

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

**Los jóvenes y el Sistema Educativo:
significados atribuidos a la experiencia del liceo desde
distintos Espacios Socioculturales**

Ana Laura Martínez Tessore

Tutor: Tabaré Fernández

2000

5.3. EL CASO C.....	52
5.3.1. Características del barrio en el que está ubicado y del alumnado al que atiende.	
5.3.2. El espacio liceal. En lenguaje del edificio. Dicen las paredes	
5.3.3. Algunas características de la organización	
5.3.4. El espacio y su uso.	
5.3.5. Definiciones de situación en el aula.	
5.3.6. El discurso de los alumnos acerca del liceo.	
6. CAPÍTULO COMPARATIVO.....	63
7. CONCLUSIONES FINALES. Un retorno enriquecido a la teoría.....	73
8. PERSPECTIVAS.....	79
9. BIBLIOGRAFÍA.....	80
10. ANEXOS.	
10.1. ANEXO 1: Esquema de la relación entre los principales conceptos.	
10.2. ANEXO 2: Análisis ampliado de la validez y confiabilidad de la información.	
10.3. ANEXO 3: Análisis ampliado de la crisis del Sistema Educativo	
10.4. ANEXO 4: Cuadros comparativos con Indicadores Socioeconómicos.	
10.5. ANEXO 5: Pautas de entrevista.	
10.6. ANEXO 6: Pautas de observación.	

1. PRESENTACIÓN

El problema de estudio.

La presente Monografía pretende lograr tres objetivos. Uno de ellos es realizar un aporte al conocimiento sobre los significados atribuidos al liceo por parte de los jóvenes. El segundo objetivo es resaltar la relevancia de considerar a estos distintos significados en relación a la pertenencia de los jóvenes a diferentes "Espacios Socioculturales". En tercer lugar, pretendemos reflexionar (en base a este conocimiento) en torno a la relevancia de considerar diferentes aportes teóricos y diferentes niveles de análisis -en principio micro, macro y meso- a la hora de comprender estos significados, ya que como resultado de la investigación realizada, tanto como de una posterior reflexión teórica, consideramos que el abordaje del problema a partir de uno solo de estos niveles resulta en una mutilación del fenómeno e impide comprenderlo cabalmente.

La investigación que da origen a esta Monografía fue realizada durante los años 1997 y 1998 en el marco del Taller Central de Sociología de la Educación, y tuvo como primer objetivo la profundización en el conocimiento de los diferentes significados atribuidos a la experiencia del liceo por parte de los jóvenes. Las preguntas de investigación que orientaban el trabajo eran: 1) ¿Qué significa el liceo para jóvenes de diferentes Espacios Socioculturales? 2) ¿Qué factores contribuyen a comprender las diferencias entre estos significados?

El elemento con el cual se buscaba explicar y comprender estos significados, fue, desde el comienzo, el Espacio Sociocultural en el que estaban insertos estos jóvenes. Incluíamos en este concepto a las comunidades barriales a las que pertenecían los alumnos como marco de una posición particular tanto en la distribución del conocimiento como en las valoraciones compartidas en torno a los bienes culturales y los imaginarios vigentes dentro de ellas. Concebíamos a estos elementos enmarcados en (y no decimos determinados por) la disposición de bienes socioeconómicos, con las posibilidades a que ellos dan lugar.

A estas distintas "realidades sociales", constituidas por la red de estos aspectos, las llamamos en forma casi intuitiva, "Espacios Socioculturales". Partiendo de estos elementos centrales, los objetivos y énfasis en torno al tema han variado con el tiempo y el aprendizaje, hasta llegar al punto actual, el cual, sin embargo, deja la reflexión abierta, y ha abierto camino a más preguntas aún que al comienzo.

De manera que el primer interés fue rescatar y conocer el mundo de significados construidos por los jóvenes en relación a su pertenencia al liceo, y este interés se basaba en la percepción (y posterior confirmación a través de entrevistas con informantes calificados) de la heterogénea y problemática relación de los adolescentes con el liceo. El interés del problema radicaba en que estas diferencias se producían en el marco de una crisis funcional y de sentido de la Educación Secundaria, y a su vez en el marco de la existencia de jóvenes muy diferentes entre sí dentro de una institución uniformizante y resistente al cambio.

Avanzando en la formulación del problema, fue quedando en claro que el centro de interés de la investigación no era sólo el conocimiento sobre estos significados, sino un intento de ahondar en la relación entre la producción de significados y los contextos de socialización.

En un segundo momento dejamos de enfrentar exclusivamente al bagaje proveniente del contexto de socialización (si se quiere "primaria") y el resultado en términos de significados, e incluimos la consideración de la organización liceal como un elemento relevante de mediación entre estos elementos de partida y la producción final de significados. En este sentido, incluimos las particularidades de la organización liceal en la que estudiaban los jóvenes (en especial el tipo de clima que imperaba en ella, la existencia de criterios comunes entre los docentes, el tipo de relación que éstos entablaban con los alumnos, etc.) de forma de integrar elementos provenientes de "la sociedad", con elementos de un contexto particular y concreto como el liceo, y relacionarlos con la producción de significados.

Estos significados iban a ser explorados a través de la observación de las actitudes significativas de los jóvenes en su marco natural (el aula y los recreos) y a través de entrevistas que focalizaran en la producción de discurso respecto al liceo. Pero ya finalizando el planteo del problema, encontramos necesario considerar a este nivel de la interacción no sólo como "proveedor de indicadores" sobre el significado que los jóvenes atribuían al liceo, sino como un nivel en el que podíamos observar los procesos concretos a través de los cuales se ponían en marcha los mecanismos por los que aquellos elementos "explicativos" ejercían una influencia sobre los significados. O sea, podíamos establecer cuáles eran los significados que manejaban los jóvenes, y decir que la realidad sociocultural de pertenencia influía en ellos, y las características del liceo también, pero queríamos decir también a través de qué mecanismos sucedía, esto es, explicar y comprender cómo la interacción diaria (y los elementos estructurantes que se reflejaban a través de ella) afectaba a esa carga que los jóvenes traían de sus espacios de pertenencia.

De esta forma, los objetivos del proyecto tenían que incluir el intento de relacionar las dinámicas microsociales con elementos macrosociales, a su vez con un nivel Intermedio (el contexto liceal) como mediador. Este difícil intento de integración no se vio resuelto en el Informe Final del Proyecto, y es uno de los elementos que intentamos retomar y profundizar en esta Monografía. No pretendemos en este intento sellar la problemática y mucho menos resolverla, si pretendemos plantear los términos en los que se presenta el problema y elegir uno de los caminos posibles para pensarlo, y en base a él interpretar los resultados de la investigación.

En suma, en esta Monografía presentaremos una síntesis del informe de la investigación realizada, agregando una nueva lectura del material recogido, ampliando sus conclusiones, e intentando avanzar en la reflexión teórica originada en el proyecto en torno a los temas anteriormente mencionados, en base a nuevas lecturas tanto como en la incorporación de aquellos hallazgos.

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Nuestro tema de estudio en relación con su agenda.

Han sido grandes los cambios en la agenda de esta subdisciplina desde sus primeras formulaciones, y estos han ido, en igual tendencia que los estudios sociológicos o históricos, desde los Sistemas y las Estructuras, a la Vida Cotidiana. Por otra parte, los mismos macrorelatos cuya génesis puso la mira sobre el papel de la educación, ahora implosionan e influyen claramente en la crisis de los Sistemas Educativos, y en este marco vuelve a cobrar interés el estudio de su funcionamiento. Realizaremos una breve reseña de la evolución de las tendencias de investigación educativa.

- 1º) Teorías desarrollistas (años 60)
- 2º) Enfoques crítico-reproductivistas (fines de los 60)
- 3º) Enfoques eclécticos (fines de los 70 y años 80)

También encontramos corrientes que Incursionan en la 'caja negra', con perspectivas matizadas. En ellas se intenta ligar aspectos macro con fenómenos micro, se buscan los mecanismos específicos que dañan el funcionamiento de los mecanismos de aprendizaje, se atiende a las comunicaciones y el quehacer cultural de los centros escolares. La Fenomenología y el interaccionismo simbólico son las corrientes que abren la dimensión de la cultura de la escuela. El estudio se realiza en torno a las acciones y significados de los sujetos, y sus transacciones.

Lo cierto es que en el momento convive una serie irregular y diferenciada de enfoques en torno a los problemas de la Sociología de la Educación, existiendo tanto diferencias metodológicas, como de niveles de estudio (organizaciones, aula, sistema) que configuran un todo rico pero a la vez marcadamente desintegrado. Uno de los desafíos pendientes es encontrar un cuerpo de conceptos que permita articular

los diferentes enfoques de forma de permitir la retroalimentación entre las investigaciones realizadas en este campo y sistematizar de alguna forma sus resultados

Lo que interpretamos como una de las carencias en la construcción de nexos entre niveles de estudio y conceptualización en Sociología de la Educación queda reflejado en el reclamo de Tyler (1991: 13)

"No cabe duda de que la sociología de la vida en el aula y de los grupos de pares está en alza (...) pero parecen subsistir importantes lagunas en lo que Goffman denomina 'el orden interactivo' (...) la escuela es una institución de cuya historia no son conscientes la mayoría de sus miembros, un pasado que moldea, media y limita constantemente el ámbito interactivo, merece que se le otorgue más importancia de la que recibe en estos tratamientos"

Justamente esta integración de niveles, es uno de los principales desafíos que asumimos en nuestro trabajo, que cuenta con la consideración conjunta del nivel de la interacción cotidiana en el aula, junto al nivel del imaginario familiar, sociocultural, el nivel organizacional, y el nivel social en general, con sus dinámicas contemporáneas

ANTECEDENTES

En la búsqueda de antecedentes sobre la elaboración de significados en torno al Sistema Educativo por parte de los jóvenes, no encontramos trabajos realizados en nuestro país que focalizaran este tema en relación a los espacios Socioculturales de Pertenencia de los alumnos, tal como los definimos en este trabajo. De los abordajes asimilables al nuestro, en cuanto se centran en los jóvenes y su relación con la escuela Secundaria, encontramos investigaciones de dos tipos: aquellas que focalizan las características del liceo como centro de la explicación de las actitudes asumidas frente a él, y las que se centran en la percepción de los alumnos como individuos aislados, ubicándose a su vez más en el plano de la opinión que del significado.

Ejemplos de las primeras son: "Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan". (Cepal, 1994); e "Imágenes sociales de la Educación", investigación realizada por el Soc. Rodolfo Léméz (1995); "Desamparo en la institución liceal", M^a Inés Vázquez (1997). Ejemplos de las segundas son: la Encuesta Nacional a la Juventud y la tesis de maestría de la Prof. Silvia Trías "El liceo desde la perspectiva del alumno".

Fuera de nuestro país encontramos un trabajo similar al nuestro en cuanto a sus objetivos: profundizar en la subjetividad de diferentes jóvenes en torno a la Educación Secundaria, relacionando esta subjetividad con sus condiciones de construcción. Se titula: "*El zoológico y la selva*" y sus autores son Salinas y Franssen (1998). Hallado en la etapa de culminación de la investigación, este trabajo resultó muy relevante para nuestro enfoque. No obstante, no incluye aspectos de la cotidianeidad escolar como elementos explicativos u orientadores de la comprensión. Escapa a él la dimensión relacional de la construcción de significados en torno al liceo.

En suma, en nuestro país encontramos antecedentes de estudios en torno a las características del liceo, por otra parte estudios en torno a las opiniones de los alumnos acerca de él; fuera del país encontramos un estudio sobre el significado, pero basado en entrevistas aisladas a alumnos de distintas partes de la ciudad. En estos antecedentes basamos la relevancia de incorporar un trabajo basado en la integración interpretativa de estas dimensiones del problema, agregando la dimensión relacional de la construcción social de significados, y agregando asimismo, la consideración de las variables sociohistóricas de forma de no reducir esta construcción a actividades fragmentarias de la cotidianeidad liceal, en el intento de captar el fenómeno en su real complejidad.

2. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA.

Presentación y discusión.

En relación con nuestros objetivos y concepciones, la perspectiva teórica en la que se apoyó la selección de los casos a estudiar y su interpretación se basa en la combinación de perspectivas y conceptos vinculados principalmente a las teorías posestructuralista, interaccionista simbólica y sociosemiótica.

Toda teoría posee en sus bases, una concepción del sujeto. Esta afirmación, que parece banal, es central en la elección del marco teórico en relación con las concepciones del investigador y sus objetivos respecto al estudio, y en nuestro caso, nos plantea los desafíos de articulación más importantes.

En nuestro análisis presentamos y estudiamos a los sujetos (utilicemos por ahora este término, que luego será discutido) en tanto productores, reconstructores y eventualmente reproductores de significados en relación a contextos. Debemos partir en consecuencia de un marco teórico que nos permita concebirlos como capaces de hacerlo, y que al mismo tiempo atienda a la influencia de sus contextos de pertenencia, de forma de no mostrarlos ni como individuos en pleno ejercicio de una racionalidad asilada, ni como el mero resultado de unas determinadas condiciones de partida.

En este sentido, en primer lugar debemos ubicar nuestro enfoque tomando como referencia a las aparentes alternativas de centrarnos en los significados desarrollados por los alumnos en tanto manifestación de su subjetividad, tal como tienden a mostrarlos los enfoques fenomenológicos, o en tanto materialización de elementos vinculados a una realidad más allá de ellos mismos, tal como los concibe por ejemplo el estructuralismo o el enfoque durkheimiano.

También fue necesario considerar la concepción de sujeto subyacente a cada una de las perspectivas, dado que resulta en principio inconsistente articular enfoques centrados en distintas definiciones de sujeto. Sin pretender ser exhaustiva, diré que en la teoría contemporánea están presentes como opciones, por ejemplo, los sistemas de signos fuera de los sujetos de la semiótica peirceana o de la lógica luhmaniana; por otra parte, los sujetos productores de signos sin estructuras detrás, como los quiere -con distintos matices- el interaccionismo simbólico o la fenomenología.

Tenemos también a las estructuras de condiciones de existencia sin sujeto, estructuras generadoras *per se* de simbolizaciones o actitudes que les son correlativas, presentes en las concepciones estructuralistas y aún posestructuralistas. Encontramos también la separación del universo simbólico de los sujetos y las dinámicas sistémicas de la propuesta habermasiana. Ubicadas en distintos puntos entre estas teorías encontramos a su vez, diversas síntesis. En este complejo panorama debemos optar y realizar las reconstrucciones pertinentes para abordar el problema desde una perspectiva que nos permita cumplir con nuestros objetivos.

En nuestro intento de articulación es necesario, por una parte, contar con una perspectiva que intente explicar la relación entre las actitudes, posturas y representaciones de los agentes y sus condiciones de existencia. Por otra parte, considero necesario también enriquecer el estudio incluyendo el nivel de la interacción cotidiana como otro factor relevante en la definición de estas representaciones y significados, en un marco comprensivo. La inclusión de un tercer nivel como contexto concreto que incide en las representaciones de los sujetos respecto al liceo y el significado que le atribuyen -el nivel del centro escolar- requiere a su vez un marco que nos permita realizar esta articulación con éxito.

De manera que, asumiendo los riesgos y eventuales errores en la utilización de teorías diferentes e incluso rivales, intentaremos enfocar el problema en las distintas dimensiones y niveles en los que a nuestro entender se presenta, buscando complementar perspectivas y atribuyendo a cada una el poder explicativo sobre la parte del problema en la que resulta más pertinente. Las teorías en las que nos basaremos para tal propósito, y a las que agregaremos construcciones propias son: la de Pierre Bourdieu, la de Peter Berger y Thomas Luckmann, la de Erving Goffman, y la de Charles S. Peirce.

En suma, nos encontramos ante perspectivas con concepciones del Sujeto radicalmente diferentes, y a su vez, centradas en el estudio de distintos niveles de los fenómenos sociales. Finalmente, son teorías

interesadas en dar cuenta de fenómenos de distinta naturaleza, tales como las condiciones objetivas de existencia, los significados, los contextos liceales, la interacción cara a cara. En relación a uno de estos problemas, que denominaremos en forma sencilla y concreta, la integración de niveles micro, marco y meso, de acuerdo con Alain Coulon:

"No basta con decir que la 'interacción genera la estructura que subyace en ella'. El nivel micro no queda enteramente reabsorbido por el nivel macro, así como éste no resulta de la suma de los fenómenos y sucesos observados a nivel micro. Resultaría infructuoso pretender dar cuenta de la complejidad de un fenómeno partiendo de un único nivel de análisis" (Coulon, 1993) 56)

Podemos ubicar a distintos autores en las diferentes alternativas mencionadas, incluyendo a aquellos que buscan escapar de las dicotomías más comunes y discriminatorias entre las teorías, realizando síntesis originales entre alternativas tales como lo social/lo individual, o el sujeto/el objeto, la creación libre/ la reproducción, o incluso disolviendo y negando estas dicotomías a través de diferentes estrategias.

"Un ejemplo de diálogo posible entre micro y macro es la referencia a los que denominamos el contexto. En ocasiones, se ha invocado el contexto como un posible nivel entre las estructuras de la sociedad y las interacciones individuales" (Coulon, 1993 :15)

En un sentido similar, Salinas y Franssen (1997) plantean que la escuela es un nivel privilegiado para observar la relación entre la subjetividad juvenil y elementos vinculados al plano representado por el Sistema Educativo con sus características:

"La escuela se constituye en el punto de encuentro entre la subjetividad y el sistema: la subjetividad de un alumno, con sus ganas, sus proyectos, sus estrategias; y el sistema escolar con sus reglas, sus códigos, sus notas, su curriculum, su selección, sus valores"

Dado que Bourdieu presenta a los campos como un nivel de mediación entre las condiciones de existencia y la actualización de los hábitos, el nivel del centro de estudios puede ser pensado también desde su perspectiva, como un nivel de mediación, en tanto parte del campo educativo. No concebimos al contexto como un mero marco en el que se ubican los fenómenos a estudiar, sino como un elemento constitutivo del fenómeno, en nuestro caso, un elemento que interviene en el proceso de percepción y atribución de significados a la experiencia, no un factor externo a él. El contexto no es entonces un dato para el investigador sino, por una parte, un elemento que el sujeto percibe, y por otra, un elemento que contribuye a moldear la percepción del sujeto que lo experimenta. La referencia al contexto se presenta como una de las posibles estrategias de búsqueda de nexos entre las diferentes perspectivas utilizadas.

La segunda estrategia de articulación entre las perspectivas, es la explicitación de nuestro concepto de Espacio Sociocultural, que desarrollaremos más ampliamente en el apartado: "Definición de los conceptos claves", pero adelantamos aquí como un concepto multidimensional, cuyas características corresponden a dimensiones de distinta naturaleza. En concreto, podemos decir que concebimos al espacio sociocultural de pertenencia como teniendo manifestaciones en el plano simbólico, relacional, interaccional, económico, cultural, y de las prácticas, y como teniendo el efecto sobre los sujetos de proporcionar un bagaje de concepciones del mundo y de claves interpretativas en principio aproblemáticas, y de disposiciones para la acción.

Se advierte que este concepto intenta integrar elementos correspondientes a las distintas teorías mencionadas, en la necesidad de contar con una herramienta que permita dar cuenta del fenómeno que se intenta abordar, desde una perspectiva que toma como punto de partida la complejidad del fenómeno, y que intenta concebirlo en sus múltiples dimensiones a través de las teorías que abordan cada una de ellas en forma específica y más explicativa.

En este sentido, buscando la forma de relacionar las perspectivas mencionadas, optamos por centrarnos en una concepción que busca escapar a aquellas dicotomías, y nos permite concebir el problema en su real complejidad. Para ello nos apoyaremos y agregaremos elementos propios a la propuesta de los autores nombrados.

LOS ELEMENTOS TOMADOS DE LA PERSPECTIVA DE PIERRE BOURDIEU.

Comenzando por Pierre Bourdieu, resulta pertinente considerarlo dado que tanto en su reflexión teórica como en sus investigaciones destaca la relación de estructuración entre las condiciones de existencia y las racionalidades, prácticas y representaciones de los agentes. Su teoría se presenta como una alternativa al estructuralismo, sin volver para ello al subjetivismo individualista (Bourdieu, A)

Uno de los elementos que diferencia a Bourdieu del estructuralismo, es su pensamiento netamente relacional, focalizando la atención en las relaciones como alternativa a centrarse en las estructuras, tipo de pensamiento al que considera más limitado. Bourdieu llegan a afirmar, parafraseando la conocida frase de Hegel, que "lo real es relacional". En este enfoque relacional, es central el concepto de campo¹, concebido básicamente como una red objetiva de relaciones sociales que ejerce efectos sobre los agentes que en ella actúan.

"Pensar en términos de campo significa pensar en términos de relaciones... lo que existe en el mundo social son relaciones; no interacciones o vínculos intersubjetivos entre agentes, sino relaciones objetivas que existen independientemente de la conciencia y la voluntad individuales, como dijera Marx". (1988 : 64)

Al mismo tiempo que Bourdieu se distancia del estructuralismo, lo hace del interaccionismo y propone una nueva síntesis:

"La alternativa (entre subjetivismo y objetivismo) divide a la ciencia, impidiéndole aprehender la lógica específica del mundo social, esa 'realidad' donde se desarrolla una lucha permanente para definir la 'realidad'. Restituir a la vez las estructuras objetivas y la relación con esas estructuras, es proveerse del medio de comprender más cabalmente la 'realidad', y comprender las posibilidades... que ofrece objetivamente a las diferentes pretensiones subjetivas" (Bourdieu, 1981: 92)

De acuerdo con Bourdieu, la relación con cierta estructura objetiva de posibilidades da lugar a la configuración de una trayectoria social y un habitus, o conjunto de disposiciones. El habitus refleja la concepción de sujeto a la que adscribe el autor. Cambiando el término sujeto por el de Agente, presenta al habitus como el principio de su constitución en relación a las condiciones de existencia. A través de este concepto se puede explicar la similitud de disposiciones entre agentes sometidos a similares condiciones de existencia, resultando un principio capaz de disolver la ilusión individualista:

"Se hace necesario volver al principio unificador y generador de las prácticas, es decir, al habitus de clase como forma incorporada de la condición de clase, de los conocimientos que esta condición impone; por consiguiente, hay que construir la clase objetiva como un conjunto de agentes que se encuentran situados en unas condiciones de existencia homogéneas, que imponen unos condicionamientos homogéneos y producen unos sistemas de disposiciones homogéneas, apropiadas para engendrar unas prácticas semejantes, y que poseen un conjunto de propiedades comunes, propiedades objetivadas, a veces garantizadas jurídicamente (como la posesión de bienes o de poderes) o incorporada, como los habitus de clase (y en particular los sistemas de esquemas clasificadores)." (Bourdieu, 1988 : 100)

¹ Estos conceptos serán más ampliamente desarrollados en el apartado "Principales conceptos de referencia" siendo mencionados aquí sólo con el fin de ilustrar las características de la perspectiva teórica del autor.

Estas disposiciones de partida encuentran en los diversos campos, desiguales oportunidades de ser actualizadas o reforzadas. De esta forma, la noción de campo (sus formas y fuerzas) constituye una mediación entre las condiciones socioeconómicas y las prácticas de quienes forman parte de él. Esta reestructuración es mayor cuanto más autónomo es el campo, o sea, más capaz de imponer su lógica específica.

La relevancia del concepto de campo reside en la posibilidad que brinda de escapar a lo que Bourdieu concibe como una ilusión subjetivista: reducir el espacio social a un espacio coyuntural, una sucesión de situaciones abstractas y descontextualizadas, creadas por los sujetos. Bourdieu cambia el punto de vista que concibe a las interacciones cotidianas como constructoras de un orden, y presenta interacciones construidas por él.

En el mismo sentido, cambia la concepción centrada en un sujeto constructor a una que presenta a un sujeto que refleja la realidad que lo ha construido. De esta forma, presenta una construcción objetivista de la realidad social, apoyada en el concepto de campo como un microcosmos dentro de ella, aún como medio para conocer las particularidades individuales. La siguiente cita refleja la relevancia del estudio de los campos, su deconstrucción del sujeto y su reacción explícita Bourdieu contra la fenomenología:

"Los campos son sistemas de relaciones independientes de las poblaciones que definen dichas relaciones... La noción de campo está ahí para recordar que el verdadero objeto de una ciencia social no es el individuo, es decir, 'el autor', aunque sólo pueda construirse un campo a partir de individuos. La ciencia (construye a los individuos) como agentes, y no como individuos biológicos, actores o sujetos: estos agentes son socialmente constituidos como activos y actuantes en el campo..." (Bourdieu, A: 71)²

De esta forma, apoyándonos en Bourdieu, buscamos relacionar elementos vinculados -a las interacciones cotidianas con elementos provenientes de estas redes objetivas de relaciones sociales y con los elementos que las acompañan, sin reducirnos a ellas. Basándonos exclusivamente en el enfoque de Bourdieu, obtendríamos – en forma esquemática- un análisis de las estructuras de los campos con los capitales y habitus que les corresponden, siendo los significados atribuidos al liceo, representaciones que los sujetos son capaces de realizar en base a las claves interpretativas que resultan de estas situaciones de partida, más la acción mediatizadora de los campos, tendiente principalmente a reproducirlas.

Pero dado que nuestro trabajo busca incorporar a su vez el nivel de la interacción cotidiana como un elemento relevante en la modificación o reforzamiento de estas pautas interpretativas de partida, configuradas en el habitus, decidimos apoyarnos también en un enfoque interaccionista simbólico, el cual nos proporciona claves interpretativas específicas para este nivel de estudio. Es para dar cuenta de las características e implicancias de las interacciones al interior del liceo, que haremos uso de algunos elementos para comprender los mecanismos por los cuales lo relacional - objetivo incide en lo cotidiano, y a su vez cómo lo cotidiano representa una realidad no adaptada linealmente a las estructuras de relaciones objetivas.

CONSTRUYENDO UN PUENTE CON EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO.

En el interaccionismo simbólico encontramos la concepción de una doble dimensión de la realidad social; mientras que el enfoque posestructuralista de Bourdieu enfatiza en la dimensión objetiva, nosotros buscamos complementarla con la segunda:

"La sociedad, efectivamente, posee facticidad objetiva. Y la sociedad, efectivamente, está construida por una actividad que expresa un significado subjetivo" (Berger & Luckmann, 1973 : 35)

² No contando con la fecha de esta edición, indicaremos con la letra "A" al libro *Respuestas por una antropología reflexiva*.

A su vez, dentro del orden de las interacciones, encontramos en esta perspectiva elementos para fundamentar la relevancia de la calidad de las relaciones entre alumnos y docentes en relación con las conceptualizaciones realizadas por los alumnos. Más allá de los capitales o habitus con que cuentan, desde estos autores consideraremos que la posición que un sujeto asume frente a una situación está en estrecha relación con la forma cómo la percibe

A su vez, los actores se conceptualizan a sí mismos y a esta situación en base a la idea que perciben que los demás tienen de ellos y de aquella (Berger y Luckmann, 1973). Al integrar esta perspectiva con la de Bourdieu diremos, en suma, que no es sólo en base a las representaciones percibidas en los otros que los sujetos se orientan y atribuyen significado a su experiencia, sino que lo hacen también –y por qué no, principalmente- en base a un habitus incorporado en relación con sus condiciones de existencia.

En el interaccionismo encontramos a su vez elementos para considerar la relevancia de la interacción y comunicación entre los alumnos y docentes en su relación cotidiana, respecto al significado que los jóvenes atribuyen al liceo, tomando en cuenta, por ejemplo que:

"La ruptura del diálogo significativo con los mediadores de las estructuras de plausibilidad respectivas amenaza las realidades subjetivas de que se trata." (Berger & Luckmann, 1973 : 194)

A partir de estos elementos básicos, articulamos el análisis detallado de las formas por las cuales las interacciones entre docentes y alumnos influyen en los significados que éstos atribuyen al liceo, considerando una perspectiva goffmaniana que defiende la relevancia de la definición de situación, apoyada por Coulon:

"El concepto de "definición de la situación" es de gran importancia para el estudio de los fenómenos educativos... Ante todo, designa un proceso en el que el individuo explora sus posibilidades de acción en una situación dada. Todas las situaciones colectivas son objeto de tales definiciones por parte de los actores, quienes deben fijar su conducta en función de los límites que los demás les imponen (...) Los conflictos surgen en la escuela desde el momento en que grupos diferentes pueden definir las situaciones de diferentes maneras, e incluso de manera contradictoria".(Coulon, 1993 : 71)

Dentro de las definiciones de situación que estudiamos en el liceo, la presentación de las personas juega un papel central. Al respecto, Goffman afirma que:

"Cuando un individuo aparece ante otros, proyecta, consciente o inconscientemente, una definición de la situación en la cual el concepto de sí mismo constituye una parte esencial." (Goffman, 1959 : 254)

Desde esta perspectiva, podemos decir que, al ser los docentes la cara visible de la institución liceal, la verosimilitud con que aquellos presenten su self o sí mismo, influirá decisivamente en las ideas y conceptos que los alumnos se formen acerca de la institución, ya que la legitimidad de una organización se juega en la de sus representantes directos.

Goffman no niega que existan factores externos a la interacción que influyan en la configuración de las definiciones de situación. Sólo dice que él no se ocupará de ellos, dado que lo ha hecho toda la sociología clásica (Goffman : 1959). Para describir a estas definiciones de situación y la interacción que tiene lugar en su seno, prestándoles la atención que hasta ese momento no se les había brindado, Goffman encontró necesario abocarse centralmente a su análisis, desconociendo pero no negando a los factores que en términos generales podemos llamar sociohistóricos. (Wolf, 1979 y Goffman, 1959) De manera que no son excluyentes los enfoques que se centran en las interacciones y aquellos que agregan elementos que están más allá de ella.

Lo que Goffman llega a plantear como combinación de niveles incluye que las interacciones entre individuos deben ser analizadas en tres planos: Personalidad, Interacción, y Sociedad. Si hay interrupciones en la forma en que el individuo se expresa y la actitud que muestra a los demás, las consecuencias serán de tres tipos: en primer lugar, problemas de comunicación básicos que redundarán en deficiencias en la interacción. En segundo lugar, pueden existir problemas de legitimidad para la institución que el individuo representa ya que en cada actuación de éste se evaluará implícitamente la reputación de aquella. Y a nivel individual, puede ocurrir que se trate de una intervención en la que el sujeto haya comprometido profundamente su yo, lo cual haría que se desacredite para sí mismo su propia imagen. Estas consideraciones resultan útiles para identificar las características de la interacción entre alumnos y profesores, y de ambos respecto a la definición de la organización liceal.

EL COMPLEMENTO PROVENIENTE DE LA SEMIÓTICA PEIRCEANA

En este nivel de la construcción teórica nos estamos manejando con centro en los significados, y podemos retomar a Bourdieu para presentar los elementos de sociosemiótica que incluiremos en esta construcción. Nuestro problema se centra en uno de los aspectos de los "efectos" de las condiciones de existencia: entre las prácticas, las disposiciones, las racionalidades y otros posibles centros, nos interesan los significados atribuidos a la experiencia, vinculables a las claves interpretativas referidas por Bourdieu. En este sentido, consideramos necesario reforzar los aspectos vinculados a lo simbólico, tratados en forma lateral por este autor, en forma algo más directa por los interaccionistas, y en forma central por la sociosemiótica.

El principal concepto que propone Peirce es el de Interpretante. La relevancia de su introducción de este concepto se aprecia en relación a una de las limitaciones de la concepción estructuralista de la atribución de significado. En esta última se opone el significado al significante, y se distingue el código como estructura del uso que de él se hace (en especial en la famosa distinción entre lengua y habla de Saussure). Peirce introduce un tercer elemento, que vincula y da sentido recíproco a la relación entre el antiguo significado y su significante. En esta propuesta, la "unión" entre la representación de algo, y ese algo al que representa se produce a partir de un elemento que forma parte constitutiva del proceso de significación: el Interpretante.

Nos ocuparemos de este concepto más adelante, pero debemos remarcar que como parte del marco teórico nos ofrece la posibilidad de concebir un conjunto de reglas a partir de las cuales los sujetos interpretan la realidad, siendo un elemento vinculable a la propuesta de Bourdieu. Aunque sin ahondar en las diferencias sociales en el uso de estas reglas, el Interpretante de Peirce nos proporciona una brecha para incluirlas.

Peirce no presenta al sujeto como protagonista del proceso de semiosis, sino que concibe a los signos como una suerte de sistema del que los sujetos participan sólo "subiendo" a una rueda que funciona independientemente de ellos. El concepto de Interpretante habilita la consideración de un factor que interviene en el proceso de significación, y este factor es el conjunto de elementos y reglas exteriores al sujeto, en base a los cuales atribuye un significado a los elementos de la realidad. También nos permite articular otras concepciones que, si bien no son abordadas por el autor al quedar fuera de su concepción del lugar de los sujetos en la semiosis, nos permiten introducirnos en este conjunto de reglas en tanto provenientes del contexto al que pertenecen.

Nuevamente: en relación a nuestros objetivos y concepciones, y asumiendo diferencias en la relación de la teoría con el papel del sujeto, nos basamos en la perspectiva de Charles S. Peirce en tanto el Interpretante que introduce a la comunidad, a las reglas a través de las cuales se encadena determinado Representamen, con un Objeto.

El Interpretante como ideología puede ser concebido como un conjunto de pautas para relacionar un elemento percibido (el liceo) con sus significados, desde un punto de vista parcial e incompleto (como el de cualquier sujeto, incluido el investigador).

Un ejemplo de esta suerte de acoplamiento entre conceptos en principio rivales permitida por la teoría peirceana es el concepto de transvaloración de J.J. Liszka, (1989) quien partiendo de un marco peirceano, atribuye no obstante a los sujetos la capacidad de transvalorar al atribuir significados, modificar el Interpretante que en un contexto dado corresponde a un Objeto y a un Representamen, negando así la neutralidad de los sujetos en el proceso.

LOS ESPACIOS ESCOLARES COMO GENERADORES DE SIGNIFICADOS

En nuestro trabajo analizaremos a su vez las características de los espacios liceales como parte relevante de los significados que circulan dentro de la organización. ¿Por qué preguntarnos por el espacio? Desde una perspectiva semiótica podemos decir que el hombre se maneja en espacios que construyen relaciones, estimulando y bloqueando posibilidades de interacción, posibilitando sensaciones por ejemplo de bienestar o incomodidad. La disposición del espacio, lejos de ser neutral, tiene efectos concretos sobre sus usuarios, y define, al menos en última instancia, las posibilidades y frecuencia de sus interrelaciones. Desde Bourdieu también encontramos una justificación de la relevancia de la consideración de los espacios sociales:

"Las sordas conminaciones y los llamados al orden silenciosos de las estructuras del espacio físico apropiado son una de las mediaciones a través de las cuales las estructuras sociales se convierten progresivamente en estructuras mentales y sistemas de preferencias" (Bourdieu, 1999 : 121)

"Los espacios arquitectónicos –cuyas conminaciones mudas interpelan directamente al cuerpo...- son en verdad los componente más importantes, a causa de su misma invisibilidad, de la simbólica del poder y de los efectos totalmente reales del poder simbólico" (Op. Cit : 122)

El hombre, a su vez, no es agente pasivo del espacio dentro del cual actúa: lo modifica, le atribuye significados, pugna por instituir los significados propios en relación a los preexistentes. Podemos concebir al espacio del liceo como el marco de las relaciones que tiene lugar entre las personas, y como centro de pugna entre modos de apropiación por parte de sus diferentes usuarios, a veces claramente contrapuestos.

Toda organización define (y dirige) sentidos posibles desde la definición de sus lugares. Asignar espacios de recreo, decorar de cierta forma, distribuir aulas de acuerdo a criterios jerárquicos, obedece a reglas que pre-existen a su uso y que justamente determinan la recepción-interpretación del espacio. Toda organización define previamente qué lugares posibles corresponden a sus miembros, toda organización legaliza las formas en que distribuye sus espacios.

Pero al mismo tiempo, el espacio participa de la dimensión teleológica de los signos, porque desde su pre-determinación construye sentidos hacia adelante. Los espacios pre-determinados también determinan sentidos, contribuyen a interpretar la organización. El espacio organizacional aparece siempre como traducido previamente, pero al mismo tiempo, permite y habilita nuevas traducciones. La interpretación, la dimensión de uso de los signos es la que en definitiva les confiere identidad.

Consideraremos el destino original del edificio, que nos puede ayudar a delimitar parte de su *arché*³ o el proyecto original que se expresa y objetiva en sus formas arquitectónicas, en particular la disposición y jerarquización de su espacio.

Por otra parte, nos detendremos en aspectos que ya no corresponden a la estructura arquitectónica sino a la apropiación del espacio por parte de sus ocupantes. Tales pueden ser la creación de lugares

³ Los conceptos de Telos y Arché de Charles S. Peirce serán definidos más detalladamente en el apartado "Los conceptos clave"

destinados a funcionar como espacios verdes o el esfuerzo por parte de la organización por colocar ornamentos, generar salas destinadas a la reunión de los jóvenes, etc.

También observamos la ubicación de los lugares desde los que se controla y supervisa la actividad por parte de la organización, como la distribución de las salas de adscriptos o la de Dirección. Así también la existencia de jerarquización en el espacio, tanto en su calidad como en su uso, por ejemplo en las condiciones de higiene, equipamiento y de arreglo de las salas y baños de profesores y alumnos.

Observaremos también las manifestaciones de la lucha por la apropiación del espacio por parte de los jóvenes, por ejemplo plasmada en el uso del graffiti y el color. Es importante ver aquí una de las primeras pistas de la pugna entre el *telos* o significado a instaurar, el proyecto (de los jóvenes) y el *arché*, signo desde el que se parte para la definición de una situación (por parte de la organización)

Una dimensión que va de la mano con el uso del espacio es el uso del tiempo. En ella, al igual que en el uso del espacio, se ponen en juego *telos* y *archés*. Por otra parte, hace a la dimensión dinámica del estar en el liceo.

RETOMANDO LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Presentado el marco en el que entendemos al problema, así como su evolución desde las primeras instancias del Taller Central de Educación hasta esta Monografía, presentamos ahora la ampliación de las preguntas-guía del trabajo, que comenzaron buscando indagar por los significados en torno al liceo y ahora, intentando integrar distintas perspectivas, buscan responder también:

- ¿Por qué es relevante considerar a los jóvenes con centro en su pertenencia a diferentes Espacios Socioculturales?
- ¿Por qué contextualizar la información en el marco de las características del Sistema Educativo, y de la realidad nacional al respecto?
- ¿Por qué es relevante considerar el contexto concreto en el que se desarrollan estos significados, es decir, el centro de estudios?
- ¿Cuál es el papel de los centros educativos en la modificación de las disposiciones que los jóvenes traen de su espacio de pertenencia?
- ¿Por qué preguntamos por las características del espacio liceal, su distribución, los signos que pone en circulación?
- ¿Por qué entrar al aula, y considerar las características de la interacción entre alumnos y docentes, y de los alumnos entre sí? ¿Por qué observar las actitudes y conductas de los alumnos?

3. METODOLOGÍA

POSTURA EPISTEMOLÓGICA

La relación entre la teoría y su objeto. La inclusión del investigador en el proceso de construcción de esta relación.

Antes de seguir adelante, considero necesario explicitar la postura epistemológica que subyace a este trabajo.

"No comprendemos un estudio del objeto, ni del método, sin el simultáneo estudio del sujeto. Asimismo, hablar del sujeto presupone la existencia del objeto, dado que el objeto es en la medida en que es nombrado y modificado mediante la acción, el método y el lenguaje del sujeto. Esta codeterminación epistemológica es básica para toda la teoría de la observación cualitativa".(Gutiérrez & Delgado, 1995 : 142)

Todo trabajo de investigación debería contener una explicitación de la posición epistemológica del investigador. Se hace muy importante hablar de la posición que se adopta al tratar a los datos, la calidad de verdad que se les va a adjudicar, y el poder de dar cuenta de la realidad que se les confiere.

"La diferencia no es entre la ciencia que efectúa una construcción y la que no lo hace, sino entre la que lo hace sin saberlo y la que, sabiéndolo, se esfuerza por conocer y dominar lo más completamente posible sus actos, inevitables, de construcción y los efectos que, de manera igualmente inevitable, éstos producen" (Bourdieu, 1999: 528)

La posición epistemológica que subyace al presente análisis puede resumirse en la consideración de que la realidad social es reconstruida desde una perspectiva parcial e incompleta. Por otra parte, destacamos que se trata de reconstruir y no de reproducir la realidad por medio de los datos y su interpretación, con lo cual estamos lejos de concebir al análisis como un reflejo de la realidad tal cual es. Se trata de un intento de aproximación realizado con apego a un método y con ciertas premisas intelectuales y también éticas, que puede ser reconstruido y discutido por otros.

Sólo tenemos textos en contextos, y el desafío es su lectura mediada por nuestro propio universo de significaciones. No hay entonces, acceso directo a la experiencia vivida por los otros. Esto no implica que el mundo de los significados no pueda convertirse en objeto de estudio, sino que se debe trabajar con interpretaciones de interpretaciones, con todo lo que esto implica. Este trabajo se puede hacer desde distintas perspectivas, con diferentes consecuencias.

"El sociólogo no puede ignorar que lo propio de su punto de vista es ser un punto de vista sobre un punto de vista. No puede re-producir el correspondiente a su objeto y constituirlo como tal al resituarlo en el espacio social, más que a través de ese punto de vista muy singular (y en cierto sentido, muy privilegiado) donde hay que ubicarse para estar en condiciones de captar (mentalmente) todos los puntos de vista. Y sólo en la medida que es capaz de objetivarse a sí mismo puede, al mismo tiempo que permanece en el lugar que inexorablemente se le asigna en el mundo social, trasladarse con el pensamiento al lugar donde está colocado su objeto, y captar así su punto de vista, es decir, comprender que si estuviera en su lugar, como suele decirse, indudablemente sería y pensaría como él." (Bourdieu, 1999 : 543)

Otro elemento central de esta construcción está constituido por la consideración que, dado que la realidad social es más compleja que cualquier teoría que intenta dar cuenta de ella, el enfoque que más puede acercarse a hacerlo es necesariamente uno que integre distintos niveles de análisis y objetos de análisis de distinta naturaleza, tales como los significados subjetivos, la dimensión objetiva y exterior a los sujetos, los contextos de interacción, sin olvidar los elementos que frecuentemente se reclama a los

enfoques interaccionistas, como el conflicto, las relaciones de poder, las desigualdades de clase, el desorden y la inercia propios de muchos procesos sociales y específicamente organizacionales.

Finalmente, agregaré un elemento vinculado a la epistemología habermasiana. Esta postura acepta realidades incontrolables, teoremas no formalizados y asume como relevantes a algunos hallazgos no corroborables empíricamente, sobre la base de priorizar la el carácter sustantivo de las explicaciones sobre la realidad social frente a su carácter "empírico" (Habermas, 1990). De esta forma, algunas interpretaciones orientadas a comprender los significados atribuidos a la experiencia del liceo que se consideren sustantivas no serán descartadas por no encontrarse para ellas el correlato empírico tal como se lo entiende en un sentido positivista.

En otro orden de cosas, teniendo claro que los aspectos psicológicos son diferentes a los epistemológicos, agrego a su vez que el liceo C es la parte de la muestra -siendo un liceo público de clase media- que más concuerda con mi experiencia anterior y por esto -porque, tal como lo señala Valles ¿dónde anclan en última instancia las ideas e imaginación del investigador sino en su experiencia?- es este el liceo donde se cumplieron la mayoría de mis predicciones, donde pude seleccionar a los entrevistados de la forma como lo había programado y donde prácticamente todos los pasos se desarrollaron sin tropiezos. La investigación puede poner de relieve las realidades que pretende registrar sólo cuando se apoya sobre un conocimiento previo de esas realidades.

CONSIDERACIONES GENERALES ACERCA DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA

Una de las líneas metodológicas en las que nos apoyamos es la etnometodología, que a través de un giro epistemológico, sustituye el estudio de las causas o de las variables determinantes por el estudio del sentido que producen los actores en la interacción. Tal como señala Coulon (1993) la etnometodología permite observar los procesos concretos a través de los cuales se ponen en marcha los mecanismos de interacción social. Esta estrategia puede operar en forma complementaria con los estudios que proponen relaciones entre factores determinantes y fenómenos determinados, ya que la etnometodología estudia desde cerca los mecanismos por los cuales estos factores producen dichos resultados, salvando la brecha entre ellos.

Sin embargo, utilizamos también otras estrategias metodológicas, en tanto buscamos complementar la perspectiva de los actores con una perspectiva que, desde el punto de vista del investigador, agregue elementos que están más allá de aquel discurso, tales como la incidencia de las relaciones sociales en las que está inserto el actor, y que se reflejan en aquel discurso. Esta otra veta corresponde principalmente a la perspectiva de Pierre Bourdieu:

"La puesta de relieve de las estructuras inmanentes en las palabras coyunturales pronunciadas en una interacción puntual es lo único que permite volver a captar lo esencial de lo que constituye la idiosincracia de cada uno de los agentes y toda la complejidad singular de sus acciones y reacciones" (1999 : 536)

Así, por ejemplo, sólo puede entenderse lo que se dice en una entrevista a los liceales leyendo en sus palabras, las relaciones objetivas en las que están insertos, su trayectoria y su relación con los centros escolares a los que asisten y, con ello, toda la constitución y la historia del sistema de enseñanza que allí se expresa.

"Desde un punto de vista metodológico, el campo de las posiciones es inseparable del campo de las tomas de posición, entendido como el sistema estructurado de las prácticas y expresiones de los agentes. Ambos espacios, es decir, el de las posiciones objetivas y el de las tomas de posición, deben analizarse juntos y tratarse como "dos traducciones de una misma frase" (Bourdieu, A : 70)

EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

La investigación se basó en el estudio de tres casos. Según Robert Yin, el estudio de casos se caracteriza por tener por objeto a fenómenos contemporáneos en sus contextos reales. En nuestro caso, también contribuye al objetivo de sustituir el retrato estático los liceos por imágenes dinámicas sobre sus procesos y funciones.

Es un diseño donde se utilizan múltiples técnicas, y se adapta a pretensiones tanto exploratorias como descriptivas y explicativas. En él se aborda al fenómeno focalizando el tema y el contexto, y permitiendo así profundizar en la indagación planteada. Pero lo esencial respecto a este trabajo es que el estudio de casos se adecua a las preguntas por el qué y el por qué de un fenómeno. En la clasificación del autor, el presente trabajo es de tipo IV: varias unidades de observación, en múltiples casos. (Yin, 1990)

Otras características de los diseños basados en el estudio de casos relacionadas que están relacionadas con nuestros objetivos son: que no requieren limitar el número de variables bajo investigación, que permiten aplicar un criterio teórico en la selección de las unidades de análisis, por contraposición a los criterios estadísticos de muestreo y generalización, y que permiten producir un conocimiento social y teóricamente relevante sobre los problemas educativos.

El estudio múltiple de casos desarrollado se basó en información primaria, relevada en forma principalmente cualitativa. Como adelantamos, no se buscaba la generalización sino la profundización en casos elegidos con el criterio de la representación teórica de las variables, buscando representar una parte significativa de las dimensiones del problema a conocer. Este criterio es fundamental para comprender las decisiones que se llevaron a cabo sobre los liceos y grupos a estudiar.

La adecuación de esta estrategia y de la elección de técnicas cualitativas a nuestros objetivos radica también en que nuestro trabajo intenta introducir la perspectiva sociológica en el mundo de la vida de los actores, su mundo de significaciones, desentrañando estructuras de significación para un número relativamente reducido de casos. Estas estructuras de significación sólo pueden surgir de un tratamiento cualitativo y profundo del tema.

A su vez, se eligió realizar un estudio de casos múltiples por tres motivos: en primer lugar, para lograr abarcar una mayor diversidad de significados atribuidos al liceo, en segundo lugar, para poder comprender sus diferencias en base a la comparación, y, en tercer lugar, era necesario realizarlo en diferentes centros para poder incluir las características de éstos como uno de los elementos explicativos.

El criterio en base al cual se definió la elección de los casos fue que los liceos atendieran a poblaciones pertenecientes a distintos Espacios Socioculturales, tal como lo definimos en el apartado "Los conceptos clave". Siendo el barrio uno de los elementos constitutivos de estos espacios de propiedades, se consideró adecuado elegir a los liceos en base a él. No obstante, se buscó también que las diferencias entre los contextos no fueran tan grandes como para impedir las comparaciones entre los alumnos.

Al mismo tiempo, se intentó abarcar una cierta heterogeneidad en cuanto a los tipos de organización liceal. Para ello se recurrió a la inclusión de un liceo privado, y se constató la existencia de diferencias en los características del funcionamiento de los dos liceos públicos.

LAS TÉCNICAS UTILIZADAS

Una de las técnicas en las que nos apoyamos principalmente es la descripción densa, propuesta por Clifford Geertz. Ella reconoce como relevante a la interpretación del investigador en el análisis de los hechos observados, de manera que aquellos no permanezcan en el status de descripciones superficiales. Este procedimiento se realiza mediante la consideración del marco en el que se desarrolla la acción, el cual habilita a asignar un sentido a la acción observada. La observación llevada a cabo se realizó en forma no participante en el salón de clases de los tres liceos, y en los patios y cantinas.

El principal cometido de la observación es la obtención de datos no verbalizables, que resulten significativos, aparte de permitir jugar a la mirada de un observador externo, creando la posibilidad de visualizar nuevas relaciones, invisibles desde la perspectiva de los implicados.

La segunda técnica central es la entrevista semi estructurada. La misma se aplicó a los alumnos, docentes y directores de los tres liceos. Respecto a esta técnica, al resultar apropiada en casos donde la información factual ya ha sido relevada, y se tiene conocimiento de las generalidades en las que se enmarca el fenómeno a estudiar, brinda elementos de peso para clarificar el sentido del fenómeno en estudio (en Cassell & Simon, 1994).

Por otra parte, esta técnica se adecua al objeto de estudio y a los objetivos de la investigación ya que permite focalizar una situación específica en la vida del actor y secuencias de acción relacionadas con su mundo, más que abstracciones y opiniones generales. Finalmente, permite la focalización en el significado de un fenómeno particular para los afectados por él.

A la hora de interpretar los significados plasmados en las entrevistas, es necesario tener en cuenta una precaución metodológica sobre la que advierte Bourdieu:

"No cabe elegir entre el arbitrario objetivista, que mide las representaciones (en todos los sentidos del término) de la 'realidad' olvidando que esas representaciones pueden provocar el advenimiento en la realidad por la eficacia propia de la evocación de lo que ellas representan, y la actitud subjetivista que, privilegiando la representación, ratifica en el terreno de la ciencia lo falso en la escritura sociológica, y mediante la cual los militantes pasan de la representación de la realidad a la realidad de la representación. (Bourdieu, 1981 : 92)

La técnica de encuesta fue utilizada en forma secundaria. Se recurrió a ella con el objetivo de obtener información acerca de la posición socioeconómica de los alumnos en los casos en que esta información no se encontraba en forma de fichas personales confeccionadas por los liceos. Asimismo se recurrió a un cuestionario que suplantó a la técnica de entrevista en uno de los grupos del liceo B, dadas las dificultades que existieron para la aplicación de la técnica prevista.

UNIDADES DE ANÁLISIS

Los liceos. Cómo son y por qué fueron elegidos.

Elegimos el nivel secundario del sistema educativo por considerarlo un nivel clave en el que los significados difieren más, y a su vez, son más determinantes de la permanencia de los sujetos en el sistema. El año elegido como universo de referencia fue cuarto. Esta elección se fundamenta en la consideración de que es el año que representa el punto óptimo entre dos características teóricamente deseables, y problemáticamente contrapuestas: la mayor independencia respecto al mundo adulto y la mayor maduración de la experiencia del liceo, dadas en forma creciente por la edad, y, por otra parte, la heterogeneidad decreciente que se observa al avanzar en los niveles del Sistema Educativo, vista la deserción mayoritaria de los alumnos provenientes de estratos socioculturales desfavorecidos.

Dentro de este universo de referencia, se eligieron tres liceos en base a los criterios sustantivos mencionados en el apartado "El diseño de investigación" y se buscó asimismo que cumplieran con el requisito de dictar al menos los cursos de primero a cuarto año. Actualmente, la tendencia es a que los liceos funcionen con uno solo de los ciclos, no obstante, a efectos de conocer los procesos por los cuales se estructuran los significados atribuidos al liceo, resultaba más conveniente observar estos procesos en la institución donde, a través de los años, se habían conformado.

Se estudiaron tres casos: un centro privado, ubicado en un contexto medio, pero que, por sus características, recluta a alumnos cuya situación es más favorable. **Lo designaremos como liceo A.** El segundo caso, **Liceo B**, es público, y está ubicado en un contexto desfavorable. Finalmente, el liceo que denominamos **Liceo C**, está ubicado en un contexto medio, y atiende un alumnos heterogéneo, de niveles medio y medio bajo.

LOS GRUPOS CON LOS QUE SE TRABAJÓ EN CADA LICEO.

El criterio para seleccionar a los grupos de cuarto año con los que se trabajó, se basó también en el criterio de conocer la mayor variedad de significados posible. Sin importar si los grupos representaban las características de un grupo tipo, se buscó que existiera en sus miembros una variedad de actitudes hacia el liceo. Por otra parte, se cuidó que el grupo no hubiera atravesado en su historia como tal, por circunstancias excepcionales. Para esta selección se recurrió a información calificada, brindada por profesores y adscriptos. El plan original era estudiar un grupo por liceo. Sin embargo, las diferencias que existían entre los grupos ameritaron la inclusión de la vida grupal como otro elemento a estudiar, y la consecuente elección de dos grupos por liceo. En el caso del liceo C se mantuvo la opción por un grupo por razones de tiempo.

LOS ALUMNOS ENTREVISTADOS DENTRO DE CADA GRUPO.

Dentro de cada grupo, el criterio para seleccionar a los entrevistados fue el de encontrar a los emergentes de cada grupo de pares al interior de la clase, considerados los voceros de éste. Este criterio tiene las siguientes bases:

a) Teórica: distintos investigadores consideran muy alta la similitud al interior de los grupos de pares, en especial adolescentes, cuyos miembros tienden a homogeneizarse e incluso a desdibujar su individualidad. (Riesman, 1947 y Kinney, 1997)

b) Metodológica: Schwartz y Jacobs (1984) recomiendan la entrevista a los miembros de un grupo en tanto se los hace sentir voceros de éste, de manera que proporcionen al investigador conocimiento acerca de la vida grupal, de sus ideas compartidas, y valores comunes. Este conocimiento se refuerza en la observación de las prácticas del grupo.

Buscar al emergente de cada grupo implicó combinar lo dicho anteriormente con la idea de liderazgo, utilizada comúnmente en la selección estratégica de muestras. El emergente de cada grupo fue buscado entre quienes presentaban en forma más marcada las características del grupo al que pertenecían. El criterio de liderazgo no se refiere a la calidad de líder de la clase sino de su grupo de pares.

BREVE COMENTARIO SOBRE LA VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA INFORMACIÓN.

Presentamos aquí un comentario somero sobre la validez y confiabilidad de la información en base a la cual trabajamos⁴. En síntesis, se utilizó un protocolo de actividades que permitió seguir una pauta – flexible – de acción, sin que mediaran criterios ajenos a la investigación. Un recurso adicional de confiabilidad consistió en la explicitación de posicionamiento del investigador, y en la redacción de un diario de campo que permite reconstruir el proceso de investigación. Por otra parte, se cuidaron las condiciones de aplicación de las técnicas de tal manera que no sensibilizaran previamente a los sujetos. Al mismo tiempo, se utilizaron estrategias de triangulación de la información tendientes a proporcionar datos que, al provenir de diferentes fuentes, permitían el control de aquella. Por lo tanto, en términos generales, podemos decir que la información con la que se cuenta es válida y confiable.

Es bueno destacar a su vez la convergencia entre los resultados de esta reflexión en relación a otras investigaciones realizadas fuera del país. Entre ellas citamos los capítulos dedicados a la Educación Secundaria en el reciente trabajo de Bourdieu (1999) y la investigación de Salinas y Franssen (1998) sobre los liceales chilenos. Si bien tuvimos acceso a estos trabajos en forma posterior a la investigación en la que se basa esta Monografía, hemos incorporado algunos de sus aportes en tanto enriquecen nuestro enfoque. Desde un punto de vista cualitativo, esta convergencia basada en enfoques similares representa un aumento de la validez de las conclusiones basado en la triangulación de investigadores.

⁴ Presentamos un análisis detallado de la validez y confiabilidad de la información en Anexos.

4. LOS CONCEPTOS CLAVE.

Definición y discusión.

EL CONCEPTO DE CLASE DE BOURDIEU

Comenzaremos tomando el concepto de clase de Bourdieu, en tanto formará parte de nuestro concepto "Espacio Sociocultural de pertenencia". En este concepto se hace énfasis en las dimensiones objetivas (si se quiere "exteriores" a los agentes) de las condiciones de existencia, explicitándose a su vez que las diferencias de clase no se agotan en ellas. Esto permite la posterior articulación del este concepto con el de habitus, como su correlato ideacional y actitudinal, y con el de Símbolo de Enclasmiento, como su expresión simbólica exterior.

"Una clase se define no sólo por su posición en las relaciones de producción, tal como ella puede ser reconocida por medio de indicadores como la profesión, los ingresos o incluso el nivel de instrucción, sino también por... una distribución determinada en el espacio geográfico (que nunca es socialmente neutra) y por un conjunto de características auxiliares, que a título de exigencias tácitas, pueden funcionar como principios de exclusión reales sin estar nunca formalmente enunciadas." (Bourdieu, 1988: 100)

Bourdieu concibe a estos elementos formando una red, sin que ninguno sea explicativo en forma aislada, y donde ninguno funciona como parte de una relación causa - efecto. En esta red, los elementos distintivos de clase se confieren valor mutuamente, y es en conjunto que producen efectos sobre las prácticas de los agentes. Esto no implica desconocer que algunos tienen un peso funcional más importante, tal como lo explicita el autor en relación al capital cultural.

"Las diferencias de capital cultural marcan las diferencias entre las clases" Bourdieu (1988 : 67)

Esta definición de clase es uno de los elementos que tomaremos en cuenta para diferenciar a los alumnos, y relacionar con ella a las construcciones de sentido que realizan en torno a su pertenencia al liceo. La búsqueda empírica de pertenencia a clases presenta varias posibilidades en relación al marco de Bourdieu, una de ellas es estudiarla a partir de los símbolos de enclasmiento a los que da lugar.

EL CONCEPTO DE ESPACIO SOCIOCULTURAL

De esta forma, el concepto de clase de Bourdieu funciona como punto de partida en la construcción de nuestro concepto de Espacio Sociocultural. No obstante, modificaremos el énfasis dado por el autor a sus distintos componentes empíricos. Por otra parte, lo presentamos como uno de los componentes de la pertenencia a un Espacio Sociocultural, ya que no trabajaremos sólo en términos de clase.

La diferencia entre "clase" y "espacio" no es sólo semántica, sino que refleja una diferencia de concepción. La principal diferencia entre ellos radica en que el concepto de clase hace énfasis en la homogeneidad a pesar de la diversidad, correspondiendo a condiciones de existencia homogéneas, habitus homogéneos. No obstante, en este trabajo buscamos manejar un concepto más amplio, para pensar en términos comparativos a los alumnos de los diferentes liceos. Las diferencias a las que apelamos no están dadas en forma estanca por la pertenencia a clases, sino que se configuran en una red donde se articulan diferentes clases sociales. De esta forma, dicha red soporta modalidades de existencia que pueden diferir entre sí, pero siempre menos que respecto a otras redes, es decir, a otros espacios socioculturales.

Este criterio depende estrictamente del punto de vista en el que nos paramos para realizar la distinción. Buscando realizar distinciones entre los sujetos que se encuentran dentro de un Espacio Sociocultural tal como lo concebimos y como lo definiremos más detalladamente a continuación, encontraremos representantes de clases sociales próximas y similares entre sí, que tienen oportunidad de interactuar, y comparten una posición particular en la distribución social del conocimiento, así también, habitus similares. A diferencia de esto, pensar en términos de clase implica concebir a los sujetos más en relación a sus características distintivas que a su posición en una red donde se interconecta con sujetos de otras clases. Estos sujetos serán diferentes entre sí, pero menos que respecto a sujetos pertenecientes a otros Espacios Socioculturales.

Por otra parte, si nos posicionamos en un punto de vista externo al Espacio Sociocultural, lo que encontraremos son grupos de agentes similares entre sí (no homogéneos) que se diferencian de otros sujetos en sus disposiciones, condiciones de existencia, habitus. Pensar en términos de clase pone el énfasis en las diferencias y homogeneidades, pensar en términos de espacios socioculturales tal como los concebimos, implica poner el énfasis en las relaciones, los intercambios que son más fluidos e intensos entre sujetos próximos en sus condiciones de existencia.

Por espacio sociocultural queremos reflejar una situación algo más indefinida, de la que pueden encontrarse características distintivas pero que se encuentra en interrelación con otras redes de disposiciones y sistemas de atribución de significados, y en la que conviven, a su vez, una variedad de condiciones de existencia. Con esto queremos representar a un conjunto que, si bien es delimitable respecto a otros, no tiene a su vez límites claros y determinantes con respecto a sus espacios "linderos".

Otro elemento que concebimos como asociado a los Espacios Socioculturales, es su referente geográfico. De acuerdo con Bourdieu, las clases sociales también se distinguen por una ubicación en el espacio geográfico, que nunca es neutro. Sobre esta base, extendemos la referencia geográfica a los Espacios Socioculturales, dado que tanto la ubicación en barrios forma parte de las condiciones de existencia de los sujetos, y la proximidad que determina los provee de oportunidades de interacción, así como de la participación de un conjunto de representaciones comunes.

"Las grandes oposiciones sociales objetivadas en el espacio físico tienden a reproducirse en los espíritus y el lenguaje en la forma de oposiciones constitutivas de un principio de visión y división, vale decir, en tanto categorías de percepción y evaluación." (Bourdieu, 1999 : 121)

"Si el habitat contribuye a forma el habitus, éste hace lo mismo con aquel, a través de los usos sociales, más o menos adecuados, que induce a darle" (Bourdieu, 1999 :123)

Si bien la trama urbana hace difícil la delimitación de comunidades locales, tal vez sería más correcto referirnos simplemente a 'áreas locales' Pero ¿por qué preguntarnos sobre el espacio? Si hablamos de comunidades locales, hablamos de una relación social que implica un espacio determinado, en el que transcurre una parte significativa de la vida de los actores, y de acuerdo al cual ellos se definen.

No obstante la dificultad para delimitar espacios o áreas locales, se pueden encontrar claras diferencias en la densidad del tejido de interacciones más allá del tejido urbano en sí mismo. Más aún, las demarcaciones territoriales que aún subsisten (dadas por ejemplo por la cercanía con respecto al centro, las facilidades en cuanto a medios de transporte colectivo, etc.) hacen visibles ciertas zonas de aislamiento relativo que configuran espacios percibidos como cerrados. Dos de nuestros tres liceos se encuentran justamente en áreas relativamente aisladas y claramente delimitadas, compartiendo además sus habitantes una identidad común que refuerza sus disposiciones comunes.

Además de esta razón de tipo teórico, encontramos pertinente una razón de tipo histórico para utilizar el concepto de Espacio Sociocultural y no el de clase. En el terreno práctico, consideramos que el concepto de clase, que resulta indicado para dar cuenta de la realidad de ciertas sociedades muy estructuradas, tiene sus dificultades en el contexto de nuestro país.

En la historia del Uruguay tuvo un papel muy importante, de acuerdo con varios autores (Panizza, 1990. Solari, Real de Azúa, Caetano, Andacht, Rama, 1987 y otros) el intento de nivelación simbólica y

objetiva de las clases sociales. En este intento tienen un papel central el Estado de Bienestar y la Educación Pública. El Estado Benefactor ha contribuido en mucho a esta nivelación en términos simbólicos poniendo en circulación un discurso específico al respecto, pero también lo ha hecho en el plano objetivo, proporcionando el acceso a grandes capas de la población a determinados bienes como la Educación Pública y la Salud Pública.

También existen otros factores que contribuyen a la no estructuración de la sociedad uruguaya en términos tan definitorios como otras, por ejemplo la sociedad francesa que es referente de la obra de Bourdieu. El país no cuenta con un núcleo significativo de inmigrantes recientes y/o no integrados como ocurre en Francia, y las barreras de ascenso social no han sido históricamente tan marcadas como en otros contextos -aunque sin duda existen. Por otra parte, la sociedad nacional cuenta con un peso relativo muy grande de las capas medias -aunque esto corresponda más al plano simbólico que al estructural.

Finalmente, el imaginario nacional tiende a borrar las diferencias e incluso a disimular las distinciones, en la llamada sociedad mesocrática (Andacht año). En suma, considerando que una constelación de factores objetivos y subjetivos ha contribuido a que las diferencias de clase no se correspondan claramente con el imaginario social respecto a ellas, ni al imaginario que poseen los sujetos respecto a sí mismos, es que preferimos utilizar el concepto de Espacio Sociocultural.

De manera que al concepto de clase de Bourdieu deseamos agregar otros elementos, de forma de construir un concepto que se comporte como una red que soporta distintas modalidades de existencia, y puede comprender algunas variaciones en la posesión de capitales culturales. En un sentido simple, puede comprender a más de una clase social, siempre que sean próximas entre sí. Estos espacios de clases interrelacionadas se caracterizan por su ubicación en un área local concreta, y se encuentran en una particular posición en la distribución social del conocimiento, que incluye un manejo distintivo de los códigos lingüísticos, determinadas posibilidades de decodificación de la información, y expectativas características con respecto al futuro personal, resultando sus límites más difusos que los que corresponderían a una clase social.

LA RELACIÓN DEL ESPACIO SOCIOCULTURAL CON LOS CONCEPTOS DE CAMPO Y MUNDO DE LA VIDA.

Cabe delimitar a su vez nuestro concepto respecto a los de Mundo de la Vida de J. Habermas y Campo de Bourdieu. De ellos tomamos algunos elementos pero reconstruimos otros.

En tanto el concepto de campo refiere a un marco o contexto formativo con una lógica distintiva de desarrollo que ayuda a producir formas particulares de acción social, con reglas y valores en juego que lo distinguen, es en cierto sentido asimilable a nuestro concepto de Espacio Sociocultural. No obstante, en énfasis de Bourdieu en las luchas dentro del campo, como el papel del "sentido de juego" y la dinámica de ganancia y pérdida de capital y posiciones, hacen que no sea aplicable a nuestra idea de Espacio Sociocultural. Este último, en tanto universo de pertenencia y socialización primaria, no está definido por las luchas. Aunque pueden desarrollarse luchas en él, no constituyen el elemento que los define. Caracteriza a los Espacios Socioculturales, por el contrario, la reproducción de un mundo aproblemático. Constituye, en tanto espacio de pertenencia y de socialización primaria, más una instancia de asimilación y reproducción basada en las condiciones de existencia que una arena de luchas por la apropiación de un capital.

Las características de universo aproblemático, orientación primaria para la acción y la interpretación del mundo que acabamos de nombrar, remiten sin duda al concepto de Mundo de la Vida habermasiano. Este concepto, es complementario al de acción comunicativa en términos de pragmática formal. Definido en forma sucinta, refiere a la base aproblemática común a los participantes de la acción, a los que proporciona un telón de fondo para la definición de situaciones (patrones culturales), así como los medios (lenguaje) para poner en juego referencias al mundo objetivo, social y subjetivo y alcanzar el acuerdo por medio de la búsqueda comunicativa del entendimiento.

De esta forma, podemos observar que si bien los espacios socioculturales dan lugar a la conformación de una suerte de Mundo de la Vida en términos habermasianos, en tanto no se definen por la lucha sino por la naturalidad aporética a que dan lugar, los diferenciamos en tanto el concepto de Mundo de la Vida no incluye a las condiciones de producción de esa base interpretativa. Por otra parte, a efectos de nuestro trabajo, no proporciona elementos para explicar a las desiguales posibilidades de manejo de estos códigos. Por otra parte, la reproducción del Mundo de la Vida tiene como base a la propia acción comunicativa, mientras que las trayectorias, experiencias y fracasos de los sujetos no participan en la explicación de sus modificaciones o de su propia reproducción.

EL CONCEPTO DE HABITUS.

En forma complementaria al concepto de clase social, Bourdieu presenta tres conceptos fuertemente interrelacionados: habitus, campo y capital, a los que también apelamos en la construcción de nuestro concepto "Espacio Sociocultural de pertenencia". En relación a estos conceptos, el autor llega a resumir su relación en una fórmula:

"[(habitus)(capital)] + campo = práctica" (Bourdieu, 1988 : 99)

Comenzaremos abordando el concepto de habitus. El habitus tiene la doble dimensión de poner de manifiesto la consecuencia de la pertenencia a clases, y de configurar a su vez los criterios por los cuales los agentes se reconocen mutuamente, y se guían en su actividad cotidiana. Esta definición nos permite enraizar el concepto de Interpretante de Peirce, del que nos ocuparemos más detalladamente. En palabras del autor:

"El habitus es, a la vez, el principio generador de prácticas enclavables y el sistema de enclavamiento de esas prácticas. Es en la relación entre las dos capacidades que definen el habitus —la capacidad de producir unas prácticas y unas obras enclavables y la capacidad de diferenciar y de apreciar estas prácticas y estos productos (gusto)— donde se constituye el mundo social representado, esto es, el espacio de los estilos de vida." (Bourdieu, 1988 : 170)

En suma, el *habitus* puede definirse como un conjunto de disposiciones duraderas y transferibles, resultado de una clase particular de condiciones de existencia, que funcionan como estructuras estructurantes, configurando prácticas y representaciones adaptadas a potencialidades objetivas sin participación de la conciencia del agente.

El habitus, en tanto interiorización de la exterioridad, es la presencia activa de todo el pasado del que es producto, y su carácter no mecánico radica en la diferencia entre la confrontación de las condiciones en las que se generó y las condiciones en las que se manifiesta, marcadas principalmente por la inserción del agente en diferentes campos.

Si el habitus es en última instancia, el resultado de una relación particular con un universo de cosas probables, esta relación con lo probable es a su vez una relación con los poderes. El "arte de estimar lo verosímil": sentido de lo adecuado (en realidad inevitable), e incluso de lo deseable, que se configura en los agentes a partir de esta relación con lo socialmente disponible que es leída en el presente del mundo presupuesto, tiene como consecuencia la complicidad con los procesos que tienden (no linealmente) hacia la realización de lo probable, y a la reproducción de las condiciones de existencia. (Bourdieu, 1991) De esta forma, para Bourdieu el habitus tiene un claro rol en la transmisión del poder y los privilegios de clase.

En suma, toda pertenencia a un tipo de condiciones de existencia tiene como correlato la configuración de determinadas disposiciones, actitudes, prácticas, y a la configuración de sistemas de claves con las cuales los agentes interpretan la realidad.

Dado que nuestro principal interés radica en los aspectos simbólicos de la pertenencia a espacios socioculturales, y asumiendo la posibilidad de estudiarlas a través de sus consecuencias en términos

simbólicos más que a través de los indicadores estructurales -que son sólo una de sus caras- elegiremos centrarnos en la dimensión simbólica tanto por su relación más directa con nuestro enfoque como por las posibilidades de articulación con las perspectivas interaccionista y semiótica que nos ofrece. A su vez, complementaremos este estudio de los símbolos de enclasmiento con indicadores de tipo estructural, en forma secundaria

En este sentido, observaremos las actitudes significativas y que resultan más discriminantes entre los alumnos de los liceos estudiados, buscando su relación con la construcción de sentido en torno a la experiencia del liceo. Entre ellas están: los modelos de interacción y de comunicación con los que se manejan los alumnos cotidianamente, sus vestimentas, algunos rasgos de su gusto y el acceso a información que demuestran tener, entre otros aspectos que detallaremos en la operacionalización de los conceptos

EL INTERPRETANTE DE PEIRCE, SU ARTICULACIÓN CON EL HABITUS.

Al concepto de habitus de Bourdieu queremos agregar un concepto que puede reforzar la conceptualización de los aspectos simbólicos de la pertenencia a clases. Entre las prácticas, disposiciones y claves interpretativas que se configuran en relación con las condiciones de existencia, queremos hacer énfasis en estas últimas, a través del concepto de Interpretante de Peirce, uno de los componentes de su concepto de signo. Bourdieu destaca la relevancia de los esquemas clasificadores como parte de los habitus de clase incorporados. El concepto de Interpretante de Peirce, si bien no es contradictorio con él, representa una vía para considerar más detalladamente todos los elementos vinculados a los signos y su relevancia en relación a nuestro tema.

Charles S. Peirce ofrece una definición triádica de signo que será utilizada más allá de las diferencias en las alusiones a signos y símbolos por parte de los otros autores. De acuerdo con Peirce el signo es, en términos generales, algo que está en lugar de algún aspecto de otro algo. Sus elementos constitutivos son el Representamen, el Objeto y el Interpretante. La inclusión del tercer elemento, el Interpretante, en su concepto de signo, marca las diferencias respecto a la perspectiva estructuralista de la semiología

El Representamen es la forma sensible o inteligible que está en lugar de otra cosa. Se vincula a un Objeto (no necesariamente físico) representado por aquel en algún aspecto. La mediación entre ambos es efectuada por el Interpretante, que es la 'ley' por medio de la cual se realiza la asociación de un representamen dado con el objeto que se considera representado. *El Interpretante es la comunidad, presente a través de las reglas de interpretación de los signos, ya que van más allá del individuo.* (Peirce: *El hombre, un signo [s/f]*; Deely, 1990)

Como se explicitó en el Marco Teórico de referencia, Peirce no relaciona la construcción de Interpretantes con las clases sociales de los sujetos que los usan, sino que concibe a este proceso independientemente de aquellos, vinculado a la sola acción de los signos. Es a través del costado ideacional del concepto de habitus, y en la necesidad de relacionar la producción de significados con contextos concretos de pertenencia y experiencia, que articulamos estos dos conceptos para echar luz sobre la incidencia de las reglas por las cuales sujetos pertenecientes a distintos espacios socioculturales atribuyen diferentes significados al liceo. A su vez, estudiaremos las diferencias entre las reglas o Interpretantes propuestos desde la institución liceal, y aquellas que aplican los alumnos.

Otros dos conceptos de Charles Peirce a los que apelamos son el de *telos* y *arché*. Por *arché* se entiende al proyecto original, lo instituido, los signos puestos en circulación por personas o instituciones. *Telos* refiere al proyecto a instaurar, a la utopía, a los signos a ser puestos en circulación por los sujetos que se enfrentan a aquel telos, por ejemplo en una organización. A efectos de nuestro análisis, donde observamos a los significados provenientes de los Espacios Socioculturales en contraposición con los propugnados en el liceo, y a su vez nos interesan las luchas entre los significados provenientes del mundo adulto representado por el liceo, frente a los significados manejados por los jóvenes, resulta útil pensar estas luchas en términos de intentos de instauración de nuevos proyectos o *telos*, en relación a *archés*. En

especial el arché puede ser asociado a los Interpretantes familiares de los alumnos, y de esta forma, emparentado con el habitus de su espacio sociocultural de pertenencia. Estos Interpretantes familiares en tanto archés pueden ser considerados en su eventual enfrentamiento con los Telos liceales, y a su vez éstos pueden ser vistos en su lucha con los telos que intentan instaurar los alumnos.

EL CONCEPTO DE CAMPO EN BOURDIEU

El campo se diferencia del concepto de aparato althousseriano, en la importancia que tienen en él las luchas y la historia. Tanto los capitales relevantes respecto a cada campo, como la estructura del mismo, se configuran a partir de las luchas y la competencia que tienen lugar dentro de él, desde una perspectiva histórica. En contraste con la idea de aparato, el cambio se comprende por medio de estas luchas que entablan los agentes para apropiarse de las ganancias específicas que están en juego.

Un campo se diferencia a su vez del concepto de Sistema en que excluye de plano al funcionalismo y al organicismo. Según Bourdieu, el campo no necesita ser un sistema, ni tener una cohesión interna y una autorregulación. Su estructura es resultado de las luchas encaminadas a transformarlo permanentemente, no de una suerte de autodesarrollo inmanente a su estructura. Por otra parte, un campo no está integrado por partes o componentes.

El término campo, entonces, refiere a un marco o contexto formativo con una lógica distintiva de desarrollo, con reglas y valores en juego que lo distinguen, en relación a un concepto que le es complementario, el de capital. Los campos ayudan a producir formas particulares de acción social, configurando una suerte de juego en el cual tiene un papel fundamental el "sentido de juego" (*illusio*) a partir del cual los agentes actúan, ganando o perdiendo de acuerdo a las reglas del campo, tomando como base al capital con que cuentan, y lo que de él hacen en este juego. Todo campo se reconoce a través de su "efecto de campo", efecto por el cual modifica a los agentes o instituciones que se insertan en él (Bourdieu, B)

Para Bourdieu hay una forma de relación recíproca entre habitus y campo, por la cual son mutuamente constituidos. El habitus define la percepción que el agente tiene del campo. El campo, al ser un espacio estructurado, estructura al habitus. En palabras del autor:

"... Hay una relación de ida y vuelta entre el habitus y el campo, donde el campo, como espacio estructurado, tiende a estructurar al habitus, mientras que el habitus tiende a estructurar la percepción del campo" (Bourdieu, 1988: 784)

Con respecto a nuestro trabajo, integraremos el concepto de campo en tanto nos permite delimitar las características del sistema educativo como tal, y los capitales con que cuentan los alumnos de diferentes sectores sociales, en base a los cuales juegan este juego. De esto resulta una experiencia de campo relacionada con las particularidades del sistema educativo, que inciden en la conceptualización que los alumnos realizan de ella.

La diferencia más relevante consiste en que en este trabajo queremos estudiar a los campos no sólo desde la estructura de sus fuerzas y la calidad de la competencia que se establece entre los agentes, sino también desde la calidad de las interacciones que tienen lugar en su seno, conscientes que para esto es necesario realizar un salto teórico.

En base a los elementos que hemos presentado, construimos el concepto de Espacio Sociocultural de pertenencia como una red formada por elementos de orden relacional objetivo entre posiciones sociales, que configura determinadas condiciones de existencia (tal como rescatamos de la propuesta de Bourdieu), y una posición particular en la distribución social del conocimiento. La socialización en esta red genera un habitus característico, al que adicionamos la configuración de un Interpretante particular, listo para ser utilizado para hacer sentido de los objetos de la experiencia, la internalización de unos modelos de interacción y comunicación particulares, y la posesión de armas que permiten o coartan el desempeño de

los sujetos en determinados campos. Siguiendo a Bourdieu, también corresponde a estas redes de relaciones una ubicación particular en el espacio geográfico.

En el caso del departamento de Montevideo, donde se realizó el estudio, encontramos pertinente y operativo delimitar estos espacios socioculturales entre los sujetos pertenecientes a un mismo barrio como referencia primaria, observando en relación a ella las características de demostrar que reflejen la existencia en similares condiciones de existencia en los planos económico, como en los símbolos de enclavamiento, y en el capital cultural que presentan los sujetos.

Hasta aquí el concepto tiene como principal referencia a la propuesta de Bourdieu. Destacamos como principales diferencias: la incorporación del concepto de Interpretante de Peirce, y la propiedad del espacio sociocultural de representar delimitación más flexible entre sujetos que la de clase social. La forma de relevamiento de estos elementos también presenta una diferencia de énfasis respecto a la utilizada por Bourdieu, en tanto carga las tintas en los elementos simbólicos perceptibles de la pertenencia a estos espacios, con base en el concepto de símbolos de enclavamiento.

INCORPORANDO ELEMENTOS DEL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

A efectos de nuestro análisis, incorporamos a estos conceptos elementos provenientes del interaccionismo como forma explicar a su vez las tendencias y percepciones de los sujetos, elemento que está ausente en la propuesta del autor. Observaremos que los sujetos incorporan elementos desde su grupo de pares, desde su propia trayectoria escolar, desde el entorno que experimentan en el liceo, desde el tipo de relación que logran establecer con los docentes. El factor interviniente en esta experiencia es la institución liceal como tal, con sus particularidades, con el ambiente que ofrece a los alumnos, con la calidad de los vínculos a que da lugar.

Consideramos que la acción de estos elementos de la experiencia sobre el Interpretante que aplican los alumnos al liceo, y sobre el significado que le atribuyen, no son explicables solamente a través del concepto de habitus, ni a través de la dinámica competitiva de los campos, por lo que necesitamos hacer uso de conceptos complementarios a los anteriores, que les agreguen las dimensiones interaccionales de las que -a consecuencia del punto de vista que adopta el autor, y de su concepción del sujeto- estos conceptos carecen.

Aparte de los elementos que incluimos como relevantes en tanto puntos de partida, representados por las disposiciones e Interpretantes con los que los sujetos llegan al liceo, consideramos a las características del liceo como tal, como intervinientes en la configuración de sentido. Dentro de ellas nos detendremos en dos tipos de elementos, que definimos a continuación: en primer lugar, aquellos vinculados a las características del espacio liceal, y en segundo lugar, las características del funcionamiento de la organización liceal.

Concebimos al espacio en tanto estructuración de elementos físicos que representan significados puestos en circulación. El espacio en la organización es producto de una serie de convenciones que asignan a cada lugar un sentido específico que se actualiza a través de acciones.

"El espacio ha de entenderse no como un concepto abstracto sino como el significado que adquiere un conjunto de dimensiones en las que se vive; dimensiones que condicionan, en función de sus características, la forma de vivir que se produce en su interior" (Torrijos, en Andacht, 1989)

Como tercer eje, observaremos los procesos de interacción de los que participan los sujetos, en una doble dimensión: tanto como elementos significativos a partir de los cuales acceder al significado que atribuyen al liceo, como en tanto parte de la experiencia vivida por los jóvenes, que influye a su vez en sus disposiciones. Presentamos a continuación los esquemas - resumen de la relación entre los conceptos.

OPERACIONALIZACIÓN DE LOS CONCEPTOS CLAVE

1. SIGNIFICADO ATRIBUIDO AL LICEO

Autovaloración y Expectativas en torno al liceo.

- Proyección personal a futuro. El papel del liceo en ella (única salida, desconfianza en su utilidad, una estrategia entre otras, hipervaloración, etc.)
- Expectativa de finalizar el liceo
- Grado de decisión acerca de qué orientación elegirá
- Expectativa de realizar estudios universitarios
- Contrastes explícitos entre la pertenencia y no pertenencia al liceo
- Valoración de actividades de socialización en relación con actividades de aprendizaje intelectual.

Relación con el conocimiento

- Utilidad vinculada a las carreras universitarias.
- Utilidad vinculada al manejo en la vida diaria
- Interés que despierta como proceso significativo.
- Percepción de actualidad u obsolescencia de los contenidos.
- Búsqueda de aprendizajes alternativos a los del liceo.

Percepción de los docentes.

- El conocimiento de los docentes.
- Su estilo de enseñanza.
- Los docentes como ejemplo.
- La autoridad que ejerce el docente.

Contraste entre la postura juvenil y la del liceo.

- Posicionamiento crítico, conforme o conformista en relación al liceo.
- Politización de la postura
- Planteo de enfrentamientos con el mundo adulto.
- Enfrentamiento con el mundo de los profesores.
- Enfrentamiento con el mundo de los padres.

Control parental sobre la educación del alumno

- Legitimidad del imaginario familiar en el del alumno.
- Opinión de los padres acerca del liceo.
- Control ejercido sobre el rendimiento curricular del alumno
- Manejo permitido del tiempo libre

2. ESPACIO SOCIOCULTURAL.

1. Condiciones de existencia.

- Tipo de ocupación
- Educación formal del entorno familiar
- Características del espacio barrial.

2. Capital cultural e Interpretantes.

- Acceso y manejo de información.
- Interpretantes se basan las apreciaciones sobre la realidad.
- Posición frente a los valores socialmente legitimados: valoración de la Educación
- Aspiraciones de movilidad social

3. CARACTERÍSTICAS DE LA ORGANIZACIÓN.

- Existencia de claridad en el equipo directivo respecto a los objetivos de la institución, elaboración en su planteo
- Existencia de un proyecto de centro, discutido y consensual.
- Conocimiento del director respecto a la realidad sociocultural y barrial de sus alumnos.
- Existencia de cooperación e intercambio pedagógico entre los docentes.
- Presencia del director en las aulas, patios y corredores.
- Aplicación de criterios comunes en el manejo de la disciplina de clase por parte de los docentes, y en cuanto a sus prácticas didáctico-pedagógicas
- Tipo de población a la que atiende el liceo.
- Antigüedad del director del centro.

4. EL LENGUAJE DEL EDIFICIO.

Concepción arquitectónica.

- Destino original del edificio
- Espacios destinados a recreación
- Tamaño y ubicación de las aulas
- Existencia y amplitud de biblioteca

Estado de conservación

- Necesidad y tipo de reparaciones
- Equipamiento
- Higiene del local
- Jerarquización del espacio

Uso del espacio organizado por la institución

- Existencia de salas de estudio
- Espacios destinados a la expresión, carteleras
- Ornamento del edificio
- Características de la cantina

5. CARACTERÍSTICAS DE LA INTERACCIÓN EN EL AULA.

Modelo de interacción entre alumnos.

- La interacción se basa en: existencia de líderes dominantes, molestarse mutuamente, agresiones, competencia, cordialidad, etc.
- Ubicación de los alumnos: en círculo, filas, etc.
- El clima de aula es: ordenado, espontáneo, tenso, ordenado, desordenado, etc.
- Ritmo de la clase: quién lo marca, cómo varía.

Modelo de interacción con los docentes, sus definiciones de situación.

- Planificación de las clases, coherencia en la exposición del tema. Existencia de un comienzo, desarrollo y final
- Manejo del tema: superficial, profundiza, presenta ejemplos
- Aplicación de estrategias de motivación.
- Importancia dada a las intervenciones de los alumnos
- Elementos en los que se basa su presentación de la situación: énfasis en las reglas de convivencia, en la autoridad, en el conocimiento.
- Medios por los que busca el acuerdo: amenazas, búsqueda del acuerdo, etc.
- Existencia de una relación extracurricular con los alumnos.

5. PRESENTACIÓN DE LOS CASOS

PRESENTACIÓN DEL CASO A.

Características del barrio en el que está ubicado y del alumnado al que atiende.

El Liceo A es un instituto privado que pertenece a una orden religiosa. El barrio en el que se ubica tiene una identidad comunitaria reconocida. Es un barrio segmentado, poseyendo zonas muy empobrecidas junto a otras que pertenecen netamente a contextos socioeconómicos medios.

La gran mayoría de los alumnos proviene del barrio. Quienes no son de él, igualmente poseen, a grandes rasgos, las características socioeconómicas y socioculturales, siendo un alumnado altamente homogéneo. Una revisión rápida de los símbolos de enclasmiento que exhiben, nos revela tanto en su vestimenta (la que complementa al uniforme) como en sus actitudes, posturas, expresiones, y gustos musicales (los alumnos realizan una selección de música durante los recreos), que el alumnado pertenece al sector más favorecido del barrio. Complementamos esta información sobre la población del Liceo A a partir de cuadros confeccionados sólo con fines ilustrativos.⁵

Cuadro 1.5 Nivel educativo de la Madre en el Liceo A

		LICEO A	
		Casos	%
Nivel educativo de la madre	Primaria completa	2	10,0%
	Secundaria incompleta/UTU	6	30,0%
	Secundaria completa	9	45,0%
	Estudios pos-secundarios	3	15,0%

Fuente: Fichas personales de los alumnos de 4° 1 confeccionadas en el Liceo

Cuadro 1.2 Ocupación del Padre en el Liceo A

		LICEO A	
		Casos	%
Ocupación del padre	Desocup./Jubilado/Inestable	1	5,0%
	Poco calificado	7	35,0%
	Calificado	5	25,0%
	Profesional/buena remuneración	5	25,0%
	Sin dato	2	10,0%

Fuente: Fichas personales de los alumnos de 4° 1 confeccionadas en el Liceo

⁵ Los datos a partir de los cuales se confeccionaron los siguientes cuadros, y todos los que aparecen en el informe, cuentan con el defecto de presentar porcentajes calculados a partir de un número de casos que no lo habilita. Reconociendo esta limitación, los presentamos de todas formas a título ilustrativo. Por otra parte, al provenir en su mayoría, de fuentes secundarias, no fueron relevadas las mismas dimensiones en todos los casos, dependiendo del estilo de relevamiento de cada institución.

El espacio liceal. El lenguaje del edificio.

El destino original del edificio del liceo coincide con su propia historia, a diferencia de los otros dos casos que estudiamos. Nació respondiendo a la ausencia de un centro de estudios católico para señoritas en el barrio.

El ambiente liceal puede ser definido como prolijo y controlable. Las dimensiones del local son medianas, y en ningún caso opresivas. Su forma prismática permite que, al no existir rincones ocultos, los espacios donde actúan los alumnos sean totalmente controlables.

Los salones son amplios y así también las salas destinadas a administración. Todo el espacio es iluminado y limpio. La pintura de las paredes no presenta deterioros. La sensación que transmite el espacio en su conjunto es de calma y claridad. Los corredores poseen imágenes religiosas, y existe una capilla dentro del liceo. Las carteleras lucen mensajes con consignas morales, otros vinculados a una campaña solidaria, y se exhiben fotos y trofeos obtenidos por los alumnos.

Algunas características del funcionamiento de la organización. Elementos interaccionales y organizacionales.

La identidad construida por la institución tiene como soporte la reseña de su historia en boletines y documentos que desatacan su calidad de "construida por muchas personas", y su vocación comunitaria. Los principios de la Orden Religiosa presiden y abren todos los documentos relacionados con los proyectos del centro.

Una de las particularidades que presenta esta institución, aparte de la presencia de religiosas entre los alumnos, es la existencia de la figura de los Animadores de grupo. Estos funcionarios cumplen un rol muy especial, vinculado tanto a una mediación entre el mundo adulto y el joven, como a las tareas administrativas que corresponden frecuentemente a los adscriptos. Su rol de nexo es en general muy bien recibido por los alumnos, quienes los reconocen como reguladores de la conducta de los grupos a la vez que ven en ellos a posibles amigos. Al no existir delegados de clase en este liceo, los Animadores se tornan frecuentemente voceros de los adolescentes ante las autoridades de la institución.

Otra de las particularidades respecto a los otros dos casos estudiados, es que el uso prescripto del espacio está claramente delimitado y es respetado por los alumnos. Por ejemplo, no encontramos pinturas o graffitties en las paredes. No obstante, en el muro de la casa que está exactamente enfrente del liceo, hay un graffitti que pone de manifiesto que existen alumnos en profunda disconformidad con la institución.

Los elementos centrales de la propuesta de la Orden Religiosa a la que pertenece el liceo están presentes en la mayoría de los integrantes del funcionamiento del instituto, comenzando por sus dos porterías. A diferencia de quienes desempeñan esta función en los otros centros estudiados, ambas están instruidas para el desempeño de esta tarea de forma tal que resulta un medio justo entre la gentileza y el control estricto. Por otra parte, es frecuente verlas conversando con alumnas, con lo que podemos comprobar la importancia de la formación y la posesión de una actitud conforme a la propuesta del instituto en cada uno de sus funcionarios, como estrategia para mantener un contacto coherente con los estudiantes, una misma actitud educativa, y la vigencia de un *self*.

Las escenas de interacción que pude presenciar entre los docentes, parecían estar marcadas por la cordialidad, pero no fueron suficientes como para realizar afirmaciones al respecto. En relación a la interacción de los profesores, es importante resaltar que en esta institución existen instancias de coordinación y planificación de proyectos de centro en las que participan todos los docentes. En función de estas instancias, los docentes comparten una visión común del centro y sus objetivos, así como criterios comunes de acción ante los alumnos.

De la observación de clase, que se convierte en un elemento necesario de triangulación de esta información, podemos concluir que se ponen en práctica muchos de los postulados pedagógicos que se

presentan como centrales desde el equipo directivo. Hay docentes que no llevan adelante esta propuesta, generando rechazo en los alumnos, pero son justamente excepciones a una regla clara.

Por otra parte, la institución lleva adelante una política de modernización e intento de acercamiento a los adolescentes, que influyó la sustitución de las religiosas que desempeñaban el rol de adscriptas por Animadores jóvenes, y la sustitución de la Catequesis convencional por clases llamadas "Formación Humana y Cristiana", con un enfoque más amplio del ser cristiano, que puede hacer participar incluso a quienes no son lo son (hay muchos alumnos que dicen no serlo). Por otra parte, se observó una inquietud de los alumnos por la educación sexual en este tipo de espacios, y en otras materias extracurriculares. A ella se respondió con la separación de este tipo de dudas de aquellos espacios y su tratamiento en un espacio específico que se desarrolla periódicamente a lo largo del año.

Otro aspecto es la organización de fiestas periódicas, destinadas tanto a la celebración de fiestas religiosas, como de la comunidad. Además de esto, se organizan retiros y campamentos. Estas instancias constituyen momentos muy importantes para la socialización de los jóvenes, y para el contacto entre el mundo juvenil y el de la institución. No obstante, son resignificadas por varios alumnos sólo en función de la posibilidad de recreación y relacionamiento que brindan, renegando de su significado religioso.

La importancia otorgada por la organización a este tipo de instancias nos habla de los signos puestos en circulación por la institución: a diferencia de los otros casos, no se limitan a las expectativas curriculares sino que incluyen, casi en la misma medida, expectativas de relacionamiento personal y compromiso con la institución. Veremos la forma en que estos signos aparecen en los discursos de los jóvenes acerca de su experiencia liceal.

Quienes no participan de estas instancias de integración ven comprometida la posibilidad de ser reinscriptos al año siguiente. Este punto está relacionado con una particularidad muy relevante de todo liceo privado: su capacidad para elegir tanto a sus alumnos como a sus docentes, funcionarios y directores. Esto conduce a la existencia de un ambiente pedagógico planificado, controlable y manejable de acuerdo a proyectos y principios. Al expulsar a quienes sabotean la tarea (tanto si son alumnos como profesores) se marca una diferencia decisiva respecto a los liceos públicos, que tienen que gestionar una heterogeneidad mucho mayor de proyectos y actitudes. En este campo, tomando la terminología de Bourdieu, está claro qué elementos están en juego, claras sus reglas, y claros los posicionamientos a adoptar. El conocimiento - y el reconocimiento- son los capitales disponibles y a la vez necesarios para participar de la dinámica de este campo, y, tan importante como esto, proyectarse a otros, en especial el campo de las profesiones universitarias. No obstante, en base al significado que los alumnos atribuyen a esta dinámica, "juegan el juego" con diferentes estrategias, que incluyen en algunos casos la simulación y en otros el compromiso profundo con el conocimiento.

La organización lleva adelante una clara secuenciación del control ejercido sobre los alumnos en relación a año que cursan. Existen mecanismos claros y detallados aplicados sobre cada generación en forma diferente. El cambio más notorio, sin embargo, se produce al pasar a segundo ciclo. El control disminuye sensiblemente y se vuelve más solapado. Esta secuenciación del control ayuda a los alumnos a notar que están creciendo y que son más responsables por sí mismos, así como los alivia de tensiones, y les enseña claramente dentro de qué marco de reglas pueden moverse.

La directora del centro, por su parte, presenta definiciones claras sobre las características y los objetivos del centro. Su diagnóstico sobre el liceo y sus objetivos es claro y elaborado. Llama la atención su predisposición para admitir carencias relativas en el funcionamiento de la organización. La actitud contraria, de señalar que se hace todo bien pero las dificultades provienen del sistema o de las familias de los alumnos -que se observa en los otros casos estudiados- aparece aquí con mucha menos fuerza.

Por otra parte, se observa el manejo de un mismo discurso pedagógico por parte de los distintos miembros de la organización, docentes y animadores manejan un discurso y un diagnóstico sobre la organización coherentes con lo manifestado la directora del centro. Esto nos habla de la circulación de una lógica de autoobservación compartida y elaborada conjuntamente, que es a su vez percibida por los alumnos como una identidad organizacional.

En suma, existen un enmarcamiento de la situación de aprendizaje en el Liceo A que incluye tanto reglas estrictas de conducta como el reconocimiento de los espacios de socialización de los jóvenes. Existe además un discurso homogéneo en los distintos representantes de la organización, reflejado también en las definiciones de situación que se construyen dentro del aula.

Por otra parte, las interrupciones a esta presentación del liceo ante los alumnos no aparecen ante una simple observación como en los otros dos casos, sino luego de ahondar en algunos temas y encontrar las versiones de sus disidentes, o ante la ocurrencia de malentendidos. A través de ellos se puede ver realmente lo que queda en la trastienda de la presentación del sí mismo de las organizaciones.

El resultado más tangible de esta vigencia de un *self* verosímil de la organización ante los alumnos, es que tanto en las entrevistas, conversaciones informales y en la respuesta al cuestionario que se propuso a los alumnos, surge la reproducción del discurso de la institución. En algunos casos es para criticarla, en otros para apoyarla sin objeciones, pero siempre la referencia es el discurso claro y conocido sobre los objetivos de la institución, y su papel en la proyección profesional de los alumnos. Este elemento es interesante porque no está presente en la mayoría de los alumnos de los otros casos estudiados.

ELEMENTOS INTERACCIONALES A TRAVÉS DE LOS QUE SE RECONSTRUYEN LOS SIGNIFICADOS.

Actitudes y actividades observables a nivel general.

El uso del espacio.

Durante los recreos, los alumnos solamente conversan divididos en subgrupos, a veces acompañados por los Animadores. Hay muy poca integración entre los diferentes grupos: no se produce entre un nivel y otro, ni entre clases de un mismo nivel. Es significativo que, en los alumnos de cuarto año, existe una clara separación entre niñas y varones durante los recreos. Esto no se ve en los otros dos casos estudiados. El uso del espacio nunca es socialmente neutro. En este liceo vemos reflejada la estructuración de edades, tipos de control, y criterios propios de los alumnos para diferenciarse, tales como el sexo, que se reflejan en un uso diferencial del espacio. En el Liceo A, cada alumno tiene un lugar asignado. No hay atomización, sino un uso diferencial del espacio.

Se puede ver a alumnos estudiando en el corredor, a veces resolviendo ejercicios juntos. O sea, no es "ridículo" hacerlo como parece serlo en los otros dos casos.

En todos los elementos que nombramos, podemos percibir la existencia de un marco de normas explícitas e implícitas, que es conocido y compartido espontáneamente por la mayoría de los alumnos, en virtud de un exitoso proceso de presentación y legitimación. Como nos recuerdan autores con Znaniecki (en Coulon, 1993) las normas no son aprendidas a través de su enunciación abstracta, sino de la vivencia de su puesta en práctica. Y esto es lo que sucede con la mayoría del orden normativo en el Liceo A.

El uso del tiempo.

Decíamos en la presentación de nuestro Marco Teórico, que las dimensiones del uso del espacio y el tiempo son cruciales en la comprensión de una organización, y de las lógicas por las que se rigen sus actores. Habiendo descripto el uso que se hace del espacio, podemos pasar a transcribir algunas observaciones en torno al tratamiento del tiempo institucional por parte de profesores y alumnos.

Las entradas de los docentes a las clases son muy puntuales. Los alumnos, por su parte, generalmente esperan a ser llamados a hacerlo, como intentando demostrar un leve desinterés. Se nota una especie de pugna por el uso del tiempo en este detalle significativo. Algunos alumnos entran casi de mala gana, pero este desgano no se compara con el que podemos ver en los otros dos liceos estudiados, como tampoco la demora entre el timbre y la entrada a clase.

Dentro del aula, el recurso de perder tiempo no se usa tan frecuentemente como en los otros dos casos. Los alumnos normalmente no presentan una gran ansiedad por el transcurso del tiempo. Por ejemplo, no asumen la actitud de preguntar permanentemente cuánto falta para finalizar la clase, como podemos observar en los otros casos.

La relación entre docentes y alumnos.

En este centro no existen docentes extremadamente jóvenes o inexpertos. Además, la posibilidad de los liceos privados de elegir a su plantel docente redundará, al menos en este caso, en la relativa similitud de los docentes, tanto en su nivel de conocimientos como en los principios que rigen sus decisiones y sus formas de evaluación.

Como dijimos anteriormente, existen profesores que funcionan como disrupciones en la presentación del self de la organización, que generan rechazo en los alumnos. De acuerdo con Erving Goffman, consideramos que la presentación del self de una organización se juega en gran medida a través de quienes la representan.

Los docentes cumplen un importante papel en la circulación de los discursos vinculados a la importancia del éxito profesional y del aprendizaje significativo. Muchas veces se escuchan frases como éstas: *"ustedes son los destinatarios de nuestros esfuerzos"*, *"se están formando para construirse el futuro"*. Los alumnos son llevados desde 4º año a visitar las distintas facultades, principalmente las privadas. Se hace así natural el contacto con la Universidad, se reflexiona en torno al futuro laboral en los Talleres de Orientación Vocacional, los alumnos son interpelados sobre qué van a hacer en el futuro. Los que no lo saben sí saben que van a intentar "ser alguien", y además, que probablemente lo van a lograr. En este sentido, los docentes depositan expectativas altas en los alumnos. Se los alienta frecuentemente: *"ustedes lo van a lograr"*, *"ustedes pueden pensar"*.

EL DISCURSO DE LOS ALUMNOS: MANIFESTACIONES DEL SIGNIFICADO ATRIBUIDO AL LICEO.

Los modelos de percepción del liceo con los que podemos identificar a los alumnos de este liceo son bastante similares; no son tan antagónicos como los que tenemos en el liceo C por ejemplo. Hipotetizamos que esta similitud está dada por el éxito relativo de la institución para legitimar su discurso, en conjunción con la mayor homogeneidad del alumnado en lo que hace a su capital sociocultural.

Las diferencias que se pueden establecer radican en la actitud más conformista o crítica respecto a la institución, y al mayor o menor interés que despierta la formación que ofrece.

El otro grupo de alumnos que podemos identificar (las otras personas quedan, con diferencias de matiz, comprendidas dentro de los modelos anteriores) es el de los indiferentes, que no accedieron a la entrevista. De ellos poseemos datos provenientes de las observaciones, así como de las respuestas al cuestionario planteado. A cada modelo identificado en las entrevistas agregaremos la opinión de los alumnos que respondieron al cuestionario, y pueden considerarse parte del modelo.

Dos alumnas "rebeldes" y dos "obedientes".

Las cuatro alumnas entrevistadas lucen prolijos uniformes y llevan el cabello arreglado. Desarrollan actividades variadas aparte del liceo: idiomas, deportes, música. Al menos uno de sus padres es profesional universitario. Laura y Valeria se autodefinen como "rebeldes". En contraste, Andrea y Carla admiten estar muy conformes con el liceo. Colocamos también aquí las opiniones de Pablo, entrevistado

por separado. Comienzan contándome los motivos por los cuales sus padres eligieron el liceo al que concurren.

Y por qué creen que los padres de ustedes eligieron este liceo?

A: A mis padres les gustaba un liceo de monjas, católico... también mis hermanas vinieron acá

P: Por seguridad de con qué tipo de gente vas a estar. Creo que sólo eso, porque no conocían el estilo de educación.

L: La opción era entre laico y católico, entendés, porque si me pueden pagar un liceo privado más bien que van a elegir eso.

Uno de los elementos subyacentes a estos motivos de elección, es el factor prestigio que supone en concurrir a un liceo privado, como también la posibilidad de participar de una convivencia donde se refuerza una imaginario de clase y se alientan determinadas posibilidades de vida por oposición a las que puedan alentarse (entre pares y desde la institución) en un liceo público común. Una de las particularidades de las familias dotadas de un alto capital cultural, es el sentido de la oportunidad para invertirlo en el lugar adecuado.

En lo que respecta a las proyecciones de inserción social, y a las expectativas de movilidad, podemos decir que, si bien algunos de estos alumnos no tienen claro qué van a hacer en el futuro, las opciones inevitablemente son entre carreras diferentes, y no entre carreras y oficios. Este es otro aspecto "naturalizado" entre los alumnos de este liceo.

L: Yo voy a hacer Arquitectura.

A: La verdad es que todavía no tengo mucha idea, matemática, contabilidad y eso, pero me esta costando pila matemática este año así que no sé. Hasta hace poquito no estaba segura de nada pero ahora creo que voy a seguir eso.

En el mismo sentido, en este liceo suceden cosas que nunca tendrían lugar en los otros dos casos estudiados: que un compañeros sancionen a un alumno por no obtener una calificación alta, y que esto haga sentir mal a esa persona. Más bien lo contrario sucede en los otros liceos estudiados. Una de las alumnas, autodefinida como "no rebelde" cuenta:

C: A mí me molesta lo que me hacen a veces mis compañeros, que si me va mal en un escrito, ponele: me saco siete, me dicen ah! un siete, no se qué. Claro, como que me hacen sentir mal, me dicen eso y digo tá, me equivoqué como te podrías haber equivocado vos, eso es lo que me hacen algunos compañeros.

El grupo que se maneja en el liceo con un compromiso basado en la obediencia coincide con la posesión de un alto control por parte de sus padres, tanto en lo que hace a sus salidas como respecto al seguimiento de cerca de su éxito escolar.

El imaginario internalizado ligado al ascenso social se ve reforzado con distinto grado en el caso de estos dos modelos de alumnas. Por un lado podemos observar el aliento a una actitud de búsqueda del título sin énfasis en el aprendizaje, que coincide con las alumnas que se declaran rebeldes. Por otro, encontramos la búsqueda y fomento de una actitud "aplicada" por parte de las niñas que denominamos integradas ritualmente a la propuesta de la institución como base de su producción de significados.

Y de los padres, sienten presión?

Todas: no.

V: Tampoco ninguna de las cuatro somos así desastrosas como para decir tá. En mi caso sí se preocupan, me preguntan cómo me fue en el escrito, pero tá, quedó por ahí. Ni mi madre ni yo nos preocupamos mucho.

A: Yo que sé, yo me preocupo... porque yo soy así. Y pienso que también va en el profesor, hay profesores que te exigen... Pero igual a mí me gusta hacer todo lo mejor que puedo, siempre me pareció así y como que me siento re mal cuando no lo hago.

Estos dos modelos incluyen actitudes diferentes ante el estudio y el aprendizaje en general, algunas de las cuales vimos presentes en el imaginario familiar. Sin embargo, notamos la consciencia del "*sé que debería estudiar más*" en casi todos ellos. Existe un Ser Estudiante legítimo para estos alumnos, con el cual cada uno cumple en diversa medida, en especial en relación a su sensibilidad a las exigencias: algunos lo cumplen por sí mismos, otros necesitan ser impulsados desde afuera. Recordamos, con Bourdieu, que las presiones institucionales son ejercidas sobre agentes con un habitus que los hace sensibles a ellas. Respecto a su relación con el estudio, las alumnas cuentan:

V: Yo estoy zafando no se cómo, lo que leía me quedaba, pero a partir de segundo dejé de estudiar completamente, no toco un libro pero jamás, jamás, nunca. Además, las notas en vez de bajar están subiendo.

L: Yo también, apenas me preocupo, yo sé que me tendría que preocupar más pero, yo que sé.

A: Yo estudio. Pero menos de lo que tendría porque como que en 1º y en 2º te preocupás más.

L: Como que te importa más no llevarte a examen, no tenerla baja y ya está, te sacaste seis en el escrito y bárbaro, mientras que años atrás ah un doce!, quiero un doce...

El interés por el aprendizaje es relacionado en gran medida con las posibilidades que proporciona a efectos de comprender el mundo, o aplicarlo a la vida práctica. Este elemento es común a los tres liceos.

Y las cosas que se enseñan en la clase, en general, les interesan?

V: Biología el año pasado me encantaba porque te enseñaba pila, como que lo llevaba más a la vida entendés. Cosas que vos podés hacer, como alimentarte mejor, ella trabajaba en un hospital, y contaba, pasó esto y lo otro, entonces tá se te hacía, te llevaba a la vida real.

L: Yo creo que estas mirando la televisión y agarrás algún conocimiento de lo que te dijeron acá y te das cuenta que está en otro lado también, pero que puedas usar algo así que te quede en la cabeza porque realmente te interesa, no.

Los profesores parecen tener buena parte en la desmotivación de algunas de las alumnas, que cuentan con un adecuado ambiente educativo en su hogar y con códigos lingüísticos elaborados, además de metas claras y legitimadas. La didáctica que impera en el Secundaria parece tener mucha influencia en la producción de significados vinculada al liceo en todos los casos estudiados. Sin embargo, en este punto es importante distinguir las diferencias entre el malestar que sienten los alumnos de este liceo, y los de los otros casos estudiados.

Porque les parece que se hayan desinteresado de aprender?

L: Capaz que nos importa más divertirnos que lo que es el estudio, ahora que puedo salir y todo, y a lo que me va bastante bien en el liceo, no tengo que preocuparme, me descanso, me dejo estar.

V: Es un cachito de cada cosa. Está todo como encadenado porque a su vez, que el profesor no te exija, no te entusiasme, vos te descansás.

L: Con lo mínimo ya estás bien, entonces para qué te vas a esforzar más.

En lo que respecta a la utilidad concreta adjudicada al liceo, las entrevistadas estaban centradas en la crítica a este, reconociendo solamente su valor a la hora de conseguir un mejor empleo, cuando se les preguntó qué harían si se les asegurara un trabajo de \$ 20 000 que sólo tuviera como requisito tener aprobado ciclo básico:

L: Yo sé que hacer el liceo en realidad es lo ideal, es lo mejor, es lo que tenés que hacer, no te queda otra, que es bueno, que te sirve para un montón de cosas aparte de conseguir un trabajo.

V: Yo seguiría estudiando, porque el liceo te va a servir para formarte como persona, te va a dar mas oportunidades, vas a ser mas independiente, te sirve para un montón de cosas.

A: Yo también, yo seguiría estudiando por todo lo que dicen ellas y aparte porque es una cosa mas de tu vida, yo no me imagino así sin venir al liceo, y además no sé, no se que haría...

A través de estos comentarios podemos observar la naturalidad de la pertenencia al mundo liceal, y su papel en la configuración de la vida de las jóvenes. A su vez, podemos encontrar la emergencia de los elementos que hacen de la etapa liceal *una etapa que hay que aprovechar*, no sólo un camino tortuoso donde hay que aprender de memoria contenidos ajenos, como aparece en los otros dos liceos. La propuesta de la organización tiene, en este sentido, un papel relevante, que se suma a la disposición favorable de estos alumnos para capitalizar sus recursos culturales de partida.

L: No sé si es eso, pero es irte formando como persona. Porque es el lugar que tenés para aprender y tener un lugar mas adelante.

V: O desarrollarte las cosas que vos tenés. Y otras que no teneé. Porque cuando venís al liceo lo que hacés es desarrollar cosas que vos tenés y conseguir otras nuevas.

L: Es un momento que tenés para desarrollar tu cultura.

A: Es una oportunidad que tenés de progresar.

Aquí volvemos a ver el fuerte peso de las aspiraciones al ascenso social, aunque como cabales representantes de la clase media--alta no consolidada, tienen claro el valor de la cultura en su posicionamiento en la sociedad. Este es un aspecto relevante en cuanto clarifica la relación entre el contexto sociocultural de pertenencia, y conceptualización de la experiencia liceal.

Por otra parte, el discurso vinculado a la educación integral, a las posibilidades de desarrollo personal junto con la formación académica, es absorbido por las alumnas e incorporado a su concepto de la experiencia liceal. Esto nos da una pauta del éxito relativo que ha tendido la organización, dando a conocer sus principios tanto en la práctica de sus miembros como en las conversaciones cotidianas con los animadores, o por medio de las fiestas que conquistan el interés de los jóvenes y renuevan la imagen de la institución ante ellos, aunque en estas fiestas la institución aparezca en su faceta de figura disciplinante por excelencia.

La preocupación por la vida personal de los alumnos no es precisamente un elemento que podamos encontrar en los otros dos casos estudiados, donde las urgencias de la vida cotidiana hacen que a veces siquiera se pueda conocer la vida liceal del alumno. En este caso, los alumnos manifiestan que los límites se corren hacia el otro extremo. De esta manera, entran en la significación que el liceo tiene para las alumnas elementos totalmente ajenos a los temas pedagógicos o de relacionamiento con el personal docente de esta institución. El personaje de las monjas es un elemento que ingresa en el discurso como un ruido en la relación entre los alumnos y el liceo.

L: Lo que pasa es que te tienen como en una burbuja, entonces vos, si pasas al liceo, tenés que empezarte a revolver por vos mismo, cuando vayas a la facultad, no va a haber nadie que te haga nada...

P: En el liceo te empujan, te manejan de maneras terribles.

De este tipo de vivencias surgen visiones del liceo que se explicitan de esta forma durante la interpretación de imágenes que se les propuso a los alumnos:

V: Es la uniformidad.

L: Yo no lo veo así como tan estructurado, más bien como encerrado. Lo asocio con lo que te decía de la burbuja. Te tienen acá, tenés oportunidades de ser libre entre comillas, no tenés oportunidades de ser vos misma, para mí es eso.

A: Esta de los cubos, porque es como todo igual. De repente aparecen cosas diferentes pero siempre es todo igual.

Al preguntar sobre qué cambiarían en el Sistema Educativo como un todo (incluyendo la Educación Pública) para descubrir qué conceptos generales manejaban con relativa independencia de su mundo liceal particular, en esta entrevista como en casi todas las otras dentro del Liceo A, surge la admisión de una gran ignorancia en torno al tema. Los comentarios en todos los casos giran en torno al problema de los paros, conocido por ellos en gran medida por haber sido uno de los motivadores de su inserción en un colegio privado. La imposibilidad de opinar por parte de las alumnas que catalogamos como acriticamente comprometidas con el liceo es más marcada que en las alumnas que pertenecen al otro modelo. Al mismo tiempo, nos dan una pauta de las tramas de conocimiento y opinión en las que cada una está inserta en su Espacio Sociocultural:

A: Yo no conozco gente que vaya a un liceo público, la verdad que no puedo decir.

L: Yo lo que cambiaría, les daría un mejor sueldo a los profesores. Mismo para que la enseñanza pública siguiera avanzando, porque así siempre se va a quedar estancada...

En suma, por una parte encontramos representantes de un modelo de percepción del liceo ligado a la desmotivación por estudiar, pero unida al reconocimiento de la necesidad de la posesión de un título y una cultura general para manejarse en la sociedad. De esta combinación parece surgir una gran instrumentalidad en la actitud hacia el estudio, una actitud francamente pragmática cuya meta es "*no tener bajas*". Conjuntamente, se destaca el reconocimiento de la existencia de ciertos aprendizajes y ciertos profesores que despiertan su interés y su motivación para comprometerse con el rol de estudiantes. Emerge una especie de reclamo tanto de motivación como de exigencia por parte de los profesores, a quienes se reclama mayores desafíos y exigencia.

En el **plano interaccional**, estas alumnas en ocasiones se ubican en los márgenes de las normas definidas en la clase, haciendo uso de su conocimiento de estas reglas para su provecho. Juegan de esta forma con los límites, por ejemplo fingiendo interés en la clase y opinando aunque no hayan estudiado. Este modelo se acompaña de un fuerte sentido crítico y de enfrentamiento con el mundo adulto representado en especial por las religiosas. Estas adolescentes cuentan con una libertad mayor que muchas de las entrevistadas para manejar su tiempo libre, y poseen tanto en su lenguaje como en su aspecto personal, las huellas de una identificación más fuerte con el mundo joven por oposición al mundo adulto.

El otro modelo que observamos se basa en el compromiso no racionalizado con el liceo y la plena asunción del rol de alumno, que incluye la obediencia a los docentes, la no expresión de las disconformidades, la posibilidad de sentirse mal por bajas notas eventualmente obtenidas (contrariamente a la conformidad que proporciona el tener la nota alta en el otro modelo)

Es interesante que estas alumnas comparten rasgos como un fuerte control por parte de los padres, y ninguna de ellas lleva adelante actitudes de rebelión respecto a ellos ni en relación al liceo. En todas ellas la actividad liceal tiene un importante papel en relación a sus otras actividades e intereses cotidianos. Se trata de ese "*no sé qué haría si no viniera al liceo*". Es alto el grado de gratificación que representa el éxito en las actividades vinculadas al liceo. En el **plano interaccional**, las evaluaciones positivas por parte de los docentes, y los estímulos continuos al esfuerzo -a los que son especialmente sensibles- contribuyen a reforzar su toma de posición en la trama de fuerzas de este campo.

En forma adicional a estas entrevistas, transcribiremos algunas de las respuestas al cuestionario planteado a los alumnos de los dos grupos, que podemos identificar como parte del modelo de significación de la experiencia liceal permeado por el posicionamiento de **rebeldía** ante la institución y el mundo adulto, aunque entre ellos posee importantes matices⁶

⁶ Todas las respuestas se transcriben en forma textual.

RECORDAMOS QUE LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO FUERON LAS SIGUIENTES:

1. ¿Cómo es el liceo?
2. ¿Cómo me gustaría que fuera?
3. ¿Por qué vengo al liceo?

1. Es aburrido, y vengo a estudiar, es aburrido porque las monjas al menos para mí lo hacen re-aburrido.
2. Por lo menos que a los de cuarto al estar en la mañana en los recreos nos dejasen salir afuera.
3. Porque mis viejo me mandan y a pesar de que es aburrido, vengo a prepararme para el futuro.

1. El liceo es una mierda, las monjas son unas fallutas. Y lo único que les importa es la guita. La gente es bastante bien pero las reglas son muy estúpidas. La cantina es cara.
2. Como los públicos que no importa los recursos económicos ni la forma de vida de los alumnos.
3. Porque me obligan y me queda cerca. Además tengo pila de amigos. Pero si pudiera cambiarme me cambiaría.

Por su parte, transcribiremos las respuestas de los alumnos que podemos vincular al modelo de significación de la experiencia liceal designado como de **integración conformista**, donde el factor decisivo parece ser un alto grado de control paterno, con lo que son sensibles y propensos a integrarse sin conflicto con las propuestas vinculadas al mundo adulto. De manera que su integración no es con la propuesta concreta del liceo, y no es éste el que generó su conformismo. En relación con esto, en las observaciones pudimos apreciar que estos alumnos son en cierta forma añorados, y no tienen en su presentación personal elementos vinculados al mundo juvenil. La obediencia a los docentes es un importante factor en sus orientaciones de acción, y así también lo podemos ver en su situación frente al liceo respecto a sus padres.

1. Está bien, obviamente hay una diferencia entre el Instituto A y cualquier público o otros privados de la zona.
2. Está bien así, estructuralmente tal vez más grande, pero está bien.
3. Xq' me gusta, quiero ser alguien y sé que me pueden dar una base buena, para un buen futuro.

1. El liceo es agradable, en él paso un buen rato, las personas son cordiales. Brinda cantidad de posibilidades.
2. Creo, que me gustaría que fuera como es.
3. Primero porque me obligan y después porque tengo proyectos y metas que deseo cumplir. Es algo en mi vida sumamente necesario.

1. Es un buen lugar en dónde se encuentra buena gente y muy buen personal docente aunque exigen un poco.
2. Más grande y las clases más reducidas.
3. Porque quiero aprender y ser alguien en el futuro y no salir de éste al mundo exterior como una ignorante.

La conformidad con la propuesta educativa.

En los modelos anteriores encontrábamos un caso que catalogamos como conformismo, por oposición a conformidad. Consideramos al conformismo como la posición que resulta de una adaptación acrítica a una situación, resultado de la internalización de esta disposición. En este caso, bien podría ser intercambiado el liceo donde se produce el compromiso; hipotetizamos que funcionarían de la misma forma en otras instituciones. Por conformidad entendemos la satisfacción con una situación, pero que, a diferencia del caso anterior, resulta de la reflexión en torno a las características de ésta, y el posterior acuerdo. El acuerdo es, entonces, con la propuesta de la institución en particular.

En lo concreto, en los modelos anteriores encontrábamos un caso de adaptación del tipo conformista, junto a un caso que, reflexión o no mediante, resultaba en disconformidad. En los modelos que veremos ahora, la constante es la conformidad, pero distinguiremos grados de ella. Encontramos alumnos que se apegan a la propuesta de la institución en su totalidad, y otros que, si bien se relacionan positivamente con ella, no dejan de reconocer la existencia de elementos negativos.

Todos los alumnos que consideraremos fueron entrevistados por separado, pero podemos dividir sus percepciones de acuerdo con su tipo de implicación con la propuesta del liceo. Dos de las alumnas poseen una actitud crítica (no rebelde) pero coinciden con la propuesta general de la institución. Además viven al conocimiento y al aprendizaje como una experiencia muy valiosa. Patricia y Lorena son animadoras de grupos de niños, participan en grupos de la juventud vinculada a la Orden Religiosa.

Comenzaremos, al igual que en el caso anterior, analizando los motivos de elección del liceo en tanto nos introducen al imaginario familiar que está en la base de sus configuraciones de sentido.

L: Yo quería ser catequista y animadora, y todas esas cosas, entonces como que en este liceo podía relacionarlo todo, entonces como que eso me formaba más como persona.

P: Estaba hablando con mi madre, y yo le preguntaba por qué no iba a un liceo público, y en parte me decían que era por los valores morales. Yo pienso que también lo que pensaban mis padres era en la exigencia. Como que la exigencia es buena porque vos salís adelante, si no te exigen vos das lo mínimo. Con respecto a eso podrían ser más exigentes.

P: Yo sé que esto que digo como que no es solo mío, también mi familia como que todos los días, nos hablan que hay que estudiar por tal cosa, o 'mirá tal persona como salió adelante, porque era muy estudioso', o 'tal otro no hizo nada y mirá como está'.

Además de observar la circulación de elementos de sentido vinculados a la relevancia de los valores morales, la seguridad, la corrección, y de poner de manifiesto una actitud seria, estos fragmentos de discurso nos muestran elementos vinculados a la ética del esfuerzo, y la posesión de metas a largo plazo por parte de estos alumnos. En uno de los casos se explicita su sentido fue trabajado y remarcado desde el imaginario familiar.

Por otra parte, y en estrecha relación con lo anterior, podemos ver en todos estos alumnos una actitud de compromiso con el estudio, internalizada y asumida, y la vivencia del aprendizaje como un proceso pleno de sentido.

L: Estudio bastante, me doy mi tiempo. Por lo general estudio de noche, le dedico bastante tiempo al estudio.

P: El otro día llevé baja Inglés y me pasé llorando, nunca tuve una baja, y me saqué ese dos en literatura, yo pensé que me iba a morir. Yo misma me autocastigo.

La capacidad de estos alumnos para observar con espíritu crítico la existencia de personas que no toman en serio el proceso de aprender, y los medios legitimados para obtener el título, nos habla de la fuerza con la que han asumido el compromiso con el rol de estudiantes, trascendiendo sus comportamientos personales, y llevando a la aspiración a que lo cumplan sus compañeros también. Si bien las hipótesis que postulan para explicar el motivo de la falta de interés por el estudio son diferentes, en todos ellos observamos una suerte de preocupación por el tema:

P: Hay quienes nunca estudian, es gente que se trae trencitos para todos los escritos, para todo. Yo veo eso, como que no hay un mayor incentivo para estudiar. Pasan unos días sin algo que les importe, los demás días está todo bajo, está todo mal.

L: Hay gente que viene por matar el tiempo y hacer amigos, eso es obvio, y viene acá. Yo lo veo tan tarado, si vas a estar al santo botón, andate a un público, no vas a gastar la plata de tus padres para no hacer nada.

El rol que han asumido estos alumnos está relacionado con el interés que despierta el estudio y la superación personal, y el papel que ambos tienen en su vida cotidiana. La racionalización del tema que demuestran tener hace que se coloquen al margen del mundo adolescente, tal como éste es vivido, desde su propio punto de vista, por la mayoría de sus compañeros de clase. Desde esta posición se da sentido a los procesos de aprender, estudiar, y ser en la institución. Por otra parte, como ya adelantamos en la presentación general del alumnado de este liceo, participan de lógicas de comportamiento y planteo de metas que circulan y son legítimas en su Espacio Sociocultural de pertenencia, y que resultan la base para de su capacidad de diferir la gratificación, y de su gran proyección a futuro. Podemos observar matices en el gusto que despierta en ellos el estudio; en todos los casos, no obstante, no se cuestiona su relevancia.

P: para mí es como una meta, dar así, desarrollarme como una estudiante, y lograr así mi carrera.

L: Los conocimientos te van a servir. En todo sentido, lo que aprendí en el liceo, porque no sólo lo que aprendí así en las materias, estudiar y todo eso, sino también en las extracurriculares también, porque nosotros tuvimos los Oratorios el año pasado y es terrible experiencia. Vos te creés que vas a enseñar y vas a aprender.

Como decíamos, poseen una gran capacidad de proyección al futuro, y en todos ellos, en mayor o menor medida existe una idea acerca de la ocupación a la que se dedicarán. En algunos de los casos aparece la voluntad de unir su formación para el éxito profesional como su vocación de servicio, dos aspectos que aparecen recurrente y a veces contradictoriamente, en los mensajes de la institución. Es parte de su sentido común, la perspectiva de ser profesionales. En ningún caso aparece la posibilidad de dedicarse a un oficio, como tampoco el cuestionamiento a las posibilidades reales que brindan las carreras universitarias. Ellos *saben* que tendrán éxito.

P: A mí me gustaría, me gustaría hacer una carrera, estoy entre contaduría y bióloga. Y después me gustaría hacer una carrera paralela así como derechos humanos, niños carenciados y todo eso. L: Yo quiero seguir medicina, pero no quiero hacer biológico, me entusiasma más científico porque tengo cinco horas de matemática seguidas, eso me entusiasma.

En relación con la vivencia del mundo del trabajo, y su relación con el liceo, observamos la circulación de discursos institucionales vinculados tanto al compromiso social con los más carenciados y, por otra parte, discursos vinculados al mundo empresarial y la legitimación y asunción muchas veces acrítica de sus lógicas de funcionamiento. Los diferentes alumnos son sensibles a alguno de estos discursos de forma diferencial –como podemos suponer, de acuerdo a su espacio de pertenencia, y a los imaginarios vigentes en su entorno familiar– configurando distintos modos de orientación para la acción, y diferentes estilos de reflexión sobre el mundo. Uno de estos extremos es el modo de orientación y percepción que presenta en alumno que veremos a continuación.

Adelantábamos que dos de las alumnas (una de cada uno de los modelos que señalamos) pertenecen a la empresa juvenil que funciona en el liceo⁷.

Este aspecto no clarifica las diferencias en sus modelos de percepción, pero funciona como un factor "testigo" de los elementos provenientes de la propuesta de la institución que los alumnos deben procesar en sus conceptualizaciones. Un primer aspecto que llama la atención es el lenguaje que manejan respecto a su pertenencia a la empresa. Ambas parecen ser dos personas diferentes cuando hablan de su compromiso con las causas sociales y cuando lo hacen respecto al funcionamiento de la empresa, sin reparar en lo que éste implica por oposición a la idea de comunidad y a los principios que rigen las relaciones interpersonales de acuerdo con las escalas de valores de la institución religiosa a la que pertenecen.

⁷ Se trata de una experiencia que reproduce el funcionamiento de una empresa, incluyendo la compra de acciones por

P: Desem es una empresa juvenil, que todos los años funciona en el liceo, a la altura de cuarto, para vos formarte, y que te ayude a encaminar a ver que profesión vos querés seguir. Es como cualquier otra empresa, tenemos el Director, el Gerente de Producción, tenemos nuestro producto, nuestro logo, trabajamos, tenemos las acciones, tiene todo la empresa. Colocamos nuestro producto, estamos viendo atacar a distintos campos, primero con la familia, después hicimos reuniones de padres, en las reuniones de entrega del carné, vinimos acá, después hicimos feria, vendimos en un pub.

Para finalizar, transcribimos fragmentos de las entrevistas que ponen de manifiesto el distinto grado de conocimiento que poseen estos alumnos con respecto al sistema educativo en general, así como sus ideales respecto a éste, como jóvenes pertenecientes a una realidad sociocultural particular.

L: En los liceos públicos primero haría una limpieza de profesores, sacaría a los que no sirven para nada. Segundo haría pruebas de admisión. Y no haría la Reforma. Les enseñaría las cosas básicas, aprender a escribir como la gente, a expresarse como la gente, a sumar, restar, multiplicar. Para qué quiere la gente la computación si en los públicos hay gente que no sabe expresarse.

Aquí surgen un elemento interesante, relacionado con ideas de clase. De acuerdo con Bourdieu, el habitus estructura al mismo la autopercepción y la percepción de los espacios a los que pertenecen los Otros.

Dentro del modelo vinculado a la conformidad racional de los alumnos con la propuesta de la institución, queremos plantear un matiz: encontramos alumnos sensibles por excelencia al discurso y socialización institucionales vinculados a la persecución del éxito profesional. Estos alumnos adoptan una postura individualista y de alta conformidad con la propuesta institucional en lo curricular. No se vinculan a la propuesta de la institución en forma global ya que no están interesados en –y muchas veces se declaran al margen de– su faceta religiosa. La razón por la que asisten a esta institución, y los criterios con los que la evalúan no tienen, en este sentido, relación con los criterios de formación integral religiosa que propone la institución. Para ellos “es normal ir al liceo”, y tienen claro qué carrera van a seguir.

Transcribimos a continuación las respuestas al cuestionario de los alumnos que podemos identificar con los modelos que analizamos.

Alumnos conformes fundamentados, y críticos.

1. Monótono, aburrido, lo lindo es compartir con el grupo las fiestas, salidas, etc.
 2. Divertido, original, que tenga métodos distintos de educar.
 3. Porque me sirve para mi futuro, para seguir una carrera. Es algo que mis padres me obligan pero yo misma sé que es necesario.
-
1. Es algo importante al cuál hay que asistir para aprender y a su vez para poder hacer amistad con los demás compañeros y poder compartir un curso que puede servir para confraternizar.
 2. Me gustaría que hubieran deportes durante los recreos en lo demás es muy bueno.
 3. Porque es una forma de no quedarse en lo que uno es, sino que es una manea de ser algo en un futuro, para crear una familia y tener lo que cada uno desea.

Los alumnos indiferentes.

Ya fuera del material relacionado con las entrevistas, presentamos otro modelo de vivencia y conceptualización de la experiencia liceal que podemos identificar es el basado en la *indiferencia*. Los alumnos que pertenecen a este modelo no accedieron a la entrevista, pero de ellos poseemos información resultante de las observaciones de aula, más el complemento de las respuestas al cuestionario planteado.

parte de los alumnos, y su desempeño de los distintos roles jerárquicos.

Su discurso acerca de la experiencia del liceo se basa predominantemente en apreciaciones vinculadas a vivencias personales inmediatas.

Por otra parte, los discursos que circulan en la institución no son incorporados como parte de su conceptualización del liceo, no anclando en sus claves interpretativas. El compromiso que poseen con el rol de estudiantes es muy bajo, preponderantemente instrumental. Estos alumnos tampoco han resignificado en alto grado a la experiencia del liceo en términos lúdicos o de socialización con pares, y esto queda especialmente claro a través de las observaciones de aula, donde los podemos ver escuchando a los docentes con poca atención, a veces dibujando en su cuaderno, o pensando en otras cosas. No se enfrentan a los docentes, tampoco intervienen frecuentemente en las clases para hacer bromas. Simplemente están. No hacen ni son en la institución.

En sus respuestas rescatan las posibilidades de socialización que proporciona el liceo como uno de los pocos elementos que no les disgustan. Pero no se vinculan con sus compañeros durante las horas de clase en mayor medida que quienes están comprometidos con el rol de estudiantes. Gran parte de estos alumnos constituye la preocupación de sus compañeros comprometidos con la institución, en especial porque al creer en los fines, en especial obtener el título y tener éxito, no están interesados en hacer el esfuerzo que demandan los medios requeridos. Por esta razón algunos de ellos no dudan en copiar en los escritos, pedir apuntes a otros compañeros, en suma apoyarse en quienes cumplen con los requisitos vinculados a los medios legitimados de obtener el título.

Es relevante la contención de la que es capaz la institución, al mantener dentro de la situación de clase incluso a los alumnos que se autoexcluyen de ella, en especial en relación a lo que ocurre en los otros dos casos estudiados. La mayor diferencia radica en que el desinterés de estos alumnos se torna en lucha abierta contra los docentes y contra la definición de situación de clase, mientras que en el Liceo A permanecen dentro de ésta. Tanto estos alumnos cuentan con las herramientas disposicionales que los impulsan a respetar el orden escolar aún cuando no les interese, como la institución es capaz de neutralizar estas disposiciones negativas. Ejemplos de este modelo son:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. El liceo es lindo cuando estoy con mis compañeros, pero no es muy lindo las normas que establece, son muy estrictos.2. Más divertido, con menos conducta de estricto, y con menos actividades diarias.3. Porque me exigen que estudie, pero yo vengo acá para no perder a mis el trato con mis amigos.
<ol style="list-style-type: none">1. Aburrido, monotonía, pero el grupo es divertido.2. Más dinámico, divertido.3. Por venir.
<ol style="list-style-type: none">1. Muy aburrido pero necesario.2. Un poco mas permisivo y con mas actividades recreativas.3. Por los amigos y por obligación. |
|---|

CONCLUSIONES PRIMARIAS.

La incidencia de las características de orden interaccional.

Hay un aspecto muy importante, en especial por oposición a los grupos de los otros liceos, y es que durante las clases, resulta posible complejizar en los temas, profundizar a lo largo de una clase, aunque obviamente algunos alumnos no acceden a todo el contenido de estas explicaciones. Pero el malestar que pueden sentir no hace que saboteen la explicación, por ejemplo mediante bromas. Podemos concluir que existen fuertes mecanismos inhibidores de las desviaciones, tanto fundados en la exhibición de conocimientos que realizan los docentes, en la disciplina y el rol de alumno internalizados, como en el

miedo a la sanción. Como resultado, las clases poseen un clima de trabajo que es matizado con frecuentes distensiones en uno de los grupos y que se mantiene en toda su seriedad en el otro, pero que de todas formas permite que tengan lugar aprendizajes significativos

También observamos la existencia de un conjunto de alumnos, mayor en 4º 2 que en 4º 1, que se aburren de las rutinas liceales y resignifican al espacio liceal en términos de diversión, y realmente lo logran, a veces, pero no frecuentemente, al precio de su promoción o de la alteración del clima del aula. El liceo por su parte, posee mecanismos para mantenerlos a raya, a diferencia de los otros casos. Las características de los jóvenes con los que trabaja el liceo hacen difícil el cumplimiento de uno de sus objetivos, la evangelización, como la propia organización lo diagnostica, pero sigue siendo posible el cumplimiento de su otra función, la de mediación con el conocimiento y generación de aprendizajes, y la socialización entre los miembros de la institución.

Respecto a los significados que aparecen en los discursos y actitudes significativas de los jóvenes.

Uno de los múltiples discursos que circulan en la organización, está relacionado con la socialización en prácticas y valores vinculados al mundo del éxito profesional. Tal es el caso de la experiencia de mini empresa que llevan adelante los alumnos. De las conversaciones y entrevistas a los alumnos, donde los alumnos describen que en esta organización de trabajo, surge que existen fuertes mecanismos verticales, que reproducen a los de una empresa real, y se fomenta un individualismo bastante fuerte, así como se aplican mecanismos de marketing básico en la venta de los productos como argumentar utilidades que éste no tiene o escuchar los problemas del potencial comprador (muchas veces los vecinos del barrio) para que se sienta bien y luego ofrecerle el producto. Los alumnos ensamblan en formas variadas a estos elementos con los principios cristianos que constituyen otro de los discursos que circulan en este espacio liceal.

Las diferencias que encontramos en los discursos y actitudes de los jóvenes del Liceo A, podemos apreciar que en todos ellos el discurso de la institución está presente, tanto como base de los significados atribuidos al liceo como punto de partida de una actitud crítica. También en el discurso de los alumnos que se sienten más indiferentes respecto a la propuesta, aparecen elementos internalizados vinculados a los principios vigentes en la institución.

Se destacan claramente diferencias en el grado de instrumentalidad asignado al liceo, ya que algunos alumnos poseen un compromiso integral respecto a él, y otros lo toman como "un mal necesario". En estas diferencias emerge la importancia del imaginario familiar y de pares, desde los cuales los alumnos resignifican tanto los contenidos vigentes en su espacio sociocultural como en la propuesta de la institución.

Es dominante en estos discursos la vigencia de un imaginario ligado al éxito profesional, y a la superación socioeconómica. En otros discursos, a estos elementos se agrega la superación personal. En ningún caso la experiencia del liceo está ligada a la mera sobrevivencia en el mercado laboral, como podemos encontrarlo en los otros casos estudiados, lo cual nos habla de la relevancia del espacio sociocultural de pertenencia a la hora de evaluar y significar al liceo como experiencia.

PRESENTACIÓN DEL CASO B.

Características del barrio en el que está ubicado.

El barrio en el que se ubica este centro es de clase media-baja, poseyendo zonas periféricas con importantes déficits socioeconómicos. El barrio posee una marcada identidad local, y dentro del liceo se reproducen los procesos comunitarios que tienen lugar en el barrio, aunque no con la misma fuerza que históricamente. Si bien el Equipo Directivo define al centro como "un liceo barrial", la presencia muy reciente de los alumnos pertenecientes a zonas aledañas, marcadamente más desfavorecidas que la del entorno inmediato del liceo, han modificado mucho esta característica. Consideramos que el liceo ha pasado de ser netamente "barrial" a ser segmentado o mixto.

Es relevante el hecho que los jóvenes provenientes de estas más desfavorecidas comenzaron a concurrir al liceo en la última década. Esto ha conducido a aumentar significativamente la heterogeneidad del alumnado. También es necesario decir que "recién llegados" normalmente abandonan la concurrencia al liceo antes de culminado el Primer Ciclo, con lo cual no tenemos en nuestro estudio muchos de sus representantes.

Previo a la concurrencia de estos alumnos al liceo, en este contexto medio-bajo, el liceo había funcionado históricamente como el bastión del ascenso social. Diferenciaba claramente al interior de la comunidad, a quienes concurrían a él, y representaba las esperanzas de las familias que, no habiéndolo hecho, aspiraban a enviar a sus próximas generaciones.

Ilustramos algunas de las características socioeconómicas de los alumnos del liceo a través de los siguientes cuadros:

Cuadro 2.1 Educación de los Padres en el Liceo B

		LICEO B	
		Casos	%
Promedio	6	6	21,4%
de años	8	3	10,7%
educación	9	6	21,4%
de los	11	4	14,3%
padres	12	5	17,9%
	13	1	3,6%
	14	1	3,6%
	16	2	7,1%

Fuente: Encuesta a los alumnos de 4° 2 realizada para este trabajo

Cuadro 2.2 Ocupación del Padre en el Liceo B

		LICEO B	
		Casos	%
Ocupación	Desocup./Jubilado/Inestable	7	10,1%
del padre	Poco calificado	27	39,1%
	Calificado	14	20,3%
	Profesional/buena remuneración	4	5,8%
	Sin dato	17	24,6%

El espacio liceal.

El lenguaje del edificio

El edificio donde funciona el liceo fue construido como un hotel en la década del 50. Con el tiempo y el aumento de la demanda, se le agregaron algunos salones nuevos, construidos con bloque visto, en muy malas condiciones de luz y humedad. Dado el destino original del edificio, el espacio resulta difícil de controlar para los adscriptos y docentes. Existen muchos rincones y lugares fuera de la vista. Asimismo, la creciente necesidad de salones, ha conducido a la eliminación de los espacios de socialización diferenciados, tales como la cantina. Asimismo, en la estructura espacial y la apariencia de algunos salones se revela su destino original como baños o cocinas de hotel.

En espacio escolar es esencialmente agresivo y oprimente, en especial por sus problemas de deterioro e higiene, y por su oscuridad. El patio exterior está cercado por un muro de bloque con alambre de púas. La totalidad de los alumnos resalta estas condiciones del espacio escolar como un factor negativo y desmotivante.

Para describir el espacio en general, transcribimos un apunte etnográfico tomado el día 20 de abril de 1998. La idea era dejarme llevar por la impresión que me causaba la primera visita al liceo, de forma de captar cosas que se podían volver (y de hecho se volvieron) naturales con las sucesivas visitas al lugar.

Además del deterioro y los problemas de higiene, una de las particularidades del espacio liceal es pertenece en cierto sentido a los jóvenes. Es raro que los centros escolares lleven la impronta de sus alumnos en los salones y corredores de una forma permitida y fomentada por el centro. Este liceo, en cambio, tiene la particularidad de avasallar con las pinturas realizadas a lo largo de los años por parte de los alumnos, en colaboración con los docentes.

En un sentido muy diferente, la idea del joven adueñándose del espacio se refuerza ante la falta de capacidad de control sobre las acciones de los alumnos que "padecen" la dirección y adscripción del centro.

Algunas características del funcionamiento de la organización. Elementos interaccionales y organizacionales.

Hay una gran diferencia en este centro en lo que hace *organización real* en relación a la *organización formal*. En primer lugar, la Dirección del centro está ocupada varias veces en la semana por personas que no son el director. Hay un día fijo por semana en que el P.O.P. ocupa este puesto, y también lo hace la subdirectora. A esto se suma una afirmación realizada por la subdirectora a modo de confesión, durante una conversación informal: la Subdirectora afirma que en realidad tiene la responsabilidad sobre decisiones y actos que corresponderían a la Directora, y que la diferencia de sueldo entre las dos debería ser justamente al revés. Ella adjudica a su mayor conocimiento del centro y de la zona, su papel en la real gestión de la organización.

En este sentido, resulta significativo que durante la entrevista realizada a la Directora, ésta hiciera intervenir a la Subdirectora en forma permanente, para que la asistiera en respuestas que ella no sabía contestar, y para que formulara su opinión sobre temas relacionados con el centro, que ella admitía desconocer:

Dir: Después hay algo de violencia que este año está más tranquila, o no? A ver tú que hace más años que estás en el liceo...

Dir: Yo pienso que no es un liceo que tenga un nivel muy bajo ¿verdad X?

Otro elemento del funcionamiento de la organización es la desesperanza generalizada. Dejemos en palabras del equipo directivo que señalamos como distintivo de esta organización, y su impacto en el orden interaccional:

Dir: Nosotros mismos estamos desilusionados... los alumnos también dicen, bueno, te puede ir mejor haciendo cualquier otra cosa que siguiendo una carrera...

O sea que están perdiendo las expectativas de lo que es la Educación y el aprendizaje en sí mismo no?

Dir: Claro.

SubD: Ojo, a nivel de docentes también, en general. Hay mucho desestímulo. El tema económico verdad, por eso es la falta la capacitación, para qué se van a capacitar, para recibir determinadas remuneraciones que tal vez en otro lado son superiores, si igual nadie les va a retirar el título. Entonces, el aunque sea indirectamente el docente vuelca eso en la clase, aunque no quiera hacerlo...

Dir: Y ningún compromiso, no hay compromiso.

SubD: Claro. Entonces, aunque no lo diga el docente, el alumno lo capta, y además, el docente habla de su vida personal, de pronto, entonces el alumno piensa: esta persona prestigiosa, que a mí me aporta tanto, por qué tienen que correr tanto, el adolescente lo descubre. Y eso y los medios de comunicación que dan una imagen totalmente opuesta de cuál es el camino del éxito. El éxito no está en la capacitación sino en otros resortes, entonces claro, es un cúmulo de situaciones sociales...

Señalamos al respecto que de la observación de la interacción en el aula surge la verificación de las palabras del Equipo Directivo. A ello se suma la reiteración de sanciones negativas hacia los alumnos, elemento más marcado en uno de los grupos: el grupo cuyos símbolos de enclasmiento sugieren, como detallaremos, una mayor desventaja sociocultural.

En cuanto a la presentación de la organización ante el investigador, a diferencia del Liceo A, la Directora basa su discurso en una constante apología de la organización, y en un remarcamiento de sus éxitos. En lo concreto, resalta elementos como que los resultados que el liceo obtuvo en Idioma Español en la prueba de Mesyfad son más altos que el promedio de los liceos piloto, que se ha logrado convocar a los padres a participar de un evento organizado por el liceo, etc. Complementariamente, señala que los problemas de aprendizaje en el liceo son *"como en la mayoría de los liceos"* y que, en todo caso, las situaciones particulares por las que atraviesan los alumnos son la causa de éstos.

En su presentación, el diagnóstico sobre la realidad del liceo demuestra una baja elaboración e incluso un gran desconocimiento de la realidad de la organización y de su alumnado – lo cual constituye una importante disrupción en su presentación:

E: Cómo definirías tú al centro, cuáles son sus características más típicas?

D: Bueno el liceo, es decir no es de los más chicos, en general, de clase media, y media para abajo, no? por la zona, es decir... Se puede decir que es un liceo de barrio. Ahora están llegando alumnos de zonas alejadas pero son los menos, creo. Después hay algo de violencia que este año está un poco más tranquila. O no?

Bueno, tú nombrabas el problema de la violencia, aparte de ese, cuáles son los problemas más relevantes del centro?

D: Los problemas más relevantes del centro: en este momento tengo unos cuantos, por ejemplo tengo ratas en todo el liceo. Pienso que ese es un problema de la zona.. Aquí todo el mundo tira toda la basura que quiere y nadie se entera, y nadie viene a limpiar. Eso me molesta de acá.

Al describir las características de la relación de los alumnos con el aprendizaje:

Dir: Bueno, hay de todo, yo qué sé, tenés buenos alumnos, tenés alumnos regulares, tenés alumnos que realmente, chicos que vienen de hogares más carenciados, no? Pero yo pienso que es como en todos lados.

Dir: Seguro, hay deserción, y la deserción es un hecho, pero yo creo que la deserción es mucho los alumnos que viven lejos y se tienen que tomar dos ómnibus, y los boletos gratis no les alcanzan, y entonces dejan de venir.

Al mismo tiempo, los objetivos planteados con respecto a esta población liceal también evidencian una baja complejización y la ausencia de objetivos curriculares:

E: Como Directora, cuáles han sido los objetivos que te has planteado para este centro?

D: (Entusiasmada) Bueno mirá, este año, uno de los objetivos fue mejorar a los alumnos, conseguir que los alumnos llegaran a fin de año siendo mejores personas. Entonces, hablamos con los docentes, y está todavía un poco armándose, el tema de poner énfasis en los valores, por ejemplo: mayo, este mes tenemos que poner, me parece un buen tema para mayo, "mes de la honestidad", por ejemplo. Sabemos que no todos los profesores están en condiciones de hablar de valores con los alumnos, pero...

Además de apreciar el bajo grado de complejización que tiene el diagnóstico del problema, se pone de manifiesto la tendencia a la atribución de las dificultades a todos aquellos factores que no dependen de la institución. Este es el principal criterio de atribución que se despliega durante toda la entrevista. Ahondando en los temas, es la subdirectora la que introduce elementos que complejizan algo las interpretaciones, así como es ella quien reconoce diversos problemas negados o ignorados por la Directora.

Existen elementos que, si bien podemos leer desde el discurso como atribuciones en la misma línea que ya observábamos, también podemos tomar como información. En este caso, obviando las valoraciones que merece al equipo directivo, triangulan nuestras constataciones acerca de las actitudes significativas del alumnado.

E: A la inversa, planteándolo también desde los alumnos, qué piensan ustedes que los alumnos esperan del liceo, qué expectativas creen... (interrumpe)

D: Yo te puedo decir que hay una gran cantidad de alumnos que vienen al liceo pura y exclusivamente a socializarse.

S: Que no la encuentran satisfecha en el hogar: afectiva. O sea, ellos vienen acá, a encontrarse con sus pares, a pasar eh, ratos buenos, este, y bueno, después de pronto desertan porque ven que el rendimiento, verdad no vale la pena venir...

D: Después vienen igual a quedarse a la puerta.

S: Pero entre tanto, pasaron todo un año de instancias de encuentro que para ellos son positivas.

Yo creo que la socialización, en este momento, en general, se está realizando, el cometido social del liceo. Tengo grandes dudas en cuanto a los aprendizajes, en cuanto a la calidad...

Agregamos ahora algunos datos sobre la "deserción" en el Liceo B. Este elemento es leído no sólo en tanto información, sino también en tanto discurso de la institución, que nos revela tanto como la entrevista al Equipo Directivo, el grado de elaboración del diagnóstico sobre el alumnado, y las causas atribuidas a sus dificultades. En base a los datos de inasistencia a la fecha de la reunión final (es necesario aclarar que no restaron los casos de reinscripción), las adscriptas obtuvieron estas cifras:

1º año: 29% // 2º año: 14% // 3º año: 11% // 4º año: 6%

Las causas atribuidas por ellas desde su conocimiento de los casos, en 1º y 2º año son las siguientes:

- Faltas en Educación Física por problemas de ómnibus y coordinación con las demás materias.
- Gastan los boletos gratis antes de terminar el mes.
- Llegadas tarde por dormirse o perder el ómnibus por problemas de distancia.
- Problemas de locomoción, que hacen que el niño esté fuera de la casa hasta tarde, en especial en zonas peligrosas.
- Problemas económicos de las familias.

En 3º y 4º las causas señaladas son las mismas pero se agrega:

- Faltas por enfermedad

Primeras manifestaciones discursivas. Dicen las paredes.

Las paredes de este liceo están escritas, pero en esencia no contienen mensajes, sino nombres, declaraciones de "amor", disputas sobre los cuadros de fútbol de la zona. Podemos decir que existe una tendencia a la apropiación de este espacio, pero no la necesidad de decir algo en particular. Afuera del liceo sí podemos encontrar consignas que claramente corresponden al período en que los liceos estaban ocupados. Todas se refieren a la Reforma, y presumiblemente fueron escritas por el pequeño grupo de los alumnos ocupantes, por lo que no necesariamente representan las inquietudes de la mayoría de los alumnos.

No a las actas represivas.

No a la reforma y al P. id

Por un debate nacional

Rama represor

Qeremoz hezt hudiarr

Actitudes y actividades observables a nivel general.

Observando a los alumnos en general, llama poderosamente la atención su capacidad para sostener una situación de cuasi agresión mutua durante todo el tiempo en el que están juntos, particularmente en el recreo y las horas libres. Si bien es cierto que se acentúa más en los alumnos de menor edad, todos los alumnos del turno (1º a 4º año) tienen esta tendencia. El modelo de interacción consiste en empujarse mutuamente, caminar acumulados dentro del corredor, mezclarse con todos los alumnos de otras clases. A diferencia de los otros dos centros, las charlas entre grupos de alumnos no son lo más frecuente. Tampoco existe un uso diferenciado del espacio.

Salvo algunas adolescentes que conversan entre ellas, el resto de la comunicación intragrupal se basa en el grito indiferenciado y la risa. Resulta extraño que, siendo el patio grande y abierto, tal vez por el corto tiempo que dura el recreo y, dada una aparente necesidad de contacto intenso, los alumnos eligen el corredor.

Otro aspecto de la actitud general de los alumnos es una tendencia a la agresión hacia el liceo. Se manifiesta en la ruptura de bancos, enchufes y otro tipo de artefactos como algo normal, conocido y aceptado por los pares. Podemos pensar que en determinados espacios socioculturales predominan formas de comunicación que son más corporales que verbales, y viceversa.

"Entre los conceptos de frustración y agresión se puede insertar un concepto intermedio: el de las condiciones o señales ambientales apropiadas para la agresión". (Mummendey, 1990: 265)

Otro tipo de actitudes que observamos tienen que ver con la legitimidad de la figura del docente y del aprendizaje. Pudimos observar episodios en la adscripción, donde alumnos que fueron enviados allí por sus docentes para que fueran observados, afirmaban por ejemplo que los iban a "agarrar a piñas" porque los habían echado sin que ellos hicieran nada. La violencia contenida que se podía observar en este tipo de escenas resulta muy impresionante. Por otra parte, en reiteradas ocasiones pudimos ver a alumnos que, siendo expulsados de su clase, salían riéndose. También, en la cola que se forma a la hora de la salida (la puerta es muy estrecha) es común escuchar frases como "me debo haber sacado un uno" dicho con gran alegría.

El uso del tiempo.

En todos los casos los alumnos permanecen fuera del aula unos minutos después de la entrada del profesor. Ésta a su vez, en muchos casos a su vez se produce unos minutos después que suena el timbre. No sólo podemos ver a alumnos entrar después de hora, sino salir del salón en cualquier momento, luego volver a entrar al aula.

Hay un caso particular de uso del tiempo, en el que, al igual que en el caso anterior se manifiesta la ausencia de una prescripción clara sobre su uso. Los alumnos que han sido expulsados de su clase, deambulan por los corredores sin que exista ninguna actividad prevista para ellos.

Ya dentro del aula, en los dos grupos observados el uso del tiempo es diferente. En 4° 3, el grupo caracterizado por los docentes y adscriptas como "desastroso", el docente tiene menos control sobre el uso del tiempo que en 4° 2, una clase "normal" según aquellos. En 4° 3 las interrupciones de parte de los alumnos son constantes, y es llamativa la proporción del tiempo que se utiliza en pedir silencio y ordenar la clase. Esto puede incluir lograr que tres o cuatro alumnos que pasean por la clase tomen asiento, que se separen determinadas personas, que dejen de conversar otras.

Por otra parte, la interrupción no parece ser del todo premeditada, como muchas veces lo era en el liceo C. Parece ser el simple producto de una actitud de dispersión extrema y de la ausencia de un enmarcamiento del uso del tiempo por parte de la institución.

Elementos de orden interaccional. La vida grupal.

El Liceo B es el caso donde las características de la interacción al interior del aula presentan mayores diferencias entre los grupos. La vida del aula, entonces, se constituye en un factor relevante en la atribución de significado a la experiencia del liceo.

En primer lugar, existen importantes asimetrías en la composición de los alumnos de 4° 2 y 4° 3. Este último grupo tiene un 50 % más de alumnos con rezago que 4° 2. Esto nos lleva a pensar que los grupos pueden haber sido confeccionados en base a una "selección pedagógica", pero no tenemos elementos para corroborarlo. De todas formas debemos tomar en cuenta esta posibilidad para no adjudicar las diferencias en la vida de clase sólo a factores interaccionales.

Los alumnos de 4° 3, por su parte, presentan símbolos de enclasmiento que sugieren una mayor desventaja sociocultural respecto a sus pares de 4° 2, reflejada tanto en sus vestimentas y actitudes, como en el lenguaje con el que se expresan.

La vida grupal de 4° 3 se puede caracterizar, sin exagerar, como caótica. En 4° 2, por el contrario, hay orden, aunque también bastante desinterés por el aprendizaje. En este grupo los alumnos que no atienden la clase simplemente se dedican a mirar revistas (de modas, de horóscopos) a dibujar, o a conversar con el compañero de al lado, pero normalmente esto no significa un desorden total. En 4° 3, en cambio, quienes no se interesan por la clase, la distorsionan en forma importante. Por otra parte, normalmente intervienen en forma oral sólo una o dos personas.

Se puede diferenciar claramente una parte de los alumnos a los que les preocupa el problema disciplinario de la clase. Ellos son quienes a veces piden silencio a sus compañeros para que el profesor pueda comenzar la clase. Muchos de estos alumnos, e incluso muchos de los que participan activamente del desorden de la clase reconocen como necesarias ciertas medidas autoritarias tomadas por algunos docentes. Es necesario decir que los docentes toleran muchas faltas disciplinarias hasta que en un momento inesperado, toman medidas extremas. No hay una gradación de los castigos, sino medidas radicales luego de los excesos de algunos alumnos. Además, estas medidas extremas y generales, muchas veces incluyen a los alumnos que no estaban generando desorden.

Cada tanto se escuchan frases como "me duermo, bo" o "cuánto falta", "tá, es la hora". Los alumnos piden muy seguido para salir al baño.

El aprendizaje es vivido en ambos grupos como un proceso carente de sentido, donde no circulan significados sino palabras que pasan al cuaderno directamente y luego son memorizadas poco antes del escrito. La situación de clase, "la farsa de aprender", sólo pueden ser sostenidas en base al mutuo

conocimiento de las reglas, vividas como *externas*, sobre "cómo es" una clase, sobre cómo dar signos exteriores de estar atendiendo o enseñando.

Podemos concluir entonces que muchos de los aspectos relacionados con los roles de alumno y profesor han perdido sentido, y de ellos se mantiene la cáscara, la imagen exterior. En algunos casos llega al extremo de un cumplimiento rutinario del rol, sólo en sus formas más elementales. Para el caso de los alumnos, consisten por ejemplo, en el mero asistir a clase y presentarse en los escritos. Todas las actitudes y conductas que complementan la asunción de este rol (aprender, atender, estudiar, participar, etc.) aparecen como una farsa, o directamente no se llevan a cabo.

La relación entre docentes y alumnos. Definiciones de situación en el aula.

Al igual que en el Liceo C, los docentes del caso B son muy heterogéneos. Se puede distinguir un grupo mayoritario que no presenta un alto grado de complejización en los contenidos de su exposición. Tampoco manejan estrategias didácticas que colaboren en compensar los déficits de capital cultural que presentan los alumnos de este contexto. La mayoría de ellos da clases enteramente expositivas. Las estrategias que llevan adelante para crear un clima de orden, se basan en mantener a los alumnos copiando en el cuaderno.

Los alumnos toman constantemente lo afirmado por los profesores como motivo de chiste. No se puede avanzar en un tema ante las risas que ocasiona la mínima posibilidad de asociación con algo conocido, algo de la TV, o un chiste cualquiera.

Además de esto, se presentan frecuentemente situaciones donde tanto los docentes como los alumnos se manejan en un marco de reglas poco definidas, donde tiene lugar la arbitrariedad. A continuación reproduzco un apunte tomado en una clase de Historia, en la que los alumnos estaban particularmente "atrevidos" con el docente, ya que se había iniciado un paro y éste no lo acataba. El descaro con el que le decían "carnero", no fue lo que más molestó al docente, sino la acumulación de pedidos de silencio incumplidos. Esto fue lo que el docente les dijo:

"Primera y última vez que se portan así. Son el peor grupo de todos. Si ustedes me complican a mí, yo los voy a complicar a ustedes, lo dijimos a principio de año. Yo les voy a bajar el fierro y se van a acordar de mí, se los dije varias veces. Ustedes cantaron victoria pero les voy a bajar los promedios, se van a llevar una sorpresa. Escritos: no se anuncian más. Desde ahora en adelante sorpresa. Ustedes se ríen del profesor, ahora me voy a reír yo, que tengo muchas ganas de reírme de algunos de ustedes. Son el peor grupo de todo el liceo..."

A continuación abrió la libreta y pasó la lista anunciando las nuevas notas, que bajaron entre uno y tres puntos. Algunos alumnos preguntaron "qué pasa con los que no estábamos haciendo nada?". El profesor responde irónicamente que lo lamenta pero va a ser así. Al final de la clase el docente se acercó a mí para comentar "*viste cómo se portan, estos chiquilines son un desastre, te elegiste la peor clase*".

Un correlato de esta actitud del docente es la permanente exploración de límites a través de la provocación por parte de los alumnos. La percepción de esta heterogeneidad desconcertante se ha vuelto la forma natural de vivir al liceo. La respuesta de los alumnos es refugiarse en el mundo propio y "transar" con el otro, jugando a hacer que se aprende.

"A mí como consejero me interesa que ellos tengan una actitud, no sé si buena o mala, pero una conducta. Porque de acuerdo a lo que hablé con los otros profesores ellos no actúan de la misma forma en la clase de fulano que en la otra" (el Profesor de Música)

Para finalizar, diremos que, al igual que en el caso del liceo C, existen docentes (en este caso dos) a los que los alumnos respetan. Se trata de los dos docentes elegidos por ellos como profesores consejeros.

En estas materias los alumnos de 4° 3 ponen más atención que en cualquier otra, y el clima de trabajo en ellas es aceptable

El discurso de los alumnos acerca del liceo.

Antes de resaltar las diferencias en los significados atribuidos al liceo por estos alumnos, queremos destacar algunos elementos que atraviesan todos sus discursos. En términos generales los alumnos destacan la invisibilidad de la directora, y la falta de mecanismos para ser escuchados. Existe un bloqueo fundamental en la comunicación y se encuentra en la falta de canales para evacuar dudas o problemas.

Para muchos alumnos la batalla está perdida de antemano, y ven como natural que sea así, porque los profesores y directores son vistos como una especie de clase aparte, totalmente lejana a ellos. Se piensa (o se sabe por experiencia) que los intentos, por ejemplo de denunciar a un docente que ha insultado a un alumno, implican transitar sin éxito los escalones del rigor administrativo, para derivar en una venganza por parte del profesor, que es "el que tiene la libreta".

"Ser alguien en la vida"

Uno de los modelos de significado atribuido al liceo, es el que mistifica las posibilidades de ascenso social que éste brinda. Los alumnos depositan grandes expectativas en los resultados de su pasaje por la Educación Secundaria, expectativas reforzadas desde sus familias, que hacen "sacrificios para mandarme a estudiar". "Ser alguien en la vida" está presente como objetivo fundamental en prácticamente todos los alumnos de 4° 2 del liceo B, y, en alrededor de la mitad de los alumnos de 4° 3.

El liceo se presenta como la *única* vía posible para lograrlo. No pudiendo realizar otro tipo de cursos de capacitación por razones económicas, estos alumnos juegan todas sus cartas a la educación pública.⁸

"Vengo para aprender, para poder ser alguien en la vida, me parece que es muy importante pues del liceo, de lo que yo aprenda en el liceo dependerá mi futuro, también es una lástima que no se eduque con respecto a la conducta. Me gustaría llegar a ser una buena Psicóloga".

"El liceo es un centro donde vengo a estudiar todos los días laborables, donde tengo varios amigos y me siento relativamente bien.

Yo vengo al liceo por dos razones: una porque me obligan y dos porque si no tengo un estudio cuando sea adulto jamás lograré ser nadie".

"Porque si no hacés el liceo tenés que ir a fregar pisos y no me gusta ser fregona"

"Porque quiero ser alguien importante socialmente"

"Por mi y mis padres, porque quiero y valoro el sacrificio que hacen para mandarme al liceo"

"Para tener un buen empleo en el cual ganar mucho dinero"

Al mismo tiempo, encontramos alumnos cuyo acceso a la escolarización ha alimentado aspiraciones sociales, pero la internalización de las limitaciones en las que viven no los habilita a imaginarse en ellas. Una alumna nos dice:

"A mí me gustaría ser doctora, pero yo ya sé que no me va a dar la cabeza. Creo que voy a estudiar para enfermera"

Gustavo en su respuesta al cuestionario opina que: "El liceo es horrible. Tubiesen que arreglarlo". Al responder por qué viene al liceo, dice: "Quiero llegar ha ser alguien en la vida, quiero progresar". Durante la posterior entrevista, admite que cuando apruebe cuarto año intentará ingresar en el Liceo Militar. Su padre es soldado, y le dijeron que allí puede hacer carrera. No sabe si le gusta, pero cree que puede servir para eso.

Estos alumnos, poco comprometidos con la propuesta de la institución, presentan una concepción casi completamente instrumental del liceo. Destacan las posibilidades que brinda el liceo directamente vinculadas al mercado laboral. El crecimiento personal o la oportunidad de cultivarse están ausentes.

"El liceo está todo roto y muy sucio. No hay orden. Los profesores se limitan a dar clase sin importarles si entendés o no, y hay mucha gente que viene para molestar y no para estudiar. Yo vengo al liceo porque creo que es importante para mi futuro. Aunque no me guste mucho estudiar".

✓ "Vengo porque me gusta, y porque soy conciente de que necesito estudiar para lograr lo que quiero profesionalmente. Porque no me resulta una carga ni venir al liceo, ni estudiar."

"Vengo para aprender y porque me gusta, porque te sirve para el futuro, porque en todos los trabajos te piden liceo completo. Yo pienso que si no fuera por eso muchas personas no asistirían y puede ser que me incluya".

Otro modelo de percepción del liceo está basado en el total enfrentamiento con él. Reproducimos el resumen de un diálogo mantenido con dos de los alumnos más indisciplinados de la clase. Cuando se les preguntó qué era el liceo para ellos respondieron:

"El liceo es una cárcel.

"El liceo es un lugar donde venís por obligación. A veces yo lo quiero dejar y mi vieja me dice que no lo deje y yo sé que me va a servir. Yo jodo, pero después de la primera reunión me pongo a estudiar y subo todo. Pero acá está todo mal, es un embolo."

CONCLUSIONES PRIMARIAS.

En 4° 2, encontramos a varios alumnos que expresan el valor de demostrar a sus padres que reconocen el sacrificio que hacen por ellos, o que desean aprovechar la oportunidad de educarse porque es lo único que sus padres pueden legarles. En estos casos, hay un alto compromiso afectivo en el rol de estudiante. Se da una valoración muy alta del buen desempeño escolar como un valor en sí mismo, un compromiso asumido independientemente de la calidad o relevancia de los conocimientos que se adquieren.

Dentro de los alumnos que mencionan "llegar a ser alguien en la vida" como motivo central para concurrir al liceo, encontramos grandes diferencias. No se trata solamente de obtener un trabajo, esta expresión tiene una connotación muy fuerte vinculada al reconocimiento social.

En algunos alumnos el interés por el aprendizaje es muy bajo, existiendo, sin embargo, un alto apego a las normas del liceo, basado en esta aspiración a "ser alguien en la vida". En 4° 2, prácticamente el 100% de los alumnos mencionan que este es el motivo por el que concurren al liceo.

Los modelos compartidos por la mayor proporción de los alumnos de 4° 3 están basados en la indiferencia y en la resemantización total del liceo en términos de juego.

En este grupo encontramos tanto un bajo interés por el aprendizaje como un mínimo apego a las normas de la institución. El motivo por el que concurren al liceo también tiene matices de la aspiración a

⁸ Transcribimos todas las citas en forma textual.

"ser alguien en la vida", pero se vincula más al objetivo de la sobrevivencia en el mercado laboral que al del reconocimiento social. Las reglas en base a las que dan sentido a su experiencia liceal tienen que ver con la creencia en la calificación que brinda el liceo como requisito absoluto para competir en el mercado de trabajo.

La selección muy probablemente realizada por la organización al armar los grupos de cuarto año incide en la predominancia de diferentes Interpretantes en ambos grupos. Vimos que la proporción de alumnos rezagados es mucho mayor en 4° 3 que en 4° 2. La posición socioeconómica de los alumnos de 4° 3 también es algo más desfavorable que en los alumnos de 4° 2.

De esta forma, el clima de clase incide tanto en la preeminencia de determinadas actitudes en cada una de las clases, como en los matices que diferencian la significación que atribuyen al liceo. Estos significados funcionan a su vez como orientaciones para la acción. En lo concreto, una de las actitudes más significativas es la burla y en ocasiones la indiferencia que merece el compromiso con el estudio en 4° 3. En 4° 2, en cambio, hay un margen libre de juicios para quienes desarrollan un interés hacia el aprendizaje, e incluso una proporción de alumnos respeta esta actitud. Y este aspecto se refleja en el papel adjudicado al aprender en los discursos de los alumnos de cada uno de estos grupos.

El espacio sociocultural del que provienen los ha provisto, con fuerza variable pero siempre presente, de la ansiedad por el ascenso social, para el cual el liceo es la única vía que encuentran. Algunos de ellos arrastran una escolaridad de cuyo resultado dudan, pero no desean descartar esta oportunidad vivenciada como *la única*. Lo que varía entre ellos es la importancia relativa adjudicada a el aprendizaje, la vida social, y todos los otros complementos de la persecución del título. La mayoría de esos alumnos, en general sancionados negativamente por los docentes, desalentados por su rendimiento curricular, o desmotivados por la ajenidad de los contenidos del aprendizaje, esperan ese momento resignificando su participación en la vida liceal en términos de esparcimiento.

PRESENTACIÓN DEL CASO C.

Características del barrio en el que está ubicado y del alumnado al que atiende.

El liceo se encuentra en un barrio de clase media, representada mayoritariamente por asalariados, calificados o semi calificados, y pequeños comerciantes. El barrio se caracteriza por la coexistencia de esta clase trabajadora con redes que soportan modalidades de existencia basadas en el hurto. Al mismo tiempo, posee enclaves de viviendas en condiciones semi-precarias. Es importante señalar la existencia de estas distintas condiciones de existencia porque ellas se reproducen al interior del liceo.

El alumnado del liceo es heterogéneo, y en su gran mayoría proveniente de la zona. Esta característica constituye uno de los factores a tomar en cuenta para la clasificación de la organización liceal, ya que impacta en las posibilidades de desempeño de ésta en relación a la comunidad local y a sus destinatarios directos, los alumnos.

Los casos de alumnos que no pertenecen al barrio corresponden a jóvenes que, proviniendo de un liceo en el que sólo funciona Ciclo Básico, deben trasladarse al barrio por no contar con un centro que imparta Bachillerato en su zona. De todas formas, estos casos son minoritarios, y por otra parte las zonas de proveniencia de estos alumnos no son sustancialmente diferentes a aquella donde se ubica el liceo. En los siguientes cuadros, presentamos un complemento de esta información, a título ilustrativo.

Cuadro 3.1 Ocupación del Padre en el Liceo C

		LICEO C	
		Casos	%
Ocupación del padre	Poco calificado	7	43,8%
	Calificado	6	37,5%
	Sin dato	3	18,8%

Fuente: Fichas personales de los alumnos de 4° 2 confeccionadas por el Liceo

Cuadro 3.2 Ocupación de la Madre en el Liceo C

		LICEO C	
		Casos	%
Ocupación de la madre	Desocup./Jubilada/Inestable	1	6,3%
	Poco calificada	5	31,3%
	Calificada	2	12,5%
	Ama de casa	4	25,0%
	Sin dato	4	25,0%

Fuente: Fichas personales de los alumnos de 4° 2 confeccionadas por el Liceo

El espacio liceal.

El lenguaje del edificio.

El destino original del establecimiento –actualmente muy antiguo- fue funcionar como un colegio de monjas. A diferencia del Liceo B, esto garantiza un requisito mínimo de funcionalidad del espacio: existe un patio de dimensiones proporcionales al número de salones existentes, y la cantidad de estos salones es proporcional al número de alumnos inscriptos. Además existen salas adecuadas a las funciones administrativas.

En lo concreto, las formas predominantes son rectas y adustas, los rincones o espacios donde desarrollar actividades no controladas no son abundantes. En los casos en que esto sucedió, la organización enmendó la situación suprimiendo el funcionamiento de dos salones, que quedaban fuera de toda posibilidad de vigilancia. La dirección está ubicada de manera tal que se obtiene una visión del conjunto del patio con sólo pararse en la puerta de la misma. Así también la adscripción.

Finalmente, y como otro emergente de la concepción que subyace a la construcción, no existen espacios originalmente dedicados a la socialización juvenil, ni espacios verdes. A diferencia de los otros dos liceos, no hay canchas, ni ningún otro elemento de juego, como mesas de ping-pong. Tampoco hay ornamentos, ni imágenes en las paredes. La cantina, dadas sus reducidas dimensiones, tampoco funciona como un espacio de reunión. Tanto de crear espacios de reunión propios como de dar color al espacio liceal, se han encargado los jóvenes, a veces de formas depredatorias.

También podemos decir que el espacio está jerarquizado, ya que las condiciones de higiene y de arreglo de las salas de administración son diferentes a las de los salones. También hay grandes diferencias de higiene y equipamiento en los baños destinados a profesores y alumnos.

Dicen las paredes.

Al llegar al liceo encontramos un anticipo de una de las identidades juveniles que encontraremos en el centro. Ella se expresa en graffitties que se imponen desde las paredes a los visitantes o simples transeúntes. Allí podemos leer:

Tiranos temblad.

Y están los que luchan toda la vida, esos son los imprescindibles.

Nosotros nacimos en la noche, en ella vivimos y moriremos en ella.

Chiapas vive en el movimiento estudiantil. No a esta reforma.

Al entrar a los salones (no hay graffitties en los corredores) encontramos otras expresiones de identidad juvenil colectiva, además de una infinidad de nombres de personas y grupos musicales:

Justicia para los inocentes.

En este mundo que todos somos iguales uno tiene la necesidad de ser original. (síc)

Viejos decrepitos. (con letra especialmente grande)

A través de estas manifestaciones podemos comprobar que este centro posee alumnos altamente politizados, rasgo que no comparte con los otros dos casos estudiados. Por otra parte, nos adelanta una gran necesidad de apropiarse del espacio para expresar sus consignas. Sabemos desde que entramos al liceo que existirán pugnas en diversos niveles, y que existe al menos una forma de significar al liceo que está totalmente contrapuesta con la versión oficial y todo lo que la representa.

Podemos pensar a estos mensajes desde su función de manifestación de una disconformidad sin proyecto, en su calidad de resistencia al mundo adulto. Los movimientos juveniles de los últimos años presentan esta pretensión de autonomía respecto a la cultura oficial, manifiesta también en sus formas de organización. No sólo es significativo el mensaje estampado en las paredes del liceo, sino la forma que adopta: es una apropiación con un fuerte carácter invasivo respecto al espacio colectivo, y también puede ser tomada como una actitud destructiva respecto a un espacio colectivo, con el fin de marcar una presencia.

Algunas características del funcionamiento de la organización. Elementos interaccionales y organizacionales.

Una de las características que probablemente pauta más fuertemente la relación entre los miembros del Liceo C es su tamaño, en cuanto determinante de las posibilidades de relación cara a cara, y del reconocimiento posible entre las personas. Me resultó significativa la experiencia de ser saludada con una profesora más cuando ingresaba en la sala de profesores. Esto indica que los miembros del centro no se reconocen entre ellos, o que si lo hacen, también les resulta normal la aparición de docentes suplentes o aceptan como normal una alta rotación año a año.

En cuanto a las relaciones entre los funcionarios del liceo, pude observar que son cordiales. En algunos casos, se caracterizan más por la cordialidad que por la profesionalidad. Tal es el caso de la adscripta, sobre la cual los alumnos remarcan que en ella no se trabaja, sino que se conversa y se bebe café. De esto se deduce una desacreditación de las adscriptas ante los alumnos, v. de acuerdo con Goffman, de la organización en conjunto a través de ellas.

En lo que hace al enmarcamiento normativo para la acción, todo hace pensar que rige la idea que cada profesor es dueño de su clase. No hay ninguna instancia de coordinación de los criterios para la acción o para evaluación o la puesta de límites a los alumnos. Por ejemplo, una adscripta me comenta que algunos profesores fuman dentro de la clase, y "no se les puede decir nada". La heterogeneidad en las definiciones de situación que presentan los docentes –donde se incluyen actitudes totalmente arbitrarias, como tuve ocasión de constatar- es uno de los elementos característicos del Liceo C.

Surge de las observaciones de aula que algunos docentes prohíben actitudes que otros permiten e incluso alientan. Como resultado, los alumnos se comportan diferencialmente con cada uno de sus profesores. Quienes prohíben son juzgados y desafiados por algunos alumnos en forma permanente, se argumenta que otros profesores permiten lo que ellos sancionan.

Asimismo, la disposición de los bancos es modificada constantemente por los alumnos, como un juego, durante los recreos. Los docentes ya han dejado de pedir que aquellos estén alineados. Quienes lo hacen deben esperar que los alumnos pierdan una parte significativa del tiempo de clase en ordenarlos, para su diversión. Por lo común, los bancos se encuentran en un total desorden. Amontonados en los extremos del salón, impiden que un alumno pueda salir de su banco sin que varios de sus compañeros tengan que ponerse de pie para darle paso.

Además de facilitar en forma obvia la conversación entre los alumnos, esta estrategia de ubicación de los bancos resulta ser una demostración de control sobre el espacio, y un desafío abierto a las solicitudes de los docentes.

Los profesores que quieren imponer sus reglas, las repiten clase a clase, sin que tengan efecto la próxima vez. Algunos alumnos iniciaban incluso discusiones sobre su validez. Por ejemplo, se solía repetir esta situación: una profesora pedía a un alumno que se quitara el sombrero, a lo que éste respondía cosas de este tipo: "por qué me tengo que sacar el gorro si yo la clase la escucho igual, no voy a atender más ni menos por tener el gorro". La profesora respondía a esto que así eran las normas del respeto, y así sucesivamente, hasta que se abandonaba la discusión para continuar la clase.

Si los docentes no logran obediencia en los alumnos, tampoco éstos encuentran canales para viabilizar sus inquietudes respecto a la arbitrariedad de algunos profesores. En el Liceo B al menos

existía una buena relación con los Profesores Consejeros, con quienes -si bien no se resolvían las situaciones- se generaba una instancia de intercambio e incluso "desahogo" para los alumnos.

En suma, en ningún sentido el Liceo parece haber legitimado sus normas y expectativas, y la lucha por la definición de la situación es constante. El clima que predomina en el aula es de desorden, y se nota la ausencia de un encuadramiento claro de la relación que se pretende. Por parte de los alumnos, predomina la actitud de desacreditación de los docentes, y de maximización de la diversión. Si en algunas ocasiones los alumnos parecen estar cumpliendo las solicitudes de los docentes, es sólo en sus características exteriores. O sea: se actúan los roles prescriptos cuando la situación -o a menudo la amenaza de sanciones- así lo requiere, o se hace directamente como un juego.

Actitudes significativas observables a nivel general.

En los espacios destinados a recreación sólo se conversa. No se realiza ningún tipo de actividad recreativa organizada. Podemos observar que los grupos de pares son altamente heterogéneos entre sí, pero homogéneos a su interior. Por ejemplo, encontramos grupos de adolescentes que parecen "rapperos", otros de chicas vestidas casi como señoras, otros de muchachas con ropas al estilo "hippy", etc. La actitud de estar haciendo bromas y riendo, o conversando en forma seria, fumando o no, también marca a estos grupos diferencialmente.

La biblioteca del liceo no se usa. La misma es amplia y bien equipada, pero los alumnos, al menos de este turno, parecen ignorarla. Tampoco se puede ver a alumnos estudiando en los corredores o cantina.

Otro tipo de actitud que se observa en el liceo en general es la tendencia a deteriorar los bancos, rayándolos y pintándolos, así también las paredes en algunos casos. Esto puede ser interpretado como la falta de un sentido de pertenencia con respecto al lugar donde se encuentran, así como un enfrentamiento con la normativa que, en forma más o menos explícita, proscribía este tipo de apropiación del espacio. En el mismo sentido pero en forma más radical, puede ser interpretado como la manifestación de un malestar con respecto al liceo, que se expresa en su destrucción lenta y en una actitud de descuido permanente. Parece ser de consenso general que nadie entre los alumnos puede decir algo al respecto, salvo al precio de ser apartado del resto de sus compañeros.

El espacio y su uso.

Podemos adentrarnos ahora específicamente en la descripción del espacio a través de su uso. En él podemos leer el significado que tiene para quienes allí actúan.

Un elemento que llama la atención es el uso del espacio del centro como si en realidad fueran dos liceos diferentes. En el turno visitado, el segundo piso alberga a los alumnos de 5º y 6º año. La mayoría de ellos permanece en este piso durante los recreos, y tiene muy poca interacción con los alumnos de 4º año, concentrados en la planta baja. Los adscriptos de ambos pisos, por su parte, tienen muy poco contacto entre sí. Es significativo que tanto alumnos como funcionarios de este centro se refieran a él como un liceo "chico". Podemos comprenderlo si recordamos que aquello que toman en cuenta para definirlo es el espacio en el que normalmente llevan adelante su interacción, es decir uno solo de los pisos. No obstante, el liceo en su conjunto alberga a 1700 alumnos.

El patio (el espacio que en realidad funciona como tal para los alumnos de la planta baja) es un espacio techado a cuyo costado están los baños para alumnos. Este espacio, como el lugar propio de quienes "reniegan" de la vida "vecinal" del corredor central. Es clara la diferenciación en cuanto a vestimenta y actitud de los jóvenes que eligen este lugar para pasar los recreos. Este es el espacio destinado a los fumadores (lo cual no impide que casi todos los fumadores coqueteen con las reglas e intenten fumar hasta adentro de su salón). Podemos agregar que los alumnos que

podemos caracterizar como enfrentados con el mundo adulto que corresponden a 4º 2 -el grupo estudiado- también se reúnen en este espacio.

El uso del tiempo.

Hay otros aspectos del funcionamiento diario que tienen relación con el uso del tiempo. La organización pretende reglarlo a través del control de la hora de entrada, limitada por la clausura de la puerta. Hay una gran flexibilidad en la puesta en práctica de esta norma, en especial cuando el portero se descuida, y otras personas abren amablemente la puerta a quienes llegan tarde.

Otro aspecto del uso del tiempo que resultaba llamativo es la sistemática entrada a clase con algunos minutos de retraso, ya sea por parte de algunos de los docentes, o de los alumnos. Por otra parte, luego que el docente está dentro del aula, se produce una lucha por el tiempo manifiesta en la resistencia de los alumnos a ingresar al salón durante varios minutos. Cuando finalmente lo hacen, su actitud es de total desgano.

El uso del tiempo dentro del aula resulta también muy significativo en tanto revela los objetivos de quienes se encuentran en ella. A la pugna por las normas a ser respetadas dentro del aula se adiciona una batalla menos explícita sobre el uso -o gasto- de tiempo. Se emplea el mayor tiempo posible en pasar al frente cuando un profesor lo solicita, se "hace tiempo" antes de tomar decisiones, se pregunta cuánto falta para que finalice la clase.

Definiciones de situación en el aula.

Los profesores observados en el Liceo C se caracterizan por su heterogeneidad. Podemos diferenciar claramente un conjunto de profesores adultos mayores, que comparten un enfoque de la clase que incluye imponer pautas de comportamiento que ellos mismos llaman "de urbanidad". Estos mismos docentes, por otra parte, demuestran un alto nivel en los conocimientos relacionados con su materia en la complejidad y variedad de ejemplos que manejan. Los alumnos se enfrentan a ellos desde la contraposición de sus visiones juveniles, y las normas a cumplir en la clase son transgredidas y cuestionadas.

En segundo lugar, encontramos un grupo de profesores jóvenes que se relacionan con los alumnos casi totalmente en calidad de pares. El clima de aula habilitado por este tipo de definición de la situación es desordenado y, para los alumnos, divertido. Estos docentes no sancionan la indisciplina de los alumnos, sino que tienden a dialogar con ellos. La clase solamente es escuchada por los alumnos más interesados.

Por otra parte, existen docentes que se caracterizan por poseer una relación distante con respecto a los alumnos, y tienden a sancionarlos, en especial poniendo bajas notas en conducta. Estos docentes, que no demuestran poseer un alto conocimiento de su materia, y asumen actitudes autoritarias, generan en los alumnos un intento de compensación de fuerzas basado en el despliegue de la "farsa de aprender" y en la burla solapada.

Finalmente, existe un profesor que, aunque es un caso único, merece ser mencionado, ya que es el único que logra captar la atención y el respeto de los alumnos. Se caracteriza por relacionar los temas del programa con posibilidades de comprender el mundo actual, mantener un clima de respeto con el que cumple en sus actitudes. No es amigo de los estudiantes pero ellos sienten que los comprende.

De esta manera, observamos una gran variedad de definiciones de la situación de aula por parte de los docentes, que redundan en una redefinición permanente por parte de los alumnos. En cada una de estas situaciones el marco de conducta cambia, y las luchas por la definición de la situación de clase, del aprender, del ser estudiante, adquieren diferentes características.

El único grupo de alumnos que se comporta de la misma forma ante todos los docentes, es el de las llamadas "tragas", ya que son ellas mismas las gestoras de su interés por el estudio. Esta gran variación

también tiene como consecuencia la percepción por parte de los alumnos de la inexistencia de un discurso institucional coherente.

EL DISCURSO DE LOS ALUMNOS ACERCA DEL LICEO

Comenzaremos revisando algunos elementos comunes a todos los alumnos entrevistados. Uno de ellos es el énfasis en la falta de visibilidad del equipo directivo. Algunos de ellos ironizan también en cuanto a la actividad de las adscriptas:

"Nosotros decimos que es un restorán, porque las adscriptas van y traen comida, llevan café, llevaron la cafetera una vez (riéndose), la llevaron a la adscripción." (Sofía)

"Han pasado mil problemas con los profesores y las adscriptas no hacen nada, nadie hace nada. Las tenés ahí, tomando capuchino." (Martín)

Por otra parte, las opiniones acerca de la organización en general, están divididas según el grupo de pertenencia dentro de la clase, al menos en el grupo estudiado. El grupo de alumnos al que llamamos "la bandita" posee una opinión altamente negativa sobre el funcionamiento de la organización, señalando rigideces, ineficiencia y ciertas formas de autoritarismo, en especial en lo que respecta a la actitud del liceo hacia la agremiación y a la expulsión de alumnos.

Los otros alumnos del grupo no parecen poseer una concepción racionalizada y estructurada sobre los aspectos generales del funcionamiento de la organización.

A partir del análisis de los discursos de los alumnos podemos confeccionar los primeros cuatro modelos de percepción y valoración del liceo. Es necesario agregar que existe un quinto grupo de alumnos, que se caracterizan por ser extremadamente indiferentes, pero no contamos con material de entrevista para analizarlo aquí. De ellos poseemos datos provenientes de la observación y de conversaciones informales.

Hay un dato que resulta muy relevante para el trabajo: la clase, así como el liceo en general, presenta una clara división de los individuos de acuerdo a su actitud ante el liceo, o sea, son claras las diferencias intergrupales, y altas también las similitudes intragrupalas. Este factor refuerza la validez de la elección de un miembro del grupo para representarlo.

Un caso de supervaloración de la experiencia liceal.

En **primer lugar**, podemos observar un modelo de percepción del *Liceo como trabajo*, vinculado a la creencia socialmente legitimada en el valor intrínseco del trabajo. También se vincula a la concepción de la Educación formal como camino para la construcción personal del futuro. Ésta funciona como un elemento que enriquece al sujeto, en tanto le abre horizontes a los que no podría acceder por el conocimiento adquirido en la vida cotidiana, y al mismo tiempo posee una función más instrumental, en tanto proveedora de la capacitación necesaria para competir en el mercado laboral. Sofía opina que el liceo:

"Es como un deber que tenés que hacer, pasa a ser un deber, un trabajo (...) siempre tengo en la mente qué voy a hacer, cómo voy a hacer para mantenerme. Yo no puedo dedicarme a decir no voy a estudiar, sobre todo ahora, si yo dejo la competencia voy a tener que competir igual. (...)

"Que yo sepa, ¿adónde oís hablar de Platón antes de venir al liceo? Te dan distintas opciones y vos las tenés adentro para tener más conocimiento..."

Este modelo, en el caso particular de Sofía, tiene estrecha relación con el imaginario familiar. A lo largo de la entrevista surgen frases que la entrevistada cita como dichas por su madre, y a través de ellas podemos suponer la existencia de amplios diálogos en torno al futuro profesional, las posibilidades que

brinda el estudio, etc. En todos estos casos el estudio juega un papel esencial. Es significativa la referencia al estudio como única herencia que puede legar alguien que no posee dinero.

"Mi madre me dice "yo soy docente, yo no tengo mucho dinero, tu padre tampoco. Lo único que te podemos dejar es la educación. Lo único que yo veo también es la educación. No puedo dedicarme a decir no voy a estudiar..."

La educación como capital cultural heredado, como bien legado al hijo luego de un esfuerzo por enviarlo a estudiar, es un elemento valórico-afectivo muy relevante para esta alumna. La internalización que ha efectuado la entrevistada de estos valores y creencias, es reforzada por presiones y controles simbólicos, así como altas expectativas en torno a su rendimiento curricular. Estas expectativas paternas de distinción también lo son de movilidad social:

"Mi madre también me dice que llegue a fin de mes"

"Yo le llego a decir a mi madre que quiero ser maestra y mi madre me mata"

Otros rasgos que pueden ser observados a partir de esta información son: una fuerte proyección al futuro, que compensa y da sentido a la capacidad de la entrevistada para diferir las gratificaciones propias de los adolescentes. El habitus de esta alumna la hace especialmente sensible a las sanciones y estímulos de los docentes, y la impulsa a adaptar su conducta a todas las reglas propuestas por éstos.

La instrumentalidad: un alumno trabajador.

El **segundo** modelo que analizaremos está representado por un estudiante que es señalado como "buen alumno" por los profesores, y que no tiene lazos de amistad dentro del grupo. Representa a un modelo de percepción del liceo que clasificamos como conscientemente instrumental, con matices de búsqueda de crecimiento personal, en especial por contraposición a la postura y creencias desplegadas por los otros entrevistados, y con poca importancia relativa del liceo como agente de crecimiento personal, pero en estricta relación con la ausencia de desafíos a su inteligencia por parte de los docentes.

Santiago se autodefine como tranquilo. No sale mucho, trabaja, y le va bien en el liceo. Podemos afirmar que su experiencia como trabajador, vendedor de libros, permea claramente sus valoraciones, tanto en lo que refiere a la aplicación de los conocimientos que brinda el liceo, o de juzgarse a sí mismo. Así podemos ver, cuando debió elegir entre las láminas que se le brindaron, para asociarlas con el liceo, que Santiago nos dice:

"El liceo te enseña a usar los instrumentos. También hay que aprender a usar el cerebro. Y hay que aprender a hablar con la gente."

Al igual que la entrevistada anterior, y al igual que varios de sus compañeros, Santiago ha hecho cursos de capacitación complementarios al liceo. Las únicas que no los han hecho son las entrevistadas que denominamos "la bandita".

Tiene claro que va a terminar el liceo, y no es en función de un propósito definido, por ejemplo seguir una carrera, sino para mejorar sus posibilidades de inserción laboral en términos generales. Hacerse de los conocimientos mínimos en una extensión grande de disciplinas, o sea, tener "cultura general", es uno de los propósitos que más inmediata aplicación encuentra en su actividad de vendedor de libros. En este sentido, dice no estudiar porque sin hacerlo llega a notas entre siete y ocho, valiéndose de los apuntes de clase. Dice no encontrar desafíos para estudiar más: "*si fuera más difícil estudiaría*".

En este sentido, no hay una internalización de la necesidad de superarse en la carrera liceal y de la valoración de los conocimientos provenientes del sistema educativo formal como en el caso anterior.

Es interesante la naturalidad con la que vive las expectativas paternas en torno al estudio. Comienza afirmando que en su casa no se le pide nada, "*sólo que estudie*". Su hermano mayor estudia en la

Universidad. Parece estar dentro del sentido común del imaginario que comparte Santiago, la concurrencia y finalización del ciclo liceal. Pero decíamos que su percepción y valoración del liceo es racionalizada. La diferencia con el caso de Sebastián, (el entrevistado que representa el próximo modelo que trabajaremos), es que Santiago sabe, o tiene una construcción que justifica para qué pueden servirle los conocimientos adquiridos en el liceo, así como la forma en que pueden contribuir a su desempeño en la sociedad. Los mide tanto a nivel individual, como interpersonal y laboral.

Si Sofia tenía una relación de apoyo al -e incluso apología del- mundo adulto, visible en las muestras de comprensión a sus actitudes y razones, o en su cuidado de no "bajonear más a los docentes de lo que ya están" enfrentándose a ellos, Santiago tiene una actitud de no enfrentamiento pero nada más. Esta actitud contrasta fuertemente con la actitud de rebeldía e incluso burla que adopta "la bandita" (el cuarto modelo que estudiaremos). Santiago dice:

"Yo no armo relajó, me quedo tranquilo, termina la clase y ahí me voy, como en la hora de descanso."

Finalmente, su definición de ir al liceo es: *"es ir a aprender para enfrentar mejor la vida"*.

La pérdida de sentido: medios y fines.

El **tercer modelo** que encontramos está representado por Sebastián, un alumno que no está integrado a la clase (su única amistad dentro de ella es un ex compañero del Liceo al que fueron hasta tercer año) y que no tiene problemas de conducta. Tampoco es un alumno destacado por su rendimiento. Sebastián proviene de un liceo muy pequeño y ha sentido mucho el cambio:

"La verdad no me gustó. Vengo de, el otro liceo era un liceo muy chico. Había otra relación con los adscriptos, los profesores. Eran pocos alumnos, y se conocían todos"

Además de afectar su relación con los compañeros de la clase, este cambio parece haber afectado su rendimiento y el propio significado que tiene la experiencia del liceo para él. Estamos frente a un caso donde podemos comprobar la importancia de los factores interaccionales y aquellos ligados a las características de una organización que influyen en la respuesta a ella por parte de los alumnos.

"El año pasado estudiábamos todos juntos, estudiábamos pila, y tá, ahora estudio con mi compañero o estudio solo y tá, estudiamos poco, lo necesario, lo justo y tá y nada más. (Se ríe) Cosa de salvar y tá."

El Liceo aburre a este adolescente, pero a diferencia del grupo que analizaremos a continuación, este muchacho reconoce un valor al Liceo como posibilitador de un mejor posicionamiento en el mercado laboral, y por otra parte expresa que los conocimientos que adquiere en él, "servir van a servir".

"Si estás mejor capacitado vas a conseguir un mejor trabajo, no sé. Y no sé, un mejor trabajo, al no estar muy bien capacitado, no tener un buen estudio, el trabajo no sé, va a ser menos sueldo yo qué sé"

De esta manera observamos la representación de un modelo donde se concibe al liceo desde un criterio de instrumentalidad total, sin elementos de posible enriquecimiento personal, y no acompañado de una resemantización de su espacio en un lugar de esparcimiento, sino una actitud de acatamiento de las reglas, y una disposición para la resignación. La concurrencia al liceo forma parte natural de la vida de este adolescente, estando muy escasamente racionalizada y proyectada al futuro.

La vivencia de situaciones de falta de trabajo vinculado a la ausencia educación en su entorno inmediato, hace que se refuerce la creencia de Sebastián en la educación como medio legitimado de alcanzar una posición socioeconómica decorosa, e incluso abrigar la esperanza del ascenso social.

Podemos ver a este entrevistado como un representante de una actitud instrumental hacia el liceo, sin un compromiso alto con él.

La “bandita”, o la ética dionisiaca.

El **cuarto modelo** que encontramos en este grupo es el que podríamos describir como de desinterés por el Liceo acompañado de una revalorización de él en función de las posibilidades de socialización que brinda. Lo acompaña una noción instrumental mínima acerca de la utilidad que puede brindar en el mercado de trabajo, pero con un marcado descreimiento respecto a la utilidad de los conocimientos que proporciona.

“Una amiga mía va a hacer peluquería y le piden cuarto. Ella quería hacer tercero, pero tá, tenía que hacer hasta cuarto. Ahora te piden cuarto hasta para ser almacenera.”

Todos los procesos de aprendizaje carecen de sentido. Se vivencia a los contenidos como demasiado abstractos y lejanos respecto a sus intereses. Dos de las alumnas afirman en la entrevista:

Te parece que los conocimientos que te da el liceo te van a servir en el futuro?

“Algunos sí. Pero este año de lo que estamos dando no se entiende nada. Pero hubieron otros años que sí me interesaba, por ejemplo Biología, cuando dimos todós los métodos anticonceptivos yo sabía que me iba a servir para mí, aparte yo entendía. Y era algo que por lo menos yo sentía que me servía, ahora a mí no me gusta nada. Por ejemplo, lo que estamos dando ahora en Matemática, Pitágoras, para qué quiero saber yo Pitágoras?”

La falta del hábito de estudiar refuerza la sensación de malestar que les produce la clase, ya que no pueden salir del círculo de no entender los temas, generando la sensación de que todo eso causa malestar y no tiene sentido. La sensación de malestar se acentúa ante la percepción de una falta de comprensión de su actitud joven por parte de los docentes:

“Tienen que entenderte un poco mas bo, y aguantarte un poco la cabeza. Porque si no, venis sin ganas a estudiar y todo eso. Si quieren hacerte estudiar te tienen que motivar. Y no te motivan, hay cualquier vieja.

-Motive vos solo, hermano”.

“- El liceo me aburre, me aburre, me aburre.

- Yo vengo, las cuadras las vengo caminando tranquila, pero es llegar a la puerta del liceo y me deprimó totalmente, llego a casa, dejo las cosas y me voy.”

La clase se hace soportable para quienes la viven de esta forma por medio de una resemantización de los procesos típicos de la clase en procesos lúdicos. Es normal que comenten que en el liceo “por lo menos ves a tus amigos” como aliciente para su estadía allí. Se intenta pasar el mayor tiempo posible divirtiéndose, e intentar obtener el título al menor costo en términos de esfurezo.

Estos alumnos tienen bajas expectativas acerca de lo que son capaces de lograr. La mayoría de ellos aspira sólo a terminar cuarto, y algunas no creen que puedan lograrlo sin repetir al menos un año. No saben qué van a hacer en el futuro. No cumplen con los requerimientos de algunos de los oficios o carreras en los que habían pensado (dos de ellas querían ingresar al liceo militar para ser pilotas). También carecen de la información necesaria sobre los requisitos que tienen que cumplir para ingresar a cursarlos, ni dónde hacerlo. Tienen el concepto que el mercado laboral es demasiado exigente, y que **cuarto año es lo mínimo que deben tener**. Por eso, y por otras razones que no saben explicar, están cursando el liceo. Llama la atención el bajo grado de racionalización de su situación.

"- Y mi sueño era terminar cuarto, meterme en la UTU, hacer ayudante de arquitectura y después de terminar ayudante de arquitecta entrar a la facultad para ser arquitecta. Pero como me está yendo este año, dos altas nada más, dibujo y gimnasia, no veo que voy a tener que repetir, hacer cuarto de vuelta, terminar, y después puede ser que me meta en la UTU.

- No sé, yo tenía pensado hacer tercero y hacer periodismo, pero no sé dónde se puede hacer.

- Yo ahora repito cuarto y el año que viene lo empiezo bien."

Es necesario aclarar que una de las cinco alumnas, Andrea, del grupo entrevistado discute muchas de sus afirmaciones, alegando que exageran en cuanto a la malicia de los profesores, a las exigencias del liceo, etc. De la entrevista se desprende que esta alumna pertenece a un hogar donde se hacen esfuerzos para que ella estudie, y donde se poseen altas expectativas respecto a su futuro. Es la única del grupo que hace un curso (inglés) además del liceo. Es la que presta más atención a la clase de todo su grupo de amigas. Y estas actitudes se manifiestan coherentes con su posición discursiva:

- "A: Supuestamente la idea, lo que sería la base es ir a un lugar donde hay jóvenes de tu edad, y tá, y que te enseñan un montón de cosas

- Para mí no te enseñan nada.

A: De repente te enseñan y vos no aprendés nada.

- Te enseñan cosas truchas."

Otro elemento que comparten es el bajo grado de control al que son sometidos por sus padres. Por un lado, salen cada vez que quieren, a diferencia de la mayoría de las entrevistadas de su edad. Por otro, manifiestan sentir muy poca presión en cuanto a expectativas de rendimiento en el liceo por parte de sus padres.

- A mí me gusta ir a bailar, ta y después voy a la casa de ella, porque ella es mi prima. Voy a la casa de ella, salgo a joder, a donde sea menos donde tenga que estudiar.

Todos ellos están enfrentados con el mundo adulto, y no pierden oportunidad de discutir con los profesores. De ellos tienen la opinión que no comprenden a los jóvenes, y que pretenden manejarse con las pautas de respeto "de cuarenta años atrás".

Uno de los elementos necesarios para concurrir al liceo y estar inserto en su lógica de funcionamiento es al menos una mínima capacidad de diferir la gratificación. Estos alumnos no pueden concebir la posibilidad de aburrirse estudiando al menos para pasar un examen. Estos alumnos no toman ninguna clase con seriedad. Es de aclarar que ellas mismas reconocen que escuchan a uno de los profesores, el de Historia, porque es el único que les inspira respeto y hace que se interesen por la clase.

No parecen haber internalizado las pautas necesarias para desempeñar el rol de alumno que demanda el sistema y que reclaman los profesores. Las características de una institución que no genera su interés, las sanciones negativas de los docentes que aumentan la misma frustración que las conduce a renegar de la situación de aula, ayudándolas a reforzar las desventajas de capital cultural que traen desde su medio, son percibidas desde una postura politizada que intenta dar cuenta de esta situación:

"Es una cuestión política, te la hacen difícil los ricos para que, no sé, porque cuánta gente abandona, y vos no podés tener una oportunidad, entonces eso también es política. Los ricos tienen un liceo privado".

CONCLUSIONES PRIMARIAS. Caso C.

La organización como contexto de la significación, proporciona un clima que en general inspira poca credibilidad en los alumnos, además de proveer un marco de interacción donde ellos pueden moverse con mucha libertad. Desde la perspectiva semiótica podemos afirmar que la organización no resulta verosímil, ya que son frecuentes las interrupciones que desacreditan la imagen que pretende legitimar. Por otra parte, la organización cuenta con un alumnado crítico, siendo algunos de sus miembros representantes de ideologías juveniles ligadas a un enfrentamiento con el mundo adulto, al que la organización no puede responder con una adecuada legitimación que compense estas ideas de partida que le son adversas.

La construcción del rol de alumno, en la cual la socialización en las ideologías y actitudes prescriptas por la institución tiene un papel fundamental, se ve en este caso debilitada dada la ausencia de instancias de interacción organizadas en el marco del Liceo. La divergencia en los criterios que manejan los profesores y directores en la vida cotidiana del liceo también contribuye a la debilidad de los instrumentos necesarios para construir este rol en los alumnos no predispuestos a asumirlo.

En este sentido, un elemento común a los entrevistados es la percepción de los docentes como un todo muy heterogéneo. Al describirlos, los alumnos tienden a dividir al cuerpo docente en dos grupos: o bien los que están interesados en enseñar y los que no, o entre los que se hacen respetar y los que no lo hacen, o entre los que son "piola" y entienden a los jóvenes y los que no los comprenden, dicotomías que se eligen según el interés del joven.

Consecuentemente, uno de los elementos recurrentes en las entrevistas, es la falta de compromiso con el liceo, y con el aprendizaje en general. La única excepción a esta tendencia la constituye el grupo de amigas catalogadas como "tragas" por sus compañeros de clase, representada por Sofía. El resto de la clase se mueve en una dinámica de simulación y utilización del conocimiento de las pretensiones de conducta de los docentes, para su provecho. El cálculo racional del mínimo de esfuerzo para lograr el máximo de beneficio es una constante en la clase observada. Esto se refuerza en las afirmaciones que demuestran una actitud hacia el estudio que admite copiar, llevarse el máximo número posible de materias a examen, y luego salvar mínimo número necesario para no repetir el año. Aquello que se persigue, entonces, es el título, y todo el proceso que conduce hacia él es visto como un camino tortuoso y aburrido.

Las diferencias entre los significados atribuidos al liceo por parte de estos jóvenes pueden ser sintetizadas como puntos en un continuo que va desde el malestar total al gusto por el mundo liceal, o desde la creencia en el aprendizaje por el aprendizaje, a la instrumentalidad total en la concurrencia al liceo, y finalmente, del acatamiento de las reglas a la resignificación total de ellas en base a criterios propios del mundo de los jóvenes.

Una propuesta pedagógica fragmentada y confusa, frente a un mundo juvenil con sus propias reglas, permite el ejercicio de una resignificación del espacio liceal en términos lúdicos, o la permanencia indiferente al margen de él. Las únicas alumnas comprometidas con el liceo resultan serlo en función de una fuerte carga de expectativas familiares internalizadas, junto a un control parental fuerte, tanto de su conducta como de sus resultados curriculares.

Las encarnaciones grupales a través de las cuales el imaginario global de clase media al que pertenecen los jóvenes, conduce a actitudes bien diferenciadas con respecto a la organización y sus miembros, así como a diferentes construcciones en el rol de alumno. En estas diferencias aparecen como relevantes el imaginario familiar y el del grupo de pares en los que participa el sujeto.

Los resultados prácticos a los que conducen estas distintas visiones tienen claras manifestaciones en el rendimiento curricular de los alumnos. Desde sus distintas definiciones de la situación, los alumnos adoptan actitudes frente al estudio que comprometen su permanencia en el sistema.

6. CAPÍTULO DE ANÁLISIS COMPARATIVO.

Comencemos sintetizando comparativamente algunas observaciones acerca del lenguaje de los edificios de cada uno de los centros, ya que el local liceal provee los primeros signos que se ponen en circulación para sus usuarios. Presentamos las características más generales de los tres centros:

		LICEO A	LICEO B	LICEO C
CARÁCTERÍSTICAS GENERALES	<i>Destino original</i>	Colegio para señoritas.	Hotel	Colegio.
	<i>Espacio de recreación</i>	Patio mediano, sin espacios verdes, hay una cancha. Los espacios se usan diferencialmente por edades.	Patio grande, con algo de verde, cancha de fútbol. Los alumnos se quedan en el corredor durante los recreos.	Patio mediano, sin verde. Se usa corredor exterior como patio. Uso diferencial por pares. Área fumadores.
	<i>Administración</i>	Amplia, ubicada estratégicamente con fin control, equipada.	Poco equipada, con poca visión del conjunto.	Poco equipada, ubicada en forma adecuada para fines de control.
	<i>Aulas</i>	Amplias, equipadas.	Tamaño diverso, grandes carencias materiales.	Amplias, equipadas con lo elemental.
	<i>Biblioteca</i>	Amplia, se usa como sala de estudio.	Abierta pocas horas por semana, muy pequeña.	Nueva, grande. Los alumnos no la usan.
CONSERVACIÓN	<i>Estado de conservación del edificio</i>	Bueno. No necesita reparaciones. Pintura reciente.	Muy deficiente. Necesita reparaciones importantes.	Intermedio. Necesita mantenimiento general.
	<i>Higiene</i>	Buena. Poco jerarquizada.	Muy deficiente. Jerarquizada.	Aceptable. Jerarquizada.
EQUIPAMIENTO	<i>Recursos didácticos y equipamiento del edificio en general</i>	Equipamiento básico completo. Hay computadoras para uso de los estudiantes, material de laboratorio, libros, etc. Existe video para uso de los estudiantes, así como préstamo de videos.	Falta equipamiento básico: vidrios, bancos, etc. Las instalaciones, están en mal estado. No hay computadoras. Laboratorio con poca cantidad de instrumentos en relación a cantidad de estudiantes. TV y video (con poco uso)	Equipamiento básico aceptable. Faltan algunos vidrios. Computadora sólo en dirección. Laboratorio completo pero con pocos juegos de instrumentos en relación a la cantidad de estudiantes.
ESPACIO ESTUDIANTES	<i>Elementos de recreación</i>	Mesa de ping-pong, cancha de básquetbol.	Cancha de fútbol en el patio.	Ninguno.
	<i>Cartelera de estudiantes</i>	No.	No.	No.
	<i>Cantina</i>	Sólo mostrador. No hay asientos para los alumnos.	Ventana como mostrador.	Muy pequeña, pocos asientos.
AULA	<i>Disposición bancos</i>	En grupos de 4 o 5 alumnos.	Dispuestos en filas.	Bancos en desorden.
	<i>Tarima profesor</i>	No hay.	Existe en uno de los grupos.	No hay.
	<i>Iluminación, pizarrón, etc.</i>	Buenos.	Deficientes ambos.	Aceptables.
	<i>Carteleras de clase</i>	De varias materias	Del "valor" del mes.	No hay.

En suma, el Liceo A presenta un espacio ordenado, limpio y no opresivo. El liceo B, por su parte, representa una alta violencia simbólica para sus miembros, tanto en sus condiciones de higiene como en las dimensiones de sus salones, y en el deterioro que presenta el edificio en su conjunto. Por otra parte, los

espacios están jerarquizados, al igual que en el liceo C, siendo notorias las diferencias en higiene y equipamiento entre las salas de administración respecto a los salones, baños de alumnos y docentes.

Si tomamos en cuenta la reducida proporción de alumnos que declara poseer un espacio cómodo para estudiar en sus casas en el Liceo B, la ausencia de una sala de lectura en Biblioteca representa otro elemento que refuerza las características de la acogida que da el centro a sus alumnos. De manera que el espacio en su conjunto, no transmite signos de valoración de la educación, y no opera como una instancia de fomento de la asociación del estudio con la idea de bienestar, sino lo contrario.

El liceo C, por su parte, presenta condiciones de deterioro que, si bien son notorias, resultan menos sensibles que las del liceo B. También la calidad de su higiene se encuentra en un punto medio entre la que presentan los liceos B y A. Este liceo es el que presenta más signos de la apropiación del espacio por parte de los alumnos. La siguiente cita recoge las impresiones que dejan los espacios de los liceos B y C:

"Los liceos públicos constituyen un contexto físico poco agradable, lo cual es percibido de ese modo por los propios estudiantes... al respecto conviene destacar que el deterioro del contexto físico no es un problema menor, sino que tiene relación directa con la calidad de la educación que se brinda en ellos, porque contribuye a generar malestar en profesores y estudiantes, impide la apropiación del espacio físico por parte de quienes cotidianamente conviven en la institución y promueve un débil sentido de pertenencia de aquellos al liceo... constituye un mensaje implícito acerca del valor otorgado a la actividad que se desarrolla en ellos..."(Rama et al, 1994 : 214)

Compararemos ahora los aspectos vinculados al funcionamiento de la organización y a los discursos de sus equipos directivos.

	LICEO A	LICEO B	LICEO C
¿Existe claridad en el equipo directivo respecto a los objetivos de la institución? ¿Existe elaboración en su planteo?	Sí, tanto en su discurso como en documentos. A su vez, se realizan reuniones periódicas de evaluación	Muy poca. Los objetivos son planteados en forma general y abstracta.	Existe claridad en las aspiraciones pero no elaboración de los objetivos más allá de lo cotidiano
¿El director demuestra conocer la realidad sociocultural y barrial de sus alumnos?	Sí, también se analiza en documentos.	El director la conoce sólo superficialmente. El subdirector la conoce por pertenecer al barrio.	Si.
¿El director posee antigüedad en el centro?	Si.	No, es nuevo en él.	Si
¿El director visita las aulas y es visible en patios y corredores?	Sí. Es visible a diario para los alumnos	En el periodo estudiado no vistió las aulas ni recorrió el liceo.	No visita las aulas ni se hace visible en corredores
¿Existe cooperación e intercambio pedagógico entre los docentes?	Sí, en instancias de evaluación y reuniones específicas	Existe un clima de cordialidad pero en el aislamiento pedagógico.	Clima de cordialidad entre docentes, sin instancias de intercambio pedagógico ni unificación de criterios.
¿La rotación de docentes es alta? (parámetro: menos de 2 años: Alta, entre 3 y 5 años: Media, más de 5 años en el centro: Baja rotación)	No.	Existe un cuerpo permanente minoritario y otro de docentes con Alta y Muy Alta rotación	Existen pocos docentes con mucha antigüedad, predomina Muy Alta rotación
¿Existe un proyecto de centro, discutido y consensual?	Sí, desde el año 1990	Existen sólo objetivos abstractos y poco elaborados	No. Existen ideas aisladas a llevar adelante.
¿El liceo atiende a una población homogénea?	Sí.	Atiende a una población perteneciente a la zona, pero heterogénea	Atiende a una población heterogénea, también de zonas cercanas

En el liceo A la relación entre los funcionarios, y la de éstos con los alumnos, se caracteriza por el conocimiento mutuo, y el fomento de la socialización en situaciones festivas y su extensión a la vida cotidiana. Se espera que los padres de los alumnos se incorporen a la propuesta, y, en todos los casos, se busca generar una situación de *comunidad*. Existe un imaginario y un cuerpo de principios compartidos como orientación para la acción.

En el liceo B las relaciones se caracterizan por el anonimato y la apelación al recurso de los estereotipos como medio para reconocer al Otro. Las interacciones entre los miembros de la organización se basan en la cordialidad, pero entre éstos y los alumnos, descansan en vínculos estrictamente relacionados con los roles que cada uno cumple dentro de la organización, en especial motivados por el control. En pocas ocasiones se establecen vínculos significativos entre ellos. No existen instancias de integración fuera del aula, salvo casos esporádicos y excepcionales. Existe una gran heterogeneidad en los criterios de orientación para la acción por parte de los profesores, y no hay un cuerpo de conceptos con orientación a la acción trabajados conjuntamente por éstos y el equipo directivo. Este equipo no posee un diagnóstico elaborado de la situación del alumnado, ni objetivos concretos orientados a la práctica. Se trabaja bajo la lógica de "apagar incendios", y los funcionarios manifiestan verse frecuentemente desbordados en sus tareas.

El liceo C posee un ambiente organizacional basado en la cordialidad, y en una "voluntad de hacer", que muchas veces no se traduce en el hacer concreto. Las interacciones entre los funcionarios de diferentes áreas no son, sin embargo, frecuentes. Al igual que en el liceo B, no existen instancias de coordinación. También tiene en común con el liceo B, la no existencia de actividades de integración extracurriculares, sin bien existe el proyecto de concretarlas. A su vez, comparte con aquel liceo la característica de poseer un cuerpo docente altamente heterogéneo, que presenta criterios muy disímiles en la práctica y en la definición de situación de aula. La organización en su conjunto se desacredita en las presentaciones ineficaces de sus representantes ante los alumnos. En el caso del liceo B, no obstante, podemos afirmar que no hay tal desacreditación, ya que la organización no presenta si quiera una promesa o un verosímil a ser juzgado por los alumnos.

En el liceo C se agrega un factor que no está presente en el A ni el B. La organización del liceo C se enfrenta a un alumnado crítico, en muchos casos politizado, en actitud de enfrentamiento con el mundo adulto. La organización, por su parte, no se muestra capaz de responder con una adecuada legitimación que compense este punto de partida antagónico. En términos generales:

"En la medida en que la identidad institucional es muy débil, también lo es la capacidad de transmitir modelos de socialización a los jóvenes. En ese sentido, puede afirmarse que los liceos carecen de estructuras de socialización adecuadas a las características de la juventud de fin de siglo. (...) de lo anterior puede derivarse una creciente dificultad de las instituciones de enseñanza media para definir a los adolescentes como estudiantes, o, en otras palabras, para construir en ellos el rol de estudiante".(Rama et al, 1994 : 223)

En lo que respecta a la sistematización de los indicadores socioeconómicos sobre los alumnos, remitimos al lector a Anexos.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS EXPECTATIVAS Y ACTITUDES GENERALES DE LOS ALUMNOS.

Para comenzar, a través del desarrollo del trabajo de campo, en el contacto directo que se produce con los sujetos, tuve acceso a interesante información sobre los alumnos y los liceos. De esta forma, tomamos como otro insumo de la investigación al propio proceso de investigación -en tanto durante él se producen sucesos significativos que no podemos dejar de lado por no formar parte de aquello que estaba previsto en el diseño.

El primer elemento surgió en la propia presentación de mi actividad ante los alumnos. Dado que uno de mis objetivos era que todos los participantes tuvieran la información suficiente para comprender de lo que allí estaba ocurriendo, al entrar al salón por primera vez explicaba a todos los alumnos de qué se trataba mi trabajo, por qué motivos se realizaba, y cuáles serían las actividades en las que ellos participarían. Se agregaba que podían luego acercarse para realizar todas las preguntas que consideraran necesarias.

La reacción de los alumnos, y lo que ella evidenciaba, fue muy significativa en los tres liceos. En el liceo A, los alumnos escucharon atentamente la exposición, y luego realizaron preguntas, buscando durante los momentos del recreo, profundizar la información que habían obtenido, y evidenciando manejar un conjunto de conceptos vinculados al mundo académico, e incluso gran parte del lenguaje que le es característico, por ejemplo las palabras tesis, metodología, etc. A su vez preguntaban sobre el campo laboral de la Sociología, o en qué tipo de lugares se podía ejercer.

En el liceo C la indiferencia de los alumnos ante la exposición fue casi total. Sólo una de las alumnas catalogadas como "traga" por sus compañeros, se acercó más tarde a manifestar su interés y a ofrecerse personalmente para participar en las entrevistas. El resto de la clase escuchó en silencio, y aceptó mi presencia en el aula con una pasividad e indiferencia que sólo fue cediendo en la medida en que yo intentaba conversar con ellos en los recreos y horas libres.

Si en el liceo A se me incluyó en el espacio del aula como una estudiante universitaria realizando una investigación, en el liceo C se me incluyó sólo en tanto una joven que podía llegar a entenderse con ellos. Si en el liceo A aprovechaban mi presencia para informarse de las condiciones y exigencias de estudio en la Universidad, en el liceo C los diálogos que entablaba con los alumnos sólo pasaban por comentarios personales, de interés general o sobre el liceo. Los diálogos sobre mi actividad de investigación en la clase incluyeron, luego de un tiempo, la confesión de que no se acordaban exactamente qué era lo que yo estaba haciendo, y por qué entraba en la clase de ellos, incluyendo admitir que no habían puesto atención el día en que lo expliqué. No obstante, estando ahora dispuestos a prestar atención, ante la nueva explicación comprendieron perfectamente de qué se trataba.

Pero en el liceo B fue donde se dieron las diferencias más significativas. Luego de la exposición inicial en los dos grupos, suponiendo que todo había quedado claro procedí a ingresar al aula aproximadamente dos veces por semana. La relación informal que entablé con algunos alumnos se basó en comentar sucesos vinculados a la actitud de los docentes, dado que más de una vez presencié situaciones muy incómodas. Otros alumnos simplemente se mantenían indiferentes, perdiéndose en la multitud durante los recreos, sin que yo pudiera acceder a ellos.

Varias semanas después de comenzada la investigación, los alumnos más audaces de los dos grupos, casi al mismo tiempo, me preguntaron de qué materia era yo profesora o practicante. Uno de ellos, visiblemente preocupado por mi posible papel en la delación de su mala conducta, me explicaba que, al verme tomando nota de lo que sucedía en la clase, había pensado que mi función allí era ayudar a los profesores a controlarlos. Se me llegó a preguntar si yo era una inspectora. Al principio pensé que se trataba de casos puntuales de alumnos particularmente distraídos que no habían puesto atención a mis explicaciones. Pero luego advertí que esas especulaciones sobre mi presencia en la clase eran generalizadas. Ante este gran malentendido, decidí volver a pararme ante la clase y plantear desde cero cuáles eran mis objetivos y mi función allí.

No sólo los alumnos no habían llegado a captar la información vinculada a mi propósito en ese liceo, sino que, al apelar a su mundo de sentido común para darle un sentido a mi presencia, revelaron las limitaciones de sus claves interpretativas, y la desigualdad de acceso a ellas con respecto a los alumnos de los otros dos liceos. Si en el liceo C no hubo malentendidos sino indiferencia y más tarde comprensión, en el liceo B la dificultad de concebir la situación condujo a la circulación de rumores que demostraban que las únicas situaciones que les resultaban concebibles dentro del aula eran las vinculadas a la relación profesor-alumno, y todo lo que escapara a ella les resultaba de difícil comprensión.

Por otra parte, al explicar que yo estudiaba Sociología, se me preguntaba, por ejemplo, si era lo mismo que la Psicología, y de mis explicaciones al respecto sólo parecían comprender algunos ejemplos. En uno de los grupos estas dificultades de decodificación de una información diferente a la conocida, resultaron más marcadas. Es precisamente el grupo en el que los símbolos de enclausamiento sugieren una mayor desventaja sociocultural. En este grupo las inquietudes por comprender mi tarea eran menores, mientras que en el otro, si bien también se demoró en la comprensión de mi actividad, hechas las aclaraciones necesarias, las explicaciones sobre la Sociología y los objetivos de la investigación (presentados en términos de "conocer lo que ustedes sienten y piensan sobre el liceo") generaron interés y algunos comentarios alentadores por parte de los alumnos.

En segundo lugar, otra reacción significativa ante la nueva situación es la que resulta de las expectativas que los distintos alumnos depositaron en mi papel. Siendo un participante externo a las interacciones normales de los actores, el investigador suele ser objeto de expectativas variadas, principalmente en torno a los efectos beneficiosos o perjudiciales que puede generar su inesperada presencia. Estas expectativas también nos revelaron necesidades y potencialidades de los actores, y también algo sobre la calidad de su vínculo con el mundo del liceo.

En este sentido, los alumnos del liceo A explicitaron que esperaban que un efecto indirecto de mi investigación pudiera ser que las objeciones que tenían ante algunos problemas del liceo fueran escuchadas sin que se pudiera tomar represalias contra ninguno de ellos. Agregaban que al contármelas en forma anónima, lograban hacer saber algunas cosas que no podían decir a los animadores ni escribir como respuesta a los cuestionarios del liceo, ante antecedentes de sanciones por estos motivos. Más allá de la veracidad de las versiones de los alumnos sobre esta represión, lo importante es su vivencia de ella, dónde se genera y cómo ella marca al significado que atribuyen al liceo. Estas expectativas revelaron desde el comienzo la existencia de un clima de desconfianza en el liceo, que luego aparecería en muchas ocasiones durante las entrevistas.

Por otra parte, en el liceo C se depositaron distintos tipos de expectativas en torno a mi papel. Los alumnos más enfrentados con el mundo liceal, explicitaron que la entrevista sobre su relación con el liceo les resultó un "desahogo", y que esperaban que mejorara algo por medio de este trabajo, dado que sus problemas con los docentes nunca tenían solución por la vía de denunciarlos ante las adscriptas. La valoración de la oportunidad de "desahogar" y mostrar su rabia, frustración y desmotivación con respecto al liceo, nos mostró uno de los principales ejes de su relación con éste.

Otros alumnos (los llamados "tragas") se mostraban más interesados en relatar sus vivencias que en esperar algún provecho de la investigación, aunque no descartaban la ventaja de que alguien "denunciara" con una voz más legítima que la de ellos, las arbitrariedades de algunos docentes y la falta de conocimientos de otros. El resto de la clase no demostró poseer ninguna expectativa en particular.

Los alumnos del liceo B, en general, más que depositar expectativas en la investigación se limitaron a quejarse sobre el mal funcionamiento del liceo, sin mayores esperanzas en que las cosas mejoraran. Algunos relacionaban su desinterés total por el liceo con el desinterés que les generaba una investigación sobre él, no llegando a entender que la investigación era principalmente sobre ellos. Por otra parte, algunos alumnos se sintieron sorprendidos y agradecidos porque alguien se interesara por su vivencia del liceo, manifestando estar acostumbrados a lo contrario.

Finalmente, no dejan de ser interesantes las expectativas volcadas por los propios profesores –en especial los de los dos liceos públicos– en la investigación. Algunos de ellos esperaban que ésta les aclarara el enigma que representan para ellos los alumnos, diciendo no comprender sus actitudes y

conductas ante el liceo. Esto nos da una pauta a su vez de la calidad del vínculo y la comunicación existente entre alumnos y profesores.

Un elemento que en principio no iba a ser incluido en nuestro análisis, y que resultó importante a la hora de comparar los capitales culturales de los alumnos, fue su uso del lenguaje y su manejo como herramienta de comunicación socialmente relevante. Los alumnos del liceo B, en sus respuestas al cuestionario que se les realizara, evidencian una adquisición muy precaria de las competencias vinculadas al lenguaje escrito, asimismo lo demuestran en sus intervenciones orales. Nuevamente, esta limitante es más marcada en el grupo 2. (4° 3)

Frases como "el liceo es orible, tubiesen que limpiarlo" (sic) escritas como respuesta a la pregunta "¿Cómo es el liceo?" nos obligan a reflexionar en torno a las posibilidades de comunicación y de decodificación de información con las que cuentan estos alumnos. Más allá de la limitación de las posibilidades concretas de realizar una presentación eficiente con vistas a la inserción en el mercado laboral, las herramientas lingüísticas con las que cuentan estos alumnos nos revelan la posesión de un capital cultural que incide poderosa y negativamente en sus posibilidades de "jugar el juego" en el campo educativo.

A su vez, dado que el lenguaje es esencialmente un vehículo para el conocimiento y el pensamiento, en el que necesariamente anclan las claves de interpretación de la realidad, no podemos desconocer estas limitaciones en el manejo del código lingüístico por parte de muchos alumnos del liceo B, en el análisis del proceso de atribución de significados que realizan respecto a la experiencia del liceo.

ANÁLISIS COMPARATIVO DEL PAPEL DE LOS ESPACIOS SOCIOCULTURALES EN LA PRODUCCIÓN DE SIGNIFICADOS.

En primer lugar, podemos concluir que los Espacios Socioculturales de pertenencia tienen un importante papel en la construcción diferencial de significados en torno a la experiencia del liceo. Su influencia se visualiza tanto en la configuración de una serie de disposiciones para la acción, como en la utilización por parte de los jóvenes de ciertas claves interpretativas distintivas, a las que analizamos como Intepretantes.

Sin embargo, con apoyo de las teorías interaccionalista y semiótica, rescatamos además, que los significados construidos a través de los códigos y disposiciones de partida son a su vez matizados y modificados por la experiencia concreta que tiene lugar en los centros educativos. En términos generales, de acuerdo con Salinas y Franssen (1997: 56) podemos afirmar que:

"Los jóvenes se relacionan con la sociedad a partir de posiciones y de experiencias tremendamente divididas. Su entorno social, familiar, cultural, escolar, remite a realidades muy diferentes, separadas, y aun cuando las aspiraciones de realización personal y social son compartidas, los recursos, códigos, oportunidades, orientaciones normativas con que cuentan son muy distintas".

Hemos visto en este trabajo una variedad de situaciones sociales, familiares, educativas, que se vinculan a una diversidad de significados atribuidos a la experiencia liceal. De acuerdo con Bourdieu y con Salinas y Franssen (1997 : 157) podemos afirmar que:

"Para no perderse en el campo cultural se requieren códigos. Claves para escoger o desechar. Claves para moverse en un mundo que se cuele por todas partes, que está en la casa, en la esquina. Pero el panorama actual es que las posibilidades de realizar ciertas prácticas culturales y esas claves que permiten escoger, son distribuidas de modo desigual. Mientras unos viven la cultura como éxtasis, otros la viven como aburrimiento".

En forma sintética, encontramos por una parte, a grupos de alumnos que viven la experiencia liceal desde una auto marginación. La actitud de estos alumnos, como observamos, incluye también reacciones de rechazo, o de apatía. Está en estrecha relación con la situación de concurrir al liceo sólo por obligación, pero también comprende a los alumnos que concurren sin saber por qué lo hacen, o lo hacen para retrasar el momento de insertarse en el mercado laboral. Los encontramos especialmente en el Liceo B, y también, en menor medida, en el C. **El liceo es para ellos una etapa que hay que sufrir.** Todo es visto como el deber de cumplir obligaciones, todo es ausencia de sentido. Los contenidos a aprender son vividos como lejanos a su experiencia.

No obstante, también están presentes en ellos los deseos de promoción social. Con base a unas disposiciones negativas frente al liceo, los jóvenes se insertan en un contexto marcado por la ausencia de una identidad organizacional fuerte, que sólo logra débiles enmarcamientos actitudinales, donde viven definiciones de situación altamente heterogéneas. Comprendemos en la conjunción de ambos elementos, la posibilidad de resignificar esta experiencia "negativa" en integración juvenil entre los pares.

Por otra parte encontramos a quienes tienen una relación instrumental con el liceo. **El liceo es una etapa que hay que pasar.** La educación aparece, racionalizada, como el único posibilitador de obtener "una oportunidad en la vida", de "ser alguien". Dentro de este modelo encontramos muchas veces una hipervaloración de las posibilidades que brinda el liceo, en otros, la conciencia de que es un elemento imprescindible pero no suficiente. En todos los casos, la ausencia de una identidad institucional fuerte también opera como un factor reforzador de esta ausencia de sentido en el proceso de aprender, en la no construcción del rol de alumno, en la perpetuación de la pasividad. La ausencia de desafíos a la inteligencia de los alumnos, la ausencia de modalidades de enseñanza adecuadas, y de una exigencia acorde, refuerzan a su vez la orientación de estos alumnos hacia el mínimo de esfuerzo y hacia la actitud de ajenidad con respecto al liceo. Encontramos este modelo en los tres centros, aunque en mayor medida en los B y C.

En especial en el liceo privado estudiado, encontramos un modelo de superación y distinción. Incluye tanto una relación crítica y positiva con el liceo, como una relación de enfrentamiento con él. **El liceo es una etapa que hay que aprovechar.** Es visto como un proveedor de posibilidades de comprensión del mundo, de preparación para la vida profesional, y también de socialización. Este último rasgo se destaca especialmente en el liceo privado estudiado dadas las características del carisma religioso de la orden que lo dirige, y la importancia que concede a la socialización entre los jóvenes. Los jóvenes actualizan en esta institución sus disposiciones para la persecución del éxito, para fortalecer los vínculos sociales que eventualmente pueden favorecerlos, para aprovechar el conocimiento.

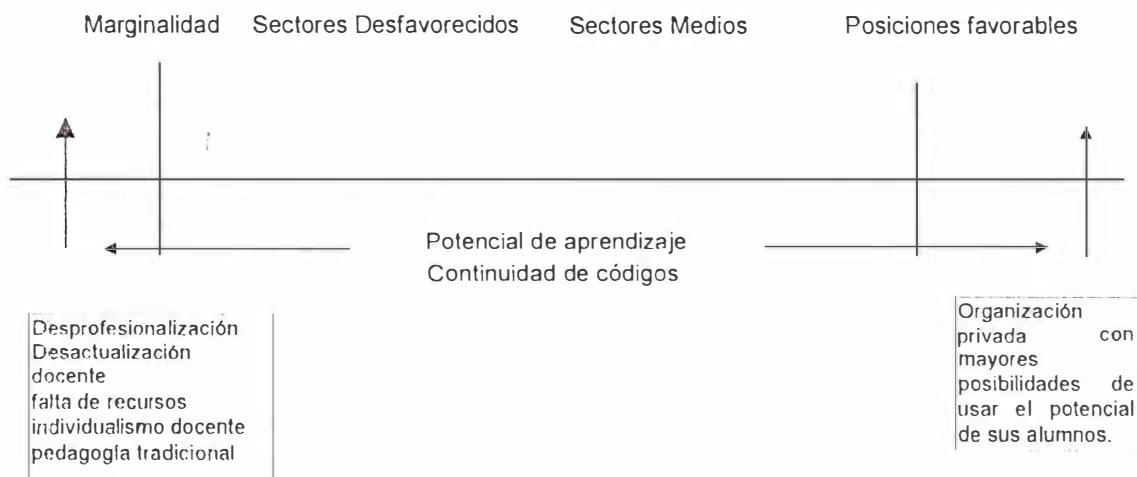
Encontramos que el Espacio Sociocultural de pertenencia se constituye en un elemento que colabora en la comprensión de las diferencias entre los significados que los alumnos atribuyen al liceo. De acuerdo con Pierre Bourdieu, este fenómeno puede ser interpretado como la internalización de disposiciones particulares en relación a la experiencia de los sujetos en su vida cotidiana, relacionada con sus condiciones de vida. En estas condiciones particulares, los sujetos acceden a un tipo de conocimiento y a códigos de interpretación distintivos.

Existen casos de alumnos de los Liceos A y C, similares entre sí. En estos casos, esta diferencia entre significados podría no ser tan clara dado su acceso a los códigos y valores comunes, siendo que los Espacios Socioculturales no son compartimientos estancos. No obstante, la orientación de los sujetos hacia opciones que los proyectan más favorablemente a un futuro profesional y social, es decir, a tomar las mejores decisiones basadas en la mayor disponibilidad de "sentido del juego", continúan diferenciando a los alumnos del sector medio – alto con respecto al sector medio. Dicho de otra forma: si bien la actitud de indiferencia o instrumentalidad puede ser encontrada con manifestaciones similares en ambos liceos, los alumnos del Liceo A se ven igualmente impulsados a hacer el esfuerzo de estudiar, mientras que los del Liceo C, manteniéndose al margen de la clase y de las prescripciones de la institución, aumentan su ajenidad respecto al liceo, disminuyen sus oportunidades de aprovechar el conocimiento, y aumentan las probabilidades de quedar fuera del sistema.

Respecto a los factores vinculados a las características del centro escolar, y de la relación que en ese marco se establece entre docentes y alumnos -elemento de corte interaccionalista- que incluimos como complemento a la perspectiva de Pierre Bourdieu- podemos decir que en los casos en los que el capital cultural de partida coincide con el requerido por la institución liceal (el del liceo A y el de algunos alumnos del liceo C), los significados que ésta propugna y los que construyen los alumnos se articulan más fácilmente. De esta forma, contando con un punto de partida favorable, la organización liceal sólo necesita canalizar unas disposiciones que le son favorables. Los sujetos simplemente están predispuestos a construirlos en relación a un capital cultural determinado que ofrece claves interpretativas tendientes a permitirles apreciar y valorar a la educación formal y las posibilidades que brinda.

Por el contrario, cuando la institución debe realizar un "mayor trabajo" respecto a los alumnos que traen una carga de inclinaciones para la acción y el pensamiento diferentes a los que ella requiere, las características de la organización liceal pasan a jugar un papel fundamental. En contraste con esto, no contando con los elementos materiales, organizacionales y humanos necesarios para enfrentar tal situación, la institución se ve desbordada, y podemos afirmar que esta particular combinación de elementos contribuye a la ausencia de sentido del proceso de aprender, fortalece la carga de frustración de los alumnos ante las sanciones negativas que reciben del entorno escolar, e incrementa sus dificultades para adquirir las competencias necesarias para el desempeño en la vida social y en el mercado laboral.

En concreto, en los casos B y C, las características de la organización no contribuyen a construir el rol de alumno, tratándose de casos en los que los alumnos no han internalizado previamente las disposiciones que contribuyen a hacerlo. El liceo A, en cambio, además de contar con una predisposición favorable de partida, cuenta con armas y estrategias para legitimar su Interpretante, de manera que tiene éxito en un número mayor de casos. El siguiente esquema refleja la relación que hallamos entre los Espacio Socioculturales y las posibilidades de las organizaciones liceales para construir el rol de-alumno y generar aprendizajes significativos en sus destinatarios.



Uno de los problemas de las organizaciones liceales que estudiamos, en especial de los dos liceos públicos, es justamente su dificultad para reconocer y decodificar la complejidad de estructuras de significación que presentan los jóvenes. Esto se traduce en el manejo de estereotipos por ambas partes: se apela a conocimiento simplificado y de poca elaboración, que a partir de unas pocas características totaliza a la realidad de la que habla. Se rompe el diálogo significativo entre las

partes, la relación cara a cara se llena de malentendidos y el proceso de aprender y enseñar se convierte en una farsa.

Uno de los aspectos de la relación de los jóvenes con el liceo vinculada a su Espacio Sociocultural de pertenencia, es su diferente capacidad de *responder a las normas* particulares vigentes en un contexto. Esta capacidad, vinculada al *habitus*, está en estrecha relación con la posesión de las competencias, claves interpretativas y disposiciones necesarias para actuar en tal contexto.

En el terreno del interés por el *aprendizaje como acto significativo*, las actitudes también son diferentes en los tres liceos, aunque no menos significativas entre los alumnos de un mismo liceo. En el liceo A, podemos pensar que el interés por aprender está vigente y ha sido cultivado, pero las características de la organización escolar y sus dinámicas particulares hacen que este interés por aprender no se traduzca, en todos los alumnos, en la voluntad de estudiar. La institución no escapa la distancia que se produce entre los adolescentes que han crecido en contacto con el atractivo lenguaje de las computadoras y de la televisión, vinculados permanentemente con mecanismos de motivación estudiados especialmente para ellos en las estrategias propagandísticas. Luego, estos mismos alumnos deben sentarse durante horas a leer libros que muchas veces no contienen imágenes, y a mantener una actitud seria durante la jornada liceal.

Los alumnos de los liceos B y C están igualmente sujetos al qué y el cómo de los medios masivos de comunicación, esencialmente diferentes al qué y cómo de la institución a la que asisten. Sin embargo, en estos liceos se suma, en la mayoría de los casos, la ausencia de un discurso institucional legitime la *asunción del rol de estudiante*, así como la ausencia de motivación y/o control sobre este rol por parte de su entorno familiar y de pares. De esta forma, los alumnos de los liceos B y C quedan fuera de las redes que soportan la concurrencia al liceo como un acto en mayor o menor medida significativo, con un sentido definido que puede compensar un eventual malestar o aburrimiento.

En estos medios no circulan ciertos mensajes, no hay agentes que provean los argumentos con los que por ejemplo los alumnos del liceo A se autoconvencen de seguir adelante en caso de no encontrar atractiva la concurrencia al liceo. En este sentido, los discursos particulares de su Espacio Sociocultural de pertenencia tienen una gran importancia en la amortiguación del choque entre el mundo juvenil y el adulto representado por el liceo, y rellenan los espacios donde se evidencia la crisis de sentido del sistema educativo, y sus dificultades para llegar a sus destinatarios.

Por otra parte, el *éxito curricular* también forma parte de los elementos desde los que se hace sentido respecto a la experiencia (en este caso positiva o negativa) del liceo. Debemos recordar que muchos alumnos del Liceo B y también del liceo C, poseen un código lingüístico relativamente restringido. Por otra parte, visto el promedio de años de educación de los padres de los alumnos, tampoco cuentan con un clima educativo idóneo en el hogar. De manera que sus desventajas para lograr el éxito curricular se suman al choque que viven entre su mundo juvenil y el del liceo, y a la diferencia radical entre los mensajes formas de comunicación de éste con respecto a los que encuentran en su vida cotidiana.

Muy diferente es el caso del Liceo A, donde los padres de muchos de los alumnos han cursado secundaria, o son profesionales. La relación con el mundo del estudio y la persecución del éxito forma parte del mundo naturalizado de estos alumnos, mientras que constituyen una meta abstracta y rodeada de mitos para los alumnos del Liceo B, y más cercana pero igualmente desconocida en el caso del Liceo C.

En suma, dados los Espacios Socioculturales de pertenencia, definidos por condiciones particulares de existencia, y principalmente por los discursos, valores, claves interpretativas e información que circula en cada uno de ellos, podemos afirmar que no todos los alumnos cuentan con la formación e información adecuada para tomar lo que el Sistema Educativo ofrece, es decir, hacerse del provecho particular de este campo, ya sea para perseguir solamente el logro del título, o bien para convertirse en una persona "culto", en "aiguien", como ellos dicen, que pueda manejarse en determinados ambientes sociales. La promesa moderna del sistema educativo, de recompensar el talento personal al margen de las condiciones sociales de partida, no se cumple de hecho para muchos de estos alumnos.

La incorporación de estas tendencias a la acción y reflexión sobre el mundo, se vería obstaculizada o catalizada por la efectividad de los procesos de actualización de estos discursos que pueden tener lugar en las instituciones de socialización secundaria, así como por el peso que adquieren los discursos que se conectan a ellas, en los espacios de intersección de lógicas de vinculadas a diferentes Espacios Socioculturales.

De manera que no nos ubicamos en el plano de la reproducción mecánica de disposiciones, sino en el de las tendencias reforzadas o modificadas (esencialmente modificables) por las organizaciones escolares. Y lo que hemos observado en este trabajo es su dificultad para revertir las disposiciones negativas frente al Sistema Educativo, así como para nivelar las desventajas socioculturales de partida en sus destinatarios o para modificar sus habitus.

Hemos podido observar la vertiente subjetiva de la pertenencia a Espacio Socioculturales concretos, y el uso de estos códigos para atribuir un significado a la experiencia del liceo en el marco de la interacción cara a cara. Y hemos visto que esta interacción, marcada por una lucha por la institución de significados diferentes, en la que participan sujetos con desiguales capitales culturales, refuerza las disposiciones de partida de los sujetos, en especial en el caso de los liceos públicos.

7. CONCLUSIONES FINALES.

Un retorno enriquecido a la teoría.

Entre todos los significados y actitudes a los que hemos tenido acceso, destaca como elemento central la carga de expectativas y claves de interpretación que los alumnos traen de sus Espacios Socioculturales de pertenencia. Esta carga es permeada en el nivel del centro de estudios, que actúa como mediador, en base a las características de la interacción que se desarrolla entre alumnos y profesores.

En los tres casos que hemos estudiado, el papel de mediación del centro se convierte en los hechos en un papel de refuerzo de los significados de partida con los que se manejan los alumnos. En el liceo privado, esto es así esencialmente porque las disposiciones de los alumnos coinciden con las que el centro requiere, y éste a su vez cuenta con los recursos necesarios para potenciar este punto de partida favorable. En los públicos, también se refuerzan las disposiciones de partida pero en el sentido inverso: las dificultades de las organizaciones para legitimar sus significados redundan en la permanencia de las heterogéneas actitudes y definiciones de situación de los alumnos, correspondientes a sus heterogéneas condiciones de partida.

Presentaremos a continuación la síntesis de nuestro análisis, retornando a la teoría. Para ello abordaremos un fenómeno que, siendo común en sus aspecto exterior a la gran mayoría de los alumnos, reviste sin embargo características muy diferentes en los distintos contextos estudiados. Se trata de un sentimiento que se ha dado en llamar "el malestar en la escuela" (entre otros Di Segni y Obiols, 1998 ; su crítica en Bourdieu, 1999) y juega un papel central en la atribución de significado a la experiencia del liceo. Este fenómeno tiene estrecha relación con la crisis funcional y de sentido por la que atraviesa la Educación Secundaria.

Ante este sentimiento común, sin embargo, las ansiedades concretas que sufren, las dificultades que enfrentan y las experiencias que recogen los alumnos de familias favorecidas y desfavorecidas respecto al liceo son muy diferentes.

Destacamos en este sentido que las preocupaciones de los alumnos del liceo A difieren significativamente de las de los alumnos de los otros dos liceos, no estando presente la angustia por la devaluación de los títulos escolares, como tampoco la preocupación por el caos del liceo o la ausencia de un criterio común entre los docentes. Contando con estos elementos, en el liceo privado los alumnos se preocupan por las diferencias existentes entre sus intereses adolescentes y las exigencias disciplinarias del centro, o por el papel de las religiosas en su vida personal. Así también, sus inquietudes pasan por su desmotivación respecto al estudio, sin poner en radicalmente en duda su validez.

Uno de los elementos identificados como central por Bourdieu en la explicación de las diferencias entre los sujetos respecto a este malestar, radica en las características de la inclusión de los sectores más desfavorecidos en el sistema secundario, sin la consecuente inversión en educación y capacitación pedagógica para trabajar con estos alumnos más desprovistos del capital cultural que la escuela secundaria exige.

"En las transformaciones que afectaron el sistema de enseñanza desde los años cincuenta, una de las que tuvieron mayores consecuencias fue sin duda alguna la entrada en el juego escolar de categorías sociales que hasta entonces se excluían o eran prácticamente excluidas de él... proceso que provocó una intensificación de la competencia de las inversiones educativas de las categorías que ya eran grandes usuarias del sistema escolar. (Bourdieu, 1999 : 363)

En este sentido, el autor agrega que resulta claro que no es posible hacer que la Educación Secundaria se torne un bien al que accede la mayoría de la población, y en especial los hijos de las familias más desfavorecidas en términos económicos y culturales, sin que se modifique profundamente el valor económico y simbólico del título obtenido por la escolarización.

Esta desvalorización de los títulos es sólo la otra cara de una concomitante exigencia del estudio secundario como mínimo para acceder a un segmento del mercado laboral por debajo del cual sólo quedan

empleos vinculados a los menores salarios y a las tareas que requieren más esfuerzo de tipo físico y gozan del menor prestigio social.

En esta necesidad imperiosa de *estar*, acompañada a su vez de la incertidumbre respecto al valor del título que se obtendrá como resultado del esfuerzo, se agrega a su vez el malestar producido por condiciones de escolarización que incluyen el entorno físico y simbólico deteriorado de los espacios escolares, la superpoblación de las aulas, el contacto diario con la desmotivación docente (remitimos este concepto a Hargreaves, 1994), un limitado manejo por parte de éstos de las herramientas didácticas y pedagógicas específicas para los alumnos más desfavorecidos, la heterogeneidad entre los docentes y por lo tanto la heterogeneidad de definiciones de situación de clase que presentan ante los alumnos, y, finalmente, las limitaciones de los centros a la hora de comprender la complejidad de motivaciones y actitudes de sus alumnos.

A esta constelación de elementos se agrega como eje transversal, la crisis de sentido por la que atraviesa el Sistema Educativo, en especial su nivel Secundario. En forma sucinta, el diagnóstico de Juan Carlos Tedesco (1995) presenta a esta crisis como resultado de la imposibilidad del Sistema Educativo para continuar llevando adelante su contrato con la sociedad, basado en funciones de secuenciar y jerarquizar el acceso al conocimiento por parte de los distintos sectores sociales, sin haber adquirido unas funciones nuevas que le sean específicas. Di Segni y Obiols (1998) agregan a estas consideraciones, que la coexistencia de los principios que fueron construyendo la función social de la Educación Secundaria, es decir: preparación para la instancia universitaria, instrucción de mano de obra, construcción de la ciudadanía, y provisión de una base cultural para el manejo de los sujetos en la sociedad moderna tiene como consecuencia la indeterminación y crisis de fines que presenta este nivel del Sistema Educativo.

Construimos entonces el marco contextual en el que se produce la atribución de significados a la experiencia del liceo por parte de jóvenes de distintos Espacios Socioculturales tomando en cuenta en primer lugar, los elementos de nivel macrosocial vinculados a la crisis funcional y de sentido por la que atraviesa el Sistema Educativo, a la que se agrega el ingreso al sistema de jóvenes de sectores sociales tradicionalmente excluidos de él. Por otra parte, agregamos factores del nivel interaccional, en especial vinculados a las divergentes definiciones de situación que presentan los docentes y su dificultad para construir un "acuerdo de trabajo" como lo llama Goffman. En este sentido, destacamos el factor de mediación representado por los centros escolares. Ellos proveen el ambiente en los que anclan estos procesos de interacción, a partir de elementos tales como: la existencia de instancias de coordinación y acuerdo entre los docentes, la presencia y liderazgo pedagógico del director de los centros, la frecuencia y calidad de la interacción entre los alumnos y los representantes visibles de la institución.

En este marco observamos diferencias significativas en el significado atribuido al liceo por parte de los alumnos, destacando que tienden a sobresalir los elementos que nos permiten discriminar significados en relación a sus contextos Socioculturales de pertenencia.

Para Bourdieu, la ventaja de los agentes pertenecientes a clases sociales privilegiadas, es su acceso a mayores volúmenes de capital social, cultural y económico, que permiten "jugar mejor el juego". En relación con esto, y como consecuencia concreta, los alumnos pertenecientes a los tres Espacios Socioculturales estudiados, se diferencian en el acceso al provecho específico dentro del campo educativo. Esta disposición a acceder a tal provecho está en primer lugar manifiesta en el significado que tiene para ellos el liceo. Dentro de este significado, destacamos como aspecto especialmente significativo la proyección a futuro del sujeto y el papel que en ella juega el liceo.

Por una parte, los alumnos de los dos liceos públicos evidencian percibir, aunque en forma difusa, la desvalorización del título que se obtiene por los años concurridos al liceo. Quienes no se sienten capaces de continuar la carrera hacia los niveles universitarios, sienten más claramente la presencia difusa de la promesa de obtener éxito social aprobando el bachillerato, promesa que sigue vigente en los imaginarios familiares y barriales con los que tienen contacto, y que mantiene también el liceo en sí mismo a través de sus representantes. Esta preocupación está totalmente ausente en los alumnos del liceo privado, dado que el liceo no es para ellos una instancia terminal, y dado que han complementado el valor de ese título con cursos particulares de diverso tipo.

Muchos alumnos de los liceos B y C manifiestan su impotencia ante el mandato imperioso de completar el liceo, percibiendo a la par su insuficiencia para desempeñarse en el mercado laboral y en la vida:

'Si no tenés el liceo terminado no te van a tomar en ningún lado, pero también tenés un toco de gente que igual no consigue trabajo, hasta tenés médicos que están de taximetristas. Yo a veces no sé para qué vengo...'

"Tras un período de ilusión y hasta de euforia, los nuevos beneficiarios comprendieron en términos generales que, o bien no bastaba con tener acceso a la enseñanza secundaria para tener éxito en ella, o bien no bastaba tener éxito en ella para tener acceso a la posiciones sociales que los títulos escolares, y en particular el bachillerato, permitían alcanzar en otras épocas, es decir, en momentos en que sus equivalentes no recibían esa enseñanza secundaria." (Bourdieu, 1999 : 364)

En el grupo 4° 2 del liceo B que presentamos como con una mejor posición respecto a 4° 3, encontramos la predominancia de una mistificación de las posibilidades que brinda el liceo como instrumento para "*ser alguien en la vida*". El liceo aparece como el capital necesario y suficiente para lograr una suerte de combinación entre prestigio social y bienestar económico. Una alumna nos dice: "*si no tenés el liceo tenés que fregar pisos y no me gusta ser fregona*", otro alumno dice "*vengo al liceo para tener mucho dinero en el futuro*".

En relación a la coexistencia de expectativas que mistifican a la Secundaria, con expectativas que la presentan en su más dura contradicción, podemos decir que, dado que la secundaria conserva en su seno aún a quienes excluye:

"Esos excluidos del interior están condenados a moverse, sin duda en función de las fluctuaciones y oscilaciones de sus sanciones (las de la escuela) entre la adhesión entusiasta a la ilusión que propone y la resignación a sus veredictos, entre el sometimiento ansioso y la rebelión impotente." (Bourdieu, 1999 : 366)

En este sentido, otro tipo de expectativas sobre el futuro personal en relación al liceo, es la que expresa *el deseo de ser con la conciencia de no poder llegar*. Una alumna del liceo B nos dice: "*a mí me gustaría ser doctora, pero yo sé que no me va a dar la cabeza, creo que voy a estudiar para enfermera*". En este tipo de actitudes vemos reflejada la internalización de las limitaciones vinculadas a las condiciones de existencia, pero tiene a su vez un elemento adicional: no es una simple resignación al propio destino, lleva consigo una carga de aspiraciones, que, antes de comenzar a ser perseguidas, se consideran frustradas. Como es típico, la responsabilidad por el éxito o fracaso se atribuye a factores personales, no a la situación del sujeto, y esta alumna se adjudica a sí misma la imposibilidad de ser médico por su "*falta de cabeza*".

"Obligados por las sanciones negativas de la escuela a renunciar a las aspiraciones escolares y sociales que la escuela misma les había inspirado, y forzados, en una palabra, a bajar sus pretensiones, arrastran sin convicción una escolaridad que saben sin futuro." (Bourdieu, 1999 : 367)

Otro tipo de expectativas que encontramos en el grupo más desfavorecido del liceo B es una marcada tendencia a mencionar profesiones con tintes excéntricos o vinculadas al mundo de la televisión, profesiones que evidencian una escasa racionalización de la trayectoria personal a seguir. Entre ellas encontramos: detective, médico forense, escritor de novelas policiales. También encontramos a una chica con la aspiración de ser "empresaria en marketin" (sic).

Miremos a este caso en contraste al de un alumno del liceo A, que manifestaba haber pensado en ser Presidente, lo cual no descarta, dado que frecuentemente piensa en proyectos a ser aplicados en el país, y se siente capaz de hacerlo. Además manifiesta sentirse cómodo en el rol de líder. Este alumno, además de ingresar al campo educativo con un capital cultural que le permite proyectarse de tal forma, ha encontrado en el centro de estudios la oportunidad de actualizar estas disposiciones, actuando por ejemplo

en el rol de líder en la "empresa" de la que forma parte en el liceo, de la cual es Gerente General⁹. Las expectativas "excéntricas" de algunos alumnos del liceo B nos remiten, en contraste, a las contradicciones que importan al liceo los integrantes de los grupos más desfavorecidos, una escolaridad sin un fin claro y verosímil, e incluso sin otro fin que sí misma.

"Yo estudio para salvar, para qué me quiero sacar un 12..." Otro de los elementos que encontramos entre los alumnos del liceo B y C, y entre algunos del liceo A, es que se sobrevive en el mundo del liceo al menor costo posible en términos de esfuerzo. Todo el proceso de ser y aprender en la institución está marcado por la ausencia de sentido y la indiferencia.

En algunos casos, a esta actitud de indiferencia pasiva se agregan también la actitud de enfrentamiento a los docentes, y la redefinición total de la situación de clase en términos de entretenimiento. La permanencia en el liceo a través de años de repetición y una concurrencia a clase que tiene el único objetivo del encuentro con pares, y donde sin embargo no se abandona nunca del todo, puede ser comprendida de acuerdo con Bourdieu, de esta forma:

"Además de diferir la entrada en la vida y sobre todo el miedo a la "fábrica", que la escolarización, entendida en el sentido fuerte de adaptación a la vida de la escuela, sin duda contribuyó a inspirar, ese arte de durar tiene por mayor virtud prolongar el estado de indeterminación educacional y autorizar así la supervivencia imaginaria de los deseos que la escuela misma no deja de aniquilar".
(Bourdieu, 1999 : 371)

Tal como lo señala el autor, quedó atrás el tiempo de los uniformes austeros, de la prolijidad y respeto acordado a los profesores que mostraban los sujetos recién acogidos en la Educación Secundaria, quienes llegaban a ella creyendo en los resultados que había dado históricamente. Este respeto y afectación respecto al estudio corresponde a la actitud de las alumnas llamadas "tragas" de los liceos B y C, socializadas en imaginarios familiares que tienden a reforzar permanentemente un valor supremo inherente a la Educación.

La situación predominante en estos dos liceos, no obstante, está representada por la total indiferencia o por el enfrentamiento abierto al orden liceal, que incluye la depredación del edificio, la necesidad de pintar y graffittear sus paredes, la tendencia a revertir la situación de aprendizaje en situación de diversión dentro del aula, es decir, aplicar a la situación de clase, un Interpretante alternativo al del centro escolar.

Devaluados los títulos, desencantados los profesores y disminuido su prestigio social, vemos también que los signos de adhesión a la institución escolar hoy dejan su lugar a una relación más distante, a una resignación desencantada, disfrazada de enfrentamiento desenvuelto al orden escolar, que se señala por ejemplo en la desprolijidad que con desparpajo los adolescentes lucen en la vestimenta con que se presentan a estudiar, o en su desafío abierto a los docentes, que describe las actitudes de los alumnos de los liceos B y C. De acuerdo con Bourdieu (1999 : 367) a través de su defensa a ultranza de los signos de su identificación adolescente, parece que los alumnos "*quisieran recordar, en el seno mismo de la escuela, que la verdadera vida está en otra parte*". El liceo para estos alumnos, de esta forma, es una etapa que **hay que soportar**.

Algunos de estos alumnos llegan muchas veces a generar situaciones violentas tanto para los docentes como para sus compañeros. En su intento de revertir el orden áulico que pretenden sostener los docentes, llegan a adoptar actitudes agresivas frente a éstos. Las relaciones de fuerza física pueden comprenderse como una manera de invertir, individual o colectivamente, las relaciones de fuerza cultural y escolar. Al respecto destacamos que:

⁹ Nos estamos refiriendo a la Empresa Juvenil que se desarrolla en liceo estudiado, así como en otros liceos privados de Montevideo. Supone una suerte de ensayo del manejo en el mundo empresarial, incluye la compra de acciones, y reproduce el proceso de elaboración y colocación en el mercado de un producto, en el marco de las jerarquías que suelen existir en las grandes empresas.

"Estos alumnos, mantenidos durante más tiempo en el colegio en una situación de pasividad o violencia, han adquirido características que hacen mucho más difícil y comprometido el trabajo de los docentes. Como las condiciones de encuadramiento no permiten asegurar un papel educativo real, se observa cada vez con mayor frecuencia la aparición de "jefes de banda" que tienden a desafiar abiertamente a los docentes, multiplicando las pruebas de fuerza que, para esos alumnos puestos en situación de fracaso en la escuela, hacen las veces de revancha contra ésta." (Bourdieu, 1999 : 398)

Mantener a quienes anteriormente se habían visto excluidos del Sistema Secundario, sin crear al mismo tiempo las condiciones para una acción educativa eficaz dirigida a alumnos que dependen más de la escuela que de su capital cultural previo para poder desempeñarse en ella, implica deteriorar las condiciones de trabajo de los docentes sin mejorar realmente el destino de los alumnos.

De acuerdo con Bourdieu, una de las características de la competencia que tiene lugar en los campos, es que los sujetos que ingresan a ellos contando con diferentes proporciones del capital que les es específico, por lo tanto, algunos de ellos no logran adquirir un adecuado sentido del juego, perdiendo así las ganancias que ofrece este campo. En esta revisión de las expectativas en relación al futuro personal con relación al liceo, vemos un ejemplo de esta ausencia del sentido del juego en la mayoría de los alumnos de los liceos B y C, tanto con respecto al campo educativo como al de las distintas profesiones.

Estas diferencias en la posesión del capital necesario para el campo educativo, y la ausencia de un sentido adecuado del juego, tiene consecuencias directas en las opciones que realizan los alumnos, que derivan por ejemplo, en la elección de orientaciones de Bachillerato en función de la cantidad de Matemática que poseen, en contraste a la elección que realizan los alumnos del liceo A, en función -casi exclusiva- al futuro profesional al que aspiran. Destacamos en este sentido, que las características del orden interaccional que se observamos en los liceos B y C tienden a dejar intactas estas desiguales condiciones de partida, no existiendo una relación significativa entre docentes y alumnos que pudiera comprometerlos en el aprendizaje o estimularlos a proyectarse a futuro. A su vez, el *marco de la interacción* no se caracteriza por una definición de situación que impulse a los alumnos a mantenerse dentro de un parámetro de conducta adecuado para la generación de aprendizajes, por lo que la interacción se caracteriza por el caos y los malentendidos.

Hemos manejado a los Interpretantes que aplican los alumnos al liceo, en estrecha relación con los Interpretantes familiares. Cabe ahora compararlos con los que propugna la institución escolar. En cualquiera de los tres centros, el Interpretante escolar opera para unir a los docentes con la sabiduría, y al liceo con la persecución del éxito basado en el mérito. Un tercer elemento (que diferencia al centro privado respecto a los dos públicos) consiste en que para éstos, los espacios liceales son espacios exclusivos de aprendizaje curricular, que por lo tanto requieren una actitud de seriedad y compromiso. El liceo privado estudiado, en cambio, concibe al espacio liceal como un espacio de aprendizaje tanto como de socialización. En base a estas reglas de interpretación, las actitudes de socialización de los jóvenes son acogidas y colocadas en un marco claro de normas, y el aprendizaje vinculado a elementos externos al currículum prescripto, incluido dentro de la situación de aula.

Los choques resultantes de los enfrentamientos entre los distintos Interpretantes a la experiencia liceal, manejados por alumnos e instituciones, tienen diferentes resultados en lo que respecta al aprovechamiento de la oportunidad de aprendizaje, a la trayectoria escolar de los sujetos, y sus consecuencias en términos emocionales. También de ambas en relación a la proyección a futuro que realizan los jóvenes con base en estas experiencias recogidas en el liceo. En este campo juegan, como quedó claro, alumnos con diferentes posibilidades de responder a sus exigencias y de adecuarse a sus requerimientos.

En suma, la relación entablada entre los imaginarios ligados a distintos Espacios Socioculturales y escolares que tiene lugar en el campo educativo, depende en gran medida del contexto sociocultural de pertenencia de los alumnos a través de las claves interpretativas que genera, y de las disposiciones de actitud hacia la Educación. Esta carga se ve al mismo tiempo reforzada en los centros escolares dada su dificultad funcional y simbólica para modificar la situación. Rescatamos una cita de Bourdieu que relaciona

los Interpretantes escolares frente a los de las familias de los alumnos en lo que hace a su vínculo con el centro educativo:

"Esta relación depende en gran medida de la representación, muy variable según las categorías sociales, que las familias se hacen del 'contrato pedagógico' y que difiere a la vez en el grado de confianza que se deposita en la escuela y en los maestros, y el de comprensión de sus exigencias explícitas y sobre todo implícitas". (Bourdieu, 1999 : 445)

En el marco de las distintas concepciones de sujeto en el que se presenta nuestra construcción conceptual, finalizaremos realizando una pequeña reflexión al respecto. Consideramos que la mera existencia y circulación de discursos distintivos en determinados Espacios Socioculturales, es una suerte de condición necesaria pero no suficiente para que afloren en el discurso de sus integrantes, y menos aún para que representen orientaciones para su acción.

Pensamos, por su calidad de sujetos, y no meros objetos, que los actores están lejos de la simple reproducción de este tipo de discursos en relación a sus espacios de pertenencia, sin bien éstos dejan una huella importante desde la que necesariamente partirán sus sucesivas construcciones. Lejos también están de la asunción mecánica de las actitudes prescriptas en los contextos en los que se insertan.

En la relación entre el Espacio Sociocultural de origen y el espacio escolar dentro del cual recorren trayectorias diferentes que orientan su visión de sí mismos, y de su futuro, participarán de una lógica en principio tendiente a la reproducción pero con márgenes para la producción dados principalmente en marcos de interacción adecuados. Este proceso no está exento de contradicciones e irregularidades (no implicando esto que participen de una libertad irrestricta para la acción). Contarán a su vez con el cruce de discursos provenientes de otros espacios, ligados a otras lógicas, ya que la información que circula en los diferentes Espacios Socioculturales no es cerrada y absoluta.

8. PERSPECTIVAS.

A raíz de la investigación plasmada en esta Monografía, y de la reflexión teórica que su resolución fue generando, quisiera destacar tres perspectivas fundamentales que quedan abiertas.

Una de ellas es de carácter práctico, y está vinculada a la difusión de sus resultados entre los actores que participaron de la investigación, en especial los docentes, quienes acogieron con gusto la posibilidad de contar con un punto de vista externo sobre sus mayores incógnitas: los estudiantes. Si este trabajo colabora en alguna medida con la comunicación entre éstos y los alumnos aportando elementos para su mutua comprensión, y sobre todo, si genera la inquietud de continuar reflexionando sobre el tema, me dará por satisfecha.

La segunda perspectiva que se abre está relacionada con la importancia de continuar explorando en el universo de significados manejados por los jóvenes, en relación a la Educación. En campo es decisivo hoy día respecto a las trayectorias de los sujetos. Su universo de significados debe ser comprendido partiendo de la base de considerarlos como emergentes de una situación particular, entendiéndolos a su vez qué han hecho de su circunstancia y qué peso pueden tener los centros escolares en ello.

En este sentido, la parte de la realidad a la que accedimos en esta oportunidad es muy limitada, si bien representa un primer paso que consideramos importante, dado que no posee antecedentes en nuestro país. Sería importante introducirnos en otros contextos, abarcando al interior del país, que por circunstancias prácticas fue descartado.

Sería relevante también realizar la investigación en otros años del ciclo liceal, ya que avanzando en los grados encontramos la progresiva ausencia de los alumnos pertenecientes a los sectores más desfavorecidos. Las conclusiones a las que arribamos en esta ocasión ¿valen también para ellos? Los modelos que encontramos ¿sirven para representar a alumnos de contextos similares? ¿o el centro de estudios resulta tan decisivo como para modificar disposiciones que difieren radicalmente de las suyas? ¿Qué tipo de liceos públicos son capaces de conectarse con el Interpretante que manejan los jóvenes de distintos Espacios Socioculturales? ¿Cuáles son las claves para hacerlo?

En relación a las posibilidades abiertas a la investigación, queda también abierta una reflexión que conduzca a optimizar los instrumentos necesarios para conocer esta realidad desde todas sus dimensiones. Este objetivo demanda una reflexión amplia sobre la relación entre los instrumentos, la teoría y su objeto, que intentamos iniciar en estas páginas. También queda abierta la complejización de las herramientas a aplicar, y por lo tanto, la reflexión epistemológica y metodológica que este intento conlleva.

Finalmente, la tercera perspectiva que queda abierta está relacionada con el problema del sujeto en la teoría contemporánea. Intentando construir un Marco Teórico que diera cuenta del problema en la forma en que nuestros objetivos lo necesitaban, se abrieron caminos de reflexión en torno a las diferentes propuestas vigentes. De ello me surge tanto la necesidad de profundizar en ellas, como la inquietud de lograr conectar sus aportes para dar cuenta de los distintos fenómenos a investigar.

Para concluir este trabajo, deseo explicitar también la grata sensación que me deja, en esta instancia de Monografía, haber tenido la posibilidad echar mano de los conocimientos adquiridos durante la carrera, de profundizar en algunos de ellos, y de intentar articularlos.

Al mismo tiempo, fue importante para mí haber tenido la posibilidad de profundizar sobre los puntos que me habían generado inquietudes en la etapa del Taller Central. Pero sobre todo, a raíz de esta misma profundización me animan nuevas inquietudes para seguir investigando y reflexionando. Porque para eso es, en última instancia, la reflexión sociológica: para generar siempre nuevas preguntas que echen luz sobre la compleja realidad en la que estamos insertos, y también, a través de la difusión de los resultados de estas reflexiones, colaborar con los actores desde un punto de vista diferente.

9. BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

Andacht, Fernando:

1993. *Entre signos de asombro*. Ediciones Trilce. Montevideo.

Andacht, Fernando:

1989. *De signos y desbordes*. Monte Sexto ed. Montevideo.

Amoroso, et. al.

1998. *La adulto-dependencia de los jóvenes*. Inju, MEC, Unicef.

Bateson (comp):

1991. *Primer inventario de una herencia*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. Cap. "Doble coacción y análisis social" de Yves Baret.

Bernstein, Basil:

1989. *Clases, códigos y control*. Akal, Barcelona.

Berger, P. & Luckmann, T.:

1973. *La construcción social de la realidad*. Ed. Amorrortu.

Bourdieu, Pierre:

1985. *¿Qué significa hablar?* Ed. Akal, Madrid.

Bourdieu, Pierre:

1987. *Cosas dichas*. Gedisa, Barcelona. (Edición de 1993)

Bourdieu, Pierre:

1988. *La distinción*. Ed. Taurus, Madrid.

Bourdieu, Pierre:

1991. *El sentido práctico*. Cap. "Estructuras, habitus y prácticas." Ed. Taurus.

Bourdieu, Pierre:

A: Respuestas por una antropología reflexiva. Ed. Grijalbo.

Bourdieu, Pierre:

1999. *La miseria del mundo*. Ed. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Campbell & Stanley:

1982. *Diseños experimentales y cuasi experimentales de la investigación social*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Cassell & Simon (ed):

1994. *Cualitative methods in organizational research*. Sage Publications.

Colom, Antoni & Mèlich, Joan-Carles:

1994. *Después de la Modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Paidós, Barcelona.

Coulon, Alain:

1993. *Etnometodología y educación*. Paidós Educador, Barcelona.

Deely, John:

1990. *Los fundamentos de la semiótica*. Ed. De la Universidad Iberoamericana, México.

Ferraro, Ibáñez, Alvira:

1986. *El análisis de la realidad social*. Alianza, Madrid.

Geertz, Clifford:

1994. *La interpretación de las culturas*. Ed. Gedisa.

Goffman, Erving:

1959. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu, Buenos Aires. Edición de 1997.

Gutiérrez & Delgado:

1995. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Ed. Síntesis. Madrid.

Habermas, Jürgen:

1987. *Teoría de la acción comunicativa*, cap. "Sistema y mundo de la vida". Ed. Taurus.

Habermas, Jürgen:

1990. *La lógica de las ciencias sociales*. Ed. Tecnos, Madrid.

Hargreaves, Andy:

1994. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Ed. Morata, Madrid.

Hewstoné, Miles et al. (Comp):

1990. *Introducción a la Psicología Social*. Ediciones Ariel, Barcelona.

Los capítulos utilizados, correspondientes a distintas investigaciones, son los siguientes:

Codol y Leyens: "Cognición Social". Cap. 5.

Hewstone y Antaki: "Teoría de la atribución y explicaciones sociales". Cap. 6

Argyle: "Relaciones sociales". Cap. 10.

Mummendey: "Conducta agresiva". Cap. 12.

Ibáñez, Jesús:

S/f. Perspectivas de la investigación social. El diseño en las tres perspectivas.

Obiols G. & Di Segni, S.:

1998. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Ed. Kapelusz.

Páez, Darío y colaboradores:

1978. *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. Ed. Fundamentos. Madrid.

Pardinas, Felipe:

1969. *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Ed. Fin de Siglo. México.

Peirce, Charles:

S/f El hombre, un signo.

Rama, Germán, et al:

1994. *Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan*. CEPAL

Ravela, Pedro:

1989. *El liceo como organización*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales y Educación. Montevideo.

Rodríguez Larreta, A. et al:

1986. *Jóvenes, una sensibilidad buscada*. Ed. Norton Comunidad.

Salinas, Álvaro, y, Franssen, Abraham:

1997. *El zoológico y la selva. La experiencia cultural de los jóvenes de fin de siglo*. CIDE; Chile.

- Schwartz, H. y Jacobs, J.:
1984. *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. Ed. Trillas, México.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R.:
1984. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, España. (Edición de 1992)
- Tedesco, Juan Carlos:
1995. *El nuevo pacto educativo*. Ed. Troquel, Buenos Aires.
- Trías, Silvia:
1996. *El liceo desde la perspectiva del alumno*. Ucuca.
- Tyler, William:
1991. *Organización escolar. una perspectiva sociológica*. Ediciones Morata, Madrid.
- Valles, Miguel:
1997. *Técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis, Madrid.
- Van Dijk, Teun:
1990. *Estructuras y funciones del discurso*. Ed. S XXI. México. (Edición de 1996)
- Vilaró, Prof. Roberto.
1999. *Todo por la Educación Pública*. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- Ventura, Alejandro:
1998. *Juventud cínica de fin de siglo: un nuevo tipo de conformismo*. Montevideo.
- Yin, Robert:
1990. *Case study research. Design and methods*. Sage Publications.
- Wolf, Mauro:
1979. *Sociologías de la vida cotidiana*. Ed. Cátedra, Madrid. (Edición de 1994)

ARTÍCULOS.

Revista Iberoamericana de Educación N° 4:

Bernardo Báez de la Fe: "El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa"

Sociology of Education, Volume 70:

"Social Positions in Schooling".

Noah Friedkin y Scott Thomas. Págs. 239 a 255.

Cuadernos de Pedagogía N° 265:

"La escuela: servicio o beneficio".

Juan Manuel Álvarez Méndez. Págs. 80 a 85.

Cuadernos de Pedagogía N° 217:

"Espacios escolares".

Miguel Ángel Santos Guerra. Págs. 55 a 58.

Revista de Ciencias Sociales N° 15:

"Proyectos Educativos en los secundarios públicos del Uruguay"

Tabaré Fernández. págs. 199 a 210

Revista de Ciencias Sociales N° 12:

"Análisis organizacional de secundarios de Ciclo Básico del Área Metropolitana".
Lic. Tabaré Fernández.

Revista Punto 21, N° 38.

1995 "Imágenes sociales de la Educación". Rodolfo Léméz

Revista Punto 21, N° 57.

"Desamparo en la institución liceal". Psic. M^a Inés Vázquez