

RAFAEL FEITO\*

## APRENDIENDO A TRABAJAR: UN TERCIO DE SIGLO DESPUÉS

El libro de Paul Willis *Aprendiendo a trabajar* (que vio la luz en el ya quizás lejano año de 1977) es un claro ejemplo de trabajo etnográfico hecho desde la sociología interdisciplinar promovida por la escuela de estudios culturales de la universidad de Birmingham, una sociología preocupada por la producción cultural de las personas, de cómo estas crean significados y dan sentido a su mundo. En el caso particular de Willis habría que añadir el uso creativo, singular e incisivo del método etnográfico.

*Aprendiendo a trabajar* es sobre todo una cura de humildad para quienes han triunfado en la escuela. Al igual que ocurre con la ideología del don de Bourdieu, Willis viene a decir que no son más listos quienes tienen éxito en la escuela ni más tontos quienes fracasan en ella. Ocurre que hay personas, cuyo sustento intelectual y emocional es la cultura de clase obrera, que no creen en la movilidad social –solo unos pocos se salvarían con ella– ni en general en las promesas de mejora que ofrece la escuela. La clave es que algunos individuos no desean las supuestas mieles del trabajo intelectual (o, mejor dicho, no manual), que consideran que el trabajo intelectual es una actividad individualista, que aparta a las personas del contacto con la gente y, sobre todo, que implica ser un «pringado», un individuo subordinado a los caprichos de la escuela y de sus profesores: un ser incompleto, amputado, en definitiva.<sup>1</sup> Que los más inteligentes en la escuela pueden no serlo –e incluso todo lo contrario– fuera de ella lo explica atinadamente Daniel Goleman (1995: 26).

Durante la década de los cuarenta, un período en el que –como ocurre actualmente– los estudiantes con un elevado CI se hallaban adscritos a la *Ivy Lea-*

---

Recibido: 11-IX-2013

Versión final: 4-XI-2013

\* Rafael Feito, Departamento de Sociología III, Facultad de CC. Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid. Campus de Somosaguas, 28223 Pozuelo de Alarcón. Correo electrónico rfeito@cps.ucm.es

<sup>1</sup> Este el calificativo que aplican los estudiantes protagonistas del estudio de Willis a quienes respetan las normas de la escuela.

*Sociología del Trabajo*, nueva época, núm. 80, invierno de 2014, pp. 106-119.

gue de universidades (la *Ivy League* constituye un grupo selecto de ocho universidades privadas de Nueva Inglaterra famosas por su prestigio académico y social) se llevó a cabo un seguimiento de varios años de duración sobre noventa y cinco estudiantes de Harvard que dejó meridianamente claro que quienes habían obtenido las calificaciones universitarias más elevadas no habían alcanzado un éxito laboral (en términos de salario, productividad o escalafón profesional) comparativamente superior a aquellos compañeros suyos que habían alcanzado una calificación inferior. Y también resultó evidente que tampoco habían conseguido una cota superior de felicidad en la vida ni más satisfacción en sus relaciones con los amigos, la familia o la pareja.

Los alumnos anti-escuela del estudio de Willis, los «colegas» como se llaman a sí mismos, lo dicen con toda la claridad del mundo: quienes tienen éxito en la escuela renuncian a vivir. Este sería el caso de buena parte de la élite burocrática de los países de administración «napoleónica» la cual para acceder a sus puestos está condenada a encerrarse a estudiar durante un mínimo de cinco años de su juventud temprana de lunes a domingo. ¿Qué clase de ser humano esperamos que salga de allí? No se olvide que de aquí procede buena parte de la clase gobernante. Esto es lo que decían al respecto dos profesores españoles de economía que trabajan fuera de España:

Quando tratamos de convencer a un alto funcionario de que pasarse tres años preparando una oposición no es la mejor manera de emplear el tiempo y que sistemas de selección como el británico, mucho más cortos, sencillos y basados en habilidades, se nos replica, por ejemplo, que cómo pretendemos dar una plaza de por vida a alguien que no «se ha sacrificado por ella», respuesta fascinante desde el punto de vista antropológico, pero carente de sentido (Fernández-Villaverde y Garicano, 2013).<sup>2</sup>

Los colegas nos hacen pensar que es posible vivir de otra manera y nos fuerzan a relativizar los valores típicos de la clase media y de la propia escuela. A esto es a lo que se refiere Willis cuando habla de las «penetraciones», del modo en que la cultura obrera desconfía de ciertos valores de la clase dominante.

---

<sup>2</sup> Se podría añadir, además, la siguiente cita que corroboraría la *penetración* de que son capaces los colegas: «La educación en España enfatiza la memoria, la repetición de tareas, la actitud pasiva del estudiante y la “dificultad” como un objetivo en sí mismo. Décadas de reformas y contrarreformas apenas han sido un barniz sobre este macizo pétreo del sistema. El resultado final es tristemente claro. Demasiados estudiantes españoles no saben construir un argumento, escribir, presentar en público o analizar datos. Cuando llegan a universidades extranjeras, buscan los apuntes y preguntan qué “entra” y qué “no entra” en el examen. No saben (nosotros tampoco sabíamos) hacer trabajos, leer artículos académicos, investigar con sus propios datos y llegar a conclusiones originales. Incluso los mejores estudiantes sufren de un bajo nivel de inglés y mínima iniciativa propia en el proceso de aprendizaje. Aquellos que se consuelan con el éxito de algunos de nuestros estudiantes en el extranjero (algo que, afortunadamente, ocurre cada vez más a menudo) quizá deberían preguntarse cuántos alemanes, italianos o franceses triunfan en similares situaciones por cada español al que le va bien» (Martínez-Villaverde y Garicano, 2013).

Para la clase obrera triunfar en la escuela habitualmente supone traicionar los valores de la solidaridad y de la importancia del trabajo manual. En la escuela cada cual es responsable individualmente de lo que hace, las notas valen en la medida no de que sean buenas sino de que sean mejores que las de los demás. Triunfar en la escuela es sinónimo de obedecer. Es lo que los afroamericanos llaman *to go white* (convertirse en blanco) o los gitanos «apayarse». Sin duda, todo proceso de aprendizaje lo es de transformación y casi siempre resulta doloroso. La ciencia suele enseñarnos que las cosas no son como creemos a primera vista o como nos dijeron que eran en nuestros círculos más próximos. En la medida en que aprendemos nos relacionamos con personas de otros entornos que muchas veces nos alejan de aquellos que simplemente vivían cerca de nuestra casa o acudían a nuestra escuela. Una cosa es esto y otra es aprender a costa de despreciar el modo de vida de nuestros familiares y amigos. Esto es lo que decía un académico de clase obrera sobre su experiencia escolar:

Tenemos que hacernos una idea mucho más precisa acerca de la vida y el aprendizaje de las familias de clase trabajadora. Recuerdo las influencias recaídas en mi propio aprendizaje, al crecer en una calle de pequeñas casas adosadas, sin baños y solo con váter exterior. Ninguna persona de nuestra calle había ido a la universidad, pero yo aprendí a jugar al ajedrez con un anciano a la puerta de su casa. Mi fascinación por los idiomas extranjeros me llegó de la mano de una enfermera suiza de salud mental que se trasladó a la casa vecina. Coleccioné (literalmente) gran cantidad de conocimientos geográficos gracias al tendero que me proporcionó diversas variedades de té y mapas de la India para un trabajo escolar. La tita Doris, una enfermera autodidacta, me puso en contacto con Shakespeare y con la Biblia. Tenía 21 años y me preparaba para ser maestro cuando descubrí que las personas como yo padecíamos una «privación cultural». Los maestros y los profesores no conocen bien la trama cultural de las áreas deprimidas del centro de las ciudades y menos aún las destrezas, conocimientos y cualidades personales que pueden tener su sede en algunos rincones de las viviendas sociales y que se ponen de manifiesto en la multiculturalidad de las áreas populares del centro de las ciudades (Wrigley, 2004).

Con el tiempo las investigaciones sobre el cerebro y la inteligencia parecen haber dado la razón a los «colegas» de Willis. Howard Gardner (1993) hablaba de las inteligencias múltiples, de que la escuela entroniza y valora tan solo dos inteligencias, sin duda fundamentales: la lógico-matemática y la lingüística-verbal. Y que, además, esto lo hace a costa de obviar otras inteligencias –que son un mínimo de seis más– igualmente esenciales para desarrollarse como seres humanos completos. La teoría de las inteligencias múltiples propone que existen diferentes tipos de inteligencia que la gente posee en distintos grados. Además de las dos citadas Gardner habla de otras seis más: espacial, musical, cinético-corporal, intra-personal, inter-personal y naturalista. Esta concepción de la inteligencia permite apreciar virtudes que la escuela tradicionalmente desdeña. Es tarea de la escuela

conseguir un desarrollo armónico y equilibrado de las distintas inteligencias y esto solo se puede alcanzar en aulas heterogéneas.

La escuela tiene una tremenda propensión a excluir. Ken Robinson (2009) citaba el caso de la bailarina Gillian Lynn.<sup>3</sup> A los seis años –estamos en los años treinta del siglo xx– sus profesores no podían hacerse cargo de ella: no podía estarse quieta. En aquel entonces aún no existía (no se había «inventado») el trastorno por déficit de atención e hiperactividad con el que muy probablemente habría sido etiquetada. Sus padres la llevaron a un pediatra. Tras hablar con ellos dejó a la niña sola en la consulta, cuya puerta dejó entreabierta, con la radio encendida. Los padres podían ver que la niña movía sus piernas al ritmo de la música. El médico les recomendó que la matricularan en una escuela de danza. A partir de aquí el resto es una historia de éxito incontestable.

No solo son los «colegas» quienes se aburren soberanamente en la escuela. De acuerdo con el Observatorio de la convivencia de España –con datos de una encuesta a 23100 estudiantes– más de dos tercios del alumnado de secundaria declara que la mayor parte de los contenidos de la enseñanza no le interesa lo más mínimo y un tercio indica que no se entera de prácticamente nada de cuanto se le pretende enseñar.

Es decir, del mismo modo que hay personas que son víctimas del fracaso escolar también las hay que lo son del éxito escolar. Bastaría con pensar en tantos políticos españoles de élite que seguramente sacaban sobresalientes en idiomas extranjeros y verlos y oírlos cuando salen fuera de su país –salvo, claro está, que sea de habla hispana–. Ser exitoso en la escuela consiste básicamente en tener la paciencia precisa para aprobar examen tras examen y curso tras curso. Lo que haya detrás de esas calificaciones, y el conocimiento que pudieran certificar, poco importa.

El libro de Willis no solo hablaba de los chicos de clase trabajadora anti-escuela sino que más bien lo hacía sobre el rechazo a nuestra escuela de saberes muertos y anquilosados. Era fácil identificarse con la obra de Willis para los universitarios de clase trabajadora. Al fin y al cabo el propio Willis también era ambas cosas y hablaba desde la sensibilidad de quien pasando a ocupar una posición de clase media –un investigador universitario– no desdeña ni a la clase desde la que asciende ni a las gentes que se quedan en ella. No sin cierta displicencia hay quien considera que el gran mérito del libro de Willis consiste en que alguien de clase media explica a la clase media cómo es la clase obrera.

Obviamente, el libro va mucho más allá de explicar qué piense o sienta la gente de clase trabajadora. Quizás lo más importante es la explicación del choque entre la cultura de la clase obrera representada por los «colegas» y la cultura de clase media representada por la escuela y sus profesores. Lo fascinante de este encontronazo es que no es inevitable que se traduzca en la subordinación de la clase trabajadora, que las cosas podrían ser de otra manera, que la historia la escribe la gente y no las meras contradicciones estructurales.

---

<sup>3</sup> Gillian Barbara Lynn, nacida el 20 de febrero de 1926, es una bailarina, actriz, coreógrafa de entre cuya obra destacan los musicales *Cats* y *El fantasma de la ópera*.

*¿De qué va el libro?*

La pregunta a la que trata de responder Willis es por qué fracasan escolarmente los alumnos que proceden de la clase obrera. El hecho de centrarse en los estudiantes varones y la omisión de las mujeres dio lugar a acerbas críticas por parte de algunas sociólogas quienes a su vez realizaron muy interesantes investigaciones sobre el rechazo escolar entre las chicas (McRobbie, 1978; Griffin, 1985; Arnot, 2004). Willis habla del choque de dos culturas, con lo que de alguna manera coincide con Bourdieu (1973), en el sentido de considerar que la escuela maneja y difunde el capital cultural propio de la clase media. En lo que no hay coincidencia es en el hecho de que Willis explica la configuración de una cultura propia de la clase obrera, cosa que Bourdieu no hace. Willis trata de explicar por qué los chicos de clase obrera acceden a puestos de trabajo de clase obrera, es decir por qué «eligen» trabajos manuales subordinados. Hay un momento, y sólo uno, en la vida de la clase obrera en que el trabajo manual supone una liberación.

A diferencia de Bowles y Gintis (1981), según la interpretación de Willis no es la sumisión a las normas escolares, sino la rebelión abierta y declarada contra ellas lo que conduce a una integración no conflictiva en el mercado de trabajo. Willis llevó a cabo un estudio etnográfico de un grupo de chavales anti-escuela de origen obrero («los colegas») en una ciudad del centro de Inglaterra llamada imaginariamente *Hammertown* (la ciudad del martillo). Willis no sólo se convierte en un colega más con lo que obtiene de los chavales un discurso completísimo, sino que analiza su trayectoria desde poco antes de abandonar la escuela hasta que se incorporan a la vida laboral. Y va más allá: entrevista también a algunos de los padres de los «colegas», a los profesores, a la dirección del colegio. Utiliza como elemento de comparación a un grupo de chavales anti-escuela de una *grammar school* de un barrio acomodado.<sup>4</sup>

El libro está dividido en dos partes. La primera, etnográfica, pensada fundamentalmente para el lector general y para los enseñantes; y la segunda, analítica, de carácter más sociológico. No obstante, la división es más bien formal que real, ya que la parte etnográfica contiene elementos analíticos y la parte analítica contiene elementos etnográficos. Así que lo más útil para cualquier lector es desoír los consejos de Willis y considerar el libro como un todo sin desperdicio.

La obra destaca la capacidad de maniobra, de autodeterminación, de creación de los chavales anti-escuela. Los agentes sociales no son portadores pasivos de la ideología, sino creadores o «dislocadores» de esta.

Primeramente analiza los elementos de la cultura de los «colegas». El primer elemento de oposición –la cual va a dar lugar a un peculiar estilo de vida– es la autoridad del profesor, y junto a ella, quienes la aceptan, los conformistas, los «pringaos». El primer signo de entrada en el grupo de los «colegas» es el cambio de vestimenta y de peinado. Son elementos cruciales que permiten contactar con el sexo opuesto. La capacidad para atraer se-

---

<sup>4</sup> Escuela de secundaria de carácter académico (no profesional).

xualmente está relacionada con la madurez. A continuación habría que citar el fumar. La mayoría de los «colegas» fuma y lo suele hacer en la puerta de la escuela. El fumar se valora como un acto de insurrección. Junto al fumar se encuentra el beber. El hecho de beber en los bares constituye un claro elemento de distanciamiento con respecto a los profesores y a los «pringaos», al tiempo que se convierte en un elemento de trascendencia de la forzosa adolescencia que impone la escuela.

La oposición a la escuela se manifiesta en la lucha por ganar espacio simbólico y físico a la institución escolar. El escaqueo, el evitar aquello que es percibido como tedioso, es un elemento de autodirección, de autonomía. Es posible llegar a construir una jornada propia aparte de la que ofrece la escuela. Para desafiar a esta institución se necesita recurrir a actividades antisociales. Hay una diversión en las peleas, en hablar continuamente de ellas, en la intimidación a otros chavales...

La cultura contra-escolar no surge de la nada. Tiene dos sustentos: la clase social y la institución escolar. Se trata de una cultura que tiene profundas similitudes con la cultura a la que están destinados sus miembros: la cultura de fábrica. Por otra parte es una cultura que se construye dentro de la escuela. El grupo de amigos va constituyéndose poco a poco. En las aulas, el grupo experimenta un proceso de diferenciación, es decir, un proceso por el cual los típicos intercambios esperados en la institución escolar son reinterpretados a partir de los intereses, sentimientos y significados propios de la cultura de la clase obrera manual.

La rebelión de estos alumnos no es del todo desafiante para el sistema capitalista. Junto a la capacidad que tiene la cultura contraescolar para captar las contradicciones del discurso dominante (lo que Willis llama penetraciones) existen elementos que reproducen y refuerzan tal discurso (a las que se refiere como limitaciones). La oposición a la escuela puede ser contemplada como un rechazo del individualismo. Sin embargo, es también el rechazo de la actividad mental en general. El trabajo mental es asociado con lo femenino y con la inferioridad social de tal categoría. El desprecio de este tipo de trabajo deja sin cuestionar su ejercicio por parte de la clase social dominante.

En definitiva, la interpretación de Willis es trágica –aunque con espacio para la esperanza–. El sistema se reproduce con la aquiescencia de quienes ocupan posiciones sociales subordinadas.

### *La capacidad de producción cultural*

De acuerdo con Willis la gente no es dominada pasivamente. Esto es lo que explica en su libro *Common Culture. Symbolic work at play in the everyday cultures of the young* (1990). Aquí arranca de la idea de que el arte y la alta cultura (la a veces redundantemente denominada cultura «cult»), en su afán monopolizador, pretenden hacer desaparecer otras formas de cultura creadas en la vida cotidiana. De hecho, la gente joven apenas consume los bienes culturales considerados legítimos. En el Reino Unido de finales de los ochenta solo el 2% de los jóvenes (si excluimos a los estudiantes) asis-

tían al teatro. Sin embargo el 92% de los jóvenes de entre 20 y 24 años oía la radio, el 87% escuchaba discos. Es decir, la gente joven se siente atraída por el consumo de unos bienes culturales muy distintos a los que la escuela o la alta cultura proponen.

Al objeto de poder explicar la capacidad creativa de la gente joven, Willis se sirve de una serie de conceptos novedosos. Todos los seres humanos han de realizar lo que él denomina trabajo necesario, trabajo indispensable para la producción y reproducción diaria de la existencia humana. No se trata del trabajo en el ámbito de la producción –aunque a veces forme parte de él–, sino que es un trabajo simbólico. Se trata de la «aplicación de las capacidades humanas a y a través de, sobre y con los recursos simbólicos y materias primas [colecciones de signos y de símbolos –por ejemplo, el lenguaje tal y como lo heredamos así como el que aparece en los textos, canciones, películas, imágenes y artefactos de todo tipo] para producir significados» (Willis, 1990: 10). Es un trabajo absolutamente ineludible porque antes que seres productivos las personas son seres comunicativos. Los cuatro elementos básicos del trabajo simbólico son: el lenguaje, el cuerpo, la dramatización y la creatividad simbólica. Los tres primeros elementos son la materia prima y los instrumentos de la creatividad simbólica. ¿A qué dan lugar el trabajo necesario y la creatividad simbólica? En primer lugar producen y reproducen las identidades individuales. En segundo lugar contextúan esas identidades. Y, finalmente, desarrollan y afirman nuestros sentidos y nuestra capacidad vital. Pero hasta aquí el término creatividad simbólica se ha utilizado de un modo abstracto. Por este motivo Willis introduce el concepto de lo que podría traducir con el impreciso nombre de «estética contextuada» (*grounded aesthetics*), la cual es un «elemento creativo en un proceso por medio del cual se atribuyen significados a los símbolos y a las prácticas y en el que se seleccionan estos símbolos y estas prácticas» (Willis, 1990: 31).

Este marco teórico sirve para presentar la idea de que la gente, frente a lo que se piensa desde el elitismo cultural, no consume de una manera pasiva y manipulada, sino que, muy al contrario, «disloca» y reinterpreta los bienes de consumo. Incluso una actividad que se reputa tan pasiva como ver la televisión, no es tal. Los estudios realizados, consistentes en grabar a personas mientras ven la televisión en sus hogares, muestran que el telespectador medio solo presta atención a la pantalla durante las dos terceras partes del tiempo de funcionamiento del aparato. En la otra tercera parte el telespectador lee el periódico, se adormece o acomete infinidad de pequeñas tareas. Y cuando observa la pantalla, la actitud dista de ser pasiva: grita al televisor, hace comentarios sarcásticos, colabora con el desarrollo de la acción.

Tras este análisis Willis concluye que la cultura elitista u oficial ya no es dominante. Frente a ella la cultura común, especialmente entre la juventud, es infinitamente más relevante. Con ello se asiste a un proceso de modernización cultural que nada tiene que ver con la modernidad o la posmodernidad. El hecho de que la cultura común gire en torno a los medios de comunicación cultural y a las mercancías producidas para el mercado no significa una reducción mercantilista o consumista de esta cultura. El consumo cultural no se queda en las cosas, en las mercancías, sino que reside en las actividades humanas que otorgan sentido a tal consumo, es decir,

que no hay una recepción o consumo pasivo de las mercancías tal y como aparecen desnudas en el mercado, sino que los mensajes y las mercancías son contruidos en la recepción o en el consumo: «La comunicación de los “mensajes transmitidos” es sustituida por la comunicación de los «mensajes elaborados» (Willis, 1990: 135).

Willis propone un nuevo enfoque de los seres humanos concebidos como seres creativos en lugar de como meros depositarios de fuerza de trabajo o consumidores fácilmente manipulables por la publicidad.

Parece que esta vez el autor abandona la imagen de la sociología como la «ciencia lúgubre» del siglo xx que parecía transmitir el mensaje final de *Aprendiendo a trabajar*. Aquí la creatividad cultural, la rebeldía de los «colegas» terminaba por conducir a la conformidad con el orden social, cultural y económico vigente. Sin embargo, en *Common Culture* todo consumo es «dislocado», reinterpretado, personalizado por la juventud, de modo que no hay espacio para la manipulación (a pesar de que en alguna ocasión Willis advierte no saber a dónde pueda conducir la cultura común). Cuestiones (entre muchas otras similares aplicadas al cine, la televisión, la lectura) como por qué la gente joven mayoritariamente no consume lo que él llama música rock auténtica (por ejemplo la de Dylan o la de Springsteen) sino que parece conformarse con otras músicas sin duda más superficiales (Michael Jackson o Madonna) no aparecen debidamente explicadas o criticadas en esta sin duda sugerente y refrescante obra.

### *La etnografía*

La obra de Willis termina por consagrar el método etnográfico entre los sociólogos dedicados a la educación. Gracias a esta técnica de investigación la escuela deja de ser una suerte de caja negra de la que se supone, pero no se sabe con precisión, cómo da lugar a los procesos de reproducción social y cultural. El término etnografía procede de la antropología y consiste en el estudio de lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. El enfoque etnográfico –sustentado epistemológicamente en la fenomenología, el interaccionismo simbólico y la etnometodología– es una reacción contra el «cuantitativismo» positivista del estructural-funcionalismo. El positivismo contempla la realidad social desde fuera. A lo sumo, se limita a cuantificarla, a matematizarla. Para la etnografía el mundo social debe estudiarse en un estadio natural, inalterado en la medida de lo posible por la presencia del investigador. La fidelidad investigadora recae sobre los fenómenos que se estudian y no –como ocurre en el positivismo– sobre ningún conjunto de principios metodológicos. Siguiendo a Husserl (1994) se arranca de la «actitud natural», de las ideas, de los convencimientos e incluso de los prejuicios ambientales. La escuela deja de ser concebida como una caja negra de la que se puede saber lo que ocurre en su interior sin necesidad de adentrarse en ella.

La etnografía estructural, de la que el trabajo de Willis es un ejemplo rotundo, arrancarí­a de la famosa idea expuesta por Marx (1975) en *El 18 Brumario de Luis Bonaparte* según la cual los hombres hacen su propia

historia pero no la hacen en condiciones libremente elegidas. Se trataría de responder al debate de qué modelo de hombre, el activo o el pasivo, conviene a la investigación social. De acuerdo con Willis (1986) habría tres modos de conexión objeto/sujeto. La primera sería la determinación estructural e histórica de la subjetividad y la cultura; es decir, no podemos elegir nacer en una u otra región, ser ricos, ser varones, ... La segunda conexión se refiere a que los agentes sociales, dado que son formados de determinadas maneras se comportan de un modo apropiado, o sea, votan, se casan... La tercera, y esta sería la conexión novedosa, es que estos agentes ejercen un uso activo y colectivo de los recursos naturales, simbólicos e ideológicos recibidos. Con ello consiguen modificar las condiciones estructurales y materiales no elegidas libremente.

La etnografía estructural es un intento de síntesis, en el sentido hegeliano de negación y superación, del enfoque interaccionista y de las teorías de la reproducción. Este tipo de etnografía rechaza lo que podríamos denominar teorías de la integración no conflictiva entre las que se podrían incluir el estructural-funcionalismo y las teorías de la reproducción.

El modelo estructural-funcionalista desprecia la problemática del cambio social. Su obsesión es el problema del orden social, de cómo mantener la sociedad existente, en especial la sociedad estadounidense. Desde esta perspectiva, la educación es un proceso de adaptación a un mundo que, no solo es estático, sino que es el culmen del progreso, el último peldaño del proceso de modernización. Es de nuevo, la famosa falacia denunciada por Marx: ha habido historia pero ya no la hay, los relojes se ha detenido, o mejor dicho, el tiempo es una mera acumulación cuantitativa de segundos, de minutos, de horas... El objeto del estructural-funcionalismo es el estudio de la estructura y funciones de la escuela, entendida esta como un sistema social. El funcionalismo cae en lo que Lerena (1980) consideraba un burdo «cuantitativismo», un «vacío formal y relleno estadístico». Se trata de estudios que relacionan el sistema escolar con la estratificación social: cuántos alumnos de tal origen socio-profesional acceden a la universidad, cuántos fracasan..., encuestas de actitudes ante la escuela, etc. La recogida de datos anula todo intento de explicación teórica.

En las teorías de la reproducción los miembros de las clases subordinadas aparecen como receptores pasivos de los mensajes de la ideología dominante. Este proceso de inculcación tiene lugar de modo fundamental en la escuela. A diferencia del estructural-funcionalismo, para estas teorías la sociedad es concebida como injusta; la escuela es una institución que contribuye a la dominación de clase. Su principal punto fuerte es la capacidad de examinar con detenimiento y precisión los temas del poder y la reproducción cultural. Mientras que el estructural-funcionalismo contempla las relaciones entre la economía, la sociedad y la educación como algo dado y que sirve a las necesidades de la tecnología, las teorías de la reproducción, al menos en su vertiente marxista, cuestionan de modo radical la naturaleza de tales relaciones, en términos del papel que juegan en el mantenimiento de la ideología y del control social.

Para Althusser (1980) la escuela es el principal aparato ideológico del estado. La escuela suministra destrezas técnicas orientadas hacia el mundo

laboral, al tiempo que disciplina, inculca valores de la clase dominante a las clases subalternas. Esto tiene lugar sin que se diga una palabra acerca de la producción cultural de quienes padecen la dominación. Baudelot y Establet (1976) suponen un refinamiento del determinismo althusseriano. En la escuela se dan procesos de resistencia, pero estos procesos no conectan con los de cambio social global. Bowles y Gintis (1971) establecen el llamado principio de correspondencia. Según este principio, la escuela, en tanto que instancia superestructural, baila el son que toca Su Majestad La Economía. En su análisis del sistema educativo norteamericano queda claro que la escuela es un mecanismo de integración de la belicosa y multicultural clase obrera a través de la inculcación de aquellas actitudes que se exigen en el mundo laboral: disciplina, puntualidad, sumisión...

Dentro de las teorías de la reproducción podemos incluir las del capital cultural, representadas por autores como Bourdieu (1973) y Bernstein (1971) –aunque este último hace hincapié en el capital lingüístico–. Aquí de nuevo nos encontramos con unas clases dominadas víctimas pasivas de las clases dominantes. La escuela maneja un determinado capital cultural o lingüístico –el propio de la clase media– de modo que quienes lo desconocen están abocados al fracaso escolar. Con respecto al tema planteado por Bernstein resultan muy interesantes las críticas vertidas por Labov (1985) quien no comparte los criterios del sociólogo británico en lo que se refiere a la incapacidad de los chicos de clase obrera para expresar pensamientos complejos o metafísicos. «Nuestro trabajo en la comunidad lingüística ha puesto desgraciadamente de relieve que, en muchos aspectos, los hablantes de la clase obrera narran, razonan y discuten de un modo más eficaz que muchos hablantes de la clase media, los cuales retardan, modifican y pierden el hilo de su argumentación, entre una gran cantidad de detalles irrelevantes. (...) Pero el hablante normal de clase media no realiza ese esfuerzo y queda atrapado en la palabrería, víctima de unos factores sociolingüísticos que escapan a su control» (Labov, 1985:154). De hecho, los niños de la clase obrera son más verbales que los de clase media y reciben más mensajes orales.<sup>5</sup>

## Aprendiendo a trabajar y *el nuevo capitalismo*

Hoy en día se cumple más que nunca la observación de Weber de que la escuela, al igual que la iglesia (más antaño que ahora), es una institución hierocrática, es decir, una institución que dispensa bienes de salvación. Del mismo modo que la condena por parte de la iglesia equivale al infierno perpetuo, la no obtención de una credencial de secundaria superior supone contar con muchas papeletas para transitar por lo más infernal del mercado de trabajo o directamente adentrarse en la exclusión social.

Cada vez hay menos empleos en las manufacturas y, en general, ocupaciones para cuyo acceso valga la fuerza de trabajo pura y dura. Las cancio-

---

<sup>5</sup> Sin embargo, investigaciones como las de Hart y Risley (2003) ponen en duda que esto sea así.

nes de Bruce Springsteen en las que el protagonista deja embarazada a su chica, se casa con ella y se pone a trabajar son cosa del pasado (al menos en el mundo más desarrollado).<sup>6</sup> Lo mismo cabe decir de la historia de personas como Alfonso Escámez, quien entró como botones en el Banco Central en España para acabar presidiéndolo. Hoy en día, no plegarse a las exigencias de la escuela es condenarse a una mala posición social. La actitud de los «colegas» de Willis sería suicida. Es verdad que, dependiendo del país, puede haber habido excepciones recientes. Este ha sido el lamentable caso del sector de la construcción en países como España hasta 2008. En la construcción era posible para la gente joven anti-escuela encontrar un empleo bien retribuido y con posibilidades de promoción. Mientras que las manufacturas han desaparecido o menguado como consecuencia de la deslocalización, el sector de la construcción tenía sus días contados ya que llega un momento de saturación en el que ya no se puede construir más. El otro sector de la economía española en el que prepondera la baja cualificación, el turismo de sol y playa, igualmente corre el riesgo de la deslocalización desde el momento que otros destinos —especialmente los del sur del Mediterráneo— dejen de ser percibidos como peligrosos por los turistas del norte de Europa.

A diferencia de los trabajadores de las industrias de los que habla Willis, el sector de la construcción no ha dado lugar a la constitución de una cultura de clase obrera. De hecho, el súbito enriquecimiento relativo de muchos de sus trabajadores autóctonos se ha traducido en un desaforado consumismo de bienes de lujo, especialmente coches importados entre los más jóvenes. El sector del turismo, dados sus altos porcentajes de temporalidad, tampoco ha sido capaz de generar una cultura de clase.

Entre la publicación del libro de Willis y el día de hoy el Reino Unido ha padecido el vendaval del thatcherismo y una versión conservadora de la socialdemocracia, la llamada tercera vía. En este periodo la clase obrera ha pasado a ser considerada la clase de la gente perezosa, la que vive del estado del bienestar y que no aspira a vivir mejor. Esto es lo que explica extraordinariamente bien Owen Jones en su libro *Chavs the demonization of the working class*.<sup>7</sup> Como vimos, junto con las «penetraciones» existen las «limitaciones», los modos en que la contracultura reproduce y acentúa la dominación social. De estas últimas se han hecho eco los medios de comunicación, ciertas series televisivas y la clase política (y no solo los conservadores). Jones describe la desaparición de la mayor parte de la clase obrera tradicional durante los años de Thatcher prestando especial atención a la derrota de los mineros y cómo sus comunidades se convierten en pasto de la delincuencia y de la drogadicción en un contexto en el que no hay futuro ni para los trabajadores sin empleo ni para sus hijos. Desde los años de

---

<sup>6</sup> Then I got Mary pregnant and man that was all she wrote  
And for my nineteen birthday I got a union card and a wedding coat  
We went down to the courthouse and the judge put it all to rest.  
Bruce Springsteen, *The river*

<sup>7</sup> *Chavs* es el acrónimo de *Council House And Violent* (persona que vive en una vivienda pública y que es violento).

Thatcher el Reino Unido –y muy especialmente Londres– se ha convertido en una de las sociedades más desiguales del mundo desarrollado. Lo que tenemos ahora es una nueva clase obrera cuyo escenario laboral paradigmático es el *call-center*, un lugar en el que el trabajo consiste en hablar pero en el que los trabajadores apenas tienen posibilidad de hablar entre sí y, en consecuencia, de organizarse. La derrota política de la clase obrera no tardó en traducirse en su derrota cultural, lo que en términos de Willis –quien, por lo demás, tampoco es del todo condescendiente con los «colegas»– queiría decir que las «limitaciones» se han impuesto a las «penetraciones». Por de pronto, ni siquiera el laborismo quiere oír hablar de clase social (Thatcher directamente despreciaba este término diciendo que era cosa de comunistas: no debe olvidarse que estudió Químicas y que nunca mostró el menor empacho en manifestar su ignorancia sobre las ciencias sociales).

Hoy en día, los informes PISA parecen haberse convertido en una suerte de oráculo de Delfos en materia educativa. Lo que estos informes muestran es que el fracaso se sigue concentrado entre los chicos y chicas de clase obrera –aunque los informes PISA hablan de alumnado de bajo estatus socio-económico en función de su capital cultural, empleo y nivel de estudios del padre y de la madre–. Pero también indican que aquellos países cuyas escuelas promueven el aprendizaje cooperativo, la solidaridad y la igualdad –como es el archisabido caso de Finlandia– son los primeros de la lista. Ahora a la escuela, si es que quiere seguir siendo una institución cultural y educativamente relevante, no le queda más remedio que resultar acogedora para todo el alumnado y muy especialmente el de clase obrera.

Haría falta un estudio etnográfico de la relación de los chicos y chicas de clase trabajadora con la escuela en un momento de descomposición de la vieja clase obrera manual y en el que la cultura electrónica juega un papel esencial en la formación de las identidades de la gente en el contexto de un modo crecientemente globalizado.

## ADDENDA

Desde su publicación ininidad de artículos del ámbito de la sociología de la educación incluye a *Aprendiendo a trabajar* en su bibliografía. En 2004 la editorial RoutledgeFalmer publicó un libro editado por Nadine Dolby y Greg Dimitriadis titulado *Learning to Labor in New Times* en el que colaboró el propio Willis y en el que se hacía balance de lo que había dado de sí la etnografía de Willis desde su aparición. Recientemente la obra se ha traducido al francés –sorprende que no lo hubiera sido mucho antes– con el elocuente título de *La escuela de los obreros (L'École des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Marseille, Agone, 2011).

Paul Willis se ha dedicado sobre todo a reflexionar sobre la investigación etnográfica. Como prueba de tal interés dirige la revista *Ethnography*. En la actualidad es profesor en la universidad de Princeton desde donde con cierta frecuencia regresa a sus añoradas *Midlands* inglesas.

## Bibliografía

- ALTHUSSER, L., «El aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante». En A. Grass, *Textos fundamentales de sociología de la educación*. Madrid, Narcea, 1980.
- ARNOT, M., «Male Working-Class Identities and Social Justice: A Reconsideration of Paul Willis's *Learning to Labor* in Light of Contemporary Research». En Nadine Dolby and Greg Dimitriadis (eds.) *Learning to labor in New Times*. Londres, RoutledgeFalmer, 2004.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R., *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI, 1976.
- BERNSTEIN, B., *Class, Codes and Control (Vol. D)*, Londres, Routledge. 1971 (hay versión española en Akal).
- BOURDIEU, P., «Cultural reproduction and social reproduction». en Brown, R., *Knowledge, Education and Cultural Change*. Londres, Tavistock, 1973.
- BOWLES, S. y GINTIS, H., *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI, 1981.
- FERNÁNDEZ-VILLAVERDE, J. y GARICANO, L., «Educación: cambiarlo todo para que todo siga igual», *El País*, 7 de julio de 2013. Se puede ver en [http://economia.elpais.com/economia/2013/07/05/actualidad/1373017314\\_030404.html](http://economia.elpais.com/economia/2013/07/05/actualidad/1373017314_030404.html)
- GARDNER, H., *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, Nueva York, Basic Book, 1993.
- GOLEMAN, D., *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1995.
- GRIFFIN, C., *Typical Girls? Young women from school to the job market*. Londres, RKP, 1985.
- HART, B. y RISLEY, T. R., «The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap by Age». *American Educator*, Spring 2003 [http://www.aft.org/pubs-reports/american\\_educator/spring2003/catastrophe.html](http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/spring2003/catastrophe.html) (consultado en mayo de 2010).
- HUSSERL, E., *Problemas Fundamentales de la Fenomenología*, Madrid, Alianza Editorial, 1994.
- JONES, O., *Chavs the demonization of the working class*, Londres, Verso, 2012.
- LABOV, W., «La lógica del inglés no standard». *Educación y sociedad*, 4, 1985.
- LERENA, C., *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1980.
- MARX, K., *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*, Madrid: Akal, 1975.
- MCRORBIE, A., «Working class girls and the culture of femininity». En Women's Study Group, *Women Take Issue. Aspects of Women Subordination*, Hutchinson, CCCS, 1978.
- ROBINSON, K., *The element: how finding your passion changes everything*, Nueva York, Viking, 2009.
- URUÑUELA, P., «La convivencia en los centros escolares». *Cuadernos de Pedagogía*, 388, 2009.
- WILLIS, P., «Producción cultural y teorías de la reproducción». *Educación y sociedad*, 5. 1986.