, L. [1922] (1972), *La mentalidad primitiva*, Buenos Aires, La Pléyade.
- Lewis, O. (1983), *La vida*, México, Grijalbo.
- Linde, Ch. (1987), «Explanatory Systems in Oral Stories», en D. Holland y N. Quinn (comps.), *Cultural Models in Language and Thought*, Londres, Cambridge University Press, pp. 343-366.
- López-Coira, M. (1991), «La influencia de la ecuación personal en la investigación antropológica o la mirada interior», en M. Cátedra (ed.), *Los españoles vistos por los antropólogos*, Madrid, Júcar.
- Malinowski, B. [1948] (1985), *Magia, ciencia y religión*, Barcelona, Planeta-De Agostini.
- , [1922] (1986), *Los argonautas del Pacífico Occidental*, Barcelona, Planeta-De Agostini, 2 vols.
- Maurice, M.; Sellier, F. y Silvestre, J. J. (1987), *Política de educación y organización industrial en Francia y Alemania*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Mayntz, R. (1985), *Sociología de la Administración Pública*, Madrid, Alianza.
- , (1987), *Sociología de la organización*, Madrid, Alianza.
- McDermott, R. (1976) «Kids Make Sense: an Ethnographic Account of Interactional Management of Success and Failure in One First-grade Classroom», tesis doctoral, Stanford University.
- , (1987), «Achieving School Failure: an Anthropological Approach to Illiteracy and Social Stratification», en G. D. Spindler (comp.), *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*, Prospect Heights, Waveland, pp. 173-209.
- McEwen, W. J. (1975), «Formas y problemas de validación de la antropología social», en J. R. Llobera (comp.), *La antropología como ciencia*, Barcelona, Anagrama, pp. 231-267.
- Mead, M. (1942), «Our Educational Emphases in Primitive Perspective», en J. Middleton (comp.) (1970), *From Child to Adult. Studies in*

- Anthropology of Education*, Londres, University of Texas Press, pp. 1-13.
- MEC (1985), *Historia de la educación en España*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 3 vols.
- , (1989a), *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- , (1989b), *Diseño curricular base*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- , (1990), *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Medina, E. (1987), «Educación, universidad y mercado de trabajo», en C. Lerena (comp.), *Educación y sociología en España*, Madrid, Akal, pp. 133-162.
- Miller, G. A.; Galanter, E. y Pribram, K. H. [1960] (1983), *Planes y estructura de la conducta*, Madrid, Debate.
- Offe, C. (1992), «Criterios de racionalidad y problemas del funcionamiento político-administrativo», en *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*, Madrid, Sistema, pp. 7-25.
- Ogbu, J. (1974), *The Next Generation. An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*, Nueva York, Academic Press.
- , (1981), «School Ethnography: a Multilevel Approach», *Anthropology and Education Quarterly*, XII, núm. 1, pp. 3-29.
- Page, H. E. (1988), «Dialogic Principles of Interactive Learning in the Ethnographic Relationship», *Journal of Anthropological Research*, núm. 44 (2), pp. 163-181.
- Parsons, T. (1954), «A Revised Analytical Approach to the Theory of Social Stratification», en *Essays in Sociological Theory*, Nueva York, Free Press, pp. 386-439.
- , (1966), «El análisis de las organizaciones formales», en *Estructura y proceso en las sociedades modernas*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- , (1974), *El sistema de las sociedades modernas*, México, Trillas.
- Passeron, J. C. (1983), «La inflación de los títulos escolares en el mercado de trabajo y el mercado de los bienes simbólicos», *Educación y Sociedad*, núm. 1, pp. 5-27.
- Pellisier, C. (1991), «The Anthropology of Teaching and Learning», *Annual Review of Anthropology*, núm. 20, pp. 75-95.
- Pelto, P. J. y Dewalt, B. R. (1985), «Methodology in Macro-Micro Studies», en B. R. Dewalt y P. J. Delto (comps.), *Micro and Macro Levels of Analysis in Anthropology. Issues in Theory and Research*, Londres, Westview Press, pp. 187-201.
- Pérez Díaz, V. (1987), «Universidad y empleo», en C. Lerena (comp.), *Educación y sociología en España*, Madrid, Akal, pp. 97-132.

- Pérez Gómez, A. I. (1991), «Cultura escolar y aprendizaje relevante», *Educación y Sociedad*, núm. 8, pp. 59-72.
- Pettigrew, A. M. (1983), «On Studying Organizational Cultures», en J. Van Maanen (comp.), *Qualitative Methodology*, Londres, Sage Publ., pp. 87-104.
- Piaget, J. (1961), *La formación del símbolo en el niño*, México, FCE.
- , (1981), *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata.
- , e Inhelder, B. (1981), *Psicología del niño*, Madrid, Morata.
- Plummer, K. (1989), *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*, Madrid, Siglo XXI.
- Popper, K. R. (1968), «La explicación en las ciencias sociales», *Revista de Occidente*, núm. 65.
- , [1935] (1985), *La lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos.
- Pujadas, J. J. (1992), *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*, Madrid, CIS, Cuadernos Metodológicos.
- Radcliffe-Brown, A. R. [1958] (1975), *El método de la antropología social*, Barcelona, Anagrama.
- Ramírez Goicoechea, E. (1991), *De jóvenes y sus identidades. Socioantropología de la etnicidad en Euskadi*, Madrid, CIS-Siglo XXI.
- Rapp, F. (1981), *Analytical Philosophy of Technology*, Londres, D. Reidel Publ. Co.
- Riessman, F. (1962), *The Culturally Deprived Child*, Nueva York, Harper.
- Robinson, J. H. (1987), «Social Typing at Hanseong Elementary: a Transcultural Model of Social Bias in Schooling», en G. D. Spindler (comp.), *Education and cultural process*, Prospect Heights, Waveland, pp. 430-450.
- Rogoff, N. (1967), «Local Social Structure and Educational Selection», en A. H. Halsey, J. Floud et al. (comps.), *Education, Economy and Society*, Nueva York, Free Press, pp. 241-251.
- Rohlen, Th. (1977), «Is Japanese Education Becoming Less Egalitarian? Notes on High School Stratification and Reform», *Journal of Japanese Studies*, núm. 3, pp. 37-70.
- Rosenshine, B. y Stevens, R. (1990), «Funciones docentes», en M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza*, Barcelona, Paidós-MEC, pp. 587-626.
- Rubin, D. C. (comp.) (1986), *Autobiographical Memory*, Londres, Cambridge University Press.
- Sahlins, M. (1988), *Cultura y razón práctica*, Barcelona, Gedisa.
- Sánchez, M.^a E. (1991), «La participación educativa y su relación con la motivación, iniciativa y satisfacción en el trabajo», *Educación y Sociedad*, núm. 8, pp. 85-104.
- Sarabia, B. (1985), «Historias de vida», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 29, pp. 165-186.

- Schutz, A. y Luckmann, Th. (1973), *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981), *The Psychology of Literacy*, Cambridge, Harvard University Press.
- Searle, J. (1980), *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.
- Shils, E. (1981), *Tradition*, Chicago, University of Chicago Press.
- Silva, F. (1989), *Evaluación conductual y criterios psicométricos*, Madrid, Pirámide.
- Sperber, D. (1978), *El simbolismo en general*, Barcelona, Promoción Cultural.
- Spindler, G. D. [1967] (1987a) «The Transmission of Culture», en *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*, Prospect Heights, Waveland, pp. 303-334.
- , (1987b) «Why Have Minority Groups in North America Been Disadvantaged by Their Schools?», en *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*, pp. 160-172.
- y Spindler, L. (1982), «Roger Harker and Schoenhausen: from the Familiar to Strange and Back», en G. D. Spindler (comp.), *Doing the Ethnography of Schooling*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, pp. 21-46.
- y —, (1987), «In Prospect for a Controlled Cross-cultural Comparison of Schooling: Schoenhausen and Roseville», en G. D. Spindler (comp.), *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*, Prospect Heights, Waveland, pp. 389-400.
- Stephenson, J. B. y Greer, L. S. (1981), «Ethnographers in Their Own Cultures: Two Appalachian Cases», *Human Organization*, núm. 40, (2), pp. 123-130.
- Tambiah, S. J. (1985), «A Performative Approach to Ritual», en *Culture, Thought and Social Action. An Anthropological Perspective*, Londres, Harvard University Press, pp. 123-155.
- , (1990a), «Modern Science and Its Extensions», en *Magic, Science, Religion and the Scope of Rationality*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 140-154.
- , (1990b), «Multiple Orderings of Reality: the Debate Initiated by Lévy-Bruhl», en *Magic, Science and Religion and the Scope of Rationality*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 84-110.
- Thomas, W. I. y Znaniecki, F. (1984), *The Polish Peasant in Europe and America*, Chicago, University of Illinois Press.
- Tolman, E. C. [1959] (1977), *Principios de conducta intencional*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Trow, M. [1960] (1972), «La segunda transformación de la enseñanza media en América» en R. Bendix y S. M. Lipset, *Clase, status y poder*, Madrid, Euramérica, 3 vols., pp. 623-653.

- Turner S. (1994), *The Social Theory of Practices. Tradition, Tacit Language and Presuppositions*, Oxford, Polity Press.
- Turner, V. (1969), *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*, Chicago, Aldine.
- , (1974), «Social Dramas and Ritual Metaphors», en *Dramas, Fields and Metaphors. Symbolic Action in Human Society*, Londres, Cornell University Press, pp. 23-59.
- , (1980), *La selva de los símbolos*, Madrid, Siglo XXI.
- Varenne, H. (1981), «Jocks and Freaks: the Symbolic Structure of the Expression of Social Interaction among American Senior High School Students», en G. Spindler, *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, pp. 210-234.
- Velasco, H. M. (1988), «Crear es poder. Un replanteamiento de la eficacia simbólica», en vv AA, *Antropología social sin fronteras*, Madrid, Instituto de Sociología Aplicada.
- , (1994), «Sugerencias para una comprensión de la cultura como memoria», *Antropología*, núm. 8, pp. 123-138.
- , García Castaño, F. J. y Díaz de Rada, A. (comps.) (1993), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Trotta.
- Vigotsky, L. S. [1934] (1973), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
- Wallace, A. F. C. (1961), «Schools in Revolutionary and Conservative Societies», en F. C. Gruber (comp.), *Anthropology and Education*, The Martin G. Brumbaugh Lectures, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, pp. 40-54.
- , (1972), *Cultura y personalidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Watson, J. B. [1913] (1982), «La psicología tal como la ve el conductista», en J. M. Gondra (comp.), *La psicología moderna*, Bilbao, Desclée de Brouwer, pp. 399-414.
- Watzlawick, P. (1984), «Examen de la teoría del doble vínculo», en D. D. Jackson (comp.), *Comunicación, familia y matrimonio*, Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 89-112.
- ; Beavin, J. H. y Jackson, D. D. (1985), *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, Herder.
- Wax, M. L. y Wax, R. H. (1971), «Great Tradition, Little Tradition, and Formal Education», en M. L. Wax, S. Diamond y F. O. Gearing, *Anthropological Perspectives on Education*, Nueva York, Basic-Books, pp. 3-18.
- Weber, M. [1922] (1984), *Economía y sociedad*, México, FCE.
- , [1903] (1985), «Roscher y Knies y los problemas lógicos de la escuela histórica de economía», en *El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales*, Madrid, Tecnos, pp. 3-173.

- , (1992), *El político y el científico*, Madrid, Alianza.
- Werner, O. y Schoepfle, G. M. (1987), *Systematic Fieldwork*, Londres, Sage, 2 vols.
- Willis, P. (1981), «Cultural Production is Different from Cultural Reproduction is Different from Social Reproduction is Different from Reproduction», *Interchange*, núm. 12, pp. 48-67.
- , (1986), «Producción cultural y teorías de la reproducción», *Educación y Sociedad*, núm. 5, pp. 7-34.
- , [1977] (1988), *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.
- Wilson, B. R. (1962), «The Teacher's Role —A Sociological Analysis» *British Journal of Sociology*, núm. 13, pp. 15-32.
- Wolcott, H. (1975), «Criteria for an Ethnographic Approach to Research in Schools», *Human Organization*, núm. 34 (2).
- , (1977), *Teachers vs Technocrats*, Eugene, University of Oregon, Center for Educational Policy and Management.
- , (1979), «Social Sciences and Educational Administration: the Second Time Around», en R. Barnhardt; J. H. Chilcott y H. Wolcott, *Anthropology and Educational Administration*, Tucson, Sahuaro, pp. xi-xvi.
- , (1989), *A Kwakiutl Village and School*, Prospect Heights, Waveland.
- , (1993a), «El maestro como enemigo», en H. Velasco; F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada, *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta, pp. 243-258.
- , (1993b), «Sobre la intención etnográfica», en H. Velasco; F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada, *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta, pp. 127-144.
- Woods, P. (1987), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós-MEC.
- Young, M. F. D. (comp.) (1971), *Knowledge and Control*, Londres, Macmillan.

ÍNDICE DE FIGURAS

1. Resumen del organigrama formal del Instituto y posición del investigador	52
2. Un resumen de los procedimientos de investigación en el Instituto.....	55
3. Resumen del organigrama formal del Colegio y trayectoria del investigador	64
4. Un catálogo de la dotación de espacios del Colegio.....	67
5. Un resumen de los procedimientos de investigación en el Colegio	69
6. Ocupación del padre	270
7. Ocupación de la madre	272
8. Ocupación de los hermanos	273
9. Nota cualitativa en el conjunto de grupos, asignaturas y evaluaciones	292-93
10. Cantidad de cursos repetidos por los alumnos de BUP y de COU en los diferentes ciclos escolares.....	294-95
11. Llevan en el centro desde	297
12. Hermanos estudiantes	303
13. Dedicación de los amigos.....	304
14. Ciclo vital	319
15. Instituto 1987/1988. Porcentajes de nota cualitativa. Conjunto de asignaturas y de grupos	334
16. Instituto 1987/1988. Porcentajes de alumnos según su cantidad de suspensos. Conjunto de asignaturas y de grupos	335
17. Instituto 1987/1988. Significación estadística de las diferencias de proporciones entre aprobados y suspensos interevaluaciones. Conjunto de asignaturas	337
18. Instituto 1987/1988. Significación estadística de las diferencias de proporciones entre alumnos potencialmente repetidores y alumnos que pasarían al curso siguiente. Interevaluaciones	339
19. Instituto 1988/1989. Porcentajes de nota cualitativa. Conjunto de asignaturas y de grupos	341
20. Instituto 1988/1989. Porcentajes de alumnos según su cantidad de suspensos. Conjunto de asignaturas y de grupos	342
21. Instituto 1988/1989. Significación estadística de las diferencias de proporciones entre aprobados y suspensos. Interevaluaciones	343
22. Instituto 1988/1989. Significación estadística de las diferencias de proporciones entre alumnos potencialmente repetidores y alumnos que pasarían al curso siguiente. Interevaluaciones	344

23.	Instituto 1989/1990. Porcentajes de nota cualitativa. Conjunto de asignaturas y de grupos	345
24.	Instituto 1989/1990. Porcentajes de alumnos según su cantidad de suspensos. Conjunto de asignaturas y de grupos	346
25.	Instituto 1989/1990. Significación estadística de las diferencias de proporciones entre aprobados y suspensos. Interevaluaciones. Conjunto de asignaturas.....	347
26.	Instituto 1989/1990. Significación estadística de las diferencias de proporciones entre alumnos potencialmente repetidores y alumnos que pasarían al curso siguiente. Interevaluaciones	348
27.	Colegio 1988/1989. Porcentajes de nota cualitativa. Conjunto de asignaturas y de grupos	364
28.	Colegio 1988/1989. Porcentajes de alumnos según su cantidad de suspensos. Conjunto de asignaturas y de grupos	365
29.	Colegio 1988/1989. Significación estadística de las diferencias de proporciones entre aprobados y suspensos. Interevaluaciones.....	366
30.	Colegio 1988/1989. Significación estadística de las diferencias de proporciones entre alumnos potencialmente repetidores y alumnos que pasarían al curso siguiente. Interevaluaciones.....	367
31.	Colegio 1989/1990. Porcentajes de nota cualitativa. Conjunto de asignaturas y de grupos	368
32.	Colegio 1989/1990. Porcentajes de alumnos según su cantidad de suspensos. Conjunto de asignaturas y de grupos	369
33.	Colegio 1989/1990. Significación estadística de las diferencias de proporciones entre aprobados y suspensos. Interevaluaciones.....	370
34.	Colegio 1989/1990. Significación estadística de las diferencias de proporciones entre alumnos potencialmente repetidores y alumnos que pasarían al curso siguiente. Interevaluaciones.....	371

ÍNDICE DE DIAGRAMAS Y DE CUADROS

DIAGRAMAS

1. Raúl, 17 años	125
2. Ruth, 16 años	132
3. Marcos, 20 años	183
4. Juan, 16 años	190
5. Jorge, 16 años	196
6. Manuel, 17 años	235
7. Lorenzo, 27 años	245

CUADROS

1. Razones para estar en el Instituto	261-65
2. Razones para estar en el Colegio.....	266-68
3. Proyección de estudios u ocupaciones según las redacciones sobre el proyecto de vida	279
4. Proyección de estudios universitarios superiores y medios	281-83
5. Relaciones entre las imágenes sociales y las imágenes instrumentales en el Instituto y en el Colegio	313
6. Referentes sociales en el Instituto y en el Colegio.....	315
7. Sugerencia para la evaluación inicial sin notas	353-54
8. Documento preparado por la reunión de tutores para informar a los padres de los «resultados de la evaluación inicial sin notas»....	357
9. Porcentajes de materias en las que se «subió la mano» a alumnos del Colegio en las juntas de evaluación de junio y septiembre del curso 1985/1986	372