

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

**Resistencia al control en educación secundaria:
una investigación en 4 centros de Montevideo y
Area Metropolitana. Año 2000**

Emilio Blanco

Tutora: Adriana Marrero

RESUMEN

La presente monografía constituye la culminación de una prolongada actividad de investigación en el campo de la Sociología de la Educación. Su objetivo principal consiste en concretar un abordaje inicial del problema de la resistencia al control social en los centros educativos secundarios, y su posible asociación a la posición social de los alumnos.

En este trabajo se exponen:

- 1) las decisiones teóricas y metodológicas que guían la investigación, desde la fundamentación de la elección del problema, hasta la formulación de los indicadores y los instrumentos de investigación. Se hace especial énfasis en la construcción de un marco teórico sólido, y en un diseño metodológico consciente de las tensiones entre distintos tipos de validez.*
- 2) la forma como fue desarrollado el trabajo de campo, exponiendo las decisiones y particularidades que son propias a este tipo de actividad.*
- 3) los principales resultados de la investigación, tanto al interior de cada caso como a través de una comparación entre casos..*
- 4) conclusiones en relación a las preguntas e inquietudes teóricas que guían la presente investigación, apuntándose además al diseño de nuevas investigaciones y a la recontextualización de parte de los esquemas teóricos utilizados.*

*El problema de las conductas "resistentes" dentro de los contextos educativos carece, en nuestro país, de un abordaje sociológico. Se hace necesaria, a nuestro juicio, una indagación sobre las **prácticas de resistencia** de los alumnos frente al orden social que el contexto de la clase supone, profundizando especialmente en las diferencias condicionadas por la **posición social** del origen de los estudiantes. Esto incrementará nuestro conocimiento sobre lo que realmente sucede dentro de las clases, el lugar último del proceso de transmisión educativa.*

Como objetivos principales, se pretende lograr una descripción acabada y sustantiva de las prácticas de resistencia características entre los alumnos de tercer año de Secundaria; asimismo, se intenta explicar las diferencias observadas, en función de determinantes estructurales, básicamente a partir de la posición social de origen de los agentes.

Se ha optado por una estrategia de estudio de caso múltiple, en razón de las posibilidades de combinación de técnicas diversas, y de la necesidad de generar replicaciones de los estudios a fin de garantizar cierto margen de validez interna para las conclusiones. La investigación se llevó adelante en cuatro centros de educación secundaria, seleccionados de acuerdo a criterios teóricos. Las técnicas principales que se aplicará fueron la observación directa en el ámbito de la clase, y la encuesta autoadministrada. El trabajo de campo se desarrolló entre los meses de marzo y junio del año 2000.

En el origen de la sociología encontramos la pregunta por la reproducción del orden social como una preocupación fundamental. El ámbito de la educación formal en su papel socializador y reproductor constituye, desde los inicios de la disciplina, un espacio de enorme complejidad, de cuyo estudio surge la posibilidad de describir los conflictos y contradicciones de una sociedad en su conjunto.

Esta investigación plantea su problemática en el ámbito de lo que Durkheim denominara el "orden moral", esto es, la construcción y reproducción de un orden social, simbólico y afectivo en las aulas de los centros educativos, no solamente como un medio en el proceso de transmisión de contenidos instruccionales, sino fundamentalmente como un fin en si mismo.¹ Se ha estimado que hasta un cuarto del total de las acciones verbales se orientan hacia la construcción y reproducción de este orden expresivo que estructura los procesos de transmisión². *El interés específico de este trabajo está en las prácticas de resistencia por parte de los alumnos del nivel secundario de educación frente a esta regulación del contexto comunicativo "clase", y en la relación del fenómeno anterior con las posiciones sociales ocupadas por los estudiantes.*

A pesar de que, como se argumentará más adelante, creemos que el problema de la resistencia en educación posee una enorme fertilidad teórica y analítica, en función de su conexión con procesos y crisis sociales contemporáneas de gran alcance, se encuentran escasas investigaciones en nuestro país sobre la dimensión "expresiva" de la educación, sobre los problemas cotidianos de relacionamiento entre sus actores en los contextos inmediatos de la transmisión. Gradualmente, en el nivel primario de educación, el problema de la *violencia* se convierte en objeto de preocupaciones ensayísticas, abordado desde la sicología y la pedagogía en publicaciones periódicas o compilaciones³. En cuanto al abordaje de la violencia en educación media, solo puede citarse una investigación en nuestro país, la cual constituye a nuestro juicio un aporte muy importante para el estudio de los fenómenos expresivos en educación⁴. Sin embargo el problema de la resistencia, más difuso, no ha sido objeto de investigaciones en Uruguay. Mientras tanto, en los países del Primer Mundo existen numerosos antecedentes a nivel general, en una amplia gama que va desde las investigaciones extensivas, basadas en el análisis estadístico, hasta estudios etnográficos sobre casos particulares.

La importancia de esta investigación, sin embargo, no se justifica solamente en base a los grandes vacíos existentes en la sociología nacional. Creemos que puede funcionar como un aporte considerable para varios campos del conocimiento y la práctica:

¹ DURKHEIM, E: *La educación Moral*. Schapire, 1972.

² STEVENSON, D.L: "Deviant Students as a Collective Resource in Classroom Control." *Sociology of Education*, vol. 64. PP 127-133.

³ Ver por ejemplo FERNANDEZ BENTANCOR, A. (comp.): *Agresividad, violencia y límites. Temas de la agenda escolar contemporánea*. Fondo Editorial QuEduca, 1999

⁴ VISCARDI, N. *Violencia y educación*. Tesis inédita. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República (UdelaR), 1999.

1. Para la *sociología de la educación* en nuestro país, pretende aportar nuevos elementos temáticos y formas de enfoque de los mismos. Desde una perspectiva cercana al estructuralismo se intentará abordar un ámbito escasamente estudiado de los mecanismos de reproducción social, cultural e identitaria. Se intenta construir una iniciativa para el posterior abordaje de temáticas como la emergencia de actos diferencialmente valorados en el *mercado simbólico*⁵ que constituye un liceo, o la configuración de culturas de resistencia que contribuyen a la reproducción de la posición social originaria de los alumnos.
2. En el nivel de las *políticas educativas*, creemos que cualquier tipo de planeamiento o instrumentación que busque mejorar los niveles de logro académico de los alumnos no debería pasar por alto las formas concretas a través de las cuales los estudiantes concretos se relacionan con el orden liceal, sus perspectivas respecto de su trayectoria dentro del campo educativo, y las condiciones estructurales que subyacen a estos fenómenos. A nuestro juicio, no podrán implementarse exitosamente reformas que no tengan en cuenta las disposiciones prácticas y simbólicas de los adquirentes.
3. Para el *campo pedagógico* y sus actores principales, nuestra investigación podría aportar información a nivel general sobre su realidad cotidiana, posibilitando una ampliación teórica de sus niveles de comprensión de los fenómenos.
4. Finalmente, es importante también en este trabajo el aporte que podría representar para otros campos de la investigación, por ejemplo en relación a sub-culturas, violencia juvenil, factores generadores de ineficacia educativa, etc.

La perspectiva teórica y la estrategia que resolvimos adoptar para enfocar estos problemas, no se limita a establecer una estandarización de los fenómenos desprovista de sustancia (convirtiéndolos en variables cuantificables); tampoco apuesta a una descripción vanamente totalizadora, extremadamente localizada e inductivista, al modo de los estudios etnográficos. Esta investigación apuesta a la búsqueda del efecto de ciertas variables *estructurales* sobre las conductas y representaciones de resistencia frente a la regulación de los contextos educativos, sistematizando la observación directa de los fenómenos en dimensiones teóricamente significativas. Se ha establecido un margen de flexibilidad considerable para el estudio de nuestro objeto principal. Así, podríamos decir que esta investigación se estructura en un diseño a la vez exploratorio, descriptivo y explicativo.

Sociedad y educación

El subsistema de educación formal se constituye, en la modernidad, como una instancia fundamental de integración social, tanto a nivel instrumental como a nivel expresivo. Las sociedades industriales modernas advirtieron tempranamente la necesidad de socializar a las nuevas generaciones, muchas veces recién integradas al ámbito urbano, en los conocimientos,

⁵ BOURDIEU, P.: *¿Qué significa Hablar?* AKAL, 1985.

códigos y disciplinas funcionales al desarrollo del capitalismo industrial, y a la presencia cada vez mayor de los aparatos del Estado en la vida pública. La educación adquiere su forma en la modernidad a partir de la necesidad de garantizar la formación de *trabajadores* y de *ciudadanos*, es decir, de cuerpos disciplinados y de representaciones colectivas solidarias con los conceptos de ciudadanía, Estado, Nación.

Ahondar en este proceso está, lamentablemente, fuera de los alcances de esta tesis. Baste decir que, hasta mediados del Siglo XX, pudo hablarse de un modelo de integración social *sociocentrado*⁶, en el cual los individuos se vinculaban a través de un cuerpo de valores sociales ampliamente difundidos, y de instituciones con un alto grado de solidez y estabilidad, ya en el ámbito privado (la familia, estructurada alrededor de un modelo "nuclear") o el público (lo político y el trabajo).

En nuestro país, la educación se concibió desde sus inicios en función de estos parámetros de socialización en valores que vinculaban familia, empleo y nación, así como en capacidades que posibilitaran la integración de los individuos a la particular configuración capitalista nacional. Todavía en nuestros días, la educación es representada por una gran parte de la población, como el factor de integración social privilegiado. Asimismo, en muchas capas sociales se mantiene la representación de legitimidad del sistema educativo como garante de la movilidad social, mientras que numerosas investigaciones (desde las primeras constataciones realizadas muy tempranamente en el ámbito de la sociología⁷, hasta las últimas mediciones extensivas realizadas por organismos del Estado⁸) comprueban que la estructura social se reproduce *a pesar de* la existencia del sistema educativo, o muchas veces *por* la acción de ese mismo sistema. En el apartado teórico se tratarán con más detenimiento las "teorías de la reproducción" (ver Bernstein, 1971; 1975; 1990, y Bourdieu, 1979; 1997a).

En la actualidad, numerosos autores coinciden en destacar el agotamiento del modelo de integración social "moderno". Más allá de las diferentes denominaciones que adopten para este fenómeno ("posmodernidad", "crisis" o "radicalización" de la modernidad), se destacan una serie de procesos de desestructuración de los mecanismos de integración entre individuo y sociedad, y de los diversos subsistemas sociales entre sí⁹.

Uno de los procesos más evidentes a este respecto, dado que puede estudiarse su desarrollo objetivo, está relacionado con las profundas modificaciones en la estructura de producción capitalista. El acelerado cambio tecnológico y la mundialización de los procesos productivos, junto con las modificaciones en la estructura de la oferta del trabajo, su progresiva reducción relativa y la flexibilización de las relaciones laborales, ponen en cuestión el papel de la educación como preparación de los jóvenes para la inserción en el mercado de trabajo. Los estudiantes que hoy concurren a los centros educativos secundarios en nuestro país, por ejemplo, se ven enfrentados a una serie de contenidos curriculares rígidamente organizados, obsoletos, en

⁶ TOURAINE, A. *¿Podremos vivir juntos?* FCE, 1996.

⁷ RAMA, G. *Grupos sociales y enseñanza secundaria*. Arca, 1964.

⁸ ANEP – Programas MES y FOD y UTU/BID. *Censo Nacional de Aprendizajes en los Terceros Años del Ciclo Básico de Educación Media 1999*. Octava comunicación: "Rendimiento escolar: una aproximación mediante un modelo de regresión logística." 2001

⁹ TOURAINE, A. *Op Cit.*, 1996.

los cuales no perciben una relación clara con las exigencias de que serán objetos cuando intenten ingresar al mercado de trabajo. A través de los medios de comunicación masiva reciben mensajes, tanto de parte del sistema político como de agentes privados, sobre la importancia del conocimiento y la tecnología, del desarrollo de la capacidad de adaptación y aprendizaje, del conocimiento creativo en un mundo que se les presenta como en constante cambio y cada vez más competitivo¹⁰. A pesar de ello, la experiencia de los estudiantes de secundaria (especialmente en la educación pública) consiste en interactuar con docentes escasamente motivados, sobrecargados en su horario e incapaces de brindar una atención personalizada, limitados a transmitir contenidos desactualizados y con un considerable grado de abstracción. A esto puede sumársele que la desvalorización de la educación a nivel social que esta situación genera, en muchos casos cuenta con una correspondencia tangible, en el deterioro visible de los locales, y en la escasez de elementos pedagógicos materiales¹¹.

Conjuntamente con lo anterior, la educación secundaria en nuestro país asiste al desarrollo acelerado de un proceso propiamente "moderno", como es el de la masificación (o "democratización") del acceso¹². Contingentes cada vez mayores de alumnos ingresan a la educación media, presionando de esta forma sobre los recursos materiales y humanos disponibles, los cuales tienden a deteriorarse en función del estancamiento de la inversión estatal en educación. Asimismo, la mayor fracción de los alumnos que ingresan a la educación media durante el proceso de masificación, provienen de estratos socioeconómicos bajos y medio-bajos, lo cual introduce un conjunto de desafíos para el sistema educativo, que ve descender los niveles de rendimiento y de calidad.

Como constatación inicial, estos estudiantes ingresan al sistema educativo en condiciones materiales que hacen improbable un aprovechamiento del proceso de educación. Sus familias no suelen disponer de recursos para apoyarlos en sus tareas; en general sus padres no han alcanzado el nivel de educación en el que estos estudiantes se encuentran, por lo que no pueden ofrecer tampoco su apoyo a nivel de los contenidos. En este tipo de hogares, además, es mayor la probabilidad de que los alumnos no dispongan de un espacio privado en el cual estudiar.

¹⁰ RAMA, G. *Los jóvenes y el mundo del trabajo*. Arca, 1994; RAMA, G. "El desafío del acceso, la calidad, y la adecuación institucional en materia de educación para jóvenes". En *Juventud, educación y empleo*. Cinterfor / OIT, 1998.

¹¹ Esta investigación no pretende tomar una posición definitiva frente al problema del papel que la educación debe cumplir en nuestra sociedad. Más adelante se expondrá la hipótesis de que el proceso reseñado puede contribuir a una pérdida de significación del hecho educativo para los jóvenes. Esta afirmación no implica, como asegura Rama, que la asistencia de los alumnos al liceo (especialmente a los circuitos educativos "débiles") se limite a poseer entonces un carácter ritual, reduciendo la implicación de los alumnos a su aspecto instrumental (Rama, 1998). Creemos que esta afirmación comporta un desconocimiento acerca del resto de las significaciones que los alumnos atribuyen al centro educativo al que concurren, entre las que se cuentan las relacionadas a las manifestaciones expresivas, ya sea a través del relacionamiento con los pares o de la contención afectiva por parte del cuerpo docente.

Creemos además que sobrecargar al sistema educativo en su responsabilidad de preparación para el mercado de trabajo puede consistir no solamente en una limitación inadecuada, sino además en una condena al fracaso (Touraine, 1996), ya que el incremento en la calificación de los jóvenes no crea de por sí empleos. El problema del desempleo juvenil en nuestra sociedad no obedece, a nuestro juicio, a una falta de calificación de la mano de obra, sino a una situación de prolongado estancamiento económico (con el consiguiente incremento del desempleo estructural (Tokmann, 1998), y a disposiciones reticentes a contratar jóvenes entre los empleadores de nuestro país.

¹² RAMA, G. *Op. Cit*, 1964; RAMA, G. *Op. Cit*, 1994.

Asimismo, estos estudiantes se ven presionados tempranamente a insertarse en alguna actividad laboral, que generalmente no requiere de calificación alguna, como forma de asistir económicamente a su familia (esta disposición, que se relaciona inversamente con la disposición a continuar los estudios, aumenta a medida que se desciende en el Nivel Socioeconómico considerado¹³).

Este tipo de constataciones, sin embargo, corre el riesgo de ocultar un hecho fundamental, como es el de las diferentes disposiciones y competencias académicas de los alumnos de diversas clases sociales, y la forma como estas disposiciones interactúan con los esquemas de percepción, valoración y clasificación de los centros educativos, tradicionalmente orientados a la educación de las capas medias de la sociedad. Estas diferencias disposicionales han sido abordadas por las llamadas "teorías de la reproducción", cuyos postulados recorreremos más adelante. Baste por ahora consignar que, en esta perspectiva, los alumnos de los estratos más bajos tienden a distanciarse de la transmisión pedagógica en función de varios factores, ya sean los códigos sociolingüísticos que manejan, sus pautas culturales de relación con la autoridad, o la capacidad de desarrollar estrategias vitales en varias etapas encadenadas, que impliquen la dilación de satisfacciones en el presente en pos del alcance de metas futuras. Las disposiciones instrumentales y expresivas necesarias para lograr una trayectoria académica exitosa parecen estar menos presentes en estos estudiantes y sus familias que en los niveles socioeconómicos medios y altos.

Así, el ingreso de estos alumnos al sistema educativo produce un choque cultural significativo, ya que a las diferencias generacionales se agregan diferencias de clase (códigos de resolución de conflictos, tipos de relación con el lenguaje, con el tiempo presente y futuro, reglas de reconocimiento y realización en contextos especializados). Los docentes, quienes manejan códigos lingüísticos y culturales de clase media, muchas veces sienten un gran desconcierto frente a este tipo de alumnado, cuyas pautas no logran comprender y penetrar, a quienes les resulta más difícil acercarse y generar algún tipo de motivación académica.

Este tipo de fenómenos se ven agudizados en función de los procesos de fragmentación social provocados tanto por la desestructuración del mercado de trabajo tradicional (y en nuestro caso, por el deterioro del aparato productivo industrial, que deriva en un incremento de las tasas de desempleo), como por el progresivo retiro del Estado de Bienestar¹⁴. Estratos sociales que anteriormente tenían garantizada la satisfacción de sus necesidades básicas, se ven hoy librados a sus propios recursos, en una sociedad cuya economía crece muy lentamente. La profundización de los procesos de exclusión y marginación social tiene como consecuencia el desarrollo de subculturas cada vez más alejadas de aquellas que el sistema educativo está preparado para manejar. Se ha constatado que este proceso de exclusión social está fuertemente relacionado con

¹³ ANEP – Programas MES y FOD y UTU/BID. *Censo Nacional de Aprendizajes en los Terceros Años del Ciclo Básico de Educación Media 1999*. Segunda comunicación. "Análisis del perfil de las familias de los estudiantes", Mayo 2000.

¹⁴ TOKMAN, V. "Jóvenes y ciudadanía en los modelos de sociedad emergentes en América Latina." En *Juventud, Educación y Empleo*. Cinterfort / OIT, 1998

la aparición de fenómenos de violencia en los centros educativos, como expresión del deterioro en las formas de resolución de conflictos¹⁵.

A lo anterior debe agregarse la desestructuración de las formas tradicionales de conformación familiar, entendido básicamente como la pérdida progresiva de peso relativo de las familias tradicionales, donde ambos padres conviven con sus hijos. El incremento de la proporción de hogares monoparentales, y de hogares conformados alrededor de segundos matrimonios, probablemente derive en modificaciones importantes en las formas de relación con la autoridad, desestabilizando la imagen del referente adulto tradicional. En nuestro país existe una relación atendible entre el nivel socioeconómico de los hogares y la conformación de los mismos, como constatan recientes relevamientos realizados por la ANEP¹⁶.

Lo establecido anteriormente no debe dar la idea de que los procesos de desestabilización en la configuración familiar tradicional solo afecta a los estudiantes de niveles socioeconómicos bajos. A esto debe agregarse también que, en aquellos hogares de conformación "tradicional", el incremento del tiempo que los padres permanecen fuera del hogar, por razones de trabajo, disminuye las posibilidades de estructuración de referentes de autoridad, lo cual probablemente repercuta también en cómo los estudiantes se relacionen con las formas de control en los contextos educativos, y en el apoyo que experimentan las autoridades educativas, de parte de la familia, a la hora de establecer estas mismas formas de control y sanción.

Existen además fenómenos socioculturales que atraviesan a todas las clases sociales, aunque probablemente sus efectos sean distintos para cada una de ellas, en función de la influencia de los procesos consignados anteriormente. La emergencia cada vez más marcada de pautas "posmodernas" de vínculo entre el individuo y la sociedad, de relacionamiento de los individuos entre sí y con su propia subjetividad, ha sido diagnosticada por numerosos autores contemporáneos. Lipovetsky describe estas transformaciones a través del concepto de "personalización"¹⁷. Para el autor, las sociedades posmodernas ponen el énfasis en el valor de la individualidad, en la consagración de la autonomía y realización personal del individuo desde sí mismo, por oposición a las sociedades modernas, donde el individuo se vincula a instancias superiores de algún tipo, ya sea organizaciones (en el trabajo; en la militancia política), ideas (una determinada moral no personalizada; ideas políticas, religiosas o nacionales), o a la familia. En las sociedades posmodernas se privilegia la relación del individuo consigo mismo (narcisismo), y el énfasis se desplaza del deber al placer, del cumplimiento de un rol social a la expresividad "auténtica" de impulsos y sentimientos. Este descaecimiento de la sujeción a sistemas morales rígidos y sociocentros no implica, de todas formas, el abandono de toda moral, la instauración del desenfreno. Los nuevos códigos morales tienen como base la autonomía individual, el respeto por el otro y su autonomía¹⁸. Las nuevas formas de control se desplazan a lo psicológico, a la observación de las manifestaciones íntimas, "auténticas", del otro.

¹⁵ VISCARDI, N. *Op. Cit.*, 1999.

¹⁶ ANEP, *Op. Cit.* Segunda Comunicación, Mayo 2000.

¹⁷ LIPOVETSKY, G. *La era del vacío*. Anagrama, 1986.

¹⁸ LIPOVETSKY, G. *El crepúsculo del deber*. Anagrama, 1994.

En lo que concierne a la estructuración de las formas de control dentro de los centros educativos, hay diagnósticos que hacen énfasis en la crisis del modelo tradicional y en el hecho de su no sustitución¹⁹. La flexibilización de las distancias jerárquicas, de los modelos disciplinarios de autoridad que configuran lo que Bernstein denomina "Escuelas cerradas"²⁰, no encuentra un modelo de orden claro que ocupe su lugar. Los docentes, como vimos, frente a la fragmentación de los grupos sociales que ingresan al sistema educativo, a su diversidad de códigos y metas, se ven desprovistos de elementos con los que manejar esas diferencias y distancias²¹.

No solo el orden interno de los centros educativos se debilita y difumina, sino que también se debilita, en función de algunos de los factores reseñados anteriormente, la probabilidad de encontrar una adhesión a ese orden en los alumnos. La adhesión a un "orden civilizado", tal como es definida por N. Elias (citado por Peralva²²), se deteriora al debilitarse ese orden y sus formas de codificación del comportamiento. Al mismo tiempo esta adhesión se debilita en tanto ya no se percibe un beneficio instrumental directo, y en tanto tal adhesión constituiría un detrimento en la constitución de una autonomía subjetiva, cada vez más valorada, como vimos, en el contexto cultural de la posmodernidad. La oposición de los alumnos al juicio escolar, en tanto atenta contra la posibilidad de autoconstitución, se incrementa cuando este juicio se vacía de significado, cuando la transmisión pedagógica pierde sentido. Los alumnos entonces se retraen hacia el grupo de pares, o bien chocan, cada vez en forma más frecuente y desembozada, con la cultura escolar. Es en este sentido que la autora habla de un proceso progresivo de des-civilización, directamente relacionado con la emergencia de actos de violencia, y que nosotros suponemos también en directa relación con la modificación de las prácticas resistencia y el incremento en las dificultades de codificación que encuentran los centros educativos.

Este tipo de diagnósticos se ha afianzado, en el intento de explicar el surgimiento de hechos de violencia dentro de los centros educativos²³. Nuestra investigación toma algunos de estos elementos con el fin de enmarcar una descripción de las formas de resistencia implementadas por estudiantes de diferentes clases sociales, construyendo un objeto más amplio que el que se construye alrededor de la violencia. Creemos que la significación de los actos más visibles de violencia en la educación solo puede ser comprendida a través del esclarecimiento del significado de estas manifestaciones más difusas y omnipresentes.

La noción de un *desfasaje* cada vez más evidente entre estos procesos sociales y la capacidad de la educación de codificarlos, puede resumir los conceptos descritos anteriormente. Por una parte, la educación pierde su significación instrumental para los estudiantes, en tanto no puede proveer de los elementos necesarios para una inserción exitosa en un mercado de trabajo donde las acreditaciones pierden progresivamente su valor relativo, dado el proceso de

¹⁹ RIELLA, A. "Violencia y control social. El debilitamiento del orden social de la modernidad." En Revista de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología. N° 16, noviembre 1999. Pp. 7 – 22.

²⁰ BERNSTEIN, B. *Op Cit.*, 1975.

²¹ LUCINDA, Mª et. al. *Escola e Violência*. DP&A. Rio de Janeiro, 1999.

²² PERALVA, A. "Escola e violência nas periferias urbanas francesas." En Contemporaneidade e Educação. Rev. Semestral de Ciências Sociais e Educação. Ano II, N° 2, Rio de Janeiro, 1997, pp. 7 – 25.

²³ VISCARDI, N. *Op. Cit.*, 1999

masificación. Asimismo, este proceso resulta en un ingreso al sistema educativo de alumnos que no disponen de la orientación y de los códigos que los centros están preparados para manejar, tanto en los aspectos instruccionales como en los expresivos, todo lo cual debe leerse a la luz de un movimiento donde se conjuga el deterioro del modelo de autoridad tradicional y un afianzamiento del proceso de personalización de las formas de adhesión al orden social.

Estos fenómenos, en nuestro país, posiblemente afloran en el grado de malestar que muchos alumnos experimentan dentro de los centros a los que concurren²⁴, y en la propensión al abandono escolar, que alcanza cifras alarmantes en los tres primeros años de educación media, y pone en cuestión el proceso de universalización de este nivel de enseñanza²⁵.

En el ámbito nacional, existe un interesante informe de CEPAL²⁶ acerca de los factores *internos* al sistema secundario de educación que pueden incidir en las formas como los estudiantes se implican en el hecho educativo. Sobre población y deterioro de los locales, alta movilidad de docentes y alumnos, alto número de clases no dictadas, son factores que derivan en infravaloración y malestar frente al hecho educativo, no apropiación del espacio físico, y no construcción del "rol del estudiante", conspirando contra la capacidad de socialización de la educación secundaria pública. Otras investigaciones del mismo organismo enfocan los factores *extraescolares* relacionados con el rendimiento académico en primaria y secundaria (como ejemplo paradigmático, el nivel educativo materno), factores que también inciden en la implicación en el rol de estudiante²⁷.

Antecedentes de investigación

A pesar de no abordar directamente el problema de la resistencia, existen estudios fuera de nuestro país sobre las formas como se combinan el tipo de organización escolar, las perspectivas de realización personal, la representación del hecho educativo por parte de los jóvenes, con la posición social y las trayectorias probables asociadas como variables de fondo para explicar el surgimiento de diferentes *tipos de estudiante*, en contextos sociales muy distintos entre sí²⁸, nos proporciona elementos para conceptualizar más ampliamente el tema.

Existen, por otra parte, perspectivas influidas por el enfoque foucaultiano que conciben la relación entre escuelas y estudiantes en términos de conflicto; en sus explicaciones enfatizan el

²⁴ ANEP - Programas MES y FOD y UTU/BID. *Censo Nacional de Aprendizajes en los Terceros Años del Ciclo Básico de Educación Media 1999*. "Formación de actitudes y opiniones: los estudios desde la perspectiva de los estudiantes." Séptima comunicación, Octubre 2000.

²⁵ ANEP - Programas MES y FOD y UTU/BID. *Censo Nacional de Aprendizajes en los Terceros Años del Ciclo Básico de Educación Media 1999*. "Estudio sobre propensión al abandono escolar" Tercera comunicación, Mayo 2000.

²⁶ CEPAL, 1994, "Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan."

²⁷ CEPAL, Oficina de Montevideo (1991): Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay; CEPAL, Oficina de Montevideo (1992): Aprenden los estudiantes de Ciclo Básico de Enseñanza Media?

²⁸ DUBET, F. et al.: "Sociologie de l'expérience Lycéenne." *Revue Française de Pédagogie*, N° 94. PP 5-12 1991; SALINAS, A. y FRANSSEN, A. *El Zoológico y la selva. La experiencia cultural de los jóvenes de fin de siglo*.

fenómeno del *distanciamiento cultural* de las minorías respecto de la ideología social dominante que estructura y es reproducida por la educación formal; la resistencia es vista como una *insubordinación de los saberes* frente al saber dominante y a las redes de poder en que se basa su transmisión.²⁹

Se ha revisado también parte de las perspectivas crítico – radicales, que enfatizan el papel opresor de la educación en contextos de dominación económica y cultural, enfoques que emergen tanto en países subdesarrollados³⁰ como en países desarrollados³¹. Aquí la educación es vista como una conquista, una violencia ejercida desde una ideología dominante que refleja estructuras de dominación material y política. En general estos enfoques hacen énfasis en las posibilidades de intervención y cambio en las relaciones de dominación, antes que en el conocimiento cabal de los fenómenos.

En esta línea que enfatiza el distanciamiento cultural, pero desde vertientes diferentes, existen investigaciones etnográficas que enfocan las formas de resistencia de los estudiantes de clase obrera, descubriéndolas como el desarrollo de estrategias más o menos conscientes, dentro de un escenario de conflicto³²; otras visiones, desde la antropología, se centrarán en el fenómeno de la distancia cultural, como fuente de conflictos entre actores, y de resistencia a los rituales educativos³³, esta vez trabajando con jóvenes de origen inmigrante. En este tipo de trabajos el conflicto es parte de una *lucha por la identidad*, lucha contra la separación “arbitraria” de espacios, prácticas verbales, tiempos y actitudes. Subyace siempre la dicotomía entre una cultura dominante y una cultura dominada. Con una visión similar, pero con armas conceptuales diferentes, podemos citar una investigación etnográfica relativa a las características y consecuencias de los procesos de distanciamiento cultural y reafirmación de la identidad dominada a través de la resistencia, en relación a la reproducción de las posiciones laborales para los jóvenes de clase obrera de países industrializados.³⁴

Desde una estrategia diferente, se ha enfocado el problema del relacionamiento con la educación en contextos sociales particulares, como los originados por las modificaciones en la estructura productiva de ciudades de E.E.U.U.³⁵. Se abordan específicamente los efectos de *incertidumbre* frente al futuro causados por esta reestructuración (pos-industrialización), y su repercusión sobre el vínculo que los estudiantes mantienen con la educación (a partir del concepto de *liminalidad*). Esta investigación nos es útil como un llamado de atención sobre los efectos que las transformaciones económicas aceleradas pueden tener sobre las expectativas de los jóvenes, y a partir de allí, con la forma como perciben y actúan frente a la educación. También en los

²⁹ ALVAREZ-URIA, F.: “Microfísica de la escuela”. Cuadernos de Pedagogía; N° 203. PP 55-59.

³⁰ FREIRE, P.: *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores, 1970.

³¹ GIROUX, H.: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure Editorial, 1992; *Placeres inquietantes*. Paidós, 1994.

³² HAMMERSLEY, M.: “El sentido del humor como resistencia.”, en WOODS, P. y HAMMERSLEY, M (comps.): *Cultura, género y etnia en la escuela*. Paidós, 1995.

³³ MCLAREN, P.: *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos educativos*. Siglo XXI editores, 1986.

³⁴ WILLIS, P.: *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. AKAL, 1988.

³⁵ BETTIS, P. J.: Urban Students, Liminality and the Postindustrial Context.” *Sociology of Education*, vol. 69 PP 105-125. 1996.

E.E.U.U. se ha investigado mediante un diseño extensivo la influencia del *background* familiar sobre la conducta escolar *delictiva*, a través, fundamentalmente, de la variable "compromiso (*commitment*) con la educación"³⁶. Utilizando datos secundarios, se concluye que esta variable es la que traduce los efectos del origen familiar sobre fenómenos como el "crimen escolar", la "inasistencia" y la "mala conducta". Otras investigaciones en los EEUU centran su atención en la influencia de variables como el poder de decisión socializante de los profesores como cuerpo y su autonomía individual dentro de las clases para explicar las variaciones en el vínculo entre ellos y sus alumnos, abarcando también los "problemas de conducta"³⁷.

Este tipo de relevamientos, si bien iluminan aspectos atendibles, no se aproximan a nuestros objetivos en términos del *realismo* en la descripción del objeto de la investigación, por estar basados en datos cuantitativos y extensivos. Pueden demostrarse asociaciones más o menos claras entre ciertas variables extra e intraescolares respecto del fenómeno en cuestión; pero este, concretamente, sigue todavía sin verse en profundidad y con el grado de sistematización necesario. Algunas de las preguntas que deja planteada la lectura de estos antecedentes son las que intentaremos responder en nuestro trabajo.

Creemos que la mayoría de las investigaciones que hemos relevado no logran dar cuenta en forma cabal del fenómeno de la resistencia, ya sea por una pérdida de realismo a favor de la validez externa de los hallazgos, o por la excesiva particularización de las descripciones generadas. Por lo tanto se desprende la necesidad de indagar con un mayor nivel de sistematización en las posibles diferencias en el vínculo con la educación de los alumnos de diversas posiciones sociales, y en los efectos de resistencia que estas diferencias pudieran generar. Esta investigación tiene la intención de equilibrar la profundidad en la descripciones con la comparabilidad de diversos casos, como forma de contrastar hipótesis de asociación.

La problemática que promueve nuestra investigación apunta a conocer con un grado suficiente de realismo cómo resisten al control los estudiantes de cuatro liceos de Montevideo y Area Metropolitana. Es necesaria una investigación que logre describir y agrupar adecuadamente las prácticas de resistencia tal como se dan en su contexto, a la vez que se relaciona con las posiciones estructurales de origen de los estudiantes, relevados a través de variables estandarizadas, específicas y precisas.

³⁶ JENKINS, P. H.: "School Delinquency and School Commitment." *Sociology of Education*, vol. 68. PP 221-239. 1995.

³⁷ INGERSOLL, R.M.: "Teachers' Decision-Making Power and School Conflict." *Sociology of Education*, vol. 69. PP 159-176. 1996

FUNDAMENTOS TEORICOS

Hemos mencionado más arriba la relevancia que el “orden moral” tiene para Durkheim en el proceso de educación. Los fenómenos de “indisciplina” son vistos por este autor como el resultado del debilitamiento de la “fe moral”, que puede tener origen en diversas discontinuidades e inadecuaciones entre el contexto educativo y su entorno, en fisuras en el grado de compromiso docente con los fines o los medios de la transmisión, o en un desajuste entre los medios utilizados y los medios objetivamente necesarios en situaciones determinadas.³⁸

Basil Bernstein afina y profundiza esta línea de pensamiento. Desde una perspectiva estructuralista, intenta construir descripciones teóricas de las relaciones entre los contextos educativos (sus discursos y prácticas) y la sociedad (a través de los efectos que la *posición social* tiene sobre las *disposiciones de los agentes* en los contextos). Un pilar fundamental en su teoría es el papel concedido a la estructura de relaciones económicas capitalistas, y a los tipos de experiencia asociados a la pertenencia a determinadas posiciones dentro de la misma. Esos tipos de experiencia condicionan las formas de orientación simbólica, de relacionamiento personal, y las competencias lingüísticas. Los conceptos de *tipos de control familiar* (posicional / personal)³⁹, de *código lingüístico* (restringido / elaborado), de *reglas de realización y reconocimiento*⁴⁰, sirven a Bernstein para describir las diferencias entre las prácticas familiares en las distintas posiciones sociales, y entre la trayectoria de sus agentes dentro del contexto educativo.

En la base de nuestro problema de investigación se asume el hecho de que las formas de transmisión del orden expresivo específico en los contextos educativos pueden ser cuestionadas por modificaciones en la estructura productiva, asociados a la fragmentación las orientaciones expresivas de los estudiantes, creando niveles de complejidad a los cuales es cada vez más difícil adaptar las prácticas de transmisión.

Antes de desarrollar el núcleo central del marco teórico, basado en las teorías de Bernstein y Bourdieu, se entiende necesario exponer algunas nociones que consideramos útiles para comprender la micro-situación de aula, que es el referente empírico principal de esta investigación. Se considera que algunos conceptos desarrollados por Erving Goffman poseen un potencial interpretativo valioso en relación a la forma como los actores educativos se perciben mutuamente, negocian las situaciones de conflicto, o intentan definir una situación en determinado sentido.

³⁸ DURKHEIM, E.. *Educación y sociología*. Ediciones península, 1975.

³⁹ BERNSTEIN, B.: *Clases, Códigos y Control*, vol. I. AKAL, 1995

El aula como un contexto de actuación.

Si aceptamos, siguiendo a Goffman, que en toda situación de interacción social los actores presentan una imagen de sí, la cual intentan mantener a fin de lograr una determinada definición de la situación, y concebimos el papel del docente y los alumnos en esos términos, podemos obtener resultados interpretativos que enriquezcan la descripción de las situaciones de interacción en los salones de clase observados.

Debemos señalar que entendemos la situación de aula como definida por el *conflicto*, principalmente en el nivel del *control*, y del *juicio escolar* y su legitimidad. En términos de Bernstein, el valor de enmarcamiento puede considerarse así objeto de conflicto, en tanto alumnos y docentes buscan legitimar o deslegitimar determinados actos propios y ajenos. La definición de la situación (o definición de legitimidad) es objeto de constantes tensiones y negociaciones, generalmente enmarcadas en una definición más general, una legitimidad básica que los actores comparten.

Si aplicamos estos conceptos al aula es razonable suponer que el docente, para poder desarrollar exitosamente sus objetivos de rol, debe ser capaz de tener el control último sobre la definición de la situación (lo que en la teoría de Bernstein podría traducirse como un enmarcamiento fuerte). Condición de esto es, a su vez, el logro de una aceptación mínima por parte de los alumnos de la *persona* del profesor en cuanto adecuada al *rol*, lo que implica una exitosa presentación personal.

El docente, en los primeros encuentros con sus grupos, es consciente de que su imagen es objeto de una evaluación minuciosa, cuyo resultado definirá la calidad de las relaciones en el aula. Por tanto, buscará controlar esa imagen a fin de lograr una definición de la situación que se ajuste a la necesidad de mantener el control sobre la clase. Intentará, por ejemplo, parecer inflexible o, por el contrario, amigable y accesible. Pero el manejo de información de sí que supone el control de la imagen nunca es total: por ejemplo, no se pueden controlar determinadas características físicas, o atributos del carácter. Además pueden suscitarse contingencias que socaven la imagen que el docente pretende dar de sí, que lo expongan al ridículo o que hagan ver a los alumnos que no es lo que pretende ser⁴¹.

Creemos que el concepto de estigma, desarrollado por Goffman, puede ser de utilidad para esclarecer la forma como se construyen algunas dinámicas de interacción en contextos educativos. El mismo refiere a un atributo desacreditador en relación a la identidad social virtual de un individuo. Tal atributo se relaciona con un estereotipo profundamente desprestigiado, a partir del cual tiende a socavarse toda la personalidad social del estigmatizado, inferiorizándolo también como persona. Esta relación es socialmente construida, no necesaria, y toma diferentes formas en diferentes ámbitos de la vida social.

Creemos que las alternativas del proceso de construcción de la personalidad social del docente, frente a una clase en particular, estarán fuertemente relacionadas con las posibilidades

⁴⁰ BERNSTEIN, B. *Clases, Códigos y Control*, vol. IV. Morata, 1990.

⁴¹ GOFFMANN, E. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrotu editores, 1971

de establecer determinados valores de enmarcamiento, y de encontrar determinados niveles de resistencia.

Dado que la construcción de imágenes personales y sociales forman una parte esencial del conflicto establecido en el aula, creemos que este ámbito se vuelve particularmente sensible a los procesos de estigmatización, tanto de atributos del docente como de los alumnos. Así, características no estigmatizables en otras situaciones sociales podrán ser objetos de estigmatización en el aula, como recurso para reforzar las definiciones de identidad y del conflicto (especialmente en el caso de los alumnos frente al docente).

Más allá de estas consideraciones generales sobre la naturaleza de las relaciones en el aula, se hace imprescindible la introducción de conceptos que den cuenta de las diferentes disposiciones que a este respecto pueden tener estudiantes provenientes de diferentes posiciones sociales, es decir, tener en cuenta los efectos de la estructura social sobre las prácticas de resistencia.

POSICION SOCIAL

El concepto de *Posición Social* que se maneja en esta investigación está enmarcado en una perspectiva estructuralista, dentro de la cual se utilizan principalmente los conceptos expuestos por Pierre Boudrieu, algunos de los cuales tienen fuertes puntos de conexión con los manejados por Bernstein. Para ambos autores, las posiciones ocupadas por los agentes en una serie de campos de relaciones objetivas (fundamentalmente el campo económico, pero Bourdieu enfatiza también las relaciones dentro del campo cultural) son determinantes a la hora de entender las prácticas y las orientaciones de los agentes. Estos campos de relaciones se definen alrededor de la distribución diferencial de determinados bienes (dinero, prestigio, educación), los cuales son formas particulares de *poder*. Cada posición dentro de los campos considerados implica determinadas formas de experiencia material y simbólica generalizables estadísticamente, probables en cierto grado para cada agente proveniente de determinada posición. Estas experiencias diferenciales, inscritas en la *historia probable* de los agentes, son constitutivas de un determinado esquema de disposiciones hacia la práctica y de orientaciones simbólicas dentro del campo considerado. Estos *esquemas disposicionales* (*hábitus*, para Bourdieu – en Bernstein toman una forma más específica en el concepto de *código lingüístico, y reglas de reconocimiento y realización*) establecen un límite posible de prácticas y representaciones que, funcionando dentro de cada campo, tienen como efecto más ostensible *la reproducción de las posiciones de origen de los agentes*. Estos enfoques centran su atención en los condicionamientos estructurales, objetivos, históricos, de las prácticas y perspectivas, de los que éstas son un correlato; en la superficie, la trayectoria de los individuos dentro de un campo de relaciones está dada por sus prácticas: estas merecen especial atención, aunque posteriormente es fundamental el análisis de la historia objetiva y generalizable que *condiciona* esas prácticas en cada caso.⁴²

⁴² BOURDIEU, P.: *Problemas por una antropología reflexiva*. Grijalbo, 1995; *Capital Cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, 1997.

Operacionalización del concepto.

El concepto se divide en dos dimensiones básicas: *posición económica*, y *posición cultural*, ambos determinados por una acumulación específica de capital. La posición económica se especifica fundamentalmente alrededor del relacionamiento distintivo con la *base productiva*, y del nivel de ingresos heredado y adquirido por el grupo considerado. El conjunto de estos factores está asociado con la posesión de un capital económico determinado.

Por su parte, se concibe al campo cultural alrededor de la distribución diferencial de bienes simbólicos relacionados con la información y la cultura legítima. En este punto es necesario abrir dos subdimensiones a fin de determinar la posición de los agentes en el campo cultural: 1) la disposición de *capital cultural heredado*; 2) la posesión de *capital cultural adquirido*⁴³.

HABITUS

Teóricamente, adoptaremos el concepto de *habitus* de Bourdieu, como el nexo entre las posiciones de origen de los estudiantes y sus prácticas concretas de resistencia en el contexto de la clase. Por *habitus* nos referimos a un esquema limitado y abierto de disposiciones hacia la práctica, la percepción y la representación; un producto de la historia de la relación de los agentes de determinada posición social con las condiciones materiales, simbólicas y relacionales estadísticamente prevalecientes para tal posición.⁴⁴ Las emergencia de actos, sin embargo, no se explica exclusivamente a partir de un *habitus*, sino en la relación de este con una situación concreta, en un condicionamiento mutuo. Un *habitus* es también una fuente generadora de determinadas expectativas y formas de valoración que, estructuradas en relación con el entorno y condiciones objetivas de una posición, actúan limitando las prácticas del agente, haciendo coincidir condiciones y expectativas sin que medie una ficticia elección racional entre alternativas.⁴⁵

Podemos concebir un hipotético *hábitus de resistencia escolar*, como un conjunto de disposiciones que regulan las prácticas concretas de resistencia dentro del campo educativo. Tales hábitos estructurarían las prácticas que diferencian a los alumnos. La historia de su estructuración debería poder reconstruirse a partir de cada historia familiar, de las que las posiciones en los campos económico y cultural serían importantes condicionantes.

Debe quedar claro que en esta investigación no se intentará inferir diferentes hábitos de resistencia escolar a partir de las prácticas y discursos observados, sino solamente establecer algunas tendencias presentes en los mismos, privilegiando la *observación* de prácticas.

Esta elección está motivada por una serie de consideraciones. En primer lugar, el escaso tiempo disponible para realizar el trabajo de campo, obligó a privilegiar una técnica de investigación por encima de otras. Además, si en esta investigación, como luego se verá, se privilegia la observación por encima de la entrevista, es porque se considera que las diferencias

⁴³ Por razones de espacio se ha omitido las referencias a la operacionalización de los conceptos aquí resumidos. Las mismas pueden consultarse en el ANEXO B.

⁴⁴ BOURDIEU, P.: *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus, 1998.

⁴⁵ Idem.

que pueden emerger en el ámbito de las prácticas traducen sus condicionamientos estructurales de forma más directa que las diferencias en los discursos. No obstante, los significados atribuidos por los estudiantes a sus prácticas y su entorno también serán tenidos en cuenta, dado que también pueden estar condicionados por su posición social.

FORMAS DE CONTROL

Más allá de esta remisión a Bourdieu, debemos seguir a Bernstein una vez más, en cuanto destaca la importancia de los *tipos de control familiar* (Posicional (estatutario) / Personal (argumentativo)). Las formas del vínculo comunicativo, el tipo de contacto con los pares y los familiares, crearían disposiciones diferenciales respecto de la relación práctica, simbólica y comunicacional con el control y las relaciones jerárquicas.⁴⁶ Teóricamente, en las familias pertenecientes a las clases obreras, la orientación simbólica predominante en su relación con el trabajo (objetual, rutinaria, manual); las formas de experiencia y relación comunitarias (concentradas en espacios densamente poblados, homogéneos en cuanto a su composición de clase); su situación de exclusión de los canales de movilidad social (lo que estructura una relación con el tiempo fundamentalmente *orientada al presente*, restringida en relación a la incertidumbre, y por lo tanto a la planificación), derivan en un tipo específico de relación expresiva con los hijos. En las familias de clase obrera será más probable encontrar, concluye Bernstein, formas de control *posicional*, es decir, estructuradas en relación al status de los involucrados (edad, sexo). Las familias de posiciones medias, en cambio, mantienen una relación con el trabajo orientada *hacia la persona*, heterogénea, no-manual; sostienen además relaciones directas con agentes provenientes de otras clases sociales; no están excluidas de los canales de movilidad social (lo que estructura una relación con el tiempo *orientada hacia el futuro*, abierta a la incertidumbre y por lo tanto elaborada – compleja); esta experiencia deriva en un tipo de relación probable con los hijos, caracterizada por formas de control *personal*, esto es, estructurada en relación a la persona, y a sus características individuales. Esta forma de control es predominantemente argumentativa, verbal, y se abre a las expresiones de intención de los controlados, por lo que estos se ven forzados a elaborar verbalmente sus experiencias individuales, lo que construye una relación compleja y abierta con el lenguaje (elaborada). En las familias obreras, el control posicional es fundamentalmente no-verbal, no-argumentativo, y no-individual, lo que tiene como consecuencia el desarrollo de un *código sociolingüístico restringido*. Asimismo, el grado de apertura a diferentes contextos simbólicos (por ejemplo el de la escuela), de los niños provenientes de una y otra clase, será diferente. Los niños de clase media serán más capaces de *reconocer y realizar* las reglas y símbolos de esos contextos, dada la apertura de su orientación simbólica, mientras que los niños de posiciones obreras tendrán más dificultades⁴⁷. Es razonable suponer que en educación secundaria (y específicamente en 3er grado, donde se enfoca la investigación), donde los alumnos han transitado entre 8 y 10 años de educación formal, la disposición de reglas de reconocimiento expresivo está generalizada, esto es, los alumnos reconocen y distinguen las conductas legítimas

⁴⁶ BERNSTEIN, B.: *Clases, Códigos y Control*, vol. 1. AKAL, 1995.

de las ilegítimas. De existir diferencias, estas se manifestarán principalmente en el ámbito de la *realización* de las conductas legítimas o no. **Conocer en qué medida los alumnos no actúan de acuerdo al orden esperado, de qué manera resisten un determinado valor de enmarcamiento, en función de sus diferencias de clase, constituye el objetivo central de esta investigación.**

Además de esta estructuración de realizaciones (basada en las formas de control) debe considerarse la trayectoria familiar, y la resultante posición actual, *en el campo educativo*: las formas diferenciales de relacionamiento práctico y simbólico con la educación formal *como valor* estarían condicionadas, para Bourdieu, por la presencia de *habitus* escolares distintos en los agentes de distintas posiciones. Los mismos condicionarían, en relación con las estructuras escolares internas, las trayectorias diferenciales de los agentes dentro del campo educativo⁴⁸. La resistencia a la regulación de los contextos de transmisión pedagógica sería una dimensión de la manifestación de este *habitus* escolar que condiciona determinadas trayectorias. El concepto de *habitus de resistencia escolar* es esencial en la construcción de las hipótesis, como elemento explicativo de las posibles relaciones entre las posiciones sociales y las prácticas de resistencia. Como tal, un *habitus* no es operacionalizable; lo que pretendemos es establecer indicadores de prácticas culturales y escolares (*cuestionario* - ver ANEXO B), e indicadores de resistencia observada, a fin de tipificar las disposiciones que regulan su emergencia. No es posible, en una investigación de estas dimensiones, lograr reconstruir diferentes *hábitus* (lo cual requeriría un relevamiento a la vez más extensivo e intensivo del que se está en condiciones de realizar), pero se aspira constatar y tipificar regularidades en los alumnos de diversas posiciones sociales, como forma de rastrear la presencia de disposiciones más generales.

No obstante lo expuesto hasta aquí, debemos recordar que las teorías en que nos basamos provienen de un contexto geográfico, temporal y social, distinto al contexto de nuestra investigación. En Uruguay ha decrecido enormemente la importancia de las clases obreras industriales; la estructura productiva ha sufrido transformaciones importantes, que implican que la relación con el trabajo se modifique en todas las clases sociales. Los estratos sociales medios mantienen, en nuestro país, diferencias importantes respecto de las clases medias de Europa Occidental. Asimismo podría decirse que, históricamente, la representación del papel y el valor de la educación entre las clases sociales, y especialmente la legitimación de la educación como instrumento de movilidad social, accesible a todos los estratos, encuentra grandes diferencias entre ambos contextos. **Esta investigación también es una pregunta sobre la adecuación de las teorías utilizadas a diferentes estructuras sociales, sean post-industriales, o cualquiera de las formaciones económico-sociales de los países subdesarrollados.**

⁴⁷ BERNSTEIN, B.: *Clases, Códigos y Control*, vol. IV. Morata, 1990.

⁴⁸ BOURDIEU, P. & PASSERON, J.: *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. LAIA, 1979.

CLASIFICACION Y ENMARCAMIENTO

No debe obviarse, más allá de la influencia que la posición social pueda tener en las prácticas de resistencia, la posibilidad de que las características de los contextos particulares de emergencia de estas prácticas las condicionen parcialmente. Creemos entonces que será necesario atender a tales características, centrándonos en los discursos y prácticas de los centros y los docentes.

Bernstein ubica los principios generadores de los discursos pedagógicos en los ámbitos del poder, y del control sobre la legitimidad, derivando de allí conceptos que permiten la descripción de las relaciones entre el sistema educativo y su entorno social, entre los centros y su contexto; también permite la construcción de tipos lógicos para describir las relaciones entre las categorías o discursos *internos* al del centro, la relación entre los agentes, en suma: lo que es transmisible y cómo debe transmitirse⁴⁹.

Su concepto de *Clasificación* remite al grado de aislamiento entre las categorías consideradas, a su *especificidad*, y por lo tanto a la forma de su constitución; estas relaciones son *estructuradas* por la distribución del poder a nivel social y también dentro del contexto específico (en nuestro caso, liceos); a su vez, estas relaciones contribuyen a *reproducir* tal distribución de poder. Un valor de clasificación fuerte (+C) indica un alto grado de aislamiento entre los discursos o conceptos considerados (materias, espacios, grados); un valor de clasificación débil (- C) implica una menor distinción, menor claridad de los límites entre los discursos. **La importancia del concepto de clasificación para esta investigación reside en su potencial a la hora de describir la concreción del poder dentro del centro, en lo relativo a la *segmentación del espacio y del tiempo*, factores que forman un núcleo dentro de los dispositivos de regulación de la conducta.**

Mediante el concepto de *Enmarcamiento*, Bernstein pretende dar cuenta del modo mediante el cual se ejerce el *control* sobre los procesos de transmisión. Los valores de enmarcamiento remiten al grado de control del transmisor o el adquirente sobre los contenidos, criterios, ritmos y reglas dentro del contexto.⁵⁰ Las variaciones registradas en el valor de enmarcamiento para un contexto determinado, estarían indicando modificaciones en las posibilidades de los agentes de introducir conductas legítimamente. Un valor de enmarcamiento fuerte (+F) ubica claramente el control sobre el proceso de transmisión en el lugar del transmisor; un valor débil (- F) implica un debilitamiento en la “apariencia” de control unidireccional por parte del transmisor: “Aparentemente”, según Bernstein, los estudiantes dispondrían de una discrecionalidad mayor a la hora de introducir modalidades o contenidos instrumentales o expresivos.⁵¹ **Este concepto es fundamental dentro de la investigación, ya que las variaciones en los valores de enmarcamiento probablemente influyan sobre los tipos y frecuencias de resistencia observables.**

⁴⁹ BERNSTEIN, B.: *Clases, Códigos y Control*, vol. IV. Morata, 1990.

⁵⁰ BERNSTEIN, B.: *Clases, Códigos y Control*, vol. IV. Morata, 1990; *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata, 1996.

⁵¹ BERNSTEIN, B.: *Clases, Códigos y Control*, vol. II. AKAL, 1975

Estos dos conceptos estructuran la transmisión de los órdenes “instrumental” y “expresivo” del centro educativo (el segundo nos concierne especialmente ya que refiere a las maneras de comportamiento social), pudiendo clasificarse las prácticas educativas en *abiertas* o *cerradas*, según los valores que tomen variables como la relación con el exterior y los valores celebrados por los rituales internos; las *formas de control* sobre los adquirentes, el uso del lenguaje como medio para tal fin y la discrecionalidad y oportunidad de expresión e iniciativa personal concedidas al adquirente. Creemos sin embargo que dentro de cada centro podrían encontrarse prácticas y discursos muy diversos, fragmentados, que impedirían la descripción unificada de un orden expresivo único. Esta posibilidad está mencionada por Bernstein, al sugerir diferentes formas de implicación de los docentes con los órdenes de un contexto.

RESISTENCIA

En el sentido que el dispositivo de regulación pedagógica estructura lo deseable, se puede pensar, siguiendo una concepción foucaultiana del poder, que crea potencialmente también aquello que es indeseable: las actitudes “desviadas”. La resistencia, en un sentido *formal*, es desviación, potencial o actual, de un dispositivo normalizador, creada como desviación lógica por la existencia de este mismo dispositivo, que permite una visibilidad y un juicio. **Más concretamente, definiremos a la *prácticas de resistencia* de los estudiantes como aquellas que ponen en cuestión o interfieren en el dispositivo regulador del proceso de transmisión, y por tanto en el proceso de transmisión mismo.** Las prácticas de resistencia, sirviéndonos de los elementos conceptuales creados por Bernstein, suponen un debilitamiento temporal de la fuerza de los límites simbólicos de la clase (típicamente, la “introducción del recreo” en el salón, la introducción de una contra-disposición hacia el orden que estructura el contexto). En principio, las prácticas de resistencia son un cuestionamiento de hecho a los valores de enmarcamiento y la legitimidad de las reglas que regulan la transmisión, creándose por su intermedio el potencial de cuestionamiento a la reproducción del valor de clasificación del contexto. Pueden emerger como tales a la conciencia de los estudiantes o no, es decir, pueden provenir de realizaciones conscientes o de disposiciones sobre las que no se dispone de control. Asimismo, pueden ser visibles o no para el docente o la institución: lo importante es su carácter potencialmente enjuiciable y sancionable como resistencia.

Siguiendo una finalidad descriptiva, pueden identificarse distintos tipos de resistencia en base a los objetos frente a los que se desarrolla, es decir, el tipo de reglas que estructuran la transmisión. Hemos dividido estas reglas en:

1. Reglas de jerarquía: Tienen el papel principal en la construcción del orden social en la clase⁵². Es en interacción con ellas que ejerce la función estructuradora del resto de las normas. Regulan las relaciones entre los agentes, son la cristalización de un sistema de expectativas institucionalizadas, que definen roles, normalizando las prescripciones y prohibiciones que igualan

⁵² BERNSTEIN, B.: *Clases, Códigos y Control*, vol. II. AKAL, 1975.

y diferencian a los agentes. Estas reglas establecen relaciones de subordinación e igualación, en lo referente al trato simbólico y físico; ubican explícitamente el control del proceso de comunicación.

2. Reglas sobre el tiempo: Una parte de estas reglas normalizan los ritmos de adquisición de los contenidos en una clase. En otra dimensión se incluyen aquellas normas que pautan los límites temporales (comienzo, fin) de los contextos pedagógicos. El transmisor generalmente dispone de cierto control sobre el primer conjunto; no así sobre el segundo (horas de ingreso y salida de clase).

3. Reglas sobre el espacio: Estas reglas tienen por objetivo normalizar los desplazamientos y posiciones espaciales, definiendo lugares de legitimidad e ilegitimidad para los diferentes agentes. En este sentido actúan en interacción con las reglas de tiempo. Además de las ubicaciones de los cuerpos, se regula a través de estas normas la ubicación de los objetos en el espacio.

4. Reglas sobre el cuerpo: Normalizan básicamente las actitudes corporales (ya se trate de un cuerpo sentado en un banco como de un cuerpo en movimiento; formas de sentarse y caminar), así como también la vestimenta. Cada segmento espacial y temporal, si configura un contexto distinto, puede disponer de normas diferentes a este respecto (por ejemplo, la división entre clases y recreo).

Tales disposiciones nunca son explícitas en su totalidad, y menos aún para el investigador externo. El descubrimiento de algunas de ellas será también parte del trabajo de campo; suponemos que su explicitación emergerá frecuentemente como consecuencia del hecho de ser resistidas explícitamente.

Se habrá notado que estas reglas, separadas analíticamente, no se presentan separadas en la realidad, sino que se implican mutuamente. En consecuencia, la resistencia a estas reglas tampoco se observará por separado. Esto se presenta como una complicación metodológica con vistas al trabajo de campo.

Operacionalización del concepto.

La operacionalización del concepto *prácticas de resistencia* parte de dos dimensiones básicas: 1) *Tipo de resistencia*; 2) *Forma de resistencia*. Dentro de la primera se hace necesaria la anterior desagregación de las reglas que estructuran el contexto pedagógico. Esto es así porque la resistencia que los alumnos ejerzan siempre se percibirá como tal frente a alguno de estos tipos de reglas. Dentro de la dimensión *Tipo de resistencia* podríamos encontrar entonces cuatro subdimensiones:

- 1) Resistencia a las reglas de jerarquía
- 2) Resistencia a las reglas sobre el tiempo
- 3) Resistencia a las reglas sobre el espacio
- 4) Resistencia a las reglas sobre el cuerpo

Los indicadores que se han derivado de estos conceptos están enunciados de forma en extremo empírica y concreta; a partir de ellos se pretende reconstruir las formas de resistencia predominantes en los grupos (ver ANEXO B.4).

Pero toda práctica de resistencia en un grupo emerge también con una *forma* determinada. Esta forma se divide en dos subdimensiones:

1) *frecuencia* de los actos, en determinado período, entendida como el total de actos registrados sobre un período de tiempo determinado.

2) *Número de actores concretos involucrados*. Cada acto de resistencia emergente en un grupo puede tener como *sujeto directo* a un solo alumno, a un grupo o a toda la clase. El acto de resistencia escolar es, en última instancia, siempre un acto colectivo, pero el número de actantes concretos varía en función de diversas circunstancias (rasgos personales, liderazgo y subordinación entre pares, relaciones de solidaridad, etc.). Se registrarán y diferenciarán entonces: actos individuales exclusivamente; actos desarrollados por un grupo dentro de la clase (donde se indicará el número); actos donde el participante directo es toda la clase.

Las formas de la resistencia emergente en un grupo, pueden ser, entonces, reducidas a estas dos que acabamos de desarrollar: 1) FRECUENCIA; 2) NUMERO DE ACTORES involucrados⁵³. Los indicadores diseñados para la observación empírica se incluyen en el ANEXO B. También allí puede consultarse la pauta de observación utilizada, ilustrada con ejemplos de las anotaciones realizadas en el trabajo de campo.

Preguntas de investigación

Este desarrollo teórico se concreta en las siguientes preguntas, que acotan el alcance del trabajo:

- 1) Frente al orden expresivo de un contexto educativo: ¿cuáles son las *prácticas predominantes* de resistencia que se observan, por parte de los alumnos?
- 2) ¿Cuáles son las *diferencias* entre las prácticas de resistencia predominantes en los grupos de alumnos provenientes de diferentes posiciones sociales?
- 3) ¿Cómo pueden explicarse las diferencias observadas en las prácticas de resistencia de los grupos de diferentes posiciones sociales?
- 4) ¿Cómo influyen las características específicas del orden expresivo de los centros sobre estas prácticas de resistencia?

⁵³ Inicialmente se pensó incluir un relevamiento del tipo de actos verbales implicados en los actos de resistencia, pero se descartó esta posibilidad por razones prácticas.

Hipótesis iniciales⁵⁴

1. Las principales diferencias entre las prácticas de resistencia observadas en los grupos diferencialmente posicionados, estriban en la *forma* de emergencia de los actos, y en el *tipo* de reglas resistidas.
- 1.a. En los grupos de posiciones sociales bajas emergen actos de resistencia más frecuentemente que en los grupos de posiciones sociales medias. (Hipótesis de *frecuencia*).
2. Las diferencias registradas están relacionadas con la posición social de origen de los estudiantes de cada grupo, a través de disposiciones diferenciales en relación al control disciplinario, y de representaciones respecto al valor social de la educación.

Objetivos de la investigación

Objetivos generales:

1. Lograr una descripción de las prácticas de resistencia de los estudiantes liceales de tercer año del Área Metropolitana de Montevideo.
2. Indagar en la relación existente entre posiciones sociales estructurales y diferencias en las prácticas de resistencia de los estudiantes.

Objetivos específicos:

1. Registrar las prácticas de resistencia escolar de los estudiantes, en sus contextos reales de emergencia.
2. Construir tipologías de tales prácticas y destacar sus principales diferencias.
3. Registrar la visión de los estudiantes sobre sus prácticas de resistencia, y sobre la educación en general.
4. Caracterizar las posiciones socioeconómicas de origen de los estudiantes, y caracterizar cada grupo en dicho nivel.
5. Establecer relaciones estructurales entre las tipologías de prácticas predominantes en cada grupo y las posiciones de clase, a través de sus hábitos culturales y escolares.
6. Describir los distintos órdenes expresivos estructurados en cada liceo investigado, y su posible influencia sobre las formas de resistencia observadas.

El logro de cada uno de estos objetivos específicos tiene, como es obvio, implicancias a nivel de decisiones metodológicas, que se expondrán a continuación.

⁵⁴ Resulta evidente que las hipótesis propuestas no son fuertes, y no contestan siquiera en forma tentativa a algunos de los problemas planteados. En este sentido, esta investigación tiene un carácter fuertemente exploratorio. Creemos que los elementos teóricos disponibles no permiten elaborar hipótesis más específicas que las expuestas.

ASPECTOS METODOLOGICOS

ESTRATEGIA Y CRITERIOS DE DISEÑO

La estrategia que estructura la investigación es el *estudio de caso múltiple*, decisión fundamentada en varias razones:

En primer lugar, se disponía de un escaso conocimiento previo sobre el fenómeno de la resistencia, especialmente en lo concerniente a los centros de educación de nuestro país. Esto obligó a que se priorizara la *validez de constructo* de los hallazgos, observando los fenómenos relevantes en su “contexto natural” de emergencia. También debíamos intentar garantizar, en función de las intenciones explicativas de nuestra investigación, la *validez interna* de los datos, controlando algunas de las posibles variables “perturbadoras”.

Se ha señalado que el estudio de caso múltiple es idóneo para la investigación de fenómenos contemporáneos, sobre los que el observador no dispone de control, y que no están claramente delimitados respecto a su contexto. El estudio de caso se caracteriza por su flexibilidad, lo que reforzaría la validez de las observaciones y de las eventuales inferencias causales. La lógica de *replicación* que subyace a esta estrategia posibilitaría hasta cierto punto el aislamiento de algunas variables explicativas “alternativas”.⁵⁵

SELECCIÓN DE LAS UNIDADES DE INVESTIGACION

La selección de las unidades respondió a criterios teóricos (lo que se conoce como “muestreo intencional”), buscando acrecentar tanto la validez de constructo como la validez interna de los datos. No se pretendió escoger liceos “representativos” del universo de casos.

Dentro de los centros se eligieron a su vez sub-casos, constituyendo lo que YIN denomina un estudio de caso “anidado”.

En la selección de los centros se buscaron aquellos cuyas poblaciones tuvieran mayores probabilidades de pertenecer, en forma homogénea, a posiciones sociales claramente diferenciadas. Dado que no se pudo acceder a los datos correspondientes a cada liceo en este sentido, la selección de los centros debió guiarse por los índices de NBI de los barrios de inserción de los mismos. Se disponía entonces de:

- 1) Centros cuyo contexto interno estuviera compuesto en su gran mayoría por alumnos provenientes de posiciones sociales desfavorecidas (bajas) – Estimado por un porcentaje de NBI alto.
- 2) Centros de contexto predominantemente originario de posiciones medias – Estimado por un porcentaje de NBI bajo.

Otra variable que fue necesario controlar es el *tamaño* de los centros, dado que su influencia sobre los tipos de resistencia de los alumnos puede ser sumamente significativa. Dispusimos de datos secundarios acerca del número de grupos existentes en cada liceo para el año 1997, lo cual se constituyó en un indicador aproximado de su tamaño. Siguiendo un criterio de selección de variación máxima entre casos, se optó por escoger por una parte centros grandes, y por la otra centros pequeños, y así controlar los efectos posibles del tamaño del centro sobre los tipos de resistencia. El cuadro de casos posibles quedó configurado como sigue:

	CSE BAJO (NBI>29,5%)	CSE MEDIO (NBI<6,1%) ⁵⁶
Grandes (más de 30 grupos)	Caso II	Caso IV
Pequeños (15 o menos grupos)	Caso I	Caso III

Solo se escogieron liceos públicos, a fin de no multiplicar el número de casos, teniendo cuenta el escaso tiempo disponible para realizar el trabajo de campo.

SELECCIÓN DE SUB-UNIDADES

Se escogieron dentro de cada centro dos grupos de 3er año, en base a informes calificados de agentes del propio centro, en relación a su presunta *representatividad*, en términos de resistencia, de la realidad del mismo.

Una vez escogidos los grupos, se seleccionaron dos materias en cada uno, en las que se llevarían a cabo las observaciones. Esta selección también fue hecha en base a informantes calificados, buscándose aquellas materias en las que las prácticas de resistencia de los alumnos fueran lo más distantes posible, como forma de acceder al rango de variación posible de cada uno de los grupos.

Se investigaron 8 grupos en total, realizándose observaciones en dos materias de cada uno, como consta en el ANEXO A.

TECNICAS DE INVESTIGACION UTILIZADAS

Para la realización del trabajo de campo se optó por un haz de técnicas con diferentes grados de estructuración y flexibilidad. Algunas tienen un papel fundamental en la investigación, y otras un papel complementario. Estas son, en orden de prioridad:

⁵⁵ YIN, R.K.: *Case study research. Design and methods*. SAGE, 1989.

⁵⁶ Los límites están establecidos a partir de un desvío standard por debajo y por encima de la media de NBI de los barrios de Montevideo y Area Metropolitana (Censo Nacional 1985).

1. **Observación directa:** Orientada a enfocar las prácticas de resistencia específicas y regulares de cada grupo observado, a través de una pauta preestructurada, basada en las dimensiones teóricas de nuestro concepto de resistencia. Tras la elección de esta técnica está el énfasis en el realismo de la medición. Se completaron finalmente 48 horas de observación entre todos los casos, 12 en cada centro.
2. **Encuesta autoadministrada:** Se recogió información relativa a la posición social de los alumnos y sus familias, así como a algunas de sus prácticas culturales y la forma de aproximación del alumno al campo escolar. Se administró entre todos los alumnos de los grupos observados. De un total aproximado de 250 formularios distribuidos entre todos los alumnos de los grupos observados, se recogieron 182, alcanzándose un porcentaje de devolución del 73%. Los porcentajes de devolución en cada grupo varían significativamente, entre un 50% y un 94%, variaciones que restan confiabilidad a los datos, particularmente a un grupo del caso I y los dos del caso IV.
3. **Entrevistas:** Realizadas entre los directores de cada centro, los adscriptos de los grupos investigados, los docentes de las materias observadas, y algunos alumnos dentro de cada caso. Se buscó obtener referencias sobre la resistencia orientadas a la triangulación de los resultados de las observaciones, así como representaciones de los agentes respecto a diversas dimensiones dentro de los centros educativos (formas de control, aptitudes docentes, situación social de los alumnos, valoración del hecho educativo por parte de estos últimos, etc.). Se incluyen en el ANEXO C algunas especificaciones sobre las entrevistas realizadas.

EL TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo se realizó entre los meses de abril y junio del año 2000, en cuatro casos. Como se señaló anteriormente, se totalizaron 48 horas de observación, 29 entrevistas, y se administraron 182 formularios de encuesta autoadministrada.

Los casos seleccionados cumplen los requisitos en lo referente a la posición social predominante de sus alumnos (los resultados de la encuesta destinada al efecto de relevar tales propiedades serán presentados más adelante). En lo referente al tamaño de los centros, los requisitos previos no pudieron alcanzarse como se esperaba; esto pone en cuestión la validez interna de las conclusiones, que de todas formas no podría garantizarse habiendo seleccionado solamente cuatro casos. Las características de los liceos seleccionados finalmente se resumen, por razones de espacio, en el ANEXO A.

PRINCIPALES HALLAZGOS

En este capítulo se exponen los hallazgos fundamentales, en cada uno de los centros observados, según las técnicas implementadas y analizadas.

ANTESALA: La posición social de los grupos observados.

El cuestionario implementado, que puede consultarse en el ANEXO B, apuntó a reconstruir el contexto socioeconómico de los alumnos de cada uno de los casos partir del relevamiento de elementos de confort hogareño, y del tipo de empleo de los padres del estudiante. Lamentablemente, el porcentaje de no-respuesta en este último ítem resultó extremadamente alto, por lo que el nivel económico de los hogares de los estudiantes debe reconstruirse solamente a partir del estudio del confort hogareño, lo cual resulta una forma de aproximación indirecta.⁵⁷

En primer lugar se presenta un cuadro con las frecuencias de cada uno de los casos respecto a una serie de elementos de confort (Cuadro I)⁵⁸. Como puede observarse, tales datos corroboran lo anticipado respecto al nivel socioeconómico de los alumnos, lo cual permitirá tener más claro el nivel de validez interna de los resultados de la investigación. Los casos I y II se ubican claramente por debajo de los casos III y IV (especialmente de este último). Aquellos hogares que no cuentan con ninguno de los elementos incluidos o que cuentan con alguno de ellos representan un 43,6% y un 43,1% en los casos I y II respectivamente, contra un 26,5% y un 11,4% en los casos III y IV. En el extremo "alto" de confort (aquellos hogares que poseen 4 o la totalidad de los elementos incluidos), para los casos I y II los porcentajes son de 17,9% y 8,6%, mientras que los casos III y IV obtienen porcentajes marcadamente superiores, de 30,6% y 48,6% respectivamente.

	0 o 1 elemento de confort	2 o 3 elementos de confort	4 o 5 elementos de confort	Total
Caso I	17 43,6%	15 38,5%	7 17,9%	39 100,0%
Caso II	25 43,1%	28 48,3%	5 8,6%	58 100,0%
Caso III	13 26,5%	21 42,9%	15 30,6%	49 100,0%
Caso IV	4 11,4%	14 40,0%	17 48,6%	35 100,0%
Total	59 32,6%	78 43,1%	44 24,3%	181 100,0%

Cuadro I: Presencia de elementos de confort en los hogares de los estudiantes, por caso.

⁵⁷ En el cuestionario no se incluyeron preguntas relativas al nivel de ingreso de los hogares a fin de evitar el riesgo en el incremento de los porcentajes de no devolución de los formularios.

⁵⁸ Los elementos considerados en este caso, seleccionados en virtud de su capacidad de discriminación socioeconómica, son: 1) Computadora; 2) Videocasetero; 3) Teléfono celular; 4) Automóvil de uso exclusivo del hogar; 5) Horno microondas.

No obstante, debe tenerse en cuenta que porcentajes muy considerables en cada uno de los casos, se ubican en un nivel “intermedio” de confort. Esto significa que ninguno de los centros investigados son homogéneos ni extremos en su composición socioeconómica. Es razonable pensar que en el ámbito de la educación pública tales casos difícilmente existan. Tal realidad presenta un desafío teórico, ya que las teorías de la reproducción no abordan el problema de la coexistencia de alumnos de diferentes posiciones sociales dentro de un mismo contexto.

Algo similar sucede con la distribución de niveles educativos maternos (Cuadro II)⁵⁹. Los casos I y II obtienen registros superiores al 35% en el nivel bajo, siendo prácticamente inexistentes los individuos ubicados en el nivel alto de educación. Los centros III y IV concentran en el nivel alto un 14,6% y un 38,2% respectivamente (lo que marca diferencias considerables respecto a los casos I y II, pero también entre ambos casos), acumulando en el nivel bajo de educación un 27,1% y un 14,7% de los casos respectivamente.

	Nivel educativo materno agrupado			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Caso I	14 35,9%	24 61,5%	1 2,6%	39 100,0%
Caso II	25 43,9%	32 56,1%		57 100,0%
Caso III	13 27,1%	28 58,3%	7 14,6%	48 100,0%
Caso IV	5 14,7%	16 47,1%	13 38,2%	34 100,0%
Total	57 32,0%	100 56,2%	21 11,8%	178 100,0%

Cuadro II: Nivel educativo materno por caso.

En base al conjunto de los datos anteriores creemos estar en condiciones de confirmar una correcta elección de los centros investigados, en el sentido que registran importantes diferencias del NSE medio de sus alumnos, lo que permite sustentar aceptablemente nuestras conclusiones. De todos modos no debemos olvidar las precauciones teóricas señaladas al inicio de este apartado

⁵⁹ La recodificación de los valores del nivel educativo alcanzado por la madre de los estudiantes (por separado) fue realizada según los siguientes criterios:

En **Nivel Educativo Bajo** fueron incluidos aquellos que no cursaron estudio alguno o que completaron educación Primaria.

En **Nivel educativo Medio** se incluyó a quienes completaron el Ciclo Básico o el Segundo Ciclo de Enseñanza Secundaria, UTU, o Liceo Militar.

En **Nivel Educativo Alto** se incluyó a quienes completaron estudios terciarios, de magisterio o profesorado en educación Secundaria

DESCRIPCION DE LOS CASOS.

A continuación se exponen los resultados relativos a las técnicas de investigación principales, observación y entrevista, en cada uno de los casos investigados.

EL CASO I

Este centro se encuentra en una zona periférica de Montevideo, y sus alumnos provienen predominantemente de posiciones sociales bajas y medio-bajas. El edificio es de construcción reciente, con espacios abiertos y luminosos (a excepción de los salones, que son pequeños), y dos patios muy amplios. Concurren 722 alumnos divididos en 2 turnos. Por informes de la Directora, a este centro concurren alumnos desde zonas distantes, que abarcan contextos geográficos, culturales y económicos diferentes: quintas, asentamientos irregulares, hijos de padres militares, hijos de trabajadores informales.

Resultados de las observaciones

En los dos grupos escogidos se observaron las mismas materias, dictadas por los mismos profesores: Ciencias Físico-Químicas (En adelante "Materia 1" (escogida por referencia de niveles bajos de resistencia: R -) y Literatura ("Materia 2" (escogida por referencia a niveles de resistencia altos: R +))

La diferencia más notable entre los niveles de resistencia de las materias observadas, se percibe especialmente en lo referente a la resistencia verbal, como puede verse en los cuadros, y en las matrices incluidas en el ANEXO D. La frecuencia registrada es mucho mayor en la Materia 2 que en la 1, así como el número de alumnos involucrados en cada registro, y el volumen de sonido de tales actos. *Probablemente sea esta dimensión la que más distingue una materia de otra en este centro*, junto con la forma de participación de los alumnos, y la forma de reaccionar a las observaciones verbales del docente.

En la Materia 1 se observa que los alumnos hablan escasamente entre sí, en la mayoría de los casos con un volumen moderado. En general, la mayor parte de los alumnos se mantienen en silencio, incluso los alumnos pertenecientes al "núcleo de resistencia" (aquellos alumnos que, generalmente ubicados al fondo, concentran la mayor parte de los registros – este tipo de subgrupos existe, con diferencias, en todos los centros observados). Evidentemente, en determinados momentos puede observarse a uno o dos pequeños grupos de alumnos que intercambian algunas palabras en voz baja, y solo en contadas ocasiones este tipo de interacciones se generaliza. La docente de esta materia, una mujer joven, logra imponer de forma inmediata una definición normativa. Por ejemplo: generalmente basta que la profesora avise que va a comenzar un dictado, para que todos los alumnos adopten una actitud de expectativa, se inclinen sobre sus cuadernos, y suspendan cualquier otra práctica que están desarrollando hasta el momento. Estos mismos silencios se encuentran durante las explicaciones que desarrolla la profesora. A lo sumo se

observan ocasiones intermitentes de charla generalizada, cuya significación debe relativizarse porque se inscriben a menudo en “**pausas normativas**”, reguladas por la docente.

El otro gran pilar diferenciador de las prácticas lo constituye la resistencia jerárquica. En el caso de la Materia 1, la mayoría de estos actos consisten en protestas frente a tareas asignadas; típicamente: que la profesora encargue trabajos domiciliarios suele generar protestas que tienden a generalizarse, pero que no se mantienen más de unos segundos, y cuya intensidad es mínima. Por ejemplo: si al asignar una tarea, la mitad de la clase lanza exclamaciones para demostrar su disconformidad, la experiencia demuestra que los alumnos no parecen pretender desafiar con ello al docente, o esperar que este cambie su decisión (aunque estas protestas a veces pueden derivar en una negociación, si el docente está dispuesto), sino que estas manifestaciones parecen agotarse en sí mismas, como una vía de escape a la presión del conflicto jerárquico. Se nos presenta como una suerte de recuperación de la voz por la voz misma; creemos que esta es una forma ritualizada de resistencia. Otra de las particularidades de la resistencia jerárquica en esta materia, es que en su mayoría están mediadas por una *forma compartida de humor* entre esta y los alumnos.

En la Materia 2 las manifestaciones de resistencia verbal y jerárquica se incrementan considerablemente. Se observa que muchos alumnos que en la Materia 1 prácticamente no conversan con otros compañeros, aquí sí lo hacen. Los alumnos del “núcleo de resistencia” conversan constantemente entre sí, en un volumen mucho mayor que el registrado en la Materia 1. El silencio prolongado es poco frecuente; predomina un clima radicalmente distinto, perceptible fundamentalmente a través de las múltiples manifestaciones de desatención de los alumnos, y el ruido casi permanente que muchos de ellos generan. En ocasiones, los actos de resistencia verbal se encadenan en una suerte de coordinación espontánea, lo que perpetúa el débil enmarcamiento de la clase. Este aparente “contagio” implica cierto grado de complicidad entre los alumnos; es la forma de instrumentación colectiva de la resistencia más compleja que se ha observado, también con variantes, en los otros centros, lo cual remite a un *carácter relativamente espontáneo, desarticulado, de los actos de resistencia*.

Los estilos de emergencia de resistencia jerárquica también son marcadamente distintos entre las materias. Si bien aquí también se ven protestas de tipo ritual, aparece una serie de cuestionamientos que están ausentes en la Materia 1. Estas protestas u objeciones critican directamente, ya el carácter de los contenidos de la materia (por ejemplo cuando un alumno, dice a la profesora, frente al grupo: *Su materia es aburrida...*), ya recursos pedagógicos de la docente (Una alumna: *Me pone nerviosa caminando así* – a lo que la profesora respondió, en una actitud similar a un pedido de disculpas, por qué era “pedagógicamente inconveniente” permanecer sentada). Ya no solamente se critica en forma ritual, como en la Materia 1, el hecho de que se imponga una tarea. Son frecuentes los comentarios irónicos, a veces desafiantes, y las protestas que buscan modificar una decisión u orden, especialmente por parte de los alumnos varones del “núcleo de resistencia”, que buscan imponer sus propios criterios. Esto, por supuesto, no se logra, pero sí perturba la continuación de la clase, o somete a la docente a la lógica propuesta por los alumnos, haciendo que argumente o que de explicaciones de algunos de sus actos, y esto es para

aquellos una señal clara de que, momentáneamente, han logrado controlar lo que sucede dentro del salón.

Respecto a estas características de la docente de la Materia 2 surge un elemento llamativo: si bien, en la entrevista realizada a la profesora, esta demuestra haberse apropiado de un discurso generalizado en el centro que enfatiza la necesidad de una relación afectiva con los alumnos; si bien aparecen las referencias a la “difícil situación”, a la “violencia” que sufren sus alumnos fuera del centro, a la necesidad de que el mismo se transforme en una zona de contención y protección; si bien todos estos elementos aparecen con mucho más fuerza que en la entrevista con la profesora de la Materia 1, su relación con los alumnos está claramente deteriorada, mientras que la relación de la docente más joven está signada no solo por compartir códigos de humor, sino también de afecto mutuo, es decir, de proximidad. A partir de conversaciones informales con los alumnos e indicios observados durante las clases⁶⁰, se percibe claramente una actitud de burla hacia la docente (en lo que inicialmente podrían incidir factores tales como la edad, el aspecto físico, el tono de voz, el “carisma”: debemos tener en cuenta que la profesora de la Materia 1 es alrededor de 20 o 25 años más joven que su par de la Materia 2). Por su parte, durante la entrevista que le realizáramos, esta docente muchas veces se refiere a los alumnos en términos que implican una distancia casi insalvable, un problema de acceso a la subjetividad de los estudiantes.

Ahora, hay otro problema, por ejemplo, así, concreto, te digo: D.S..., L.R.... no los entiendo. No los entiendo... qué tipo de... qué clase de chiquilines son... Cómo es su ámbito... Para mí son unas incógnitas, porque ellos defienden su posición... Porque ellos te defienden, que ellos estudian, y que ellos trabajan, pero se te ríen en la cara cuando te lo están diciendo. No se cómo tomar eso. Porque lo veo, como te digo, un signo de interrogación. Porque me parece que... no se dan cuenta de lo que están haciendo, o si se dan cuenta... este... no están muy... cuerdos que digas... no están muy correctos en ese aspecto, me parece. Es decir, es lo que yo... Pero trato de no... no complicarme la vida...

(Entrevista a docente de Materia 2)

Creemos necesario también exponer brevemente algunos rasgos de los docentes de las clases observadas que, a nuestro juicio, pueden estar incidiendo fuertemente en los registros de resistencia, incidencia que puede poner en cuestión la hipótesis sobre los efectos de la estructura social sobre las prácticas de resistencia.

⁶⁰ Por ejemplo, En nuestra primera instancia de observación, no bien entró la docente al salón, dos o tres alumnos comenzaron a mugir, imitando una vaca.

Características de las docentes observadas.⁶¹

Ambas docentes observadas presentan rasgos muy diferentes: La docente de la Materia 1 despliega *tácticas de enmarcamiento regulativo fuerte*, por medio de un control fluctuante *entre formas posicionales y personales*, una *baja tolerancia hacia las conversaciones de los alumnos*, la capacidad de lograr un nivel considerable de *motivación* hacia la materia (detectable cuando participan incluso los alumnos más resistentes) y, aparentemente, de generar un *vínculo de inclusión* con la mayoría de sus alumnos, que permite manejar *formas de afecto y humor compartidas*.

Estas dos últimas características están ausentes en la docente de la Materia 2: docente y alumnos se excluyen mutuamente (el humor en los alumnos toma a la docente como objeto, no como sujeto capaz de compartir un significado – se enfatiza la *diferencia*; por su parte, la docente explica que prefiere “ignorar” a los alumnos más resistentes); asimismo, esta docente no logra construir un enmarcamiento fuerte, se muestra resignada frente a la constante resistencia verbal (“prefiero evitarme problemas”), y apela predominantemente a formas personales de control, lo que posibilita a los alumnos cuestionar directamente actitudes pedagógicas, regulativas e incluso posturas físicas de la docente. Al contrario de lo que sucede en la Materia 1, la motivación de los alumnos es baja.

Mirá, yo soy muy clara. Hay cosas que yo no les permito y ellos lo saben desde el principio, y en general lo respetan. (...) Yo se que en mi clase ellos toman determinada postura que yo ya la marqué el primer día de clase, y bueno ellos trabajan de acuerdo a lo que yo marqué, Y si no, no funciona. Y ellos respetan bastante. A mi me parece positivo que ellos te respeten una pauta que vos marcás a principio de año. (...)

Y bueno, le hablé al grupo (...) y expliqué bien claro, que yo en general no echo gente, no saco de clase. Pero por lo único que saco de clase es si ellos se faltan el respeto... a mí o entre ellos. (...) Chicles no se pueden comer, con la boca abierta. No me molesta si vienen de la cantina y terminan de comer algo. Pero se terminó de comer, se tiró el papel en la papelería, les llamo la atención, les digo que la clase tiene que permanecer limpia, esto no se logra mucho... Y bueno, el respeto es lo fundamental dentro de la clase. Y de ahí partimos, ellos pueden preguntar, pueden llegar a quedar observados si se ríen de un compañero que pasa al pizarrón, porque es una falta de respeto (...). Ellos tienden a reírse en ocasiones, pero basta una mirada mía para que ellos se den cuenta que no se tiene que reír. (...)
Por otro lado les cierro la puerta, si toca el timbre y ellos no entran. Y mucha gente me... que se enoja bastante... sobre todo en el 6 hay ese problema, en el 4 entran bastante en hora. (...) Entonces lo marco, y les cierro la puerta y les paso la lista... Y las primeras veces sí, pongo unas cuantas faltas y después ya no. Después ya entran en hora. O me ven que abro la puerta y empiezan a correr para entrar... Que ellos responden bastante bien cuando uno les pide algo, o les marca algo.

(Entrevista a docente de Materia 1.)

No están atendiendo absolutamente nada. Te quieren engañar; lo que tratan de hacer es engañarte. Hacerte creer que están atendiendo, y te dicen cualquier disparate. (...) Es para tapar un poco, para hacer la imagen de que... bueno, que ella estaba atendiendo, que ella ha leído.

(Entrevista a docente de Materia 2)

⁶¹ Estas características no se observaron con la sistematicidad necesaria para arribar a conclusiones definitivas, no obstante lo cual pueden resumirse ciertos rasgos que deben tenerse en cuenta, pues se asocian con factores estructurales y formas de comunicación presentes en nuestro marco teórico

Resultados de las entrevistas

El elemento más relevante que surge en las entrevistas es el diagnóstico generalizado que existe entre todos los agentes educativos respecto a la “*necesidad de afecto*” de los alumnos. Esta dimensión es central en la autodefinición del centro: se percibe a los alumnos como seres desamparados en el ámbito afectivo, y la referencia a lo “afectuoso” de su carácter siempre está presente. En este centro, la necesidad de afecto percibida por los docentes se perfila como parte de un diagnóstico institucional, una representación generalizada entre los agentes, que funciona como una base mínima de entendimiento a la hora de tratar la problemática de los alumnos.

La importancia de este tema radica en que existe una cierta representación generalizada respecto a la posibilidad de utilizar *estrategias afectivas de control*, es decir, “aprovechar” esa necesidad detectada en los alumnos para legitimar el orden expresivo de la institución. Sin embargo, parece además inevitable para algunos docentes entrar en un *compromiso* afectivo con sus alumnos, que va más allá de lo “estratégico”. Es habitual que se valore positivamente por parte de los entrevistados el hecho de que los alumnos sean “cariñosos y afectivos”, antes que sus aptitudes intelectuales, logros educativos o dedicación a las materias. Es frecuente el uso de palabras afectuosas, de diminutivos, e incluso el contacto físico como formas de transmitir esa proximidad, entre los alumnos y algunos docentes, los adscriptos, e incluso la directora del centro.

Otro elemento importante es la *ausencia de referencias a niveles altos de resistencia o actos violentos*, más allá de ocasionales peleas entre alumnos. Esto coincide plenamente con lo observado tanto en las clases como fuera de ellas. La “normalización” de la resistencia también se expresa remarcando su carácter de “adolescentes”. No obstante, ambas docentes marcan la constante necesidad de vigilancia en las clases a fin de lograr reducir, especialmente los niveles de resistencia verbal, generalmente descrita como “inquietud”. La tendencia que los alumnos tienen a conversar entre sí, especialmente, es difícil de revertir, si no es por medio de una vigilancia constante de sus actitudes, o de “continuos llamados de atención”. Debemos recordar, sin embargo, que en muchas de las clases que observamos se encontraban extensos períodos de silencio, que no requerían de observaciones de la docente para mantenerse.

Lo que causa mayor alarma entre los entrevistados parece ser sean las “agresiones” entre los alumnos, especialmente la aceptación por estos de ciertas formas agresivas de relacionamiento (formas que quizá no deberían verse como “violentas”, sino marcando una pertenencia y canalizando agresividad en un marco controlado por los propios alumnos, con sus propios límites). Esta alarma, sin embargo, está atenuada por un proceso de habituación.

Por lo recogido en las entrevistas, no puede afirmarse que los estudiantes se enfrenten frecuentemente con los agentes educativos. Con respecto a las reacciones que tienen frente a las observaciones, los entrevistados marcan dos cosas: la primera, es que tienden a defenderse, a ocultar los actos, a justificarse, pero en general la mayoría admite frente a los docentes “su error”; la segunda es que son mucho más resistentes cuando consideran que han sido tratados injustamente. Esto habla de la existencia de determinadas reglas compartidas por todos los actores: el conflicto puede tener lugar legítimamente dentro de las mismas, donde quizá muchas veces consista en un conflicto ritual; pero también puede surgir cuando se considera que esas

reglas se han violado, y aquí el conflicto podría devenir de otro tipo, debiendo ponerse en juego mecanismos distintos de control.

Un último elemento a rescatar es la *generalización de las referencias a las formas personales de control* (atención: no olvidando nunca la *ultima ratio* del control posicional). Esto habla no solamente de una coordinación por lo menos medianamente exitosa en el cuerpo docente, sino también de la necesidad constatada por los actores (y especialmente por la directora) de *integrar* a los alumnos al centro, incluyendo su voz y sus perspectivas como un *medio* de incrementar el control. En combinación con la estrategia afectiva, los resultados sobre los niveles de resistencia parecen ser satisfactorios para los docentes.

EL CASO II

Este centro está ubicado en el Area Metropolitana de Montevideo. Concurren alumnos de diversos estratos sociales, pero el cuerpo predominante corresponde a posiciones bajas y medio-bajas. Esta información fue corroborada por la directora del centro, quien enfatizó las condiciones precarias de existencia de la mayoría de los estudiantes, encontrándose la media del nivel socioeconómico y socio cultural por debajo del nivel nacional y departamental. El centro abarca una zona geográfica muy extensa y socialmente diversa. Se encuentran muchos desplazados de Montevideo por razones económicas, pero también familias que siempre vivieron en la zona.

El edificio tiene 15 años de construido, es espacioso y medianamente iluminado.

Resultados de las observaciones

En este centro no se tiene la impresión de cercanía y cuasi-amistad en el relacionamiento entre los alumnos y los agentes educativos que se percibe en el caso I. Por el contrario, estas relaciones se observan como distantes, mutuamente excluyentes. No se ha observado, como es frecuente en los casos I y III, formas de contacto o acercamiento físico entre los docentes y los alumnos, o la utilización de palabras que denoten un vínculo afectivo. Solo excepcionalmente se ha observado cierta proximidad respecto a algún docente, y esto fuera del espacio del liceo.

En este centro se han registrado los extremos más altos de resistencia, en casi todas las dimensiones consideradas (aunque, debe aclararse, estos extremos se registraron solamente en una de las materias observadas). En forma similar al resto de los casos, la resistencia verbal, es una de las dimensiones que más eficazmente distingue a ambas materias. También se ha encontrado aquí una considerable variación de los valores de *resistencia espacial* y *jerárquica*. Ambos grupos son similares en este sentido, lo que permite una descripción unificada de su comportamiento.

En la "Materia 2" (Inglés): la mayoría de los alumnos pasa gran parte del tiempo de clase hablando entre sí, a un volumen alto o simplemente gritando, en una situación que la docente

logra disminuir parcialmente luego de reiterados llamados de atención. Esto parece estar fomentado en parte por actitudes pedagógicas de la docente, como lanzar preguntas a la clase en forma colectiva, fomentando respuestas donde todos los alumnos a la vez tratan de hacerse oír. Este volumen permanentemente elevado parece de alguna manera debilitar el enmarcamiento de los actos verbales, legitimando un volumen de conversaciones mucho mayor al de la Materia 1. Suele producirse además un fenómeno interesante de “contagio”, similar al encontrado en el grupo A del caso I, frente a la Materia 2⁶², con la diferencia, como vimos, de que en este caso participa una proporción considerablemente más elevada de alumnos, y con el agregado de que estos alumnos incluyen dentro de sus instrumentos de “diversión”, a los contenidos mismos de la materia. Esto es, “caricaturizan” la participación en clase, replicando una intervención anterior de otro compañero y deformándola ligeramente (lo que se concreta en la modificación progresiva de la pronunciación de una palabra, convertida en un objeto de diversión). Abundan entonces las palabras mal pronunciadas a propósito, los chistes en voz alta, las conversaciones internas y gritos a la profesora, en forma similar, aunque con un grado de intensidad mayor, al que se ve en el caso I.2 (Literatura). Los alumnos adoptan una actitud altamente resistente, dando por momentos una pretensión de legitimidad a sus conductas frente a la pasividad de la docente. Manejan símbolos y códigos propios del recreo (la brusquedad, los tonos de voz, los modos de hablarse entre sí y a la docente), pero reconvertidos mínimamente al contexto de la clase, utilizando sus símbolos, como vimos, como nuevos elementos del juego. No debe pensarse que esto es producto de una planificación previa, sino simplemente un fenómeno de coordinación espontánea, contagiosa, de cuyas posibilidades los alumnos parecen ir dándose cuenta a medida que expanden los límites de legitimidad, sin respuestas claras por parte de la docente. Estas intervenciones se yuxtaponen y encadenan, mezclándose con las conversaciones y las risas de los alumnos; los gritos al intervenir se agregan a los gritos sin motivo aparente, y los alumnos aprovechan esta situación para gritarle a la docente, incrementando la diversión, reforzando así la impresión de que el control está de su lado. Es alto también el registro de resistencia jerárquica, que consiste principalmente en protestas, gritos a la profesora e intervenciones inoportunas, muchas veces marcadas por el humor, que toma a la docente por objeto (similar a lo que ocurre con la Materia I.2 (Literatura). En algunas ocasiones todo el período de la clase (Grupo A) puede considerarse un ejercicio dosificado de resistencia jerárquica. Abundan los casos de resistencia directa frente a órdenes u observaciones, y también la indiferencia ostensible frente a estas mismas órdenes o solicitudes. Sin embargo, no todo es esta constante emergencia de resistencia para esta docente. En uno de los grupos, especialmente (B), cierto tipo de órdenes son invariablemente obedecidas, y el enmarcamiento se estabiliza por períodos prolongados. Lo que existe es una profusión sonora, y un cuestionamiento relativo de la relación jerárquica. En el otro grupo observado (A) llamaron la atención algunos episodios de desobediencia flagrante. Esta docente tampoco parece compartir manifestaciones de afecto o humor con sus alumnos.

En cada uno de estos actos la docente tiene la “oportunidad” de incrementar el valor del enmarcamiento a través de una sanción, o de una observación verbal o escrita, pero vemos

⁶² Ver *supra*, 23

muchas veces cede a quejas o pedidos hechos en forma brusca. Los alumnos parecen tener la seguridad de un respaldo colectivo y de una no-respuesta de la profesora. Su edad (alrededor de 50 años) puede estar influyendo en este tipo de relación, como surge de la entrevista a un alumno.

El tipo pega unos gritos y... ta, es lo que te decía, que... yo que se... un mayor te dice eso y ta... te quedás. Pero una persona joven te dice eso y... te ataca un poco el orgullo. Porque es como si fuera, yo qué se... un guacho de tu edad, así...

(Entrevista a alumno, Caso II)

En la Materia 1 (Física en un grupo, Química en el otro, dictadas por el mismo docente), la resistencia verbal emerge en forma intermitente, pasando rápidamente de un volumen alto al silencio absoluto, aparentemente relacionada en forma directa con las reacciones del docente, en cuanto refuerzan o debilitan el enmarcamiento regulativo (estas actitudes serán explicitadas más adelante, cuando se enfoquen las características del docente). Esto parece significar que en última instancia en esta materia se mantiene un fuerte valor de enmarcamiento. Se asiste a grandes períodos de silencio en la clase, y el docente nunca sufre cuestionamientos *directos* que debiliten la relación jerárquica (aunque estos se producen en forma oculta).

Las características más sobresalientes de los docentes observados son, en el caso de la Materia 1, un recurso constante a formas de control posicional, con valores de enmarcamiento fluctuantes, cuyos cambios son marcados en ocasiones en forma brusca. Un ejemplo muy frecuente es el siguiente: el docente ingresa a la clase mientras los alumnos conversan, casi todos ubicados en sus asientos; revisa sus apuntes, corrige tareas en su escritorio sin elevar la vista, chistando ocasionalmente, sin que la conversación de los alumnos se detenga. En un momento se levanta bruscamente, y pide silencio mediante un grito o una fuerte recriminación colectiva, logrando un efecto de adaptación considerable. Este carácter a veces impredecible del estado de ánimo del docente impacta considerablemente, a nuestro juicio, sobre la resistencia de los alumnos; sus observaciones son generalmente obedecidas sin generar protestas. A diferencia de su par del caso I.1 (Ciencias físico-químicas), este docente prácticamente no comparte manifestaciones de afecto o humor con los alumnos. Se percibe en las relaciones cierta tensión, y resentimiento de parte de estos últimos. Esta impresión está dada por la percepción del investigador de actitudes solapadas de los estudiantes dentro y fuera de la clase, que prácticamente no se observaron en otros casos: gesticulaciones ocultas, mímicas de agresión o de arrojar objetos al docente cuando este está mirando al pizarrón, o manifestaciones recogidas en conversaciones con algunos estudiantes, donde se descalifica y agrede la persona del docente en varios aspectos.

La docente de la Materia 2 parece tener problemas en estabilizar un valor de enmarcamiento: es el único caso en el que podría llegar a afirmarse que los alumnos toman un control considerable en el aspecto regulativo. Las formas de control utilizadas tampoco pueden fijarse claramente, ya que varían con las circunstancias, con el nivel de resistencia que la clase desarrolle; el problema está en que son los alumnos quienes por momentos tienen el control sobre la resistencia. Esta situación de enmarcamiento débil puede verse favorecida por actitudes que la

docente suele tomar a menudo (como corregir escritos sin proponer actividades al grupo, o proponer ejercicios sin controlar demasiado su realización).

Resultados de las entrevistas

Solo se pudieron concretar cuatro entrevistas en este caso, por lo que no se tienen todos los elementos de juicio deseables para arribar a conclusiones sólidas. En todas las entrevistas se ven los actos de resistencia con cierta alarma, especialmente los referentes a las relaciones entre los alumnos. Se hace mucho énfasis en su carácter presuntamente "brusco", sus manifestaciones "violentas", y en la preocupación que esto causa al cuerpo docente. Se citan algunos episodios de agresiones calificadas como muy graves, pero esta preocupación también tiene un peso diferente en cada una de las entrevistas realizadas.

No parece existir en este centro una imagen unificada sobre los alumnos, sino que esta cambia según la posición de los agentes y la distancia jerárquica respecto a aquellos. También parece estar incidiendo el hecho de que no exista una imagen acabada y generalizada de lo que *debe ser* un estudiante (como adelantamos en la exposición de los fundamentos teóricos, los liceos pueden contar con un orden expresivo débil o discontinuo).

En general predomina un sentimiento de *distancia* respecto a los alumnos que no se percibe, por ejemplo, en el caso I. Aquí el recurso al afecto, o siquiera su mención, están prácticamente ausentes. También están ausentes las referencias a las ventajas de las formas personales de control por sobre las posicionales. Por el contrario, predomina un diagnóstico que propone como *inevitable* recurrir a estas últimas. Pero este diagnóstico no parece tampoco partir de un acuerdo o coordinación entre los agentes; las opiniones que los entrevistados tienen respecto a esta "necesidad" son muy distintas. Hay quienes manifiestan que es la forma más directa y efectiva de obtener una reducción en la resistencia de los estudiantes, pero a su vez hay quien acompaña la percepción de esta necesidad con manifestaciones de frustración, manifestando el deseo de que la "realidad" fuese distinta. Esto, al igual que otros indicios, y el hecho de que el centro no haya adoptado el Plan 96, sugiere que existe un *nivel de coordinación muy bajo en el cuerpo docente, en el plano regulativo*. A este respecto, otro de los elementos que puede inferirse de las entrevistas es que, por ejemplo, no existe una unidad de criterios respecto a las sanciones disciplinarias o a las entradas fuera de hora.

Es continuo... porque no hay unificación de criterios... no se si dentro del liceo.. todos los profesores reunimos y tomar un criterio en común (...)

Mirá, yo, con respecto a las llegadas tarde.. Siempre trato de controlar que ellos asistan pero... La llegada tarde es algo que hay que tomarlo con pinzas, porque si el profesor no va a la clase cuando suena el timbre, yo no le puedo exigir al alumno que sea (...).

...a veces hay profesores que vienen y me dicen: "Mirá, M: le puse la falta porque llegaron..." Y yo a los chiquilines no les pongo la falta porque me parece que primero hay que... primero hay que cumplir nosotros, ta? Si nosotros nos tomamos 2 o 3 minutos, nosotros no podemos decirles a los chiquilines que... "Yo llego a la clase y están todos prontos..."

(Entrevista a Docente, Caso II)

Otro elemento fundamental inferido a partir de las entrevistas es la *escasa fuerza de los límites que el centro tiene con su entorno*. “El barrio” es visto por los entrevistados como una zona problemática, cuyos códigos de comunicación y comportamiento no quedan fuera sino que ingresan al centro, a través de los alumnos y los padres, reproduciéndose conflictos codificados de tal manera que para los agentes del centro es muy difícil su penetración y control. Asimismo, se diagnostica que la falta de espacios de socialización en la zona (parques, plazas) convierten al liceo en un lugar donde se canalizan tales expectativas, diluyéndose los límites con el exterior. Un ejemplo de lo anterior: los alumnos de uno de los grupos investigados, a pesar de entrar un día de la semana más tarde que el resto, continúan concurriendo a primera hora, y permanecen dentro del centro, en su salón, conversando entre sí. Cuando se les preguntó la razón, nos contestaron que se aburrían en sus hogares, y que no tenían un lugar mejor para estar.

Se percibe también, en la única entrevista realizada a un alumno, un gran malestar en el liceo, en relación con las supuestas actitudes “represivas” del cuerpo docente, incluida la directora.

Adentro del liceo... sin libertad. Porque acá, yo que se, como la directora... Sería como una dictadura, porque la Directora dicta todo. (...)No hay libertad en nada. Para mi, como este es mi primer año en el liceo, así es como veo las cosas. Aparte, mis compañeros me han dicho lo mismo. Es todo como ella quiere, como a ella le parece... Lo que pasa que... Yo entiendo que la directora es... como que se quedó en el tiempo. Se quedó en ese tiempo en el que... hay de venir de tal forma... no es por el uniforme, ni nada... pero... No podés discutirle bien, ella tiene la última palabra, no podés hablar sin que ella te lo permita, ni nada... No le podés pedir nada, paseos ni nada... Si a ella no le parece, no se hace.

(Entrevista a alumno, Caso II)

EL CASO III

Este liceo está ubicado en una zona residencial. Se encuentra a 100 m. de una avenida importante de la ciudad de Montevideo. En la zona se encuentran básicamente viviendas de nivel medio así como grandes casas antiguas con parques. En opinión de la directora, es uno de los pocos liceos que pueden calificarse como “netamente de clase media”. El edificio es nuevo, amplio y relativamente luminoso.

Al centro concurren cerca de 900 alumnos, distribuidos en 2 turnos. La mayor parte de los grupos superan los 40 estudiantes. Los adscriptos y la directora definen a la realidad del centro como “relativamente tranquila” en relación a la conducta de sus alumnos; los tres grupos de tercero son a su juicio, como se vio más arriba, muy similares entre sí.

A diferencia del resto de los casos investigados, aquí se debieron seleccionar dos materias diferentes para cada grupo, en base a la información provista por el adscripto observándose un total de 5 materias (y cinco docentes diferentes), debido a la necesidad de sustitución de una de ellas, en razón de la enfermedad de una de las docentes seleccionada inicialmente.

Resultados de las observaciones

Este centro, en comparación con el resto de los casos observados, registra niveles intermedios de resistencia para todas las categorías consideradas. En casi todas las dimensiones consideradas se ubica entre los registros del caso I y los del caso II, más próximo a aquellos. También pueden considerarse intermedios los grados de *variación* entre los extremos de los registros. Sin embargo, debemos ser cautos en esta afirmación, ya que si no se hubiese debido sustituir una de las materias escogidas (donde la resistencia probablemente fuera elevada), los extremos superiores podrían tener mayores valores que los que constan. Pudo observarse aquí también, como una excepción, el efecto importante de reducción de prácticas de resistencia que un cambio en la disposición y ordenamiento espacial de los alumnos puede llegar a tener.⁶³

Se percibe también una relación importante entre los niveles de resistencia y los de participación de los alumnos en clase, constatando lo que para los docentes es algo evidente: la asociación entre *motivación* (aspecto instruccional) y *comportamiento* (aspecto expresivo).

También aquí se percibió una fluidez generalizada en las relaciones del cuerpo docente con los alumnos, especialmente fuera de los salones. Muchos alumnos entran a la sala de adscripción como si fuera su propio espacio, a conversar de cualquier tema que les interese en un clima de relativa proximidad con los adscriptos, o a ayudarlos en sus tareas (y no son los alumnos menos resistentes, sino que algunos de los que se ha visto con más frecuencia componen parte del núcleo de resistencia. La directora muestra también gestos de afecto a muchos de sus alumnos (recurso a los diminutivos y el contacto físico). Estas características recuerdan un tanto las del caso I; sin embargo, veremos en el análisis de las entrevistas que existen diferencias.

Se repiten aquí otras constataciones efectuadas en el caso I, fundamentalmente en lo relacionado al manejo del afecto y el humor por parte de los docentes. Aquellos que logran generar un vínculo de inclusión con los alumnos (de lo cual estas manifestaciones parecen ser un reflejo), muestran niveles relativamente bajos de resistencia. A pesar de que muchos docentes manifiestan un interés por generar ese tipo de vínculo, solo con algunos de ellos se observa efectivamente, y es allí donde se encuentran bajos niveles de resistencia. Como los dos ejemplos más claros de esto, tenemos las “Materias 1” en cada uno de los grupos (Grupo A: Historia / Grupo B: Matemáticas). En ellas, la relación con las docentes adquiere características de proximidad que se reflejan además en manifestaciones de conformidad de los alumnos respecto a esas materias y sus docentes.

⁶³ La opinión de los docentes con los que se mantuvo conversaciones en relación a este grupo es coincidente en ese sentido. Los alumnos pasaron, de un día a otro, de sentarse alrededor de mesas, en grupos de 4 a 6 personas, a sentarse en bancos individuales, y eso trajo como consecuencia inmediata una reducción en los niveles de resistencia. Este tipo de re-disposiciones espaciales separadoras y alineadoras, tendientes al panoptismo, puede describirse como un incremento en el potencial de incremento del valor de enmarcamiento.

La profesora de historia es... la profesora perfecta, para mí. Es seria, es buena, y te sabe enseñar. No es estricta, ni nada. (...) Es buena en el sentido de que... no es de esas profesoras que sí... está dictando, y vos parás, y le decís, y te dice: "Esperá, dejá el espacio, y seguí." No, te explica, todo. Sabe enseñar. (...) Claro... y jode, pero serio. Yo qué se, le decís algo, así... también, se ríe así... te sigue la joda.

(Entrevista a alumno, Caso III)

Si, hay algunos [profesores] que sí, porque... y a los conozco de otros años, y... como que tienen una relación más... estamos como... hacen que la clase esté más unida, que todos se lleven bien con ella, que les guste la materia (...). Que haga que la materia sea divertida, para que nos interese a todos, y que... y que trate de... llevarse bien, y tener respeto hacia nosotros, como tenemos... Si... ella tiene respeto hacia nosotros, nosotros vamos a tener también a ella.

(Entrevista a alumna, Caso III)

Esta proximidad, sin embargo, tiene matices en cada uno de los casos. Es decir, no existe una forma de aproximación a los alumnos asociada con niveles bajos de resistencia, sino que esta relación puede adoptar tintes diferentes: por ejemplo, maternas (Matemáticas), o cómplices (Historia).

Son cariñosos. Hay algunos más que otros, pero, por ejemplo: muchos son de venir a darte un beso, o abrazarte, o quedarse un rato, viste...? Preguntarte cosas, sobre otra materia, o te cuentan cosas... Y vos te das cuenta, a ellos como que les gusta... el roce, el tocarte la mano, o abrazarte, esas cosas pasan. (...)

Pero ellos son dulces, ellos vienen, y te preguntan cosas... O por ejemplo te critican cosas en broma... el cuadriculado, que lo hice a máquina, o lo hice de cualquier manera... Ellos, te cuentan, y se me ofrecieron, inclusive, un lápiz y papel... tu lo viste. Como que están atentos a tus necesidades, también. A mí me gusta que... me siento cómoda. En forma general pasa eso.

(Entrevista a Docente de Matemáticas, Caso III)

Los niveles más altos de resistencia se encontraron en el **Grupo A**, en una materia que luego debió ser sustituida (Literatura). Allí, las manifestaciones de resistencia verbal son constantes, y el número de alumnos promedio involucrados en cada acto es relativamente alto, similar a lo registrado en la Materia II.2 (Inglés) El volumen de tales conversaciones suele ser elevado, y los momentos de silencio escasos. Estos actos están concentrados en un núcleo de alumnos ubicado al fondo (entre 8 y 10), pero también se extiende por momentos al resto de la clase. Hay un clima casi constante de hilaridad (se escuchan a menudo risas no contenidas), que la profesora parece ignorar, tal vez, como viéramos en la Materia I.2 (Literatura), para "evitarse problemas". También como allí, parece haber una dinámica de mutua ignorancia entre parte de la clase y la docente. La mayor parte de las observaciones que la docente formula no tienen efectos sobre lo que los alumnos estén haciendo en ese momento, aunque tampoco generan reacciones directas de resistencia. Existen, no obstante, manifestaciones frecuentes de resistencia jerárquica, con un carácter *desafiante* y directo.

Todos estos registros disminuyen en la materia con que se sustituyó a esta (Música), pero la confiabilidad de estas observaciones está cuestionada, dados los contextos de significado y de enmarcamiento en que se realizaron, diferentes a los habituales.⁶⁴

El caso de Historia (Materia 1) es un tanto atípico: a pesar de que se tiene la impresión de que el nivel *general* de resistencia es menor en el grupo, para esta materia, los niveles de resistencia verbal, por ejemplo son, en relación a las materias de menor resistencia del resto de los centros observados, altos. Aquí también, como en Literatura (Materia 2), la resistencia verbal tiende a colectivizarse. Los momentos de silencio registrados son menos frecuentes que en el resto de las materias de baja resistencia del resto de los centros, y su duración e intensidad también es menor. Las observaciones de la docente son frecuentes, y su efecto suele ser momentáneo y gradual (los alumnos observados, más que suspender la práctica observada, reducen su volumen, por ejemplo). Los actos de resistencia jerárquica, por su parte, se registran con una frecuencia importante. Sin embargo, parecen revestirse de un significado distinto al que puede verse en la Materia 2. Estos actos se enmarcan en una relación de semi-complicidad, están mediados por formas de humor compartido, y muchas veces tienen una forma ritual, es decir, inercial; no parecen *influir* en el conflicto por el control de la clase, sino ser una *expresión ritualizada* de ese conflicto.

De las características más salientes respecto a los docentes, deben resaltarse, en el caso de la Materia 2, aquellas que la aproximan a la docente de la Materia 1.2 (Literatura) (ambas caracterizadas por niveles relativamente altos de resistencia, como se recordará). Esta docente suele brindar explicaciones de sus criterios pedagógicos y disciplinarios, lo que puede interpretarse como un acceso al control por parte de los alumnos. Se constató también una distancia considerable entre los agentes, una *dificultad en el acceso a los alumnos*, un intento explícito por parte de la docente de reducir esa distancia, gestos despreciativos por parte de los estudiantes, o expresiones que ponían en cuestión su salud mental. *No existen indicios de una relación entre la proximidad de los agentes y las formas de control utilizadas*. Se han observado docentes que, a pesar de apelar a formas comunicativas de control, no logran estrechar distancias expresivas respecto a los alumnos, y otros que tienden a utilizar formas posicionales de control (lo cual no significa “autoritarias”) y mantienen relaciones de considerable proximidad.

Durante la observación de la Materia 2 en este grupo, se relevaron algunas señales de un enmarcamiento débil (por ejemplo, que el adscripto tuviera que entrar a clase a presionar a los alumnos para que acataran la fecha de escrito fijada por la docente), lo cual refuerza la hipótesis de que los niveles de resistencia tienden a incrementarse allí donde los docentes no instauran un alto valor de enmarcamiento. Tomemos a la docente 1 como ejemplo contrario: si puede lograr una imagen de complicidad en la relación con los alumnos, quizá como una válvula de escape frente a la presión del hecho pedagógico, también tiene el control de retirar esta imagen, dando un significado muy claro a sus órdenes y observaciones, fluctuando así entre lo posicional y lo personal, dando a los alumnos señales que combinan las imágenes de “seriedad” y “apertura”.

⁶⁴ Se remite al lector a las páginas 30 – 31 del informe extendido de observación, en el ANEXO 3.b, donde se da cuenta de la relación entre los cambios en el enmarcamiento y las variaciones en la resistencia en esta materia, y de las interpretaciones que esto sugiere.

Pasemos ahora al Grupo B. Matemáticas (Materia 1) es no solamente la materia donde se registra el menor nivel de resistencia verbal dentro de este centro, sino también una de las materias de más bajo registro en el conjunto de los casos observados. Llamen la atención especialmente los prolongados períodos de silencio encontrados, así como su intensidad. En general podría decirse que durante toda la clase el silencio es el clima predominante, lo que hace equiparable a esta materia a la Materia I.1 (Ciencias Físico-químicas). Como se aprecia en las matrices, el número promedio de alumnos involucrados en los registros es muy bajo (el mínimo esperable), y la frecuencia de los registros es también muy baja. Estos registros están constituidos fundamentalmente por comentarios aislados, de volumen bajo, antes que por conversaciones sostenidas. Si a todo esto agregamos el hecho de que la mayoría de los registros pertenecen a un pequeño núcleo de alumnos, se infiere una situación donde la mayor parte de la clase no cuestiona el fuerte valor de enmarcamiento, y el discurso instruccional puede ser transmitido sin perturbaciones importantes. Frente a las observaciones formuladas por la docente, se produce casi sin excepciones la *finalización de la práctica observada, en forma inmediata*. No deja de llamar la atención esta respuesta a las observaciones, ya que se trata de una docente joven, de carácter muy dinámico pero suave; las observaciones que realiza son escasas, moderadas, muchas veces mediadas por el humor. En ningún caso son ignoradas por los alumnos. Aquí la frecuencia de los actos de resistencia jerárquica es considerablemente más baja que en la Materia 2. Es mucho menos usual en esta materia que los alumnos protesten frente a intervenciones o propuestas del docente, o traten de imponer sus propios criterios. Estas protestas, cuando se dan, son leves, y generalmente utilizan el humor como forma de mediación.

En Literatura, Materia 2 en el **Grupo B**⁶⁵, se registran niveles más altos de resistencia verbal que en la Materia 1. El volumen de las conversaciones entre los alumnos es también sensiblemente mayor, así como su duración, pero todavía se ubican por debajo de las registradas en cualquiera de las dos materias del grupo A. Es frecuente que si la docente realiza algún tipo de observación, esta sea ignorada por los alumnos, y los actos observados continúen. El carácter de estas observaciones es generalmente más enérgico que las de la docente de la Materia 1, aunque se apela también a largas explicaciones sobre "lo conveniente" y "lo correcto", prácticas de control de tipo personal. Los actos de resistencia jerárquica son más frecuentes que en la Materia 1, siendo también distinto su significado, donde el humor ocupa un papel mucho menor, dando incluso en ocasiones la apariencia de un desafío abierto. Más allá de lo anterior, en general se marca una ausencia de actos de resistencia jerárquica que desestabilicen la situación. Por ejemplo: en ocasiones, al sonar el timbre del recreo, la docente no muestra ninguna señal de haberlo oído, continuando con la clase, y los alumnos continúan en actitud de clase, sin siquiera formular un reclamo.

Las características principales de la docente de la Materia 1 son la capacidad de entablar una relación que incluye el componente afectivo como un elemento importante, a la vez que logra

⁶⁵ Recordemos que no se trata de la misma docente de Literatura que en el grupo A.

instaurar un valor de enmarcamiento muy fuerte, controlando constantemente las actitudes expresivas de todos sus alumnos, y haciendo visible hasta las mínimas desviaciones.

En la docente de la Materia 2, por su parte, no se observa esta relación de proximidad con los alumnos. En los alumnos este fenómeno se exterioriza en señales que permiten al observador intuir que se maneja una imagen de la docente como alguien ajeno, externo, molesto. El uso del humor restringido o como resistencia, el sarcasmo, el silencio, gestos de aburrimiento, son ejemplos de lo anterior.

Como resumen de las observaciones en este caso debe anotarse que la diferencia entre las observaciones de ambos grupos es mayor que las observadas en el resto de los casos, siendo muy distantes los extremos de las prácticas de resistencia en cada grupo. Sus niveles son, en el extremo superior, similares a los extremos superiores del caso II, y en el extremo inferior, de los más bajos observados en todos los casos.

Resultados de las entrevistas

Se realizaron aquí 9 entrevistas, con resultados diversos. Las referencias generales sobre los alumnos coinciden en marcar niveles bajos de resistencia, aunque se repiten con frecuencia las referencias al carácter “movedizo” o “conversador” de algunos sectores en los grupos. Esto está dando la pauta de que los profesores no encuentran la resistencia de los alumnos como un factor insuperable o que ponga en crisis su función.⁶⁶ Sin embargo, en conversaciones informales y en alguna entrevista, hemos recogido información que indica un nivel de resistencia elevado, en los planos jerárquico y verbal, que en algunos casos se ha atenuado con el correr del tiempo, y en otros no. Se mencionan algunas “faltas de respeto”, o “rebeldías”, pero siempre se atenúan su carácter y frecuencia. Como es habitual en otros liceos, el cuerpo de adscriptos vuelca en las capacidades docentes la responsabilidad sobre la resistencia que encuentren a las reglas jerárquicas. Se trasluce, como vimos en el caso I, una suerte de “habituada alarma” por los actos de agresiones verbales o físicas entre alumnos dado que solo excepcionalmente deriva en resultados “graves”, pero consiste en el motivo de observación más frecuente.

Un elemento significativo, encontrado en dos entrevistas, refiere a una supuesta imposibilidad de los alumnos de adquirir, de integrar las normas de conducta, de modo que la vigilancia dejara de ser necesaria. Esto también aparece en el resto de los centros, pero aquí se formula de un modo más claro: los alumnos demoran en acatar ciertas normas por iniciativa propia, y no puede decirse que se deba a un *desconocimiento* de esas normas (su sagacidad en ese sentido también es un tema recurrente), sino que, por algún motivo, no las *realizan*. De todas formas este tipo de preocupaciones de los docentes no se comentan como algo especialmente agudo, sino como una característica que requiere paciencia, y muchas explicaciones.

⁶⁶ Debemos a esto hacer una salvedad: en una conversación informal con la docente de LIT del grupo A, nos manifestó que no lograba controlar a sus grupos. Sentía un nivel tal de agresividad que había entrado, según dijo, en un pozo depresivo; percibía que los alumnos la despreciaban, y la veían como a un enemigo. Le era imposible dar la clase, dijo. Solo observamos una clase de esta docente (90 minutos), donde se registraron niveles elevados de resistencia, pero no excepcionalmente altos, en comparación con otras materias observadas. Los juicios de los docentes respecto a niveles similares de resistencia pueden llegar a diferir considerablemente.

La dificultad que tienen para asimilar "hasta dónde". Porque a la larga, yo logro la receptividad. Entonces eso no me preocupa porque yo digo: "Bueno, son chicos que están dentro de los parámetros habituales para la edad." Ahora, lo que sí me preocupa es que creo que se da generalmente, cada vez más, es que antes eran más receptivos, a los llamados de atención. Ahora cada clase hay que repetir lo mismo. No son receptivos. (...)Te entienden en el momento pero no las asimilan. Es como que constara muchísimo que ellos pudieran... adoptarlas como pautas de conductas estables. A eso me refiero, no? Como que hay que recordar todo el tiempo lo mismo. En ese sentido me parece que sí, que es preocupante... ese tema. No es que no tengan los límites (y) que tengas que imponérselos, eso es lógico, hay que imponérselos, hay que hacérselos conocer, de repente, porque muchos... no están acostumbrados, se van acostumbrando de a poco, o a lo que es convivir en un grupo tan grande. Pero el tema es que una vez que lo marcás, 1, 2, 3 veces, igual... no lo asimilan como pauta de conducta.

(Entrevista a docente, Caso III)

Se hace un gran énfasis, en general, en el control comunicacional de los alumnos, y muchas veces se resalta la ineffectividad de las observaciones escritas, a pesar de que el centro, a partir de la dirección, busca convertir a esta instancia en un mecanismo de concientización normativa del estudiantes. Constituye una referencia interesante para nuestra investigación, preguntarse por las razones de este diagnóstico, y su probabilidad de que fuera acertado: ¿revela acaso un incremento de la indiferencia por parte de los alumnos respecto de las sanciones del sistema? ¿Mantienen las sanciones que puede poner en práctica el profesor, una base simbólica, que recoge el prestigio de la figura docente y del centro como contexto comunicativo especializado? Esta significación podría estarse perdiendo en las nuevas generaciones, relacionada con lo que marca una docente en el caso IV, sobre el descrédito de la figura docente frente a los alumnos y los propios padres.

La mayoría de los entrevistados manifiestan reservarse las formas posicionales de control en última instancia, "agotadas" las formas personales, pero no parece recurrirse frecuentemente a ello. La evaluación general por los docentes de este tipo de estrategias es positiva. También se destaca el importante papel reservado por muchos entrevistados al manejo de las relaciones afectivas inclusivas.

Les gusta que vaya al pasillo, a charlar, de cualquier pavada, igual. No tiene por qué ser del liceo. Les gusta venir a contarme cosas que les pasó en la casa, o no se... en gimnasia, en actividades extra que hagan... Les gusta venir y comentarte. Cuando cumplen años vienen y te dicen: "mañana cumplo años"... me traen torta (ríe).

(Entrevista a adscripta, Caso III)

Algunas declaraciones nos han dado indicios de las ventajas de las coordinaciones introducidas por el Plan 96⁶⁷, como forma de unificar criterios normativos; también creemos que en 3er año no existen tampoco coordinaciones normativas informales, a partir de lo referido por una docente, respecto a haber notado un "mejoramiento" en la conducta de sus alumnos, pero duda

⁶⁷ Plan que en la fecha en que se realizó el trabajo de campo no había alcanzado aún a 3er grado, en este centro

sobre las causas del mismo: "No se si el adscripto habrá hablado con ellos. *Nunca le pregunté.*" También los adscriptos, que siempre marcan diferencias con los docentes, no dejan de criticar a algunos de ellos porque no comparten sus criterios de observación. De todas formas los docentes parecen sentir un gran respaldo por parte de la dirección.

Otra dimensión interesante está constituida por la referencia a la utilización de la instancia de la observación escrita como un instrumento de responsabilización del alumno por sus actos. Se busca por este medio "desburocratizar" el ritual, reforzándolo como símbolo, por el cual el alumno debe informarse sobre las razones de su observación (y se pide al docente que especifique lo más posible sus motivos). La idea de la dirección es que el alumno, al responsabilizarse y forzarse a reconocer su "error", está incorporando el sentido del "acierto" que quiere inculcar la institución. El discurso normativo del centro busca así legitimarse en los alumnos que, cuando se encuentran aislados, no tienen posibilidad de proponer criterios alternativos. No debe entenderse, sin embargo, que la racionalización y el "desapasionamiento" en torno a los conflictos, que la directora aparentemente estaría logrando generalizar dentro del centro, van en contra del uso del afecto como forma de control. Las referencias en este sentido son considerables, en 4 de los 6 agentes entrevistados.

Te va a parecer muy de madre lo que te voy a decir, pero ellos siguen respondiendo al afecto. (...) Si ellos notan que vos los querés, que vos querés tu función, básicamente funciona bien. Y yo tengo la impresión de que... es probable que se porten muy bien con G. [Docente de Materia 1, grupo B], y por qué todos la quieren a G.? Porque ella disfruta lo que hace. Porque ella habla con afecto de ellos, y de algún modo, eso ellos lo intuyen. Para mi la clave sigue estando en el afecto.

(Entrevista a Directora, Caso III)

EL CASO IV

Este centro está ubicado en la franja costera de Montevideo, a unas 3 o 4 cuadras de varias avenidas importantes, en una zona de muy bajo índice de NBI. Fue escogido estimando una importante presencia de población de clase media. La zona considerada registra, según datos del Censo de 1985, un índice de NBI de 3,5%, lo que estaría colocando al liceo entre los 6 de más bajo índice. No obstante, en una conversación mantenida con el subdirector de este liceo, se nos informa que al liceo llegan alumnos de varios puntos de la ciudad, algunos considerablemente alejados. Alrededor de 1000 alumnos concurren actualmente a este centro.

El edificio es escasamente adecuado a fines educativos; pequeño, antiguo, y mal iluminado, presenta un estado general de deterioro, en parte pequeños actos de vandalismo hacia

las instalaciones, en parte por falta de medios para efectuar reparaciones. Los patios para los alumnos son estrechos y cerrados.

En este centro llama la atención especialmente, cuando se camina por los pasillos, el relativo hacinamiento de los estudiantes en el edificio. Los salones son pequeños y los alumnos están concentrados en un espacio escaso, y lo mismo sucede en todo el resto de la construcción. Durante los recreos, la mayoría de los alumnos permanece en sus salones o circula por los pasillos, con los inevitables encontronazos físicos que esto acarrea⁶⁸. En estas condiciones, cualquier acto físico se sobredimensiona: el volumen de las conversaciones se intensifica, gritos considerados normales durante un recreo se adquieren una estridencia mayor, los alumnos más pequeños corren y se tropiezan entre sí, o están a punto de atropellar a algún docente. Una impresión muy habitual mientras se realizan las observaciones dentro de los pequeños salones, que creemos tiene cierta relación con la falta de espacios de descompresión física, es cierta "inquietud física" en los alumnos. A pesar de estar estos verbalmente en silencio, en la clase se oyen todo tipo de ruidos, cuerpos moviéndose en sus asientos, bancos crujiendo o golpeándose, tamborileos, papeles, etc. Lo anterior puede tener relación no solamente con la falta de espacio disponible, sino con la significación que esta carencia estructural construye para los espacios disponibles. Al no significarse los patios de recreo como tales, muchos alumnos suelen permanecer dentro de su salón dentro de los recreos y horas libres, desplegando allí todo tipo de expresiones de brusquedad física, organizando juegos, arrojándose papeles, gritando. Esto acarrearía, lógicamente, una *pérdida de la significación del espacio del salón* como tal, es decir, como espacio orientado a determinados fines, y donde se espera que se sostenga determinado valor de enmarcamiento. Tal debilitación en la clasificación práctica y simbólica del salón lleva a que se debiliten los límites espaciales entre legitimidades.

Resultados de las observaciones

El nivel general de resistencia de este centro parece ubicarse, si nos guiamos por los registros de resistencia verbal y jerárquica, levemente por encima del caso III, y por debajo del caso II. Los dos grupos seleccionados resultaron en este caso muy similares entre sí. Este es el único caso en el que se sufrió un rechazo, por parte de un profesor, a que observáramos su clase, a pesar de que la adscripta de los terceros intercedió a favor del investigador. La materia que no pudo ser observada era la indicada por la adscripta originalmente como materia con más altos niveles de resistencia, por lo que puede suponerse que las prácticas observadas en Historia, la materia finalmente seleccionada, no representan el extremo superior posible de la resistencia de los grupos.

Las materias escogidas finalmente, Literatura (Materia 1) e Historia (Materia 2), presentan grandes diferencias entre sí en la dimensión verbal de la resistencia. Los grupos tienden a poner en práctica actos de resistencia verbal en forma diferente frente a ambas materias, y con un grado considerable de variabilidad en ambos grupos. También debemos aclarar que, en las sucesivas

⁶⁸ Una docente nos comentó durante una conversación, a este respecto, que otra profesora que estaba esperando un hijo debió dejar de concurrir antes de lo previsto, por temor a recibir algún golpe involuntario de parte de los alumnos que corren por los pasillos.

instancias de observación, nos llamó la atención la variabilidad de estas prácticas de resistencia verbal especialmente en el caso del grupo B frente a la Materia 1; en ocasiones los registros fueron muy bajos, mientras que en otras subían considerablemente, como puede verse en las matrices incluidas en el ANEXO D.

En lo que respecta a la Materia 1, entonces, los niveles de resistencia observados son bajos, especialmente en el grupo A, donde la mayor parte de los actos registrados está concentrada en un núcleo ubicado al fondo, no mayor a las 6 personas, compuesto en su totalidad por estudiantes de sexo masculino. Predominan los momentos de silencio prolongado. fundamentalmente en el grupo A, a pesar de la forma de participación que fomenta la docente, estimulando permanentemente la participación oral de los alumnos. Estos periodos de silencio marcan una gran diferencia entre esta y las otras asignaturas “Literatura” observadas en otros centros: cuando la docente lee el texto, incluso cuando otro alumno lee en voz alta, o cuando la docente explica contenidos o formula un breve dictado, es improbable observar a un alumno hablando con otro, aunque el silencio no es tan contundente como el encontrado en las materias de menor resistencia de los casos I (Ciencias físico-químicas) y III (Matemáticas). Todos estos valores aumentan levemente en el grupo B. La participación de los alumnos suele ser más proclive al desorden y las intervenciones inoportunas, y el volumen de las conversaciones, así como el promedio de los alumnos involucrados, es más elevado, como surge de la observación de las matrices.

Es importante destacar, en relación a esta materia, en ambos grupos, un elemento que parece estar fuertemente relacionado con los niveles de resistencia, tanto en las observaciones como en las referencias obtenidas en las entrevistas: nos referimos a la motivación de los alumnos frente a los contenidos instrumentales, o los medios pedagógicos, que se externaliza generalmente en una actitud atenta y/o participativa. Hemos observado a lo largo de los centros investigados, que puede existir un bajo nivel de resistencia sin un alto nivel de motivación, y que también puede suceder lo contrario⁶⁹. Sin embargo, lo habitual es que los niveles de motivación se asocien con los de resistencia en forma inversa.

El nivel de resistencia jerárquica observado en esta materia es alto en comparación con los registros de materias de baja resistencia de otros centros, siendo similares a los de la Materia 2. Sin embargo, debe aclararse que la mayor parte de los actos que se registran en la Materia 1 como resistencia jerárquica consisten en intervenciones inoportunas⁷⁰, en general frente a los contenidos de la materia. Es decir, cuestionan de alguna forma la relación jerárquica (porque el desprecio de lo transmitido puede interpretarse también como un desafío o desmerecimiento hacia el transmisor), pero no constituyen una forma de enfrentamiento, de resistencia directa. Ni siquiera consiste en protestas u oposiciones a órdenes del docente. El mero registro de resistencia jerárquica debe ser tomado, entonces, con precaución.

⁶⁹ Se da, con respecto a LIT, en el grupo B, un fenómeno particular, que consiste en que gran parte de los alumnos más participativos, son aquellos que componen el NR.

⁷⁰ Por “intervenciones inoportunas” se entiende aquellas intervenciones hechas por los alumnos que, relacionadas con los contenidos instrumentales de la materia, los toman como objeto de humor (resistencia al contenido), o se realizan de forma exaltada, interrumpiendo a otros compañeros, o a la propia docente (resistencia a la forma)

En el grupo B predominan las protestas que oponen cierta resistencia efectiva a la docente, mientras que en el A son más frecuentes las protestas de tipo ritual, reactivas. La mayor parte de los actos registrados no cuestionan directamente la relación jerárquica, y suelen mediarse a través del recurso al humor compartido. Los alumnos, frente a las observaciones de la docente de la Materia 1, suelen suspender inmediatamente el acto observado, exceptuando el núcleo de resistencia, que procura proseguir con sus conversaciones, aunque sea a un volumen muy bajo.

El caso de la Materia 2 muestra diferencias considerables. Aquí los alumnos tienden a desarrollar actos de resistencia verbal con más frecuencia, de forma más audible. A nivel general, crecen todos los indicadores, aunque de forma diferencial en ambos grupos. El grupo A registra un incremento mayor en este sentido al del grupo B. El promedio general de alumnos involucrados en estos actos es levemente mayor que en la Materia 1, pero lo que más se destaca es el incremento en la frecuencia y el volumen de tales actos. Como es lógico, la probabilidad de encontrar momentos de silencio disminuye considerablemente, aunque ocasionalmente, durante algunos dictados o explicaciones, estos silencios se producen. Su duración suele ser breve.

La frecuencia de la resistencia jerárquica se incrementa un 25% en la materia 2 respecto a la 1, siendo también mayor en el grupo B que en el A. En la Materia 2, las formas de resistencia jerárquica predominantes también corresponden a intervenciones inoportunas o bromas en relación a la materia. Por momentos se asiste a un cierto encadenamiento por imitación de este tipo de actos, mezclados con un considerable nivel de resistencia verbal, y de participaciones "legítimas", similar al observado en la II.2 (Inglés). Sin embargo, la docente es capaz de retomar más rápidamente el control de la clase. La reacción de los alumnos frente a las observaciones verbales de la docente suele tender a la adaptación, por lo menos en los momentos inmediatamente posteriores, tanto si se trata de cambiar la ubicación de un alumno, como de quitarse alguna prenda (gorro, bufanda), o de detener una conversación. Como hemos visto también en otros grupos, y en relación a la Materia 1 en este centro, esto no obsta a que los alumnos no esbocen algún tipo de protesta o justificación de sus actitudes, pero estas son en forma abrumadora de tipo **ritual**. No obstante, la docente manifiesta cierta sensación de molestia frente a actitudes resistente de la clase, que no se registran en la docente de la Materia 1.

En cuanto a... al trato con el profesor, no? Porque 3°6 siempre va a protestar en primera instancia, antes que responder... acatar. Les cuesta más que se den cuenta, o que se disculpen... de que tienen... antes que... demoran más en responder (no?), en reconocer el error.

(Entrevista a docente de Materia 2, caso IV)

En ambas materias, se registran niveles comparativamente altos de resistencia a las normas que estructuran la relación entre alumnos: son más frecuentes que en el resto de los casos los insultos, los golpes en la espalda, el contacto físico imprevisto (la intensidad de tales actos, sin embargo, no parece mayor que en el resto de los casos), lo que puede atribuirse en parte a la mayor probabilidad de contacto físico entre los estudiantes, dadas por el escaso espacio disponible

Respecto a las características de las docentes de las materias observadas, puede reproducirse el esquema de relacionamiento *inclusión – exclusión* observado entre los docentes de los casos I y III, en relación al manejo del humor y del vínculo afectivo. Este esquema de relacionamiento parece esencial en su relación con los niveles de resistencia observados, ya que hace más soportables subjetivamente las formas posicionales de control, y es una suerte de precondición para el funcionamiento de las formas de control personales.

Resultados de las entrevistas.

Ambas docentes describen de forma muy diferente a sus alumnos, manifestando distintas preocupaciones y sentimientos frente a ellos, que corroboran la significación atribuida a los actos de resistencia y los vínculos observados. Ambas hacen referencia a un carácter "inquieto", en general, pero la forma de expresar esto en la docente de la Materia 2, como vimos, transmite un gran malestar, mientras que la docente de la Materia 1 adopta expresiones y una gestualidad casi maternas. Esto corrobora además lo que se observó sobre la relación de inclusión/exclusión de ambas docentes. La docente de la Materia 2 enfatiza las dificultades en el control de la resistencia, especialmente de la resistencia jerárquica, mientras que la docente de la Materia 1 manifiesta una preocupación especial por las relaciones entre los propios estudiantes.

De su comportamiento tal vez eso, que a veces no se respetan mucho entre sí. En eso de no saber escuchar al otro... hay una falta de respeto, también. De que lo que dice el otro es importante... todavía no han sabido entender eso, y respetarlo, y tenerlo en cuenta (...).

Reaccionan bien. Salvo alguna excepción, que en todo hay excepciones, pero en general reaccionan bien.

(Entrevista a docente 1, caso IV)

Luchás contra todo eso. Que vos antes tenías la medida de las faltas, la presión de que si se iban a tantas, perdían el año... Y ahora se tiene mucho... autoritarismo frente a vos. Eso es lo que yo veo... Ellos te dicen: "No, porque por tal cosa yo no pierdo... Por tal otra... Por qué me puso la falta, si yo estaba...". Pero no estabas en la clase. Ellos pretenden que vos... "Pero yo estaba... estaba en el baño... estaba hablando con la adscripta..." Antes eso no sucedía, ellos te discuten cualquier medida ...

(Entrevista a docente 2, caso IV)

Es particularmente reveladora la entrevista a la docente de Historia, no solo por la distancia que manifiesta con sus alumnos, sino también porque da cuenta de cierto ambiente "enrarecido" en el cuerpo docente, algunas de cuyas manifestaciones se llegaron a observar, particularmente en relación a la directora. Refiere grandes diferencias de criterio en los aspectos regulativos, y critica el carácter impredecible de las decisiones a nivel de dirección: esto connota la existencia de dificultades a nivel de coordinación regulativa que, como veremos más adelante, podrían estar asociadas a niveles altos de resistencia.

Surgen también referencias a un supuesto carácter *reivindicativo* de los alumnos, es decir, de resistir a los dictámenes de las jerarquías, y reclamar para sí espacios de legitimidad. Esto difiere un tanto de lo observado, en el sentido que no se observó tales actitudes entre los alumnos.

Lo que efectivamente se observa, y es interesante porque coincide con lo relevado en otros centros, es la relativa indiferencia de los alumnos a las observaciones escritas, estableciendo la mayor parte de los entrevistados una preferencia por optar, en primera instancia, por formas de control personal.

No... no les incomoda. Salvo a algunos. Porque yo los veo... (¿...?) Yo los vi el sábado... Algunos alumnos vienen a reclamarte... Ellos siguieron en la misma... allí, molestando, ya te digo, P., lo había observado yo, y ya al otro día lo observa el profesor de... F.C.... Hay gente que le resbala, que no... en general les resbala.... Que no les afecta, habrá uno o dos que por allá... Depende del tipo de alumno, quizá más responsable, que se mandó alguna, entonces... pero muchos... consideran que no tienen peso. Ese es el problema, entonces no responden cambiando la conducta.

(Entrevista a docente 2, caso IV)

El factor espacial, de cuyas características intentamos derivar consecuencias en relación a ciertas manifestaciones de resistencia, es fundamental para el subdirector como elemento interpretativo, no solo de los actos de RJAA, sino de la violencia ejercida contra el mobiliario. Esto coincide con lo marcado por la docente de Historia, aunque debemos acotar que los pretendidos “destrozos” a que hace referencia parecen bastante menores cuando los observamos. Si el estado general del edificio es deplorable, eso se debe también a que es imposible efectuar reparaciones por razones de presupuesto: los graffittis en las puertas de los salones estaban fechados en el año 1999, por ejemplo, lo cual significa que aquellas no se habían pintado desde entonces.

Resultados de las entrevistas a estudiantes

Se entrevistó un total de 9 estudiantes, como consta en el ANEXO C.⁷¹

Principales regularidades.

Educación y trabajo - Sin duda alguna, uno de los elementos más reiterados, y que además aparece en fórmulas orales muy similares, es el tipo de valoración que los alumnos hacen de la educación que están recibiendo dentro del centro. Todos los entrevistados coinciden en destacar, cuando se les pregunta en forma genérica (es decir, sin hacer referencia a materias específicas), la necesidad de asistir al liceo, como condición de “ser alguien”, “ser algo”, o “tener un futuro”.

⁷¹ En vista de la sistematicidad de ciertas regularidades, pensamos que quizá la técnica más adecuada no hubiera sido la entrevista, que asila artificialmente la palabra, aislando al entrevistado. Pensamos que quizá, en ocasiones no se haya registrado más que un discurso primario, externo, socialmente aceptado. No en vano la situación de entrevista puede definirse como una situación de dominación, donde no puede asumirse que las representaciones emergerán libremente.

Para mi lo primero es el estudio, después está la joda, porque si no, no aprendés. (...) A mi, digo, me sirve bastante, digo, porque... sin un estudio, no sos nadie. Yo siempre pensé eso... Porque si no estudiás, lo único que podés hacer, es ir a barrer la calle, o ir a limpiar un baño, o lavar los pisos, nada más. Sin un estudio, nadie progresa.

(...) yo siento ganas de seguir estudiando, poder salir con un diploma, y poder trabajar en algo que me guste, digo, y no quedarme en mi casa esperando que el trabajo me venga. Prefiero estudiar y no quedarme en mi casa sin hacer nada. Porque los trabajos que puedo conseguir fuera del estudio, son trabajos bajos. Son trabajos que no sirven. Así que... yo qué se, digo... Pienso yo que sin estudio, nadie es nada. Hay que estudiar para poder vivir.

(Entrevista a alumna, caso I)

Porque si no... cuando tenga que trabajar o algo... No vas a tener nada... una base de nada... Con el liceo, yo qué se... podés estudiar una carrera o algo, y.. más adelante, recibirte de algo, o algo... si querés. (...) Porque si no tenés liceo, en ningún trabajo... casi ningún trabajo te va a servir. Si no tenés un año de liceo, no.

(Entrevista a un alumno "resistente", caso I)

Yo pienso que en el fútbol me iría mejor. Claro, en el fútbol me iría mejor que en el liceo. Pero el estudio lo estoy haciendo aunque no me guste porque... porque si no llegás a nada en el fútbol, por lo menos con el liceo podés llegar a tener un trabajo, un seguro.

(Entrevista a un alumno resistente, caso I)

Si, sirve. Claro, porque, es cultura general... lo tenemos que saber todos. Pero, como que... te sirve, pero te enseñan cosas... que ya decís: "Y esto, no me va a servir nunca en mi vida (...).

En sí, para las dos cosas porque... en la Universidad, vos aprendés... Vos tenés, cuando entrás al liceo, vos tendrías que tener definido qué vas a hacer de tu vida. Yo digo: "Quiero ser arquitecto", o... así, y voy y elijo: "Quiero hacer dibujo...", y todas esas cosas. (...) Porque es obvio, porque vos tenés... Si quiero trabajar en una oficina, y tengo que hacer las cuentas, tengo que usar matemáticas... tengo que usar... O depende del tipo de trabajo que hagas. Si yo quiero ser... actor. Me sirve Historia, porque tá, puedo basarme en otras obras... Ah, la literatura también sirve, pero, también habría que dividir.

(Entrevista a alumno, caso III)

Estas afirmaciones, sin embargo, no siempre dejan en claro la relación directa entre los conocimientos específicos que pueden adquirirse a nivel del centro, y los requisitos del mercado laboral. Cuando a los estudiantes se les pregunta por la utilidad específica de cada materia, lo que se resalta es su valor como *fuentes de cultura general*, o de habilidades cotidianas. Lo mismo sucede cuando se pregunta a los alumnos sobre la educación del liceo, en forma genérica. Llama poderosamente la atención ese vacío, ese vínculo no nombrado entre la educación y el trabajo. Lo anterior parece estar relacionado con el hecho de que los alumnos que están *desafectados* en el aspecto instruccional, con bajos rendimientos, baja dedicación y bajo nivel de atención, expresen el mismo discurso que los alumnos con mejores rendimientos y mayor dedicación a las materias.

EL VALOR AMBIGUO DE LA EDUCACION

El futuro como una cuestión de azar:

Preguntado sobre la posibilidad de dejar el liceo: *No se, lo tendría que ver... depende. Capaz que me hago... no se, me pongo a trabajar en una panadería, y saco plata, y después pongo terrible cadena de panaderías, y nunca fui al liceo... y... tengo la guita. Depende cómo te vaya, depende de la suerte que tengas.*

(Entrevista a alumno, caso III)

Futuro abierto o incierto:

...O terminar 4º, así, y meterme a la UTU, a hacer algo, algún oficio. (...)

Yo quiero seguir estudiando... Ponele que te vaya bien en otra cosa... Si en un futuro (la perdés?), tenés un estudio. tenés una base. (...)Y, hasta terminar el liceo, yo que se. O hacer cuarto, aprobar cuarto, e ir a la UTU. Si sigo el liceo, hacer Facultad de Medicina.

(Entrevista a alumno "resistente", caso III)

La oscura relación entre medios y fines:

Si, pienso terminar, si. (...)No se, en realidad, yo que se.. No tengo decidido, pero... me gustaría que me cayera toda la plata encima, así de una... sin hacer nada. Yo que se... tipo... viste esos que se acuestan así... y tienen todo, tipo... que están en oficinas, y eso...? Bueno, así me gustaría estar, bien arriba. Pero no cagaría a nadie.

(Entrevista a alumno, caso IV)

Queremos decir con esto que los alumnos pueden ser conscientes de la desconexión existente entre los contenidos aprendidos en el nivel secundario, y aquellos requeridos en el campo laboral; pero asimismo son conscientes de la necesidad de la *titulación*, de contar con "el liceo terminado", como condición de cualquier planificación con cierto grado de libertad de elección (Universidad, o trabajos "dignos"⁷²).

Esto implicaría que todos los alumnos por igual, aún los más desahogados, percibieran la necesidad de *finalizar* secundaria (de ahí la necesidad de logros "mínimos": no repetir el año, no ser expulsados⁷³), aunque a muchos pueda no importarles de qué forma. De alguna manera, esta aparente contradicción entre la imposibilidad de especificar la utilidad concreta de las asignaturas, y la necesidad imperiosa concedida a la titulación, expresa la crisis de representaciones (*en todos*

⁷² Es interesante observar también, a este respecto, la regularidad con que se nombran las consecuencias esperadas, de no continuar en el liceo. La perspectiva, en la mayoría de los casos, es la obtención de trabajos poco remunerados, que demandan mucho esfuerzo, desprestigiados socialmente (servicio de limpieza privada o pública, feriante), o el desempleo, llanamente. También existen, por el contrario, perspectivas de progreso por caminos que dejan fuera la necesidad de una titulación (jugador de fútbol, mediano empresario), pero para estos alumnos el liceo siempre es visto, en caso de fracasar tal intento en el futuro, como una red de seguridad, una titulación que permite no quedar desamparado frente a la frustración de una iniciativa.

⁷³ En las entrevistas a los docentes y directores, surge muy a menudo la preocupación de estos por la indiferencia de los alumnos frente a las observaciones escritas. Más específicamente, un docente manifiesta que los alumnos "sólo se preocupan por la cantidad" de observaciones, es decir, por la posibilidad de una suspensión.

los estratos sociales relevados) respecto al vínculo instrumental entre la educación y una sociedad sujeta a continuos cambios.

Experiencia del liceo - Lo anterior está relacionado con las referencias al “bienestar en el liceo”. Esta sensación es dominante en las entrevistas. El liceo es visto por los estudiantes como un lugar donde se está cómodo, donde se tienen oportunidades de experiencia y relación que no se tienen en el hogar, o en “la calle”. Es frecuente que este sentimiento esté asociado a la relación con los compañeros, más que a la relación con los docentes u otras autoridades, o que al gusto por determinadas materias. Este vínculo (que privilegia las implicaciones expresivas por sobre las instrumentales) implica una forma determinada de apropiación del centro, que tendría consecuencias importantes sobre las formas de relación entre agentes, las formas de resistencia, de conflicto y de control.

También existen referencias al *malestar* dentro del liceo, relacionadas principalmente con el tedio de asistir regularmente a todas las materias, y con las relaciones de dominación y las formas de control. Nos interesan particularmente estas últimas, dentro de las cuales encontramos, por ejemplo, quejas sobre distintas formas de “falta de libertad”⁷⁴. Desde los alumnos que reclaman otras medidas respecto al uniforme y a las entradas y salidas, hasta los que reclaman mayor oportunidad de ser escuchados, como actores decisivos dentro del centro, se revela un enfrentamiento con ciertas “rigideces” atribuidas al contexto.⁷⁵ El hecho de que no se permita fumar en los patios, de que no se pueda entrar y salir libremente, hacen que un alumno describa el centro como “una cárcel” (Caso IV). Para otros alumnos es molesto no poder elegir la ropa con la que asistir (Caso III). En un nivel más general, se revela la existencia de conflictos en torno al *enmarcamiento de las relaciones con las autoridades*: por ejemplo, se valora negativamente no tener la posibilidad de dar explicaciones cuando son observados (Caso III), o cuando no se les permite entrar al liceo por traer indumentaria no aceptada (Caso III). Un alumno entrevistado en el Caso II, radicaliza la crítica, estableciendo que dentro del liceo “es como una dictadura, porque la directora dicta todo”. Desarrollando este punto, central durante toda la entrevista, explica la falta de “libertad de expresión” que siente, la necesidad de que la voz de los alumnos sea reconocida por las autoridades del liceo como una voz legítima. Esta *necesidad de legitimar la propia voz* por parte de los estudiantes, ya formulada a nivel general, ya referida a casos puntuales, está muy presente también en todos los casos, revelando la existencia de un conflicto en torno al discurso regulativo y las relaciones jerárquicas.

⁷⁴ El caso I es una excepción a este respecto. Allí no se registran manifestaciones de los alumnos que cuestionen el orden expresivo del centro como un todo.

⁷⁵ Sin embargo, debe recordarse que en la mayor parte de las entrevistas, el alumno expresa un nivel de conformidad general con el orden expresivo dentro de los centros. Es decir, en la mayor parte de los entrevistados **coexisten un discurso de adaptación y otro de resistencia**.

Si, no te dan libertad. No se... te tienen como... no se... No te dejan hacer nada, entendés? (...)Yo que se, tipo... los de 3º ya estamos para otra, tipo... Que te dejen fumar adentro del patio... Ta, esa es una. Ta, los que tienen el permiso, y todo... podrían fumar... Ta, no ha llegado el caso, pero igual. Yo que se... No te dejan hacer, tipo... no se... Te tienen como... Hay liceos donde tienen más libertad. Este es un liceo que... no ves tanta libertad (...)

Que saquen los adscriptos estos, que son todos amargos...

(Entrevista a alumno, caso IV)

Adentro del liceo... sin libertad. Porque acá, yo que se, como la directora... Sería como una dictadura, porque la Directora dicta todo. (...)No hay libertad en nada. Para mi, como este es mi primer año en el liceo, así es como veo las cosas. Aparte, mis compañeros me han dicho lo mismo.

(Entrevista a alumno, caso II)

Hay algo que sí, que... No me gusta el tema de la ropa. Porque cambiaron de un día para el otro, en sí, porque... El año pasado vos si querías venías de amarillo, todo de amarillo. Y este año fueron demasiado estrictos. El primer día, ya... no podías entrar con una camiseta (porque como hacía calor), las camiseta de manga corta no podían tener, ni que dijeran "Hering" ni nada, porque te hacían volver a tu casa. (...) Ellos te dicen: "No, pero pasás por Dirección y ellos te consiguen algo." Pero si vos tenés y justito llueve o algo, no podés venir con otra cosa. Si es de color oscuro, aunque sea. Y ellos creo que lo hacen porque podía entrar gente que no era del liceo, pero ya como a mitad de año el portero y todo conoce quién es del liceo y quién no. No tendría por qué ser tan estricto (...) Podría ser venir con ropa oscura, pero no... vaquero, sí o sí, o buzos solamente azul y negro, quizá gris aunque sea, también.

(Entrevista a alumna, caso III)

Relación con las normas expresivas – También es interesante resaltar algunas expresiones acerca de la conformidad o disconformidad con las normas expresivas del liceo. En algunas entrevistas no se expresa ningún elemento de disconformidad, incluso se llega a justificar la "dureza" de ciertas normas en base al comportamiento resistente de algunos alumnos problemáticos, u otro tipo de justificaciones que asumen como totalmente legítimo el discurso dominante ("Para qué voy a querer salir del liceo, si acá tengo hasta una cantina?" (CASO IV); "Acá se viene a estudiar, no a criticar". (Caso I)). La disconformidad con las reglas, generalmente se expresa a partir de hechos puntuales, más relacionado con la *aplicación* de esas reglas, con el valor de *enmarcamiento* que signa su aplicación, como vimos anteriormente, que con las reglas en si mismas.

Más allá de esta conformidad o disconformidad con las reglas (lo que, por otra parte, no puede relacionarse en las entrevistas con el contexto socioeconómico del alumno entrevistado), nos llama poderosamente la atención el hecho de que la mayor parte de los alumnos *manifiestan posiciones "adaptadas"*, cuando se les presenta un ejemplo genérico de resistencia. Frente a la descripción de los estudiantes que "molestan todo el tiempo en clase, no prestan atención..." es muy frecuente que se exprese, de alguna forma, el *deseo de separación, de exclusión de esos alumnos*. Esto incluso sucede con los alumnos más "resistentes". Se registran frases como "no se para qué vienen al liceo", "no tendrían que venir", mostrándose muchos de los alumnos, más rígidos que el propio centro, a la hora de juzgar a sus pares. Y es que los estudiantes parecen valorar positivamente el autocontrol, cuando este es conveniente para sus fines. *La disposición de reglas de reconocimiento y realización regulativas es mencionada como algo necesario, ventajoso, positivo*. Son muy frecuentes las referencias: "Yo se cuándo puedo, y cuándo no puedo hacer tal cosa, o con qué profesor sí, y con cuál no."

Sobre los alumnos "que molestan y no estudian".

Porque son muy ignorantes, que están en la juventud (¿?), que para ellos todo es la joda, porque yo qué se, porque viene otro... de los barrios bajos, y eso... les muestran cosas nuevas, empiezan a fumar, empiezan a... a consumir cosas que no tienen que consumir, que empiezan con la bebida (...) Pienso yo que la juventud se vive después, de grande. La juventud de ahora es el estudio. Y los que no estudian, son porque no quieren; porque los demás les vienen a llenar la cabeza, que son personas ignorantes, que no razonan. Son personas que todavía no han madurado, ni siquiera un poco, para pensar en el estudio.

(Entrevista a alumna, caso I)

Que tendrían que cambiar, así... Porque si no para qué vienen al liceo? Porque si venís al liceo es para estudiar. Pero si venís a molestar, y eso... (...)Y... yo qué se... porque se sienten... están aburridos, o quieren ser un centro de atención..., así, yo que se... Que toda la gente esté... así, toda la vista de la gente en ellos, para ver lo que hacen y eso.

(Entrevista a alumno "resistente", caso I)

Que no entiendo para qué vienen al liceo, a perder tiempo. No entiendo. Porque de esos alumnos, la mayoría ha repetido. 3º por ejemplo, han repetido más de una vez. Y siguen viniendo, y.. hasta ahora van a repetir de vuelta. Entonces vienen a perder el tiempo, y ta. Quizá que en algún momento, como a lo que se dedican es más bien a hacer bromas y todo, quizá yo en algún momento también me río, pero tampoco (da como) para no hacer nada. No entiendo para qué vienen.

(Entrevista a alumna, caso III)

Para mí, la cosa es así. Vos no podés decir: alumno que bardea... no podés decirle "no bardees", porque va a seguir bardeando, no te va a hacer caso, es lo que me pasaba a mí el año pasado. Hasta que no te das cuenta de cómo son las cosas... te pasa algo grave, así, no te das cuenta. (...)Yo que se, tienen que cambiar. Para mí no son ningunos giles, ni nada, porque yo qué se, estamos en una edad crítica... Y para mí no son ningunos giles; si les gusta joder y todo, yo pienso que les va a pasar lo mismo que a mí. Si joden, todo así, les va a pasar lo mismo que a mí. (...)

(Entrevista a alumno "resistente", caso III)

Lo anterior coincide con las apreciaciones que sobre los estudiantes hacen la mayoría de los docentes y directores entrevistados.

Acerca de los docentes – El último bloque significativo de las entrevistas lo componen las referencias acerca de los profesores. Una coincidencia sumamente interesante, similar a la que se encuentra entre adscriptos y directores, es la *asociación que los alumnos hacen entre niveles altos de resistencia y la forma como un docente imparte su clase*. En general, los alumnos explican las variaciones en su propia conducta a partir de esta variable, poniendo ejemplos concretos de profesores a los que “no se les entiende nada”, “todavía que la materia es aburrida ellos la hacen más aburrida” o “se paran ahí, hablan, hablan, hablan...”.

Buenos profesores: *Los que no hacen aburridas las cosas, yo qué se, que dan la clase bien, que te ponen terribles ejemplos, que hacen la clase bien, que hacen una clase divertida, así... que no son aburridas, que están siempre en eso... Yo qué se, hay profesores que te sacan un poco de la clase, y ya no te aburrís tanto. Se habla de otra cosa, y después volvéis al tema y... no te aburrís tanto.*

Yo qué se, ponele... la materia es re aburrida, así. Un profesor que la hace más aburrida todavía, ya no me empieza a gustar. O algún profesor que empieza a gritar, así. Que grita mucho y no habla...

(Entrevista a alumno “resistente”, caso III)

Cambios en el comportamiento: *Puede ser, en las clases que... me aburre mucho. Que no me llama, y estoy en otra. No me intereso por la materia... me entendés?*

(Entrevista a alumno, caso IV)

Porque te mandan hacer cosas que no tienen sentido, viste, escribir... cosas que no te sirven para nada, y bueno, y ahí ya... largo todo, no hago nada, simplemente me pongo a hablar, o a hacer chistes, a decir cosas que yo qué se... que no dan adentro de la materia, viste.

(Entrevista a alumna, caso I)

Lo que parece surgir como elemento común de estas referencias es la *importancia del significado de la situación* para los estudiantes. Cuando una materia es interesante en algún sentido para la mayor parte de la clase, es menos probable encontrar manifestaciones de resistencia, incluso en aquellos alumnos más resistentes. Lo mismo puede suceder en aquellos momentos en que el docente crea una suerte de pausa instruccional, y se permite otro tipo de intercambio con los alumnos, es decir, *cuando re-significa la situación de clase*, en forma acotada, de acuerdo a los deseos de los alumnos. Muchos de los entrevistados valoran positivamente al docente “que te puede sacar un poco de la clase, que puede parar y hablar de algo que nos pase a nosotros...”. La situación de clase debe *significar algo* para los alumnos, debe poder leerse coherentemente dentro de un contexto mayor (el resto de las clases, el liceo, sus expectativas), y es ahí donde reside el mayor desafío para el docente: lograr que el hecho educativo tenga un significado, aunque sea mínimo, que acerque a los alumnos a la definición de legitimidad normativa.

La *proximidad* de los docentes para con los alumnos, ya sea en la forma de expresividad afectiva, ya como la apertura a las razones de los estudiantes (por ejemplo, las justificaciones para

no hacer determinada tarea), es otro elemento que aparece valorado por estos. Sin embargo, eso no es excluyente para que esos mismos alumnos manifiesten una preferencia hacia los profesores “exigentes”, o “serios”. Los docentes “débiles”, aquellos a quienes “se puede pasar fácilmente por arriba”, son vistos con compasión, o incluso con desprecio, al igual que los docentes prescindentes, aquellos en quienes los estudiantes perciben un cierto desinterés por la materia, o por las opiniones de los estudiantes durante la clase. A esas materias se atribuye un alto nivel de resistencia, y muchas veces se lo justifica. *Los alumnos ubican en el docente la responsabilidad, el deber de controlar una clase, marcando desde el inicio pautas expresivas definidas* (lo que requiere un alto valor de enmarcamiento), pudiendo establecerse recién después, un espacio controlado a la iniciativa, a la voz de los alumnos.

Buenos profesores: *Si, hay algunos que sí, porque... ya los conozco de otros años, y... como que tienen una relación más... estamos como... hacen que la clase esté más unida, que todos se lleven bien con ella, que les guste la materia... Que.. Hace que la materia sea divertida, que no sea solamente: “Hacer tal cosa y ta; tenemos que hacer eso”. No, hace juegos con la materia también.*

(Entrevista a alumna, caso IV)

En Música, la profesora de Música es algo bastante... yo la definiría como una mala profesora, porque... Hay gente que: “Esta vieja (dicen así)... Esta vieja está de cuento”. Te podés sentar fuera del orden de lista, eh... jodés, no te dice nada, llevás walkman, no te dice nada... si estás haciendo un trabajo y escuchás walkman.... ta, no pasa nada (¿?). Pero la loca... la otra vez se agarraron a piñas en la clase, y la loca nada. La loca [dice]: “Por favor, se pueden dejar de...” de no se qué, porque ella estaba corrigiendo unos escritos, porque sin no era por ella capaz que ni les decía nada... Los tuvieron que separar otros chiquilines. Ella... le resbala todo. Ta, nosotros también... nosotros nos aprovechamos porque [decimos]: “Ta, esta vieja... no nos dice nada”, pero es contra nosotros, y la loca sabe... que es contra nosotros, pero lo hace igual. Ella da la clase, al que la atiende, (sin importarle el) que no la atiende.

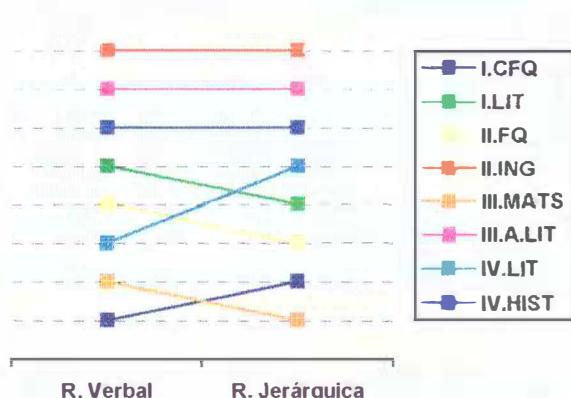
(Entrevista a alumno, caso II)

COMPARACION ENTRE CASOS – UN RESUMEN

Si observamos las matrices–resumen presentadas en el ANEXO, los datos sugieren, en principio, *la ausencia de una asociación significativa entre la posición social predominante de los alumnos de los grupos observados, y los niveles de resistencia registrados*. Esto abarca a la mayoría de las dimensiones posibles de la resistencia. Especialmente en las dimensiones verbal y jerárquica, vemos que las agrupaciones en los niveles superiores e inferiores tienden a darse *por materias*, y no por centros. Con esto nos referimos al hecho de que las materias “de resistencia alta” *de todos los centros* tienden a agruparse en las posiciones superiores, mientras que las materias “de resistencia baja” *de todos los casos* observados se agrupan en las posiciones inferiores. Esto está indicando que las diferencias introducidas por el hecho de que se esté observando una materia determinada (o mejor, los efectos de un profesor determinado), superan las hipotéticas diferencias relacionadas con la posición social de origen de los alumnos.

En una evaluación general, teniendo en cuenta los resultados de las observaciones, los resultados ubican al caso II como aquel donde sus alumnos elaboran mayores niveles de resistencia, ubicándose a continuación los casos IV, III y I, en ese orden. Quiere decir que en los puntos máximos y mínimos de resistencia encontramos a dos centros cuyos alumnos provienen básicamente de hogares de NSE bajo y medio-bajo, mientras que entre ellos se ubican dos centros predominantemente de hogares de NSE medio.

Gráfico I: Posiciones relativas de las materias observadas, por categoría de Resistencia.



Por ejemplo, si consideramos las variaciones de resistencia jerárquica, en cuanto a las frecuencias absolutas, el valor más alto lo obtiene la Materia II.ING, seguido a cierta distancia por IV.HIST, III.A.LIT, y IV.LIT. El resto de las materias, tres correspondientes a los casos I y II, y dos correspondientes al caso III, obtienen valores bajos, similares entre sí.

Las materias clasificadas están designadas con un número romano, correspondiente al caso a que pertenecen (I, II, III, IV), seguido de una abreviatura para la materia en cuestión.

Si nos detenemos en el número de alumnos implicados en cada registro de resistencia verbal (lo que podría denominarse "densidad"), los valores más altos corresponden a la materia II.ING, y a III.A.LIT, mientras que los dos más bajos corresponden a los casos I.CFQ y III.MATS. El resto de las materias se ubican en valores intermedios.

Gráfico II: Resistencia Verbal - Promedio de alumnos involucrados por unidad de registro.

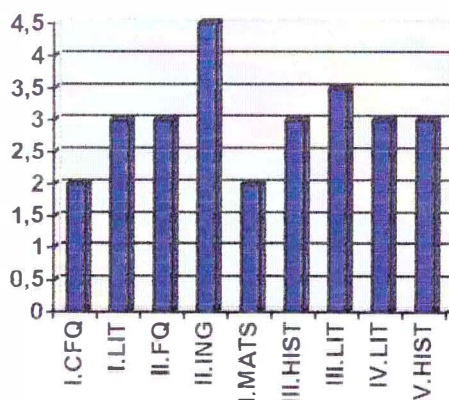
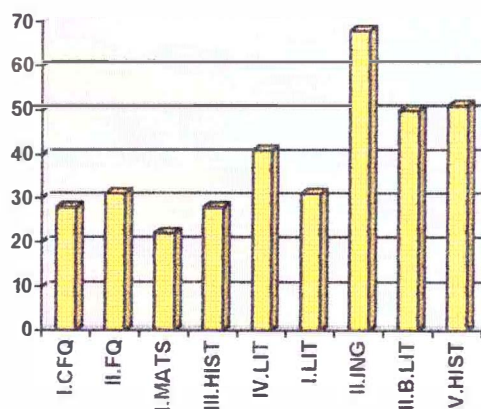


Gráfico III: Frecuencias absolutas totales de RJAP por materias.



Características relativas a los centros⁷⁶

A través de las entrevistas realizadas y de apuntes recogidos en las observaciones, ha sido posible elaborar una matriz que resume ciertas características de los centros, presumiblemente relevantes a la hora de explicar los fenómenos de resistencia.

Tales características abarcan los valores estimados de clasificación espacial, interna y externa, el tamaño de los espacios disponibles, el estado general del edificio, aplicación del plan 96, referencias a las formas de control predominantes, referencias sobre las relaciones afectivas con los alumnos, y la existencia de actividades efectivas de coordinación sobre el discurso regulativo

	Ubicación Resistencia	Clasif. exterior	C. interior (salones)	C interior (adscripción)	Espacio salones	Espacio patios
CASO I	4	++	++	--	--	++
CASO II	1	--	--	+ -	++	+ -
CASO III	3	+ -	¿?	- +	- +	+ -
CASO IV	2	++	--	--	--	--
	Ref. afecto	Afecto	Reforma (P 96)	Coord. Regulativa	Estado edificio	
CASO I	++	++	Si	++	++	
CASO II	- +	--	No	--	- +	
CASO III	+ -	+ (+)	Parcialmente	+ -	++	
CASO IV	- +	+ -	Si	- +	--	

Tabla I: Matriz de características de los casos – Relación con prácticas de R.

⁷⁶ La construcción siguientes criterios: de estos indicadores se llevó a cabo en base a los

Clasificación exterior: registra un valor para los límites entre el centro y su entorno. Se tomaron en cuenta los límites que un individuo debe atravesar para ingresar o salir del centro (presencia de rejas, número de puertas, control en las puertas por un funcionario (Casos III y IV), contestador electrónico (Caso I), etc.)

Clasificación interior: resume la fuerza de los límites espaciales entre los salones de clase y el resto del local. Se tomó en cuenta el control que se ejerce en cada centro sobre las entradas y salidas de los salones en los diversos momentos de la jornada (por ejemplo, si existe una llave del salón que el profesor debe llevar consigo (Caso I), o, el caso opuesto, determinados salones no tienen puerta (Caso IV).

Clasif. Interior (adscripción): refiere a la fuerza de la sala de adscripción como límite espacial para los alumnos. Se tomó en cuenta el hecho de que los alumnos solicitaran o no permiso para entrar, la forma en que lo hacían (actitudes físicas y verbales), y el trato con los adscriptos y docentes allí dentro.

Espacio en los salones / Espacio en los patios: refiere al tamaño aproximado de los salones y los patios. en su relación con el número de alumnos de los grupos.

Referencias predominante sobre formas de control: indica una tendencia generalizada dentro de cada caso, por parte del cuerpo docente, a enfatizar uno u otro tipo de control. Surge de las entrevistas.

Referencias al vínculo afectivo: este indicador también surge de las entrevistas, y resume la tendencia generalizada en el centro a enfatizar el vínculo afectivo como forma de control o en sí mismo.

Afecto: Indica la presencia de demostraciones de afecto o complicidad entre alumnos y docentes.

Reforma (aplicación del Plan 96): indica si en el centro se aplica o no el Plan 96

Coordinación regulativa: resume la intensidad con que se coordinan criterios, estrategias o actividades a nivel expresivo por parte de docentes y directores. Aquí se utilizaron referencias emergidas de las entrevistas.

Estado del edificio: Refiere al estado de conservación del local liceal.

Los signos + y – marcan posiciones relativas para cada caso. Allí donde hay dos signos diferentes debe leerse que el segundo relativiza al primero. Los paréntesis relativizan la magnitud de los signos.

Puede observarse en la Tabla I que de todos los mencionados anteriormente, existen cuatro factores que podrían tener un grado de asociación atendible con el nivel general de resistencia en cada liceo (estimado como una síntesis de los valores generales de resistencia jerárquica y resistencia verbal). Estos factores son: 1) El **valor de clasificación interior**, en relación a los salones; 2) Las **referencias a las relaciones afectivas con los alumnos** y 3) la **constatación de la existencia de este tipo de relaciones**; 4) finalmente, la existencia de **coordinaciones**. No debe entenderse que estos factores contribuyen *directamente* a reducir o incrementar los niveles de resistencia observados. Estas características corresponden a los centros educativos *como instituciones*, y la parte medular de nuestras observaciones fue realizada en clases concretas, frente a docentes concretos. Consideramos que actúan de múltiples maneras, asociándose significativamente con aquellas características docentes que parecen finalmente relevantes sobre la resistencia de las clases. Las actividades de coordinación regulativa, por ejemplo, contribuirían a brindar una sensación de apoyo y solidez al docente, frente a la clase, amén de constituirse en un mensaje de unidad regulativa para los alumnos (lo que contribuye a un más rápido reconocimiento de las reglas). Más adelante examinaremos en detalle la forma como podría estar actuando el manejo de vínculos afectivos. Finalmente, la clasificación de los salones como espacio (es decir, el hecho de que los alumnos dispongan libremente o no de su salón de clases durante los recreos, por ejemplo) podría estar contribuyendo a una significación diferencial de los mismos, favoreciendo o inhibiendo determinadas formas de resistencia, como podría diagnosticarse en el caso IV.

Lo anterior parece indicar que *determinados factores atribuibles al centro, si están suficientemente estabilizados y difundidos, construyen contextos de significación determinados para los alumnos y los docentes, que enmarcan aquellos significados generados en el ámbito de la clase, condicionando parte de sus prácticas.*

Nos parece también relevante observar qué factores no habrían registrado asociaciones con el fenómeno, en este nivel. Son particularmente llamativos los casos de la clasificación respecto al exterior (cuyo indicador más evidente son los controles de puerta, la existencia de porteros, de mecanismos de cierre, etc.), la clasificación de los espacios jerarquizados (como indicador se tomó la forma como los alumnos ingresan a la sala de adscripción), el espacio disponible en salones y patios, las referencias predominantes a las formas de control, y la aplicación o no del plan 96.

Características relativas a los docentes

También se ha relevado una serie de características de los docentes durante las observaciones de las clases y las entrevistas, lo que ha permitido construir una matriz donde se sistematizan los datos obtenidos, recogiendo asociaciones relevantes con los niveles de resistencia observados. Creemos que es en este ámbito de la relación docente-grupo donde las posibles diferencias en las disposiciones originadas por el origen social se vuelven menos relevantes. Basándonos en estos datos estaríamos en condiciones de afirmar que, si

determinadas características del docente se mantienen, y manteniendo también las características relevantes relativas al centro, **el nivel de resistencia observado no varía, por más que varíe el nivel socioeconómico de los alumnos considerados.**

No todos los factores incluidos en la matriz relativa a los docentes se asocian con regularidad a los niveles de resistencia hallados⁷⁷. Entre los más significativos encontramos indicadores relativos a *formas de control* o *valores de enmarcamiento*. Estos son:

- 1) Las *formas de control* que los docentes declaran utilizar preferentemente (**Ref. control**), que pueden ser *personales* o *posicionales*, siguiendo la clasificación de Bernstein.
- 2) las *formas de intercambio afectivo* entre docente y alumnos (**Afecto**).
- 3) El *recurso a bromas o alusiones con apariencia de complicidad compartida* entre estos, muchas veces como forma de atenuar el conflicto jerárquico (**Humor**).
- 4) La *tolerancia de los docentes a las conversaciones* de sus alumnos (**Tolerancia conversac.**)
- 5) La forma como *llaman* a los alumnos (**Nombra**)
- 6) El hecho de que les den o no *explicaciones* de sus decisiones (**Justif.**).

Tabla II: Características docentes (I).

CASO	Docente	Ref. control	Participación	Pausas normativas	Humor	Tolerancia Conversac
I	A (R -)	POS / PERS	ND	Ocasionales	Frecuente	Baja
	B (R +)	PERS	ND	Ocasionales	Muy poco frecuente	Alta
II	A (R -)	POS; "amenazas"; "rigor"	Colectiva; aceptación intermedia.	Ocasionales; límites abruptos	Muy poco frecuente	Baja
	B (R +)	ND*	Colectiva; aceptación alta	Frecuentes.	Ocasional	Alta
III	A (R -)	POS / PERS	Individual; aceptación alta	Ocasionales	Frecuente	Baja
	B (R +)	POS / PERS	ND	Ocasionales	Muy poco frecuente	Media
	C (R -)	ND	Colectiva; aceptación alta	Ocasionales	Frecuente	Media
	D (R +)	PERS	Colectiva	Poco frecuentes	Muy poco frecuente	ND
IV	A (R -)	PERS	Colectiva; aceptación alta.	Poco frecuentes	Frecuente	Baja
	B (R +)	POS; "presión"	Individual; aceptación intermedia.	Poco frecuentes	Muy poco frecuente	Media

⁷⁷ Los factores que parecen no registrar asociaciones con los niveles de resistencia observados son:

Participación: refiere al tipo predominante de participación en clase fomentado por el docente.

Pausas normativas: indica la frecuencia con que el enmarcamiento habitual es flexibilizado por el docente.

Uso de la voz: Indica los volúmenes en que habla a los alumnos, lo que se constituye en una marca de la fuerza de su presencia dentro de la clase, es decir, de la fuerza del enmarcamiento.

Imperativos: Indica la forma predominante del docente de instar a los alumnos a que hagan algo o dejen de hacerlo.

Tabla III: Características docentes (II).

CASO	Docente	Uso voz	Nombra		Imperat.	Justif.	Afecto
I	A (R -)	Alza la voz ocasionalm.	Apellido	Usted	Ordena	No	Si
	B (R +)	Alza la voz muy pocas veces	Apellido	Tu	Sugiere	Si	(No)
II	A (R -)	Alza la voz con frecuencia	Apellido	Usted	Ordena	No	No
	B (R +)	Alza la voz ocasionalm.	Apellido	Vos	Ordena	Si	No
III	A (R -)	No alza la voz	Nombre	Tu / Vos	Ordena	Si	Si
	B (R +)	Volumen bajo	ND	ND	Ordena	Si	No
	C (R -)	Alza la voz algunas veces	Nombre	Vos	Ordena	ND	Si
	D (R +)	(Alza la voz ocasionalm.)	ND	ND	(Sugiere)	Si	(No)
IV	A (R -)	Volumen bajo	(Nombre)	(Tu)	Sugiere	ND	Si
	B (R +)	Alza la voz algunas veces	Apellido	Usted	Ordena	ND	No

La conclusión principal extraída del estudio de esta matriz resalta la importancia que tiene el recurso a los elementos de afecto y humor en la relación docente/alumnos. Los niveles bajos de resistencia están, con una sola excepción, invariablemente asociados a que docente y alumnos experimenten y reproduzcan una *situación de proximidad*, de la cual el afecto y el humor parecen ser dos de los emergentes más notorios⁷⁸. Esta apariencia de reducción de las distancias jerárquicas posiblemente lleve a una intensificación de la identificación de los alumnos con la figura del docente, y con el orden expresivo que este encarna. Hasta qué punto esta experiencia de cercanía contribuye a reducir el conflicto escolar, o hasta qué punto refleja una reducción de tal conflicto operada previamente, es un elemento difícil de determinar.

La posibilidad de que en una situación de interacción de dos grupos de diferente status, uno intente reducir las distancias que lo separan del otro como forma de obtener una ventaja, está contemplada por Goffman (Goffman, 1971). Allí, el autor señala la posibilidad de la modificación de las bases interaccionales hacia una reducción de la "distancia social". Lo que reviste especial interés en este fenómeno es que en muchas ocasiones serviría a los fines del grupo de status más elevado. El grupo "inferior" tendería a adoptar el punto de vista del "superior", legitimando sus valores e iniciativas en un ambiente de intercambio, o a percibir la intimidad en las relaciones como un bien que debe corresponder de alguna forma.

* ND indica que no se registraron datos.

⁷⁸ Sobre los factores que podrían incidir en que esta cercanía surgiese o no (fundamentalmente en las primeras clases, que es donde se "decide todo", como se recoge en una entrevista), nada sabemos, pero pueden estar arraigados en características del docente y del grupo difícilmente registrables a través de técnicas observacionales.

Docentes estigmatizados

Hasta ahora nos hemos centrado principalmente en los efectos que vínculo afectivo positivo entre alumnos y docentes podría tener sobre la resistencia. Como contraparte, la inexistencia de este tipo de vínculo, o la conformación de un “vínculo afectivo negativo”, podría dar lugar a un incremento en los niveles de resistencia observados. Creemos que la expresión más acabada de este vínculo negativo se da en el proceso de estigmatización del docente.

Un docente estigmatizado por sus alumnos suele tener dificultades para consolidar un emarcamiento fuerte en su salón, dado que encuentra interrumpidos los canales de comunicación con los alumnos. Estos suelen menospreciar al profesor como un todo, afirmándose en determinadas características explicitables o no (estigmas), que tienen el poder de deslegitimar cualquier acto que aquel emprenda. La estigmatización trasciende esos actos, que para otros docentes pueden ser exitosos, y se impone al profesor como una barrera difícilmente franqueable.

Consideremos concretamente algunos docentes que observamos en nuestra investigación. En el caso III, la docente de Literatura encuentra niveles extremadamente altos de resistencia, en comparación con el resto de las materias observadas. Esta docente cuenta con características fácilmente estigmatizables: entre 55 y 60 años de edad cabello desteñido, recogido en una cola de caballo, piel arrugada, palidez, carencia de maquillaje. Las manifestaciones de resistencia a que los alumnos habían llegado le habían causado, según nos confesó en una conversación, una profunda crisis depresiva, y la necesidad de asistir a un especialista. Un hecho revelador: en una de las instancias de observación, los alumnos se opusieron a la realización de una prueba, y la docente optó por salir a buscar al adscripto, a fin de que impusiera la fecha propuesta por la docente. La mayor parte de sus observaciones no tienen un efecto considerable. La profesora dice no sentirse respetada y esto se hace evidente en los alumnos.

También en el caso III, tenemos a una docente de Música, cuya apariencia física quizá no fuera tan evidentemente estigmatizable como en el caso de la docente anterior (aunque recordemos que todo puede ser estigmatizado, y esta profesora aparentaba tener más de 50 años de edad, lo cual en general tiende a ser estigmatizado por los alumnos). No obstante, determinados elementos de su carácter y la relación que los alumnos tenían con los mismos hacen pensar en la existencia de una atribución de estigma. Cierta debilidad en la imagen del carácter de la docente queda en evidencia cuando los alumnos le exigen explicaciones acerca de las calificaciones obtenidas en una prueba, y la docente accede a brindárselas, como justificando su posición. Modales dubitativos y una mirada insegura complementan esta impresión.

El descrédito del docente.

De repente [los alumnos] te dicen que sucede algo con el grabador, y no funciona, entonces [te dicen]: "Lo que pasa es que hay que apretar no se lo qué", pero no te lo dicen a ti. Te lo dicen como si fueras una persona que no tenés conocimiento de la aparato, hay mucha ironía, viste, mucho sarcasmo. (...)

(Entrevista a docente de Música, caso III)

La expresión de la distancia.

[Hice énfasis] en el [hecho de] que yo era una persona como ellos, en el que una circunstancia nos ponía un muro adelante, ustedes de aquel lado, y yo de este. Pero ustedes piensen que el profesor está de un lado y del otro. Porque la persona que quiere evolucionar, en el caso mío que estoy parada acá, si quiero evolucionar, voy a estar siempre de los dos lados; voy a sentir como alumna y voy a sentir como profesora... Entonces les hice ver un poco eso, no?

(Entrevista a docente de Música, caso III)

La ilusión del acercamiento.

Si, porque tu, cuando estás hablando de esas cosas les mirás las caras, sobretudo a los complicados, y ves cómo te escuchan, y cómo va cambiando el rostro. Como que tu primero sentís la tensión, y después ves en los ojos el afloje. Entonces eso es que de alguna manera ellos se sienten apoyados. De pronto no te vienen a decir nada, pero sienten que tu estás apoyándolos con lo que estás diciendo, o les estás dando fuerzas, para llevar su problema adelante. Yo ofreciéndote para dar una mano dentro de tus posibilidades como profesor.

(Entrevista a docente de Música, caso III)

En las citas anteriores se hace evidente que la docente supone que la relación con los alumnos está modificándose, mejorando, pero esto puede ser solamente una señal de que el docente no percibe que su figura ha sido estigmatizada. Un acontecimiento muestra que los alumnos manejan conscientemente la externalización de sus juicios respecto a la docente, ocultando una evaluación, o expresándola solamente a sus compañeros, mientras que se encargan de presentar a la docente señales que no evidencien la estigmatización de su figura. En una ocasión la docente propuso que todos los alumnos tocaran instrumentos de percusión para acompañar un tema musical en el grabador y, dado que los alumnos se mostraron reacios, silenciosos, ella misma tomó la iniciativa y comenzó a golpear dos palitos, desinhibidamente, y a bailar frente a los alumnos, en una forma que muchos consideraron ridícula, y que hizo avergonzar a otros, que bajaban la cabeza y sonreían. Los alumnos se miraban entre sí, intercambiando gestos de desconcierto y complicidad, haciendo señas de que la docente "estaba loca", pero nada le decían a esta. Finalmente toda la clase tomó algún instrumento y comenzó a golpearlos, lo que, externamente, podía ser interpretado por la docente como un éxito. Pero mientras hacían esto, los alumnos continuaban intercambiando entre sí gestos que reforzaban la deslegitimación de la situación, e incluso cuando la docente les daba la espalda, hacían gestos de arrojarle los instrumentos. Al final de la sesión musical, uno de los alumnos se me acercó y dijo, mientras salía: "De acá nos vamos derecho al Vilardebó".

Algo similar al caso anterior sucede con la docente de Literatura del caso I, cuyo aspecto físico (una mujer baja y entrada en quilos), y ciertos atributos caracterológicos similares a los de la docente de Música del caso III son objeto de estigmatización por parte de los alumnos. Esta docente también tiende a justificar determinados aspectos de su práctica pedagógica, lo que se revela como una concesión a la pretensión de legitimación del control por parte de los alumnos. También surge en su discurso un énfasis excesivo en el acercamiento a los alumnos, que puede estar indicando justamente que ese acercamiento no existe.

Concesiones a los alumnos como forma de acercamiento.

A veces, cuando te ponés a conversar con ellos y ellos te dicen alguna (¿?) tenés que bancártelas también; tenés que saberlas soportar, si querés un buen diálogo, si querés conseguir algo bueno. Entonces, yo digo, yo lo hago. Y yo si tengo que hablar con ellos (¿?) y están enojados conmigo por algo, y me tienen que decir alguna cosa, bueno: si me equivoqué, no tengo problemas en decirles que me perdonen, que me disculpen. A veces ni siquiera necesito que vayan ellos. Yo reconozco algo, me equivoqué en algo, y les pido que me perdonen. Me parece justo (...) Entonces, si yo los trato como personas ellos me van a tratar a mi de la misma forma, y van a ser diferentes, se van a acercar más.

(Entrevista a docente de Literatura, caso I)

Extremo de la demostración afectiva, o subestimación del alumno.

Vamos a festejar porque ellos se habían puesto a trabajar muchísimo.. porque yo les había dicho que si ellos tenían... si yo contaba con mi mano 5 personas insuficientes, ellos tenían... iban a tener una fiestita. (...) ...aunque sea galletitas, les dije, traemos un paquete de galletitas y le damos un poquito a cada uno, y ahí festejamos... (¿?) Simplemente el hecho de compartir algo, que estamos contentos." Esa fue mi idea, y me dio resultado. (...) si todo nos sale bien hacemos la fiestita de la familia... en la clase, o sea: 3º5, es una familia conmigo. Voy a otro grupo, tengo otra familia. (...)

(Entrevista a docente de Literatura, caso I)

Enmarcamiento débil.

Yo normalmente, a veces no... no llamo mucho la atención, porque... pienso en esto muy sencillito: si yo me pongo a gritarles, pierdo el tiempo, y pierdo mi voz. No me vale la pena. Entonces quedo afónica, entonces no puede ser. Entonces espero, me quedo en silencio... (¿?) con el gesto, con la actitud silenciosa, que les estoy pidiendo que hagan silencio. (...)

A mi me da resultado... Porque cuando ellos me ven en silencio (...) De a poco van escuchando, dando cuenta, o se da cuenta uno y le va pasando al otro, le va pasando, entonces... de a poquito, de a poquito, se va normalizando.

(Entrevista a docente de Literatura, caso I)

No debemos dejar de señalar que se dan también "casos divergentes", en los que existe una estigmatización de la docente, y no se observen niveles altos de resistencia. Citaremos como ejemplo un docente del caso II: en las conversaciones con los alumnos, las bromas sobre este docente eran muy frecuentes, en dos sentidos: se hacía referencia a lo intempestivo de su carácter (a través de calificativos como "histérico" y "arisco"), y también a lo "dudoso" de su condición sexual, en función de modales usualmente considerados afeminados.

Sin embargo, este docente logra imponer muy rápidamente sus criterios de legitimidad a la clase, a través de acciones que denotan un carácter personal muy fuerte: firmeza en la voz y la mirada, claridad e inflexibilidad en las exigencias. Este es el elemento que diferencia a este docente del resto de los docentes estigmatizados: no está presente el deseo de acercamiento a

los alumnos, las distancias se marcan muy claramente, no existen señales de debilidad en el carácter (quizá haya que agregar también que se trata de un docente de sexo masculino).

Debe quedar claro que la estigmatización de un docente no siempre está asociada a niveles altos de resistencia; puede suceder que niveles relativamente altos de resistencia no se asocien con la posesión del docente de algún atributo estigmatizado por los alumnos. Existe a nuestro juicio un elemento determinante, que es la evaluación por parte de los alumnos del carácter personal del docente, y de su habilidad para reducir la complejidad planteada por la clase. Con esto nos referimos a la competencia del docente para interpretar "correctamente" las múltiples señales que envía el grupo de alumnos (ya sea como tal o cada individuo por separado), y de ofrecer una respuesta que indique que mantiene el control de la situación⁷⁹. Parece privilegiarse la dimensión expresiva de la relación con el docente, antes que su aspecto instrumental. Esta característica, que parece configurarse como el principal atributo estigmatizable, determina probablemente el destino del resto de los atributos estigmatizables, que contribuyen a reforzar la separación entre alumnos y docentes, aunque no necesariamente a incrementar los niveles de resistencia.

⁷⁹ (Cf. infra, p. 69)

CONCLUSIONES

La principal conclusión que puede extraerse de esta investigación, en relación con las hipótesis iniciales, nos dice que *la posición social no parece asociarse significativamente a los niveles de resistencia registrados*.⁸⁰ A partir de lo anterior cabe formularse una serie de preguntas, algunas referidas al marco conceptual utilizado, otras respecto a las decisiones metodológicas, y también respecto a los fenómenos observados.

Debemos tener en cuenta que las teorías que sustentan nuestra investigación han sido desarrolladas en naciones fuertemente industrializadas, en un contexto histórico en el cual la estratificación entre clases obreras y clases medias contaba con un poderoso y antiguo arraigo. Esto marca una considerable diferencia respecto a la estructura productiva y social de nuestro país, el cual durante un período considerable de su historia se ha caracterizado por marcadas “cercanías sociales”, y por la presencia cuantitativamente y cualitativamente importante de clases medias. Dichas clases tenían ante sí, objetiva y subjetivamente, amplias posibilidades de movilidad social ascendente, vinculándose estas trayectorias, en el imaginario colectivo, al pasaje exitoso por el sistema de educación formal. Estas diferencias estructurales, simbólicas y culturales, que merecen un estudio más detallado, podrían estar determinando la necesidad de una nueva lectura de las teorías reproductivistas en la educación para nuestro país, al tiempo que obligarían a revalorizar los factores propiamente educacionales. Existen nuevos enfoques teóricos y metodológicos (desde la etnometodología, hasta la “teoría de las escuelas eficaces”) que otorgan a los procesos internos a los centros la capacidad de influir sobre las disposiciones expresivas e instruccionales de los estudiantes.

Podría suceder que, más allá de las diferencias socioeconómicas recogidas por los indicadores clásicos, *un sector mayoritario de las familias uruguayas socializaran a sus hijos en órdenes expresivos similares* (exceptuando las clases marginales, por supuesto), lo que podría tener como consecuencia el que no existieran variaciones significativas en la capacidad de los alumnos de reconocer y realizar las reglas normativas de un contexto educativo. Ya hemos comprobado que existen similitudes en las expectativas que los alumnos tienen respecto de la educación como herramienta de ascenso social, o por lo menos como forma de evitar un descenso. Hemos visto que la incertidumbre respecto al papel de los conocimientos aparece en todos los estratos considerados, pero que se mantiene una conciencia clara de la necesidad de certificación. La distribución social de estas expectativas, así como la forma en que influyen sobre los niveles de resistencia observados, y la incidencia que la experiencia de los alumnos dentro del centro pudiera tener en el refuerzo o debilitamiento de sus representaciones iniciales, son interrogantes pendientes que no pueden responderse en esta investigación.

⁸⁰No se pretende generalizar los hallazgos al resto de los centros de Montevideo, fundamentalmente por razones metodológicas. Quizá debió haberse tomado, para lograr mayor validez en los datos, un número más elevado de casos, pero los plazos concedidos para las actividades de campo fueron excesivamente breves.

Para dilucidar este tipo de interrogantes no solamente se debería conocer a fondo la estructura productiva de nuestro país y sus variaciones en el largo plazo, sino que además se debería elaborar una teoría histórica-sociológica que diera cuenta de cómo esta estructura, y su relación con culturas determinadas (donde también debería contemplarse el papel del Estado como creador de ideología, y legitimador de ciertas prácticas de educación y disciplinamiento), condiciona la adopción social de complejos simbólicos. En esta tarea debería contemplarse también las características de la legitimación social de la educación formal, las formas históricas y actuales de cultura familiar, y las configuraciones históricas y actuales de los discursos pedagógicos.

En un nivel psico-sociológico, debería investigarse qué lleva a que alumnos que disponen de capacidad de adaptación (puede afirmarse que la enorme mayoría de los alumnos observados en 3er grado dispone de reglas de reconocimiento y realización expresivas), no ejerzan tal disposición frente a determinados docentes, o en determinados momentos.

No disponemos de elementos para dilucidar las interrogantes planteadas anteriormente. Esta investigación no tiene la posibilidad de esclarecer, en vista de los resultados, si la estructura social nacional genera diferencias culturales y disposicionales acentuadas respecto del hecho educativo. No debe descartarse el hecho de que existan diferencias importantes, pero en tal caso habría que reconocer que el sistema educativo tiene la posibilidad de modificar parcialmente las disposiciones iniciales de los alumnos, acercando las diferencias que pudieran encontrarse entre ellos. Debemos tener en cuenta que los alumnos observados tienen, como mínimo, ocho años de trayectoria dentro del sistema educativo, lo que significa un período prolongado de tensión hacia el reconocimiento y realización de reglas expresivas. *Es posible que las hipotéticas diferencias iniciales hayan sido atenuadas por el sistema educativo, escuelas y liceos, integrándolas mediante la adaptación de los alumnos a las formas de control, discurso y socialización.* Para confirmar esta hipótesis debería realizarse una investigación que contemplara grados diferentes dentro del sistema (1er grado primaria y sexto / 1er grado secundaria y 3°).

Por medio de lo anterior queremos señalar que, contrariamente a lo que podría deducirse de las teorías reproductivistas, el pasaje por el sistema educativo podría ejercer una influencia determinante sobre las disposiciones hacia la práctica de sus alumnos, generándose así la necesidad de volver la mirada a los procesos internos a los centros, sus formas de regulación, control y poder, y las relaciones entre sus miembros⁸¹.

Presentamos a continuación algunos datos recogidos en esta investigación, como forma de intentar construir hipótesis fundamentadas. Algunos datos refieren a los centros, y otros a características de los docentes. De su lectura global surge que el lugar último de la transmisión

⁸¹ Otro tema de investigación podría centrarse en las formas de regulación normativa de los propios centros, según el tipo de alumnos que recojan. Es decir, suponemos que tal vez los centros pueden *adaptarse a sus alumnos*, a sus expectativas, necesidades y códigos, para lograr luego una adaptación de estos al centro. Esta capacidad de adaptación que reduciría el nivel efectivo de resistencia implica un grado de *flexibilidad* que no debe confundirse con la *socialización de los padres por los hijos*, que Bernstein adjudica a las formas de control personal. El diagnóstico podría indicar la necesidad de que predominaran formas posicionales de control.

pedagógica (la relación docente–grupo) parece determinante a la hora de explicar la resistencia observada.

Debe quedar claro que las reflexiones que siguen a continuación son un *resultado* del trabajo de análisis, y no pretenden un grado de validez analítica confirmatorio dado que no se contó, durante el trabajo de campo, con un aparato teórico y metodológico como para relevarlas con la confiabilidad y sistematicidad necesarias.

REFLEXIONES SOBRE EL ORDEN EXPRESIVO DE LOS CENTROS

El orden expresivo y sus agentes de transmisión.

Antes de exponer las conclusiones relativas a los procesos y prácticas internos a los centros que podrían influir decisivamente en los niveles de resistencia registrados, al punto de modificar las (hipotéticas) disposiciones diferenciales enclasadadas de los alumnos, debemos recordar lo siguiente: asumimos que todos los centros educativos tienen como uno de sus objetivos principales la generación de un *compromiso* con un orden expresivo determinado, en sus alumnos.⁸² Este compromiso consiste en un acuerdo y comprensión de los medios y fines de la transmisión del orden antedicho; se supone, siguiendo a Bernstein, que la resistencia disminuirá a medida que el compromiso normativo de los alumnos sea mayor.

El concepto de compromiso puede ser utilizado para describir la implicancia del rol del alumno en relación al orden expresivo de un centro, es decir, al liceo *como un todo*: sus formas y símbolos de organización social, sus rituales de premio y castigo, y los discursos elaborados alrededor de los mismos. Sin embargo, debemos recordar que el alumno no se relaciona en abstracto con el “orden simbólico” de un centro: los principales agentes transmisores de tal orden son los docentes, es decir, ellos son los puntos de contacto más evidentes para los alumnos. Más adelante indagaremos en las grandes diferencias entre estas relaciones, y en las diferentes formas de implicación que los mismos docentes pueden tener respecto al orden expresivo (lo que puede conducir finalmente a un cuestionamiento de tal concepto).

Representaciones de la relación entre los agentes – el elemento afectivo.

Hemos observado en nuestra investigación las diferentes formas de relacionamiento subjetivo entre docentes y alumnos, y consideramos que pueden ser abarcadas, en forma muy general, bajo la división *proximidad / distancia*. Una de las expresiones más cabales de estas relaciones, entendidas en tales términos, la constituye el *tipo de relación afectiva* predominante. Los datos indican que allí donde existe una relación afectiva que *aproxima* a los implicados (que puede ser más o menos evidente, más o menos intensa, y manifestarse de formas muy distintas, sea verbal o no-verbalmente), los niveles de resistencia registrados son menores. En cambio,

⁸² Sería sumamente interesante exponer las formas como el orden expresivo se implica con el orden instrumental, y como los medios de su transmisión se influyen de manera recíproca, evidenciando la necesidad de incluir estas preguntas en futuras investigaciones acerca de la resistencia. Nos abstendremos de ello por razones de espacio.

estos tienden a ser mayores allí donde la relación afectiva tiene elementos negativos. Algo similar sucede con la forma como los estudiantes utilizan el humor: la *proximidad / distancia* respecto al docente se concreta en este plano en la función de *inclusión / exclusión* que los alumnos otorgan al humor, reforzando por este medio su diferencia respecto del docente o, por el contrario, aquello que tienen en común. Los dos elementos anteriores, afectividad y humor, parecen entonces íntimamente ligados, como mecanismos de acentuación o reducción de la distancia jerárquica aparente. Debe quedar claro que nos movemos en el nivel de las representaciones subjetivas de los agentes. Los valores objetivos de enmarcamiento y las formas de control utilizadas pueden no variar entre dos docentes, y sin embargo ser muy distinta la expresión de proximidad / distancia respecto a sus alumnos.

En la teoría de Bernstein, este elemento afectivo no encuentra un lugar en forma explícita. Las formas de control (personal / posicional) que el autor construye teóricamente para los contextos educativos se estructuran alrededor del grado de apertura a la palabra de los alumnos, a su posibilidad de construcción de legitimidad, al control que el docente tiene sobre estos procesos. Tampoco se especifica de qué formas concretas estos equilibrios que constituyen un valor de enmarcamiento, pueden construirse y negociarse. Creemos que en estas instancias el elemento afectivo puede tener un papel considerable, fundamentalmente como *amortiguador del conflicto jerárquico*.

Conceptualmente, el elemento afectivo es de orden distinto a las formas de control. Estas se conciben alrededor del grado de apertura a los símbolos y discursos *personales*, y de la preponderancia de un determinado canal de transmisión; la presencia o ausencia del elemento afectivo se define a partir de la apertura de la relación pedagógica a símbolos y discursos que no son de orden personal o posicional, al tiempo que su canal privilegiado de transmisión no es el verbal. En un sentido, la transmisión afectiva toma elementos de ambas formas de control. El lenguaje no se utiliza como forma de exteriorizar los propios argumentos, razones y habilidades (función personal), sino los *sentimientos*, o las inquietudes personales, la *sensibilidad*. Es fundamental en este ámbito el uso de los tonos y volúmenes de voz, más que las palabras propiamente dichas. El lenguaje como medio de la transmisión afectiva tampoco se utiliza como forma de reforzar las distancias de rol (función posicional), sino que vimos que tiene como efecto inmediato su disminución aparente.⁸³ Por su parte, toda una serie de manifestaciones no verbales son esenciales a la transmisión afectiva, pero su sentido tiene un signo inverso al de las utilizadas en el control posicional: a los tonos altos de voz se oponen los tonos bajos, a las miradas amenazantes se oponen miradas de complicidad, etc. Estos gestos, en lugar de reflejar y reproducir las distancias jerárquicas, las opacan y suspenden momentáneamente. En las formas aparentemente no conflictivas de control posicional, allí donde el valor de enmarcamiento es

⁸³ Uno de los problemas que puede presentar el debilitamiento del enmarcamiento regulativo, a través de formas personales de control, es que esta apertura a la palabra de los alumnos puede abrir la puerta al choque entre códigos lingüísticos, al desentendimiento entre los agentes. El elemento afectivo, a nuestro entender, se manifestaría principalmente a través de un código lingüístico restringido, es decir, un lugar donde docentes y alumnos encuentran una posibilidad de entendimiento igualitario. El elemento afectivo podría actuar como una suerte de "lugar de descanso temporario" frente a la incertidumbre que para un centro educativo supone la apertura a la palabra de los alumnos.

fuerte, las posibilidades de manifestación no verbal diferencian radicalmente a los agentes (los padres o docentes pueden golpear, gritar, o mirar de determinada forma, mientras que los alumnos o hijos, no). La transmisión afectiva, cuando se establece a través del canal no verbal, da la posibilidad a los agentes de generar gestos iguales con igual significado.

Hemos mencionado el papel que Goffman confiere a la modificación de las bases interaccionales que persiguen una reducción de la distancia social entre los agentes, a lo que queríamos agregar algunas consideraciones complementarias. *Se asume que si existe una relación afectiva determinada entre el docente y los alumnos, esta se constituirá en un límite a las posibilidades de intensificación del conflicto.*

Esta idea quedará más clara si la abordamos desde el proceso de *definición de la situación*. El docente se enfrenta constantemente a la necesidad de reducir una gran carga de *complejidad*, que presentan los alumnos. Debe hacer frente a la vez a un grupo, a varios subgrupos dentro de este, y a una cuarentena de individualidades, cada una buscando dar determinada imagen de sí, modificándola, tal vez falseándola. Debe interpretar estas actuaciones, medir su tenor, su significación, su autenticidad; evaluar la forma como el resto de los alumnos interpreta cada uno de los actos (es decir, debe interpretar actos e interpretaciones de esos actos, así como las interpretaciones que los alumnos hagan de sus actos como docente). En suma, debe dar con un *código de interpretación*. La pericia o impericia del docente en este delicado equilibrio (especialmente delicado en el inicio de las relaciones) es a su vez objeto de evaluación por parte de los alumnos, que juegan conscientemente también con sus propias imágenes a fin de poder etiquetar al docente de alguna forma, desde el comienzo. La incapacidad de descifrar los códigos de los alumnos suele ser un atributo estigmatizable para estos, lo que a su vez constituye una ventaja objetiva y subjetiva, al ser conscientes de que la mirada del docente no puede conocerlos; saben que, en parte, escapan al control: "...se pasa de una "clave" a otra: se habla en broma, en serio, paradójicamente, se imita, se habla en forma alusiva, afirmando exactamente lo contrario de lo que se dice, se habla por hablar: y quien no es capaz (como sucede muchas veces, con los niños y con los viejos) de seguir e interpretar estos continuos cambios, no siempre explícitamente aclarados, se encuentra ciertamente en apuros, demostrando que la capacidad de individualizar la "clave" apropiada es una parte fundamental de nuestra competencia en lo que respecta al lenguaje." (Wolf, 1988). Se refuerza así la distancia entre el docente y los estudiantes, y el sentido de cohesión de estos últimos. El enmarcamiento fuerte con que muchos docentes se presentan al inicio de los cursos, puede ser uno de los instrumentos que se utilicen como forma de reducir la emergencia de la complejidad mencionada.⁸⁴

El afecto por el otro supone que no solo es considerado en cuanto a su rol (y por tanto como oponente), sino también en su carácter de *persona*. Esta percepción es recíproca, y por

⁸⁴ Estas consideraciones tienen por objeto rescatar la noción de que el docente también es objeto de control, si bien informal y no institucionalizado, por parte de los alumnos. Estos buscan legitimar sus expectativas frente al docente; son conscientes de una serie de derechos que consideran legítimos, y es poco probable que los docentes, por su parte, experimenten la convicción subjetiva propia de los docentes "tradicionales", de representar e imponer legítimamente un modelo de orden incuestionable. ¿En nombre de qué institución, de qué valores, podrían los docentes justificar un control rígido, cuando las funciones de la educación están cuestionadas en todos los niveles, como hemos visto que diagnostican los autores citados en la introducción de este trabajo?

tanto compromete y, en cierto sentido, iguala a los agentes. Los acerca subjetivamente en el sentido antes mencionado, por cuanto ambos se percibirían mutuamente como sujetos – objetos de afecto, y en ese ámbito, ajenos a las diferencias jerárquicas o de competencia lingüística. Objetivamente, también puede hablarse de una igualación, por cuanto el afecto es, objetivamente, un instrumento de control para ambos agentes, al estar disponible para ambos la posibilidad de retirarlo *estratégicamente* (aunque es probable que también en este ámbito los docentes tengan un control relativamente mayor); los alumnos también tendrían la posibilidad de objetivar el elemento afectivo de la relación, y utilizarlo como estrategia de control de los docentes. Cuando en una relación está presente el elemento afectivo, los requerimientos y las atribuciones de ambas partes son, en ese ámbito, similares. El área de legitimidad está *limitada* para *ambos* agentes. *El afecto reconocido mutuamente tiene el poder de especificar y redefinir las expectativas que configuran los roles.*

En función de los datos obtenidos, esta relación parece oficial como un pre-requisito del éxito del control docente, adopte esta una forma posicional o personal. Hemos observado niveles considerablemente elevados de resistencia en aquellas materias en que los docentes apelan a formas de control personal, enmarcados en un bajo valor de enmarcamiento, cuando el vínculo afectivo no está presente (Caso I, Literatura, por ejemplo). En aquellas otras donde el docente recurre predominantemente a formas de control posicionales y no está presente el elemento afectivo de la relación, los niveles de resistencia son menores pero se incrementan las señales de resentimiento y conflicto latente (Caso II, Física y Química).

El vínculo afectivo, por sí solo, no es suficiente para establecer una relación de control, pero contribuiría a *consolidar* un determinado valor de enmarcamiento, es decir, un determinado orden de legitimidad. Un efecto interesante causado por la difusión de los intentos de personalización del control en los liceos, es el incremento de la complejidad a la que se ven enfrentados los agentes educativos. Al abrirse la educación a los aspectos personales del alumno, este se vuelve problemático, indefinido, abierto: no solo emergen otras actitudes, menos previsibles, sino que también surgen discursos más complejos; el alumno pierde para los docentes parte de la responsabilidad sobre sus propios actos. El docente muchas veces manifiesta un gran desconcierto frente a estas actitudes, y se vuelve cuando puede hacia los “saberes técnicos” como forma de reducción de esa complejidad (sicólogos, asistentes sociales). Frente a esta situación, el elemento afectivo puede incrementar su valor como instrumento reductor de la complejidad, al crear un ámbito común de comunicación relativamente horizontal, que compromete a los involucrados y acota sus posibilidades de acción. La instauración del intercambio afectivo (y la posibilidad de su negación) podría reducir las posibilidades de emergencia de determinadas prácticas⁸⁵.

⁸⁵ Cuando hablamos de intercambio afectivo, no nos referimos a que durante la clase existan constantes manifestaciones de aprecio, gestos cariñosos entre el docente y los alumnos. Tanto sobre unos como otros pesan representaciones que los vuelven muy circunspectos en este nivel de relaciones. La afectividad es un bien escaso,preciado, que se otorga muchas veces sin hacerse evidente. Lo que parece estar presente entre los actores es una confianza en que, en determinados momentos, ciertos gestos serán correspondidos. Esta confianza se refuerza a través de los gestos más pequeños (sonrisas, guiños, tonos de voz), y parece elevar sensiblemente la sensación de bienestar de los actores dentro del salón.

Estigmatización del docente.⁸⁶

La observación de situaciones de aula con altos niveles de resistencia en muchos casos se relaciona con la existencia de cierto tipo de estigmatización de la figura docente por parte de los alumnos, ya se trate de todo el grupo o de una parte considerable del mismo.

Dado que en la definición de la situación dentro del salón de clase siempre está presente el conflicto entre el docente y los alumnos (muchas veces ocupando un lugar central), este ámbito es particularmente sensible a la estigmatización. Goffman se maneja con elementos que suelen ser desacreditantes en cualquier situación social: deformidades físicas, abominaciones caracterológicas, mientras que los alumnos pueden atribuir un estigma a características menos evidentes. Los estudiantes se afirman en los atributos estigmatizables del docente para obtener algún tipo de ventaja. La más evidente de estas es el cerramiento del grupo sobre sí mismo, la intensificación de la cohesión grupal, de la diferencia “nosotros / ellos”, y por lo tanto, el esclarecimiento del conflicto y su radicalización, la desacreditación definitiva del portador del juicio educativo, y la legitimación del propio sujeto amenazado.

Los atributos estigmatizables son numerosos y variados. Pensemos en todo lo que puede ser estigmatizado en el físico de una persona (los efectos de la edad, la apariencia física general, la belleza o fealdad del rostro, el arreglo personal, la estatura y el estado físico, el color de la piel y sus características, la voz, el sudor y el olor, los movimientos), o en su carácter (masculinidad o femineidad “no correspondientes” al sexo, falta de autocontrol emocional, escasa convicción respecto a sus iniciativas, escaso poder de imposición de las decisiones, hiperkinesis, lasitud, etc.) Por definición, toda “anormalidad” puede ser objeto de estigmatización, y los alumnos siempre saben encontrarlas y valorizarlas, como forma de autoafirmación grupal.

Lo anterior lleva a que el docente *puede no ser consciente de sus características estigmatizadas, lo cual representa una desventaja desde el momento en que no puede controlar toda la información de sí*. No siendo consciente del descrédito concedido a sus atributos, *el docente sufre una restricción en sus posibilidades de acción dentro del conflicto*.

Una vez establecida la relación de estigmatización, se vuelve difícil para el docente la legitimación de la situación de control sobre los alumnos. El descrédito de su persona se traslada al descrédito de la transmisión pedagógica enmarcada por su presencia. La separación entre los actores está consagrada, y cualquier intento de acercamiento por parte del docente no hará sino afirmar esa separación, profundizar su descrédito. Su seriedad no será tomada en serio. En su intento de afirmación se leerá su debilidad.

Si bien hemos visto que una forma regulada de proximidad y de apertura a las iniciativas de los alumnos contribuye a reducir las manifestaciones de resistencia, lo cual coincide con observaciones de Goffman al respecto⁸⁷, también puede estimarse que el acercamiento excesivo, incontrolado o no regulado por parte de un docente, puede provocar en los alumnos un efecto

⁸⁶ Para una definición, ver *supra*, 12.

⁸⁷ Goffman anota que la flexibilización de las barreras de status puede redundar generalmente en ventajas para el grupo ubicado en la posición superior (por ejemplo, la adopción del punto de vista del grupo superior, también la interpretación de cierta intimidad con el equipo superior como un bien que espera algún tipo de contraprestación; finalmente, la generación de un ambiente de intercambio y participación espontáneas, lo que puede legitimar órdenes simbólicos o iniciativas del equipo dominante.) (Goffman, 1993)

contrario al buscado. El docente excesivamente indulgente no suele ser bien visto por la mayor parte de los alumnos, pues pone en cuestión toda la definición de la situación. Lo mismo sucede con el alumno que se acerca excesivamente, en forma individual, al docente. Esta posibilidad también es anotada por Goffman (Goffman, 1993).

Equilibrios regulativos.

El incremento en la complejidad que tiene lugar con la apertura de la institución a los alumnos como *personas*, a través del debilitamiento controlado del marco regulativo, y del control personal, impone una serie de *equilibrios* que deben ser vigilados cuidadosamente por los distintos agentes en cada uno de sus ámbitos de competencia. Vimos que el vínculo afectivo puede limitar la intensidad de los conflictos jerárquicos, pero cabe la posibilidad de que aquel docente que base su relación con los estudiantes excesivamente sobre esta modalidad, no logre luego, por excesiva proximidad a los mismos, generar la distancia necesaria que el control, incluso en su forma personal, requiere. Es frecuente en las entrevistas la referencia a las protestas e intentos de justificación de los alumnos, cuando son observados; estas actitudes son esperables dentro de relaciones de control personalizadas, pero en las instancias observadas, los docentes o la adscripta establecen, finalmente, un límite muy claro donde las protestas deben finalizar. En la mayoría de los casos, ese límite es respetado por los alumnos. En última instancia, el control personal también se basa sobre el control posicional, y el enmarcamiento débil es aparental, porque el control último siempre reside en el docente, según anota Bernstein.⁸⁸ Los agentes se mueven en esta tensión; los mismos alumnos, por ejemplo, pueden llegar a juzgar negativamente al docente que es demasiado flexible en relación a la resistencia, y esto es algo que puede verse también en todos los centros investigados.

Esta tensión que implica la personalización del control se manifiesta entonces, en varios niveles: una primera instancia, concreta, refiere a conflictos puntuales, frente a un acto de resistencia específico. Pongamos por ejemplo aquellos actos considerados "normales" por los docentes y adscriptos (una pelea entre dos alumnos, por ejemplo). La mayor parte de las referencias hacen primar las formas personales de control sobre las posicionales. Se busca que los alumnos expongan su subjetividad, para así justificar sus actos, y también se busca que los alumnos puedan dialogar entre sí, pedirse disculpas, etc., llegando así a una "pacificación". Esto puede ir acompañado de algún tipo de sanción, y de admoniciones claramente posicionales (del tipo: "Esto es un liceo, no el estadio"). Este tipo de sanciones y admoniciones son las que se vuelven predominantes si el alumno persiste de alguna manera en su actitud, por ejemplo si se niega a pedir disculpas, a reconocer su error, o reincide en la actitud observada. Esto marca una *trayectoria de control, desde formas personales a formas posicionales*, en caso de que las primeras no tengan el éxito que los docentes esperan.

En el plano más general de la negociación de la legitimidad, puede afirmarse algo similar. Los docentes que encuentran menores niveles de resistencia son aquellos que logran equilibrar bajo su control los períodos de enmarcamiento fuerte y débil. Los docentes que, por algún motivo,

⁸⁸ BERNSTEIN, Basil: *Clases, Códigos y Control*, vol. IV, Ed. Morata, 1990.

no logran reforzar el valor de enmarcamiento regulativo en la clase, aparecen inmediatamente frente a los alumnos como docentes “débiles”. Dichos docentes no solo no logran ganar la proximidad de los alumnos, sino que entre estos se registran en ocasiones manifestaciones de desprecio, tanto fuera como dentro de las clases, indirectamente, pero a veces en forma directa hacia el docente. La distancia entre estos y los alumnos no se reduce, en parte porque la debilidad del enmarcamiento regulativo es vivida por los alumnos como una posesión del *control* de la clase, lo que es utilizado para mantener una situación de conflicto impune con el docente.

Si consideramos el *proceso* de socialización de los alumnos dentro del centro, especialmente en el primer año, la estrategia según la mayoría de los entrevistados es la siguiente: se instaura al inicio un fuerte enmarcamiento regulativo, a través de formas posicionales de control; a medida que se observan señales de consenso con este acatamiento, es decir, que la resistencia se torna en adaptación, las formas de control se van flexibilizando y personalizando, *aunque no necesariamente varía la fuerza del enmarcamiento*. Esto, que los adscriptos llaman “establecer límites”, puede interpretarse como la instauración de un marco de legitimidad básico, infranqueable, es decir, la contención de las manifestaciones de resistencia más extremas y recurrentes, generalmente relacionadas con el cuerpo de los estudiantes (correr en las escaleras y pasillos, golpearse, etc.), como forma de *socialización primaria dentro del centro*. Una vez que los adscriptos empiezan a conocer a sus alumnos personalmente, al menos en forma mínima, se abre la posibilidad de dar y escuchar las razones de los actos de los alumnos y a las disposiciones del centro. Recién entonces el control posicional pasa a ocultarse como último recurso que subyace a la transmisión pedagógica. Un proceso similar es relatado por algunos docentes que obtienen bajos niveles de resistencia. Siguiendo los planteos de Goffman, puede afirmarse que el manejo de las primeras impresiones, en las primeras dos o tres clases, es fundamental para la calidad de las definiciones y representaciones posteriores. Hay docentes que, por ejemplo, buscan dar una imagen “fuerte” al inicio del año, para luego flexibilizar progresivamente sus criterios y personalizar las formas de control.

Cuando empiezo en Marzo, Abril, Mayo, Junio, hasta las vacaciones de Julio, soy sumamente exigente, soy rígido, muy rígido, exigente... Después de las vacaciones de Julio, que tengo el análisis del grupo... ahí viene el otro D. A. [su nombre] empiezo a aflojar, porque ellos ya saben cuáles son los límites.

(Entrevista a docente, caso II)

En un último nivel, relativo al orden simbólico del centro, la necesidad de equilibrar las relaciones de control se refleja en la conformación de un *orden expresivo semi-abierto*, no tanto a las propuestas de los estudiantes acercar de sus medios y fines, como a la posibilidad de *resignificar* determinados actos. Esta *resignificación del acto de resistencia* en cuestión, sin embargo, será aceptada en tanto se atenga al contexto del orden expresivo del centro, es decir, tenga a este complejo de significados como límite. Puede intentar coincidir con el orden expresivo

legitimado (el alumno que minimiza su acto de resistencia, o que lo vuelve accidental) o persistir en su enfrentamiento (el alumno que no se pliega a los símbolos esperados, y persiste en validar justificaciones propias, del tipo: "Yo no me voy a dejar pegar"). El discurso regulativo, entonces, permanece flexible frente a determinado tipo de acciones, en la medida que los alumnos dispongan de la habilidad de justificarse de acuerdo a las expectativas y símbolos del orden expresivo (lo que implica disponer de reglas de reconocimiento y realización).

La flexibilización de los valores de enmarcamiento y la personalización de las formas de control, probablemente desemboquen también en una mayor emergencia manifiesta de conflictos, es decir, a que se cuestionen en un plano de aparente igualdad, los valores de clasificación y enmarcamiento. Flexibilizar determinados aspectos del enmarcamiento posibilita que otros aspectos menos flexibles sean cuestionados. Es lo que acontece, por ejemplo, cuando los estudiantes sienten restringida su libertad de acción en una práctica tan trascendente como la del vestir (Caso III).⁸⁹ Como contrapartida, hemos visto que pueden generarse mayores niveles de compromiso e identificación con el orden simbólico expresivo.

¿Existe un orden expresivo?

El incremento en la complejidad a la que un centro se ve expuesto cuando flexibiliza sus valores de enmarcamiento y personaliza sus formas de control de los alumnos no constituye el único desafío para la legitimación de un orden expresivo. Hasta aquí se ha supuesto la existencia de un único orden expresivo dentro de cada centro. Sin embargo, en los liceos investigados, es el orden expresivo mismo, su coherencia y continuidad, lo que parece estar en cuestión. Bernstein asume que el orden expresivo de una escuela es siempre más incierto para los docentes que el orden instrumental, más susceptible de dar lugar a dudas, dadas la imposibilidad de medir objetivamente la imagen de conducta que un liceo pretende transmitir, y la menor probabilidad de un consenso por parte de los docentes en torno a este punto⁹⁰. Esta probabilidad de consenso podría estar influida por la forma como se realizaran actividades de *coordinación y legitimación* del orden expresivo dentro del centro, actividad que, como hemos visto en los centros investigados, tendría cierta relación con los niveles de resistencia registrados.

Lo que se postula aquí es que dentro de un centro educativo, potencialmente, no existe un único orden expresivo, sino una *multiplicidad de órdenes*. Si el espacio de la clase es un espacio fuertemente clasificado en lo simbólico respecto al resto del liceo; si el docente es "rey en su salón", y sus formas de control quedan fuera del control y la influencia de la dirección, surge la posibilidad de que cada docente transmita pautas expresivas particulares, sin conexión con las restantes. Debe tenerse en cuenta que un centro educativo necesita, a fin de tener éxito en la transmisión de un orden expresivo determinado, comprometer en ese mismo orden a *los agentes transmisores*, y esto no siempre sucede. Frecuentemente se encuentran en todos los centros investigados, especialmente a partir de las entrevistas, señales que denotan la existencia de este

⁸⁹ Entre las entrevistas realizadas, las quejas respecto al uniforme son unánimes, pero el principal problema no parece ser el hecho de que deban usar determinado tipo de ropa, sino la forma como se ha pretendido transmitir esto a los estudiantes.

tipo de fisuras a nivel del orden expresivo: directores que cuestionan los criterios de los docentes para expulsar a un alumno de clase (Caso I) o para aplicar faltas (Caso II); docentes que cuestionan los criterios de sanción aplicados por los directores (Caso IV); adscriptos que evalúan negativamente la capacidad de algunos docentes para controlar un grupo (Casos III y IV); docentes que declaran abiertamente no cumplir con algunos acuerdos del cuerpo docente respecto a la salida de los alumnos del salón, o a la higiene del mismo (Caso IV).

Es posible que el control de un proceso de flexibilización en el enmarcamiento regulativo requiera, como se marcó respecto al caso I, de una coordinación muy intensa entre los docentes, como forma de lograr, por parte de los alumnos, cierto acercamiento y compromiso con el orden expresivo del centro *como un todo*, y no con el de tal o cual docente en particular (aunque estas diferencias siempre podrían persistir).

Parece evidente que apelar a una flexibilización controlada del enmarcamiento regulativo dentro de un centro, requiere de un proyecto cuidadoso y de un *compromiso* con el mismo por parte de los agentes, así como de capacidades de negociación y flexibilización mayores que en aquellos centros más “cerrados”, tanto frente a los alumnos como entre el resto de los agentes.

Cuando se pretende que el alumno “se exprese”, “participe”, proponga y genere parte del orden expresivo (como se observó en el Caso I) ¿qué se está buscando sino incrementar su compromiso con el mismo, con sus fines y sus medios?⁹¹. “El orden expresivo de la escuela – anota Bernstein – se legitima por medio de nociones de lo que se considera un comportamiento aceptable fuera de la escuela, pero estas nociones de comportamiento aceptable no pueden ser iguales para todos los grupos de una sociedad fluida, cambiante. La propia imagen de la conducta, carácter y modales, el propio orden moral, pueden ser difusos y ambiguos. (...) El debilitamiento del orden expresivo de la escuela es probable que debilite el intento de la escuela de transmitir comportamientos que pretenden la cohesión entre el profesorado, entre los alumnos, y entre alumnos y profesores.”⁹² Como vemos, la transmisión de un orden expresivo único, y la cohesión entre los agentes, parecen implicarse mutuamente. En contextos de fragmentación cultural (es decir, cuando el orden expresivo de un liceo tiene en su entorno órdenes expresivos diferentes), los centros pueden apelar a una apertura controlada a estos órdenes, como forma de lograr el compromiso de los alumnos. Este se complementaría a través del vínculo afectivo de los alumnos con los agentes educativos.

⁹⁰ BERNSTEIN, Basil: *Clases, Códigos y Control*, vol. II, Ed. Akal, 1988.

⁹¹ Es notorio el paralelismo que puede hacerse entre esta dinámica (flexibilización del enmarcamiento regulativo en un contexto educativo + compromiso con los fines y medios del orden expresivo), y el proceso de flexibilización de la producción en el contexto del capitalismo posindustrial, donde la flexibilización de los fines instrumentales requieren de una flexibilización de los medios expresivos, y se fomenta desde la dirección un aumento en el compromiso de los empleados con ambos órdenes.

⁹² BERNSTEIN, Basil.: *Clases, Códigos y Control*, vol. II, Ed. Akal, 1988.

La significación de los órdenes simbólicos.

La relevancia la coordinación de actividades de los docentes, como forma de unificar los fines y los medios de un orden simbólico, deriva tanto de los datos obtenidos en la investigación y también de un proceso de reflexión en relación a las referencias teóricas utilizadas. Creemos que es un elemento importante, a nivel del centro educativo, la creación de un orden simbólico coherente y comprensible para los alumnos, hacia una *unificación de significados*.

Pero volvamos al nivel de los docentes en sus clases: allí donde se ha observado un valor relativamente bajo de enmarcamiento, o donde los contenidos de la materia no logran motivar a los alumnos a la participación o atención en clase, se encuentran niveles más elevados de resistencia que en aquellas materias en que el valor del enmarcamiento es alto, y los alumnos comprenden y aceptan los medios del orden instrumental. Estos dos elementos (enmarcamiento expresivo y motivación instruccional) tienen, una propiedad común: ambos construyen *contextos de significación para las acciones de alumnos y docentes*.⁹³

En última instancia, el enmarcamiento no es sino la significación, en términos de legitimidad, que se le concede a determinados actos dentro de determinado contexto. Un enmarcamiento fuerte establece, para los actos de los alumnos, un significado claro, unánime. Los alumnos saben, una vez que conocen al docente dentro del centro, que determinados actos tendrán respuestas previsibles. Si los alumnos disponen de reglas de reconocimiento y realización apropiadas para tales contextos, los niveles de resistencia emergentes serán probablemente reducidos, siempre que exista un acuerdo respecto de los fines del orden expresivo.

La motivación instruccional es también, a su modo, una forma de significación de la presencia del alumno en clase, para el alumno mismo. Si se logra que los alumnos comprendan y acepten los medios y fines del orden instrumental, se logra una significación tal del hecho pedagógico y de la relación jerárquica que los actos de resistencia tienden a disminuir. En cambio, si los alumnos no terminan de comprender la razón de asistir a clases, o si las clases se les hacen incomprensibles, el hecho pedagógico pierde significado, y es probable que la resistencia se incremente.⁹⁴

Esto coincide, como marcáramos, con la preferencia de algunos alumnos entrevistados, por los docentes que instauran un fuerte enmarcamiento regulativo, si es necesario a través de formas posicionales de control. Tanto en lo instruccional como en lo expresivo, existe un rechazo recurrente entre los estudiantes respecto a los docentes omisos en alguno de estos órdenes.

⁹³ Sin embargo, se ha observado también, que si un docente reduce bruscamente los valores de enmarcamiento regulativo, esto puede tener como resultado no un incremento en los niveles de resistencia, sino una completa parálisis en las acciones de los alumnos. El cambio del contexto de significación puede llevar al silencio. En el caso III, una docente modificó, de una clase a otra, toda la dinámica de la clase, incluida la disposición de los bancos. Su estrategia se definía alrededor de una flexibilización considerable del marco regulativo, a fin de que la clase resultara más divertida. Repartió instrumentos de percusión, en silencio, a los alumnos, y sin dar pauta alguna, accionó un grabador. Los alumnos no se movieron, ni hicieron algún tipo de sonido, durante todo el tiempo que duró la canción.

⁹⁴ Más arriba se mencionó como uno de los resultados de los procesos de personalización del control, la desresponsabilización de los alumnos, a juicio de los docentes, por sus prácticas de resistencia. Las causas que los docentes invocan para la emergencia de la resistencia se ubican tanto fuera como dentro del liceo. Entre estos últimos factores, lo más frecuente es que se responsabilice al docente, tanto por su capacidad de establecer un enmarcamiento fuerte, como por su capacidad de motivación instruccional de los alumnos.

Sería muy complejo especular sobre las formas como se integran ambos órdenes y su posibilidad de reforzar su significación mutuamente. Bernstein sugiere parte del problema cuando establece: "Es bastante probable que algunos alumnos que están tan solo débilmente implicados en el orden instrumental sean menos receptivos al orden moral transmitido a través del orden expresivo. En esta situación, los niños se orientarán hacia un orden expresivo que está basado en el alumno, y que es anti-escuela."⁹⁵

Esta constatación de la asociación entre la significación de los contextos educativos y la resistencia (a través de las formas como los órdenes expresivo e instrumental son transmitidos), tiene el poder de reformular el problema de investigación en interrogantes como las siguientes: ¿Qué interacciones puede existir entre las significaciones atribuidas a la educación desde determinada posición social y aquellas significaciones generadas por la propia institución educativa? ¿Puede un centro legitimar órdenes simbólicos por sobre los significados de otras posiciones sociales? ¿Puede un liceo adaptarse a las expectativas no provenientes de los estratos medios?

A nivel del centro, la imposibilidad de concretar un orden expresivo, deriva en que los alumnos tengan una percepción fragmentada del mismo. Este fenómeno sucede, en diversas formas, en todos los centros que hemos investigado. El "orden expresivo" en estos centros no parece tener una gran continuidad, de un docente a otro, por ejemplo. Esto no obsta para que en algunos de ellos, en el caso I y en el III, preferentemente, existan elementos discursivos y actitudinales comunes, como la presencia del elemento afectivo en las relaciones, la predominancia del control personal sobre el posicional, la apertura a la voz de los alumnos.

La discontinuidad del orden expresivo y la fragmentación de la percepción que genera en los alumnos, puede llegar a incrementar la no-significación del hecho educativo para estos. Los alumnos, normalmente deben poner constantemente en juego sus reglas de reconocimiento y realización de reglas expresivas, dada la variabilidad en las formas de control y los valores de enmarcamiento de los diversos docentes que enfrentan a lo largo del día. La percepción del liceo como un todo es así contradictoria, discontinua, y son los alumnos los que elaboran "estrategias" de resistencia y adaptación circunstanciales. Dentro del caso IV, por ejemplo, se han encontrado referencias diferentes por parte de los alumnos, según los adscriptos que fuesen objeto de las mismas. Algo similar se registró en el caso II, donde la coordinación regulativa en el cuerpo docente era prácticamente inexistente. No se registraron juicios unánimes respecto al cuerpo de adscriptos, sino que los alumnos marcaron actitudes muy distintas por parte de uno y otro.

Lo opuesto al fenómeno de fragmentación anterior sería el establecimiento de un orden expresivo coherente y continuo, transmitido más o menos de la misma forma a través de todos los rituales posibles dentro del centro. Las respuestas a la resistencia serían similares frente a los casos similares, y por lo tanto previsibles para los alumnos. Las estrategias de resistencia, al enfrentarse a un todo coherente, podrían llegar a adquirir significados más densos para los alumnos (en las entrevistas realizadas, al menos, no fue posible encontrar significados coherentes

⁹⁵ BERNSTEIN, Basil: *Clases, Códigos y Control*, vol. II, Ed. Akal, 1988

atribuidos a los actos de resistencia). Esto no necesariamente quiere decir que se hicieran más accesibles al conocimiento de los agentes educativos.

La experiencia que los alumnos de 3er grado tienen de la educación secundaria, conocedores de esta autonomía relativa de los docentes, de las grandes diferencias que pueden existir de uno a otro, podría ser uno de los elementos que los llevara a *esperar la iniciativa* de su parte, como forma del juego de negociación que han aceptado. Los alumnos "tomarán el control" de la clase solo allí donde se les permita, pero en principio estarán a la expectativa. Siempre parecen tratar de llevar al máximo las posibilidades de legitimación que se les otorgue; pero en la conjunción de entrevistas y observaciones es bastante claro que los docentes que toman la iniciativa, instaurando un fuerte valor de enmarcamiento, como definición inicial para luego, dentro de ese marco, abrirse gradualmente a la voz de los alumnos, son quienes logran establecer un vínculo que reduzca la emergencia de la resistencia.

Bibliografía consultada.

ALVAREZ-URIA, F.

"Microfísica de la escuela". Cuadernos de Pedagogía; N° 203. PP 55-59.

ANEP – Programas MES y FOD y UTU/BID

2000 *Censo Nacional de Aprendizajes en los Terceros Años del Ciclo Básico de Educación Media 1999*.

Segunda Comunicación: "Análisis del perfil de las familias de los estudiantes".

ANEP – Programas MES y FOD y UTU/BID

2000 *Censo Nacional de Aprendizajes en los Terceros Años del Ciclo Básico de Educación Media 1999*.

Tercera comunicación: "Estudio sobre predisposición al abandono escolar".

ANEP – Programas MES y FOD y UTU/BID

2000 *Censo Nacional de Aprendizajes en los Terceros Años del Ciclo Básico de Educación Media 1999*.

Séptima comunicación: "Formación de actitudes y opiniones: los estudios desde la perspectiva de los estudiantes."

ANEP – Programas MES y FOD y UTU/BID

2001 *Censo Nacional de Aprendizajes en los Terceros Años del Ciclo Básico de Educación Media 1999*.

Octava comunicación: "Rendimiento escolar: una aproximación mediante un modelo de regresión logística."

ANHEIER, H.; GERHARDS, J. & ROMO, F.

1995 "Forms of Capital and Social Structure in Cultural Fields: Examining Bourdieu's Social Topography." *American Journal of Sociology*, vol. 100; N° 4, pp. 853 - 903

BERNSTEIN, B.

1971 *Clases, Códigos y Control*, vol. 1: *estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. 1995; AKAL; Madrid.

BERNSTEIN, B.

1975 *Clases, Códigos y Control*, vol. 2: *hacia una teoría de las transmisiones educativas*. AKAL; Madrid.

BERNSTEIN, B.

1990 *Clases, Códigos y Control*, vol. 4: *la estructura del discurso pedagógico*. Morata; Madrid

BERNSTEIN, B.

1996, *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata; Madrid.

BETTIS, P.J.

1996 "Urban Students, Liminality and the Postindustrial Context." *Sociology of Education*, vol. 69. PP 105 -125.

BONAL, X.

1998, *Sociología de la educación*. Paidós.

BOURDIEU, P.

1997a *Capital Cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI; México.

- BOURDIEU, P.
1997, *El sentido práctico*. Taurus; Madrid.
- BOURDIEU, P.
1998, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus; Madrid.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.
1979, *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. LAIA; Barcelona.
- BOURDIEU, P.
1995, *Problemas por una antropología reflexiva*. Grijablo; México.
- BOURDIEU, P.
1985, *¿Qué significa Hablar?* AKAL; Madrid.
- BOURDIEU, P.
1997b, *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama; Barcelona.
- CAMILLERI, C.
1985 *Antropología cultural y educación*. UNESCO
- CAMPBELL, D. & STANLEY, J.
1982, *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Amorrortu.
- CASSEL, C. & SYMON, G. (eds.)
1994, *Qualitative methods in Organizational Research*. SAGE; California.
- CEA D'ANCONA, M.
1996, *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- CEPAL
1997, "Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan."
- CEPAL, Oficina de Montevideo.
1991, *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay*.
- CEPAL, Oficina de Montevideo.
1992, *Aprenden los estudiantes de Ciclo Básico de Enseñanza Media?*
- CEPAL, Oficina de Montevideo.
1989, *Hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas en el Uruguay*.
- CEPAL, Oficina de Montevideo.
(1991) *¿Quiénes son los jóvenes uruguayos más desfavorecidos? Un análisis de la Primera Encuesta Nacional de la Juventud*.
- CEPAL, Oficina de Montevideo.
1991, *Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos*.
- COULON, A.
1995 *Etnometodología y Educación*. Paidós Educador, Bs. As.
- DUBET, F; COUSIN, O; GUILLEMET, J-P:
1991 "Sociologie de l'expérience Lycéenne." *Revue Française de Pédagogie*, N° 94. PP 5-12.
- DURKHEIM, E.
1972, *La educación Moral*. Schapire.
- DURKHEIM, E.
1975 *Educación y sociología*. Ediciones península, Barcelona.

FERNANDEZ BENTANCOR, A. (comp.)

1999, *Agresividad, violencia y límites. Temas de la agenda escolar contemporánea*. (Fondo Editorial QuEduca)

FERNANDEZ, T.

"Proyectos Educativos en los secundarios públicos del Uruguay.", en *Revista de Ciencias Sociales*, Nº 14, mayo de 1998. UDELAR – FCS, Montevideo.

FILLOUX, J-C.

1976 "Psicología de los grupos y estudio de la clase." En: DEBESSE & MIALARET (1976). *Aspectos sociales de la educación*.

FLAVIO GOMEZ, M.

1992 "Los problemas de la reproducción cultural en el capitalismo argentino: el caso de la anomia disciplinaria en las escuelas de sectores marginados." *La Educación*, Nº 111-113. PP 195-125.

FODDY, W.

1993 *Constructing questions for interviews and questionnaires*. Cambridge University Press.

FOUCAULT, M.

1975 *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI editores, México.

FREIRE, P.

1970 *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores, México.

GABBIANI, G.

2000 *Escuela, lenguaje y poder*. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, Uruguay.

GIROUX, H.

1992 *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure Editorial.

GIROUX, H.

1994 *Placeres inquietantes*. Paidós

GOFFMAN, E.

1971 *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu editores.

GOFFMAN, E.

1971 *Relaciones en Público*. Alianza Universidad.

GOFFMAN, E.

1993 *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu editores.

HAMMERSLEY, M.

1995 "El sentido del humor como resistencia.", en WOODS, P. y HAMMERSLEY, M. (comps.) (1995) *Cultura, género y etnia en la escuela*. Paidós.

HARGREAVES, A.

1996 *Profesorado, Cultura y Posmodernidad*. Morata, Madrid.

HICKSON, D. J. & MC CULLOUGH, A. F.

"El poder en las organizaciones", en SALAMAN, G. & THOMPSON, K. *Control e ideología en las organizaciones*. FCE. 1984.

IBAÑEZ, Jesús

1986 "Perspectivas de la investigación social: el diseño en tres perspectivas", en FERRANDO, M. G.; IBAÑEZ, J.; ALVIRA, F. (1986) *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Alianza.

INGERSOLL, R.M.

1996 "Teachers' Decision-Making Power and School Conflict." Sociology of Education, vol. 69. PP 159-176.

JENKINS, P.H.

1995 "School Delinquency and School Commitment." Sociology of Education, vol. 68. PP 221-239.

KALMJIN, M.

1994 "Mother's Occupational Status and Children's Schooling." American Sociological Review, vol. 59, pp. 257 – 275

KASTILIS, J. & RUBINSON, R.

1990 "Cultural Capital, Student Achievement and Educational Reproduction: the Case of Greece." American Sociological Review, vol. 55, PP. 270 – 279

KISH, Leslie

1995, *Diseño estadístico para la investigación*. CIS.

LAZARSFELD y MENZEL.

1971, "Sobre la relación entre propiedades individuales y propiedades colectivas.", en KORN, F. (1971) *Conceptos y variables en la investigación Social*. Nueva Visión; Buenos Aires.

LIPOVETSKY, G.

1986 *La era del vacío*. Anagrama.

LIPOVETSKY, G.

1994 *El crepúsculo del deber*. Anagrama.

LUCINDA, M^a; NASCIMENTO, M^a; CANDAU, V.

1999 *Escola e violência*. DP&A, Rio de Janeiro.

MCLAREN, P.

1986 *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos educativos*. Siglo XXI editores; México.

MERTON, R. K.

1964 *Teoría y estructura sociales*. FCE, México.

MILES, M. y HUBERMAN

1994, *Qualitative Data Anaysis*. SAGE; California.

MORIN, E.

1995 *Sociología*. Tecnos.

NIEVAS, F.

1998, *El control social de los cuerpos*. Eudeba.

PERALVA, A.

1997 "Escola e violência nas periferias urbanas francesas." Contemporaneidade e Educação. Rev. Semestral de Ciencias Sociais e Educação. Ano II, Nº 2, Rio de Janeiro, pp. 7 – 25.

RAMA, G.

1964 *Grupos sociales y Enseñanza Secundaria*. Arca.

RAMA, G.

1994 *Los jóvenes y el mundo del trabajo*. Arca.

RAMA, G.

1998, "El desafío del acceso, la calidad y la adecuación institucional en materia de educación para jóvenes." En *Juventud, Educación y Empleo*. Cinterfort / OIT.

RIELLA, A.

1999 "Violencia y control social: El debilitamiento del orden social de la modernidad." Revista de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, N° 16, pp. 7 – 22.

RIESMAN, D.

1971 *La muchedumbre solitaria*. Paidós.

SADOVNIK, Alan R.

1991 "Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: a structuralist approach." Sociology of Education, Vol. 64: pp. 48 – 63.

SALAMAN, G.

"Las organizaciones como constructoras de la realidad social", en SALAMAN, G. & THOMPSON, K. *Control e ideología en las organizaciones*. FCE, 1984

SALAMAN, G.

"Roles y Reglas", en SALAMAN, G. & THOMPSON, K. *Control e ideología en las organizaciones*. FCE, 1984

SALAMAN, G. & THOMPSON, K.

1984 *Control e ideología en las organizaciones*. FCE

SALINAS, A. y FRANSSEN, A.

El Zoológico y la selva. La experiencia cultural de los jóvenes de fin de siglo.

STAKE, Robert S.

1994 "Case Study Strategies"; en DENZIN y LINCOLN, *Handbook of Qualitative Research*. SAGE; California.

STEVENSON, D.L.

1991 "Deviant Students as a Collective Resource in Classroom Control." Sociology of Education, vol. 64. PP 127-133.

TOKMAN, V.

1998 "Jóvenes y ciudadanía en los modelos de sociedad emergentes en América Latina." En *Juventud, Educación y Empleo*. Cinterfort / OIT.

TOURAINE, A.

1996, *¿Podremos vivir juntos?* FCE

TYLER, William

1991, *La organización escolar: una perspectiva sociológica*. Ediciones Morata.

VALLES, Miguel

1997, *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.

VISCARDI, N.

1999a, "Disciplinamiento, control social y estigma: tres conceptos para una sociología del conflicto: el caso de la violencia en el espacio escolar de Uruguay." Dossiê. Porto Alegre, ano 1, N° 1, 1999. pp. 168 – 199.

VISCARDI, N.

1999b, *Violencia y educación*. Tesis inédita. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República (UdelaR).

WAINERMAN, C.H.

Escalas de medición en ciencias sociales. Nueva Visión; Buenos Aires.

WEEKS, D. R.

"La organización: interacción y procesos sociales", en SALAMAN, G. & THOMPSON, K. *Control e ideología en las organizaciones*. FCE, 1984

WILLIS, P.

1977, *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. (1988) AKAL; Madrid.

WOLF, M.

1988, *Sociologías de la vida cotidiana*. Cátedra.

WOODS, Peter

1987, *La escuela por dentro*. Paidós.

YIN, Robert K.

1989, *Case study research. Design and methods*. SAGE; California.