

## PRESENTACIÓN

### LA CLASE OBRERA CAMBIA, SUS ESTIGMAS PERSISTEN

**ENRIQUE MARTÍN CRIADO<sup>1</sup>**

La sociología de la educación ha girado en gran medida en torno a la cuestión de la desigualdad social. Quizás por ello la desigualdad de oportunidades escolares por origen social sea una de las evidencias más documentadas de las ciencias sociales: desde hace mucho tiempo sabemos que el origen social –y sobre todo el capital escolar de los padres- es el principal elemento determinante del nivel de estudios de los hijos. Un dato muy problemático cuando se esperaba que la escuela fuera el principal instrumento de la pregonada igualdad de oportunidades.

Las investigaciones sobre este hecho se han centrado en buena medida en la clase obrera: ¿qué ocurre con los niños de clase obrera? Esta pregunta se convirtió en muchas investigaciones en la siguiente: ¿por qué los padres de clase obrera educan mal a sus hijos?

Combessie (1969) analizó las investigaciones que se habían realizado en EEUU hasta la década de 1960 sobre estilos educativos y clase social. Los términos en que se describían las prácticas de clase media y clase obrera experimentaron una modificación esencial tras la Segunda Guerra Mundial y el subsiguiente temor, en medios académicos y políticos, a la “personalidad autoritaria”. Antes de la guerra, la clase obrera se describía como “laxista”, mientras que la clase media ejercía “control” sobre sus vástagos. Tras la guerra, los términos se invirtieron: ahora la clase

---

<sup>1</sup> Departamento de Sociología. Universidad Pablo de Olavide, martincriado@gmail.com

obrera era “autoritaria” y la media “tolerante” o “democrática”. Lo que no cambiaba era la convicción de que la clase media educa bien y la obrera mal. La clase obrera sólo se analizaba por la ausencia de los (buenos) comportamientos de la clase media: (este tipo de análisis) "en lugar de nombrar las relaciones que unen entre ellos los comportamientos de cada clase social, cualifica únicamente las relaciones que caracterizan a la clase superior (clase media por oposición a la clase popular) y luego notifica la ausencia de estas relaciones (...) en los comportamientos o aspiraciones de las clases inferiores" (Combessie, 1969: 23).

Este sociocentrismo –o etnocentrismo de clase- predominó durante algún tiempo en los análisis de la relación de la clase obrera con la escuela. En la década de 1960 el panorama cambió radicalmente. Los estudios de Bourdieu y Passeron (1967; 1977) cuestionaron la neutralidad de la escuela: el éxito escolar diferencial por origen social no podía atribuirse simplemente a déficits de los estratos inferiores; el éxito escolar es producto de una relación entre, al menos, dos términos (escuelas y públicos); si la clase obrera fracasaba era porque la escuela estaba hecha a la medida de las “clases dominantes”. Desde el otro lado del Atlántico, Rosenthal, con su famoso estudio sobre el efecto Pigmalión (Rosenthal y Jacobson, 1976), contribuyó a centrar el análisis sobre la desigualdad en lo que ocurre en las aulas, abriendo un amplio campo de investigaciones sobre las expectativas (y prejuicios) docentes y sus efectos. En el Reino Unido, Richard Hoggart (recientemente fallecido) había afianzado otro campo de estudios analizando la cultura obrera de una forma que esquivase el altivo sociocentrismo de las clases medias (Hoggart, 1958).

A partir de éstas y otras contribuciones seminales, los estudios sobre desigualdad escolar y sobre la relación entre clase obrera y escuela proliferaron, enfocando el problema desde múltiples ángulos y perspectivas teóricas: a pesar del eclipse de la problemática de las clases sociales en las décadas de 1980 y 1990 (Pfefferkorn, 2007), la literatura es inmensa. Mientras tanto, la propia clase obrera había ido cambiando. Bourdieu y Passeron explicaban en la década de 1960 que uno de los factores que contribuía a la diferencia de trayectorias escolares era el sentido de los posibles incorporado en el habitus: el sentido de a lo que uno puede aspirar o no depende de las experiencias sociales previas depositadas en el habitus y produce, en los medios obreros, un sentido de los límites (la universidad no es para gente como nosotros, es demasiado alto) que lleva a autoexcluirse subjetivamente de lo que uno está objetivamente excluido. Poullaouec (2010) constataba recientemente el cambio radical de situación en Francia: progresivamente las familias obreras han incorporado la escolaridad como una apuesta central en sus estrategias de reproducción social e intentan adecuarse a los requisitos de la escuela. Ello transforma sus formas de socialización (Martín Criado et al, 2000) y su misma cultura. En efecto, a diferencia de lo que afirmaban Bourdieu y Passeron, si hay una afinidad entre la cultura de las clases medias y altas y la escolar ello sólo se debe en parte a que la escuela ha tomado elementos de su curriculum de la cultura de estas clases. El principal movimiento ha sido a la inversa. Las clases medias y altas han convertido la escuela en su baza central de reproducción social y los títulos escolares en el principal medio de cierre social. Pero el capital escolar, a diferencia del económico, no se transmite automáticamente: necesita una adaptación de los vástagos a los requisitos de la escuela. Ello ha producido un movimiento histórico de adaptación de la cultura de las clases medias y altas a las exigencias de la acumulación de capital escolar (Martín Criado, 2010: cap. 9). En la medida en que la clase obrera también centra sus esperanzas en el capital escolar, es previsible una adaptación de sus culturas a la escolar –aunque ello no suponga, debido a la diferencia de recursos y condiciones de existencia con las clases medias, simple asimilación de los elementos culturales de estas clases y de la escuela-.

La clase obrera se halla en continua transformación y cada vez intenta adecuarse más a los requisitos y exigencias de la acumulación de capital escolar. A pesar de ello, las diferencias de trayectorias escolares por origen social persisten pertinaces, como si hubiera un *numerus clausus* de éxito escolar: ya pueden transformarse, ir a hablar con los profesores o pasar el verano en torno a los cuadernos de ejercicios escolares, siempre tendrán menos posibilidades –por su menor capital económico y cultural- de entrar en la cuota de elegidos. Las notas se ponen en torno al rendimiento medio: siempre hay suspensos.

Robinson y Harris (2014) han publicado recientemente un estudio longitudinal donde llegan a la conclusión de que la implicación paterna apenas tiene efecto en el éxito escolar. El diferencial de rendimiento escolar entre clase media y obrera apenas se reduce si se tiene en cuenta la diferencia de implicación paterna: ésta no parece ser la causa de esa diferencia. Aunque su estudio es discutible en algunos aspectos –a pesar de ser un estudio longitudinal, la mayoría de los sujetos son tomados a edades en que ya puede haber un fracaso o éxito previo, con lo que la implicación paterna puede ser en buena parte consecuencia de esa trayectoria previa- constituye un serio cuestionamiento del discurso que atribuye el fracaso escolar a la falta de implicación paterna.

Sin embargo, este discurso subsiste con fuerza. Precisamente cuando más se implican las familias obreras en la escolaridad filial, más arrecian las críticas sobre la “dimisión parental”. Cuando más acuden a hablar con los docentes es cuando más se lamenta la distancia de los padres respecto a la escuela. A pesar de que intentan adecuarse a las formas de socialización legítimas, siguen siendo acusadas, como hace muchas décadas, de no saber –o no querer- educar bien a sus hijos: necesitarían ir a escuelas de padres. Podemos poner estos discursos en paralelo con las perpetuas lamentaciones sobre un supuesto “descenso del nivel” escolar, analizadas por Baudelot y Establet: “Un nivel no es sólo, ni fundamentalmente, una altura que se define: es una población a la que se circunscribe para reservarla unos privilegios. De ahí la relación paradójica pero significativa entre el nivel y el número. El primer gesto no estriba nunca en felicitarse por un incremento numérico de los alumnos que logran obtener un título escolar preciso: se trata más bien de sospechar alguna decadencia y un cierto fraude en esa irrupción de las masas” (Baudelot y Establet, 1990: 152). El discurso de la dimisión parental, como el del descenso del nivel, no serían sólo manifestaciones del sociocentrismo de las clases medias y superiores, prestas a juzgar en términos de déficit a las clases inferiores. Serían mucho más: instrumentos simbólicos y legitimaciones de sus estrategias de cierre social –ellos no merecen estar en *nuestras* escuelas-.

Quizás sea esta conjunción de sociocentrismo y cierre social la que nos explique que, en el ámbito de las investigaciones sobre prácticas educativas y sobre “relación familia-escuela”, persistan discursos muy similares a los que analizaba Combessie. Ahora el término de moda es “tiempo de calidad”: los padres y madres profesionales pasan menos tiempo con sus hijos, pero a diferencia de los obreros, el tiempo que están con ellos es de “calidad” o de “estimulación intelectual”. El tiempo de calidad es la última variante de los discursos de distinción: la gente de calidad hace cosas de calidad; sus hijos son “más inteligentes” porque sus padres les educan con “calidad”. Lo grave es que este discurso, que vuelve a culpabilizar a las familias obreras de sus desventajas educativas, puede aparecer en propuestas supuestamente “progresistas”. Es lo que ocurre con un documento de la Fundación Alternativas denominado “Cuidado parental en la infancia y desigualdad social” (González et al, 2010), donde se responsabiliza directamente al cuidado parental de la desigualdad social: “uno de los mecanismos de trasmisión de las

desigualdades educativas radica en la implicación de los padres en el cuidado de sus hijos, especialmente en los primeros años de vida. La implicación de los padres, la cantidad y la calidad del tiempo dedicado a los hijos, puede llegar a tener consecuencias importantes en el rendimiento escolar y, mediante este último, en la futura integración social y laboral de los menores” (p. 5). Por ello se defiende “la inversión en el cuidado infantil como la mejor intervención para promover la igualdad de oportunidades en las futuras generaciones” (p. 12). Tras constatar la diferencia de “tiempo de calidad” por clase social se llega a una conclusión: “La justificación teórica de la mayor dedicación en cuidados de calidad por parte de los padres más educados está en relación con que éstos tienen una mayor información sobre los beneficios de invertir tiempo en los niños” (p. 42). En otras palabras, la desigualdad social se combatiría informando a los ignorantes padres obreros de la utilidad de invertir tiempo en los niños.

Este número de la RASE tiene un cariz muy distinto. Sus artículos no pretenden inculpar a la clase obrera, sino comprender la transformación de su relación con la escolaridad, sopesar –y cuestionar- el peso que se suele atribuir a la implicación parental, analizar los factores que determinan diferencias en las trayectorias escolares, indagar los efectos de su creciente apuesta por la escolaridad.

Abren el número dos artículos que sirven de cuadro general al estudio sobre la relación entre clase obrera y escuela.

El primero, de Rubén Martín y Carlos Bruquetas, recopila datos estadísticos de las últimas décadas sobre diversos aspectos de la relación entre clase obrera y escuela. Sus datos muestran claramente que la adquisición de capital escolar se ha convertido crecientemente en una apuesta central en las estrategias de reproducción social de la clase obrera.

El segundo, de Carlos Alonso, hace una revisión de las investigaciones sobre implicación parental: sus diferencias por clase social y sus efectos en el rendimiento académico. Esta revisión le lleva a afirmar que la evidencia sobre los presuntos beneficiosos efectos de la implicación parental es diversa y contradictoria, por lo que no constituye una base sólida para defender que la diferencia de éxito escolar por clase social se deba a la diferencia de implicación familiar – especialmente en la actualidad, podríamos añadir: los datos del primer artículo muestran que ahora las diferencias en implicación parental son menores entre clase obrera y clases medias, mientras que las diferencias en éxito escolar persisten con fuerza-.

Los siguientes cuatro artículos analizan diversos aspectos de la situación actual de la relación entre clase obrera y escuela.

El artículo de Carmen N. Pérez, Moisés Betancourt y Leopoldo Cabrera refuerza las conclusiones de los dos artículos anteriores. A partir de una muestra de alumnos de 2º de ESO constatan la importante inversión escolar en las familias de clase obrera, así como el hecho de que esta inversión en muchos casos no da los frutos esperados.

El artículo que firmo junto a Manuel A. Río y Pilar Carvajal se centra en la pequeña fracción de la clase obrera que se mantiene más alejada de la apuesta escolar. Esta fracción está compuesta por familias sin estudios, de bajos e irregulares ingresos y residentes en barriadas marginales:

familias que la literatura suele describir casi invariablemente en términos de déficits materiales, intelectuales y morales. Frente a este tipo de análisis, el artículo se propone analizar las percepciones y prácticas en torno a la socialización y la escuela como producto de las racionalidades prácticas que ponen en juego estas familias, pero también de las dinámicas que se desencadenan por las acciones de padres, hijos y docentes.

El artículo de José S. Martínez analiza la evolución de la desigualdad educativa en España en las últimas décadas: tras ir disminuyendo, aumentó con la implantación de la LOGSE y el boom de la construcción. Tras analizar y contrastar varios factores explicativos de esta desigualdad, llega a la conclusión de que el origen social –por su efecto en el rendimiento y por los costes directos, indirectos y de oportunidad de seguir estudiando- explica mucha más varianza de la desigualdad educativa que la diferencia de métodos didácticos, tal como es medida en PISA.

Manuel A. Río analiza al pequeño grupo de alumnado de clase obrera con escasos recursos que logra mantenerse en la universidad gracias a becas. Este colectivo ha sido uno de los principales lesionados por los recientes recortes en los presupuestos educativos. Las becas permiten estudiar, pero limitan las opciones de los becarios, que han de calcular constantemente el coste en dinero y notas de sus acciones y elecciones. Las recientes reformas –justificadas, de nuevo, con un discurso estigmatizador- han endurecido aún más las condiciones de vida de estos becarios -sustrayéndoles, entre otros elementos, la seguridad esencial para poder forjar proyectos a largo plazo cuando se carece de recursos económicos-, exacerbando la desigualdad de oportunidades educativas.

Cierran el número dos artículos que analizan las consecuencias de la creciente escolarización de la clase obrera en su movilidad social y en el ámbito laboral.

José Navarro compara la inserción laboral de los titulados universitarios de clase obrera con los de clases intermedias y altas en Cataluña, llegando a la conclusión de que las diferencias, aunque existen, son escasas, especialmente entre clase obrera y clases intermedias. La desigualdad se jugaría más en las tasas de acceso a la universidad y en los tipos de estudios emprendidos en ella que en el mercado de trabajo una vez obtenido un determinado título universitario.

Javier Bueno analiza un aspecto poco estudiado de la relación entre clase obrera y escuela: las transformaciones que produce la creciente escolaridad en las formas de concebir y practicar el oficio. A partir de una investigación etnográfica de tres años en un parque de bomberos analiza cómo la elevación del nivel de estudios de los nuevos bomberos y el cambio en el modo de reclutamiento –con un mayor peso de los conocimientos teóricos en las oposiciones- transforman la forma de concebir el oficio y de enfrentarse a los riesgos.

## **Referencias bibliográficas**

- Baudelot, C. y Establet, R. (1990): El nivel educativo sube (Madrid, Morata).
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1967): Los estudiantes y la cultura (Barcelona, Labor).
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977): La reproducción (Barcelona, Laia).
- Combessie, J.C. (1969): Education et valeurs de classe dans la sociologie américaine, *Revue française de sociologie*, 10 (1) 12-36.
- González, M.J.; Domínguez Folgueras, M.; Baizán Muñoz, P. (2010): Cuidado parental en la infancia y desigualdad social: un estudio sobre la Encuesta de Empleo del Tiempo en España. Documentos de trabajo (Laboratorio de alternativas), 158.
- Hoggart, R. (1958): *The uses of literacy* (Harmondsworth, Penguin).
- Martín Criado, E. (2010): *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica* (Barcelona, Bellaterra).
- Martín Criado, E. Gómez Bueno, C. Fernández Palomares, F. y Rodríguez Monge, A. (2000): *Familias de clase obrera y escuela* (Irún, Iralka).
- Pfefferkorn, R. (2007): *Inégalités et rapports sociaux. Rapports de classes, rapports de sexes*. (París, La Dispute).
- Poullaouec, T. (2010) *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école* (París, La Dispute).
- Robinson, K. y Harris, A. L. (2014): *The broken compass. Parental involvement with children's education*. (Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press).
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1976): *Pigmalión en clase*, en A. Gras (comp.) *Sociología de la educación. Textos fundamentales* (Madrid, Narcea).