

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

**Quando la teoría importa:  
dos miradas sobre las representaciones y  
prácticas de los jóvenes liceales**

**Fabiana Espíndola**  
**Tutora: Susana Mallo**

**2001**

• INTRODUCCIÓN	1
• DISCUSIÓN DE LA PERTINENCIA DEL MARCO TEÓRICO UTILIZADO	2
• LA CONSTRUCCIÓN ETNOMETODOLÓGICA	4
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	5
ABORDAJE TEÓRICO	6
DISEÑO Y ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN	8
METODOLOGÍA	9
EL LICEO COMO UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL	10
SÍNTESIS DE CONCLUSIONES	14
• REVISIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	17
• EL NUEVO ENFOQUE: “LO REAL ES RELACIONAL”	18
HACIA UNA DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE PIERRE BOURDIEU	18
REVISANDO EL “PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN”	21
EL SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL. EL ESTADO COMO UNA “ESPECIE DE METACAMPO”	23
LOS DOS LICEOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO	25
UNA APROXIMACIÓN A LAS CONDICIONES DE EXISTENCIA EN QUE SE DESARROLLAN LAS PRÁCTICAS Y LAS REPRESENTACIONES	30
<i>Espacio social y espacio físico</i>	30
<i>Retribuciones de la experiencia liceal</i>	34
<i>La devaluación de los títulos escolares</i>	39
• CONCLUSIONES	41
• BIBLIOGRAFÍA	46
• ANEXOS	49
I. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	49
II. TIPOLOGÍA DE LICEOS	54
III. ANEXO ESTADÍSTICO	55
1. <i>Heterogeneidad interna</i>	55
2. <i>Heterogeneidad externa</i>	66
3. <i>Anexo de cuadros</i>	68

## • INTRODUCCIÓN

El presente trabajo busca descubrir cuáles son las representaciones que los jóvenes tienen de su experiencia liceal, sus expectativas sobre su educación, y cómo se construyen dichas representaciones y expectativas. Con ello surge la idea de discutir sobre las distintas formas de ensayar, argumentar y defender *explicaciones* acerca de las expectativas que los jóvenes tienen del liceo, de las posibilidades de la enseñanza en nuestro país, y de las oportunidades que ésta brinda a los jóvenes. Se muestra cómo a partir de un mismo material empírico, las miradas desde las cuales éste es analizado pueden ser diferentes, y por tanto se puede arribar a explicaciones bien distintas. Resulta indudable la relevancia del marco teórico desde el cual se parte para abordar un problema y analizarlo, puesto que las formas de buscar respuestas condicionan fuertemente las respuestas a las que se llega, desde el momento en que condicionan las preguntas desde las que se parte para abordar un mismo tema, y las características de las técnicas que se emplean. La elección teórica no es neutral, en tanto que permite ver lo que el sociólogo quiere ver y cómo lo quiere ver.

Se realiza una discusión sobre la pertinencia del marco teórico utilizado en primera instancia, procurando ahora un acercamiento a las representaciones y prácticas de los jóvenes liceales desde un abordaje *relacional*. Es decir, entendiendo que aquellas son indisociables de los *habitus de grupo* que los jóvenes liceales han incorporado y que se actualizan en las condiciones que encuentran en el centro de estudios, organización que forma parte, a la vez, del sistema educativo estatal.

Se cumple de este modo con diversos objetivos. Por un lado, traspasar las limitaciones encontradas en la construcción etnometodológica para lograr un mayor acercamiento a las expectativas que los jóvenes depositan en su educación y evaluar los resultados a los que se llega mediante este procedimiento. Por otra parte, se procura evidenciar el papel que la teoría juega en la identificación de factores, problemas y posibilidades.

Para ello se toma como insumo el trabajo realizado desde una perspectiva interaccionista, en el Taller Central en Sociología de la Educación: "La construcción social del liceo: una mirada desde los jóvenes". Dicho trabajo se realizó a partir de un estudio de casos múltiple, que tuvo lugar en dos liceos públicos de Montevideo que imparten educación para el Ciclo Básico, y que nuclean a jóvenes de distintos barrios y de distintos contextos.

El trabajo se estructura en dos partes. En la primera se retoma el trabajo anterior, presentando la opción teórica escogida, la metodología desarrollada y los principales resultados obtenidos. Posteriormente, se realiza una revisión de los alcances y limitaciones de tal abordaje, introduciendo la segunda parte. Esta supone una nueva construcción del objeto desde la teoría de Pierre Bourdieu. Finalmente, se presentan los resultados a los que se ha arribado y las reflexiones que estos provocan.

## • DISCUSIÓN DE LA PERTINENCIA DEL MARCO TEÓRICO UTILIZADO

En términos generales, la perspectiva teórica interaccionista, mediante una construcción etnometodológica, hizo posible un acercamiento a las formas en que los jóvenes viven la experiencia liceal en su vida cotidiana. El objetivo subyacente de este abordaje fue describir para descubrir los significados que los jóvenes asignan al liceo. Se llevaron a cabo entonces distintas técnicas de investigación que hicieron posible trazar un “mapa de significados”, a la manera de bosquejo. La capacidad descriptiva que suscitaban dichas técnicas permitió visualizar distintos elementos que entran en juego en la experiencia cotidiana de los jóvenes, proveyendo un mapeo de las interacciones que tienen lugar cotidianamente en el centro de estudios. A su vez, estas interacciones fueron controladas por la organización del espacio físico en cada liceo, resultando este factor un indicador del tipo de gestión educativa de cada centro.

Esta descripción exhaustiva fue echando luz sobre las interacciones que tienen lugar en el liceo y los significados que los jóvenes asignan a su vida liceal, en tanto “fotografía instantánea” de lo que allí acontece. Además, la perspectiva teórico-metodológica escogida permitió detectar atribuciones de sentido no manifiestas y ahondar en las expectativas de los jóvenes más allá de sus discursos; la investigación fue arrojando significados, opiniones, representaciones de esos jóvenes de los que se quería conocer sus elecciones y expectativas.

Pero los supuestos intrínsecos al abordaje realizado son discutidos al adoptar una lógica de análisis desde la praxeología de Bourdieu. Desde este nuevo enfoque se entiende que distintos elementos que, desde la “mirada” interaccionista, formaban parte de la “vida en el liceo” debían buscarse en otro lado, o mejor dicho, que “la vida en el liceo” y “los significados asignados al liceo” eran inseparables de los *habitus de grupo* de los jóvenes que asisten a ellos. Con ello surgieron nuevas preguntas acerca de las formas en que los jóvenes significan el liceo, es decir, sobre los elementos que deben tenerse en cuenta en el análisis de sus representaciones. Abordar el objeto desde este *punto de vista* permite –entre otras cosas– incorporar elementos constitutivos de la construcción social de los mundos, de las formas de vivir el liceo (elementos que en la construcción etnometodológica se consideraban “extra”), a la vez que desechar de las hipótesis las preconstrucciones *inconscientes* o *incontroladas* que incidieron en el abordaje inicial del problema de estudio y mantener la necesaria vinculación entre las proposiciones teóricas y los datos empíricos. La construcción de significados sobre la institución “liceo” es previa de las condiciones organizacionales de los dos liceos polares, al menos en el plano de lo que sería la “misión institucional” que los jóvenes le asignan. La “dimensión teleológica” no se construye solamente desde la interacción, siendo preciso tener en cuenta también, lo que representa el liceo a partir del “afuera” que tienen los jóvenes.

Desde el nuevo enfoque se toma como insumo el trabajo realizado en Taller, sosteniendo –con Bourdieu– que el abordaje etnometodológico llevado a cabo permite descubrir realidades empíricas vía observación directa, “mirando de cerca”, en términos de la riqueza de datos que las técnicas utilizadas aportan. Lo que no se considera válida es la lectura que los etnometodólogos

hacen de esas observaciones. Los datos recabados son aquí retomados; recogerlos nuevamente parecía excesivamente engorroso y prácticamente imposible. Pero son retomados no para ser interpretados desde el interaccionismo, sino para replantearse preguntas y plantearse otras, considerar otros factores, siendo necesario subsanar las limitaciones que el uso de las técnicas en ocasión del primer abordaje traen aparejadas para la construcción del objeto desde la praxeología bourdiana.<sup>1</sup> Se hace patente aquí, el condicionamiento que la teoría tiene sobre las preguntas que se realizan, dado que la encuesta realizada en el marco del primer abordaje refiere fundamentalmente a las preferencias y opiniones de los jóvenes en relación con los contextos de interacción.

Existe evidentemente una articulación entre los dos abordajes del objeto, lo cual no supone una perspectiva ecléctica.<sup>2</sup> Por el contrario, se trata de articularlos de tal forma que la construcción del objeto de análisis se realiza desde dos marcos distintos, que suponen distintas lógicas de análisis, toman en cuenta distintos elementos y aportan claves interpretativas diferentes. Las conclusiones a las que se llega son diferentes no porque el análisis desde el “nuevo enfoque” sea posterior, sino porque se mira “con otro lente”. Aunque indudablemente, hay un eje temporal que es inevitable y que influye en la construcción.

Ello condujo a un cambio en la lógica de análisis, por lo que se procuró no pensar ya en términos de *interacciones* sino de *relaciones*. Sobre esta base se procura trabajar no en términos de “la vida de los jóvenes” en el liceo y las interacciones que tienen lugar “adentro” sino de “la vida de los jóvenes”, que llegan al liceo con *capitales diferenciales*, tanto en *volumen* como en *estructura*. Este giro implicó dejar de pensar en términos de “el adentro” del liceo y “el afuera”, la entrada “por arriba” y “por abajo” de los significados, y pensar en *trayectorias*, *capitales* y *estrategias*, propiedades relacionales (entendidas como prácticas y bienes poseídos) a través de las cuales los agentes o grupos, los adolescentes, se distribuyen en el *espacio social* según los dos principios de diferenciación fundamentales: el *capital económico* y el *capital cultural*.<sup>3</sup> Se pretende entonces considerar las *condiciones objetivas* en las que se desarrollan las prácticas y representaciones de los jóvenes. En cada liceo se establecen relaciones sociales propias, relaciones de conflicto y cooperación, de dominación y subordinación. Al interior, las relaciones sociales mantienen características que son fruto de la *historia* de los individuos que la componen. A su vez cada liceo surge a partir de una situación objetiva de relaciones de fuerza y ocupa un

---

<sup>1</sup> Si se tuviera la posibilidad de usar una nueva herramienta metodológica para el nuevo enfoque, se podrían replantear las dinámicas de grupos focales, con otros ejes temáticos, en procura de identificar *habitus* de grupo. O se podría indagar, por ejemplo, en una encuesta acerca de indicadores socioeconómicos, inclinaciones políticas de padres, ingresos, ocupación, existencia de biblioteca en la casa, de computadora, entre otros. A falta de esta posibilidad, se recurre a datos secundarios. De todos modos, el trabajo con datos secundarios plantea un desafío teórico-metodológico que enriquece el nuevo abordaje.

<sup>2</sup> Realizar dos abordajes sobre un mismo objeto plantea distintas alternativas. Una posibilidad podría haber consistido en articularlos de forma de llegar a una construcción producida mediante una retroalimentación constante, que permitiría avanzar hacia una explicación más exhaustiva. Una opción teórica operaría como disparador para la otra y viceversa, lo que supondría necesariamente ver en la comparación de enfoques una lógica de “insumo para...” desde la etnometodología hacia la praxeología de Bourdieu en este caso, o viceversa como podría haber sido.

<sup>3</sup> Se habla de *estructura de capital* en sentido bourdiano, entendida como el peso relativo del *capital económico* y del *capital cultural* en el conjunto del patrimonio, esto es, en el “volumen total de capital” que poseen.

lugar diferencial en el sistema educativo. Es indispensable tener en cuenta estos elementos para descubrir el *sistema de relaciones* que organiza el objeto estudiado.

Se busca pues, retomar los “supuestos” desde los cuales se realizó el análisis precedente, para confrontarlos con otra perspectiva. El camino de investigación escogido resulta de una elección deliberada, que supuso un esfuerzo por lograr una “mirada” diferente sobre el mismo objeto. A medida que el trabajo fue avanzando, se fue haciendo evidente que el abordaje anterior no lograba satisfacer las interrogantes planteadas. Así se llegó a la idea que considerar la cultura organizacional como factor modelador de significados implicaba excluir del análisis una configuración de factores que pudieran operar, en distinto orden y en niveles diferenciales, en la conformación de significados. Si bien la *cultura organizacional* es un factor a tener en cuenta, no puede asignársele un papel exclusivo. Se consideró pues necesaria “otra mirada” para lograr un análisis que no centrara la atención en ningún eventual factor -como lo fuera el espacio físico en un primer momento y luego la cultura organizacional- para evaluar su incidencia en la imagen que los jóvenes tienen del liceo, sino más bien ahondar en el entramado de relaciones que configuran la experiencia cotidiana en cada centro de estudios. El nuevo enfoque supone centrar el análisis en la construcción de esta imagen, es decir, en la configuración de relaciones que operan en las representaciones que estos jóvenes tienen del liceo. Por ello es pertinente considerar la ubicación (en términos del *lugar* o *posición* ocupados) de cada uno de los liceos considerados, en el sistema educativo, y su relación con el ambiente social, así como la *estructura* del *sistema de posiciones* identificadas en cada caso, desde donde se generan las intenciones y motivaciones individuales.

Desde el enfoque anterior se decía que: “en la construcción social del liceo, los jóvenes significan su experiencia y la tornan real desde sus pensamientos y sus acciones.” El punto ahora es que, precisamente dichos pensamientos y dichas acciones se constituyen en función de los “lugares ocupados”, de la “estructura” y el “volumen” del “capital” disponible. Se piensa, se actúa y se proyecta sobre la base de lo pensado, de lo vivido, escuchado. En consecuencia, dicha construcción no se entiende como una compartimentación entre “el adentro” y “el afuera”, o “el arriba” y “el abajo”, sino como un todo, *pluridimensional*.

## • LA CONSTRUCCIÓN ETNOMETODOLÓGICA

Lo que aquí se presenta es una síntesis del primer enfoque con que se abordó el problema de investigación; no se incluye todo el análisis que en su momento tuvo lugar, ni se ahonda en los detalles que condujeron a la lectura realizada de los datos. Se presentan entonces las principales características del diseño del trabajo realizado en el Taller, sus implicancias teóricas y metodológicas, a la vez que los supuestos y las categorías analíticas proyectadas y emergentes. De este modo, la presentación de la primera “mirada” sobre las representaciones y prácticas de los jóvenes liceales se centra básicamente en las conclusiones a las que se arribó mediante *la construcción etnometodológica*.

## EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### Fundamentación y antecedentes:

Se consideró de interés recuperar la perspectiva del sujeto-actor-educando en la construcción social del liceo como mundo simbólico. Enfocar “la vida en el liceo” integrando una perspectiva del liceo como una producción de los adultos (como una institución que enseña y sujetos que aprenden), con una perspectiva que reconociera a los sujetos de aprendizaje como capaces de la estructuración de su contexto y no meramente como “consumidores” de algo que les viene ya dado. Se consideró a los jóvenes liceales como sujetos constructores de su experiencia liceal, siendo necesario conocer qué otros contenidos y afectos depositan en el liceo, tematizar “lo otro”, para lograr conocer *de qué formas y desde qué lugares* se van procesando los significados, en vistas a una eventual detección de los elementos que se amalgaman a “lo institucional” y de aquellos que entran en contradicción con ello. En la relación pedagógica docente-educando fue de vital importancia rescatar el lugar del educando como agente con capacidad de *construir* y de *modificar* su experiencia en el liceo. En “La construcción social del liceo” resultó imprescindible “una mirada desde los jóvenes”, como contra-cara obligada a atender.

Se trató de entender “el liceo” no ya como una entidad “abstracta”, sino como una construcción y una empresa social, que resulta de interacciones e interpretaciones negociadas; en el interés de contribuir a una aproximación más real a lo que los jóvenes vivencian, así como de detectar los ejes centrales del desfasaje actual entre lo que se ofrece desde la institución “liceo” y lo que los jóvenes experimentan.<sup>4</sup> En un mundo signado por la velocidad y lo contingente, las “culturas juveniles” resultan difíciles de aprehender. ¿Jóvenes desorientados u orientados no ya por una brújula sino por un radar?<sup>5</sup> Jóvenes que se refugian en la esfera privada, ante un mundo social que se ha vuelto alteridad para ellos. Es tiempo entonces de las *tribus urbanas*.<sup>6</sup> En este marco, es importante rescatar la creciente diversidad interna.

En la actualidad, el sistema educativo en general, y el liceo en particular, no parecen dar cuenta de los cambios culturales, de los “diversos” intereses y sentidos que los “diversos” jóvenes asignan al liceo. Aunque existen en el país estudios que contribuyen a un acercamiento a la visión de los jóvenes liceales<sup>7</sup>, interesó conocer los significados que estos le asignan al liceo desde la construcción que llevan a cabo a través de la interacción cotidiana en el espacio físico que constituye su centro de estudios.

---

<sup>4</sup> Ello resulta relevante en cuanto que, “burocratizada, rutinaria e ignorante en buena medida de las transformaciones sociales que tenían lugar a su alrededor, la escuela secundaria no ha sabido delinear una política capaz de dar cuenta -en algún sentido- de la nueva cultura juvenil.” OBIOLS, G. - DI SEGNI, S.: 1996, p.81.

<sup>5</sup> RIESMAN, D.: 1981.

<sup>6</sup> Se señala que es tiempo del “resurgimiento del tribalismo en medio de las sociedades de fines de la modernidad.”, PORZECANSKI, T.: 1997, p.5.

<sup>7</sup> Como acercamiento al tema cabe citar la Primera Encuesta Nacional de la Juventud en donde se señala que en un breve período de tiempo se produjeron cambios ante la valorización del carácter instrumental de los estudios y un descenso de las declaraciones que refieren a intereses vocacionales por los estudios que se realizan. Los jóvenes estudiantes “alegan como principal razón de la asistencia ‘para adquirir una formación’ (50%...) Otro 30% considera que ‘hoy es indispensable estudiar’, ‘es la única forma de conseguir el empleo que quieres’, o contesta afirmativamente a la opción ‘esperas mejorar tu posición social con los estudios’.” CEPAL: 1991, p.29.

## **Preguntas, hipótesis y objetivos de investigación:**

La pregunta de investigación desde la cual se partió fue:

→ ¿Qué significados le atribuyen a su liceo los jóvenes que cursan tercer año del Ciclo Básico Obligatorio?

Hipótesis: Los significados que los jóvenes asignan al liceo no son independientes de la amplitud de los espacios que ocupa el joven dentro del liceo. En este sentido, el espacio físico del que el joven dispone es un componente fundamental en la construcción de los sentidos asignados al liceo. Teniendo los dos centros educativos similar tamaño, las posibilidades que ofrecen a los jóvenes son diferentes, por ejemplo, según haya o no espacios verdes, equipamiento lúdico, etc. No es pues una cuestión de tamaño sino de diversidad.

Objetivo General: Lograr un acercamiento a los significados que los jóvenes asignan a su liceo, en lo que concierne a la construcción que llevan a cabo a través de su uso cotidiano. El espacio físico y el equipamiento lúdico del que disponen son aspectos a controlar, dado que se suponen importantes en dicha construcción.

### Objetivos específicos:

- a) Identificar los aspectos del liceo a los que se les presta mayor importancia.
- b) Identificar cuáles son los sentidos que emergen de los distintos lugares.
- c) Identificar cuáles son los sentidos puestos en juego en la construcción social del "liceo" como unidad, es decir, cuál es la imagen que se construye del liceo a través de su uso cotidiano.
- d) Describir el proceso de articulación de las distintas visiones que los alumnos de tercer año construyen en su experiencia liceal.
- e) Aportar a la consideración de aspectos que pudieran hallarse subvalorados desde una perspectiva institucional, en la conformación de la experiencia liceal por parte de los jóvenes y eventualmente, visualizar nuevos focos de interés como ámbitos a tener en cuenta en la construcción de significados.

## **ABORDAJE TEÓRICO**

Se trabajó desde una perspectiva interaccionista, entendiéndola pertinente en vistas de los objetivos planteados. La perspectiva teórica adoptada permitió abordar las formas en que los jóvenes se relacionan, construyen y significan su experiencia liceal, en el marco de las interacciones cotidianas que tienen lugar en su centro de estudios. Se consideró que la experiencia que los jóvenes construyen y viven en el liceo tiene para ellos el significado subjetivo de un mundo coherente, que si bien está establecido como realidad por los miembros de la sociedad, es además, originado en sus pensamientos y en sus acciones. La interacción se entendió entonces, como la forma en que los individuos se influyen recíprocamente en sus acciones, cuando comparten cotidianamente el mismo espacio físico inmediato. En este suceder, van conformando su experiencia, en la "definición de la situación", en donde emerge, entre las múltiples realidades existentes, una realidad, que se presenta como *la* realidad y que es la realidad de la vida cotidiana, que se muestra ya objetivada, como un mundo intersubjetivo.

De este modo, resultó pertinente describir las interacciones de los jóvenes con sus pares y con los actores institucionales, entendiendo que el sentido es construido a través de la historia y la apropiación de un tiempo y de un espacio, siendo estos, elementos centrales en la definición de la situación, proporcionando el marco de interpretación de lo que nos rodea.<sup>8</sup> Los sentidos asignados estarían condicionados a las posibilidades de aprovechamiento que ofrece el espacio físico en el tiempo que los jóvenes se hallan en el centro educativo. Sobre esta base, el espacio físico fue utilizado como una variable de control para la reconstrucción de los significados atribuidos tanto a los aspectos referentes a la “dimensión cotidiana” (como ser, la relación con los profesores y adscriptos, el uso y desuso de los distintos lugares) como a aquellos referidos a la “dimensión teleológica”, es decir, a los fines y motivos que los jóvenes atribuyen a su vida liceal (el liceo como “obligación”, “lugar de estudios”, “de relacionamiento entre pares” y/o “refugio”).

Se tomaron asimismo aportes teóricos provenientes del campo de la Psicología Social, en particular el concepto de “representación social”.<sup>9</sup> Las representaciones sociales de los jóvenes son fruto de un permanente procesamiento de información y confluyen en la organización liceal con los procesos cognitivos de los demás actores. Los jóvenes autorrefieren los elementos del entorno a ellos, le atribuyen sentido desde su proceso. Estas atribuciones refirieron sobre todo, a las actitudes de los demás con ellos, poniéndose en una posición *egocéntrica*.

Las herramientas teóricas fueron empleadas de acuerdo a un abordaje metodológico “directo”, teniendo presente que el sentido que los jóvenes conceden al liceo puede ser descubierto de manera indirecta, por medio de sus “confesiones” o de su “conducta expresiva involuntaria”.<sup>10</sup> Se procuró identificar las trayectorias subjetivas de los actores, sus percepciones, las motivaciones cotidianas y los significados que éstas llevan implícitos. La pluralidad de sentidos es inevitable; coexisten diferentes sistemas de significados que a veces se “miran”, se “tocan”, se “alejan”, se “acercan”. Por ello se dijo que el sentido no es algo único, introduciendo la noción de *polifonía*: no hay una sola palabra sino sentidos compartidos, personales, comunidades de sentido, en referencia no ya a una entidad unificada (“un significado”), sino a las prácticas mundanas de la vida cotidiana.<sup>11</sup>

Se incorporaron también elementos de la teoría de Richard Senett<sup>12</sup> para analizar los aspectos más concretos vinculados a las interacciones identificadas, así como a la influencia de las formas arquitectónicas. Las construcciones edilicias de la era “civilizada”, en particular, aquellas destinadas a impartir educación, reflejan la consolidación de una estética y una

---

<sup>8</sup> COULON, A.: 1995, p.83.

<sup>9</sup> Para que evolucione una representación, es preciso que las exigencias de la realidad modifiquen los criterios evaluativos. Se entiende por “representación social”: “un conjunto estructurado de tipo modélico, es decir, permite integrar elementos nuevos del ambiente.” DI GIÁCOMO, J.P.: 1987, p. 289.

<sup>10</sup> Se distinguen “dos tipos radicalmente diferentes de actividad significante: la expresión que da y la expresión que emana de él”, siendo preciso tener en cuenta además de los signos verbales, otro tipo de manifestaciones corporales que debieran tildarse de acciones sintomáticas. GOFFMAN, E.: 1993, p. 14

<sup>11</sup> “Los etnógrafos buscan menos las comunidades homogéneas que las zonas fronterizas dentro y entre éstas. Dichas zonas fronterizas siempre están en movimiento, no paralizadas para la inspección.” ROSALDO, R.: 1991, p.198.

<sup>12</sup> SENETT, R: 1973.

sensibilidad determinada. Los edificios de los centros educativos son construidos, distribuidos y decorados en su interior de cierta forma y con materiales específicos, como el vidrio. Las formas arquitectónicas hacen eco del progresivo ocaso de lo público como un espacio viviente. El espacio está destinado ahora a aislar; las grandes explanadas, los espacios amplios y vacíos, fácilmente visibles se constituyen como áreas de paso, o de interacciones signadas por el movimiento. El silencio y la mirada se transforman en rasgos complementarios. La personalidad y la visión psíquica del mundo constituyen ahora nuestro principal refugio, dando autenticidad a las relaciones. La esfera privada queda reducida a los amigos, a los pequeños grupos. Y como el grupo no es sino la prolongación de la personalidad individual, no admite diferencias en su interior y no dialoga con otras identidades colectivas. En ello reside la paradoja de la visibilidad y el aislamiento a la refiere este autor.

El estudio de casos emprendido supuso una lógica inductiva, aportando elementos que pudieran contribuir a la teoría. Esta cumple un rol de “generalización analítica”, efectuándose la generalización desde el estudio de casos a la teoría. El abordaje teórico fue elaborado previamente al inicio del trabajo de campo, reelaborándose en diversas oportunidades a medida que se logró una aproximación al objeto de estudio y las categorías de interés fueron emergiendo, a través de la descripción etnometodológica. Nuevas lecturas han ido refinando y redefiniendo la relación entre las proposiciones teóricas y el modo de posicionarse, la forma de aplicación y de registro de las diversas técnicas. Se consideró necesario prestar atención a las proposiciones de datos y a las proposiciones teóricas a la vez: preocuparse por la comparación de estos dos conjuntos, que son enunciados “correspondientes” si refieren a los mismos espacios globales.<sup>13</sup>

## DISEÑO Y ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

Tipo de diseño: El abordaje de la problemática fue de carácter etnometodológico. Mirar, registrar, reconstruir, dividir el tiempo y el espacio. Se trató de un estudio descriptivo, en donde se buscó describir para descubrir las variables significativas de la situación. La investigación se basó en un estudio de casos. Este permite profundizar en el objeto de estudio para lograr una definición acabada de la situación. El objetivo del trabajo era pues profundizar en los casos escogidos en busca de elementos descriptivos de los procesos que se desarrollan.<sup>14</sup> Además, ello resultó apropiado en vistas de los recursos humanos y el tiempo disponibles. Según el tratamiento de la variable “tiempo”, se llevó a cabo un estudio de carácter longitudinal.

Delimitación del objeto: La investigación se realizó en dos liceos públicos de Montevideo. El criterio de selección de los mismos se basó en que pertenecieran al “área reformada” y que la población estudiantil fuera heterogénea, para minimizar los sesgos concernientes a diferencias socio-culturales. Se buscó también que, siendo dos liceos de similar tamaño, el equipamiento

---

<sup>13</sup> GALTUNG, J.: 1995, p.137.

<sup>14</sup> “Profundizar” supone buscar lo específico y local, donde podrían surgir, o no, patrones a partir de los cuales extraer categorías. RUIZ OLABUENAGA, J. - ISPIZUA, M.A.: 1989.

lúdico y el espacio recreativo que los jóvenes disponían difirieran sustantivamente.<sup>15</sup>

Universo y unidades: La investigación se realizó en tercer año del Ciclo Básico, entendiendo que en este nivel los jóvenes ya tienen una experiencia significativa en el liceo, ya se han “desprendido” de la escuela y no tienen todavía una proximidad temporal importante con posibles estudios superiores, es decir, están en condiciones de centrar su atención en la etapa liceal. Por otra parte, se entendió más pertinente realizar la investigación en el Ciclo Básico evitando establecer sesgos puesto que se torna más factible una composición de la población heterogénea, evitando posibles deserciones en el segundo ciclo, fundamentalmente de jóvenes más carenciados que quizás no prosigan sus estudios. Las unidades de observación fueron actores individuales: los jóvenes que concurren a ese liceo y que están cursando tercer año de Ciclo Básico. Se seleccionaron pues, en los dos liceos en estudio, jóvenes de tercer año del turno matutino y del turno vespertino respectivamente, para captar la experiencia que se lleva a cabo en el liceo en distintos momentos del día, y para evitar errores de validez que podrían suscitarse por algún acontecimiento puntual que eventualmente sucediera en algún turno.

## METODOLOGÍA

El modo de abordaje supuso una perspectiva epistemológica cualitativa. Se aplicaron distintas técnicas de investigación y se analizaron desde una perspectiva cualitativa, a la vez que se utilizó una técnica cuantitativa para la recolección de información agregada y agregable, que luego fue contrastada y analizada desde la perspectiva teórico-metodológica interaccionista y cualitativa.

Desde el momento en que se inició el trabajo de campo, se formó parte de algún modo de una red de interacciones sociales, expresada a través del lenguaje cotidiano de los diversos actores. La reflexión sobre lo que sucede en esa nueva red de relaciones es lo que convierte la acción en una práctica reflexiva o *praxis*; supuso observar el resultado pero también el proceso de lo que sucedía, a la vez que observar la “participación” de quien investiga, en dicho proceso. Fue necesario un esfuerzo para no limitar la visualización de los hechos sociales a la prolongación de los hechos psíquicos dado que éstos últimos son en gran parte la prolongación de aquellos en la conciencia de los actores.

Fuentes de información: La fuente de la que se obtuvo los datos centrales, estuvo dada por los jóvenes que cursaron tercer año durante el año 1998 en los dos liceos en estudio. Se realizaron además entrevistas a una adscripta de tercero en cada liceo y en cada turno, en calidad de informante calificado, como modo de lograr una identificación más clara de los

---

<sup>15</sup> Selección de los dos liceos: Liceos públicos, con Ciclo Básico, diversos NSE de la población estudiantil. El acceso gratuito posibilita, aunque no garantiza, una composición cultural más amplia. Se dio prioridad a los liceos próximos a avenidas, por nuclear jóvenes de distintos barrios. Se buscaron liceos distintos en lo que concierne al equipamiento lúdico. En el marco de la implementación de la Reforma Educativa, se seleccionaron liceos del área reformada considerándose más rico realizar la investigación allí a modo de aporte sobre cómo se procesa la construcción de significados en el “plan piloto”, buscando liceos que ya han tenido dicha experiencia durante 1997, como modo de trabajar en un clima menos “alterado” por los factores nuevos que dicha reforma introduce.

jóvenes de tercer año, a la vez que para tener otra visión de las formas de uso del tiempo y del espacio liceal que llevan a cabo los jóvenes. Esto además, permitió conocer qué pensaban ellos acerca del objeto. Se llevó a cabo también una cartografía de la distribución espacial que permitió observar cómo se prevé la distribución en el espacio de los actores educativos y cuáles son los lugares destinados específicamente para los jóvenes de tercero, así como cuáles son los lugares más y los menos utilizados por ellos.<sup>16</sup>

Para construir el corpus se utilizaron distintos tipos de registros: observación etnográfica, entrevista a adscriptos, cartografía de la distribución espacial, encuesta a jóvenes de tercero y dinámica de grupos focales de “El liceo está en juicio”. Una noción metodológica útil a la hora de tratar con distintos tipos de datos contenidos en distinto formato es la noción de *triangulación* propuesta por Hammersley y Atkinson,<sup>17</sup> por lo cual se realizó triangulación de fuentes y triangulación de datos.

Técnicas de relevamiento:<sup>18</sup> Las diversas técnicas de investigación aplicadas en el curso del trabajo de campo pueden entenderse como técnicas de objetivación a través de las cuales se pretendía establecer una ruptura con las nociones comunes, una vigilancia sobre la “sociología espontánea”.<sup>19</sup> El uso combinado de las diversas técnicas de investigación y el orden en que se fueron llevando a cabo intentó validar el modo de aproximación al problema de investigación.

Las observaciones se realizaron primero, para lograr el aclimatamiento en la organización liceal y viceversa, en una búsqueda del *realismo*, antes de introducir un artificio contextual de encuesta o grupo. El uso combinado de la encuesta y luego, de los grupos focales, permitió una evaluación cualitativa de la operación de la encuesta (reacciones, clima social, representaciones psicosociales) y lo que es más importante, una profundización de las relaciones sugeridas por el análisis cuantitativo que logró traspasar el problema de “conformidad social” que pudiera presentar tanto la técnica de encuesta como la entrevista. Entre estas dos técnicas, pues, las entrevistas a las adscriptas brindaron un discurso codificado. La correspondencia o no del discurso del entrevistado con lo observado se pudo chequear, habiendo registrado en el curso de las observaciones, las interacciones de los jóvenes con las adscriptas y con el resto de los actores adultos que se encontró en los liceos.

## EL LICEO COMO UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL

### 1. *Configuraciones de sentido identificadas en uno y otro caso:*

Centrando la atención en las características de las representaciones sociales de los jóvenes, se señaló que:

1- Existe entre los jóvenes, en relación con los diferentes elementos del liceo, opiniones

<sup>16</sup> Para observar la distribución del espacio escolar en los dos centros educativos, consultar e. *Cartografía de la distribución espacial*, en Anexo I: Técnicas de investigación.

<sup>17</sup> “Lo que la triangulación implica no es la combinación de los diferentes datos per se, sino más bien, posibles amenazas a la validez de nuestro análisis.” HAMMERSLEY, M.- ATQUINSON, P.: 1994, p.17.

<sup>18</sup> Para conocer las características de las diversas técnicas utilizadas y la forma en que fueron aplicadas, consultar el Anexo I.

<sup>19</sup> BOURDIEU, P. et. al.: 1994, p.29.

compartidas que les caracterizan y que están más frecuentemente asociadas que en otros grupos de actores. En las dinámicas de “El liceo está en juicio” expresaron un conjunto de opiniones de las que se pudo establecer un consenso, que resultaron más homogéneas a la interna que comparadas con las opiniones vertidas por las adscriptas, aunque de todos modos se pudo encontrar elementos en común.<sup>20</sup> Es decir, en el intra-grupo fue más factible encontrar significados comunes que remitieron a códigos comunes, a procesos de construcción colectiva de sentido.

2- De todos modos, todo conjunto de opinión no constituye una representación social, pudiendo tratarse de residuos de informaciones recibidas a través de los medios masivos de comunicación. Las opiniones vertidas por los jóvenes acerca de la Reforma Educativa (Liceo “B”) constituyeron un ejemplo de ello, ya que los jóvenes de dicho liceo no vivían esa experiencia, no la habían procesado. Por lo tanto, en este caso las interacciones no condicionaban opiniones.

3- A diferencia de ello, las opiniones que los jóvenes liceales manifestaron de los demás actores del liceo, del uso del uniforme e incluso de los diversos sentidos que le asignaban a su centro de estudios constituyeron conjuntos de opiniones estructuradas, unidas a comportamientos específicos, como ser, una actitud de confrontación con los demás actores, un “acatamiento cuestionado” del uniforme, una atención variable a las actividades curriculares del liceo en función de la evolución de sus evaluaciones respecto al sentido y a la utilidad de la organización liceal. Los criterios de evaluación funcionan como modelos conductuales.

Se identificaron así, atribuciones de sentido comunes a los jóvenes de ambos liceos:

→ **Referentes a la dimensión cotidiana:** cuestionamiento del uso del uniforme, mayores actividades previstas para las horas libres, el patio de recreo como contexto de interacción privilegiado. El patio de recreo apareció como la opción más atractiva. En el caso “B”, se registró una fuerte concentración de las respuestas en esa opción lo cual no resultó extraño, dadas las variadas posibilidades que ofrece ese espacio físico.

¿Cuál es el lugar del liceo que más te gusta?

(Valores expresados en %)

LUGAR PREFERIDO	LICEO “A”	LICEO “B”	TOTAL
El patio de recreo	27,9	38,6	33,3
La cantina	7,4	21,4	14,5
La salida (puerta)	17,6	17,1	17,4
El salón de clases	20,6	5,7	13
Los pasillos	23,5	17,1	20,3
Otros	2,9	0	1,4

En el caso “A”, aunque el patio resultó también la opción más interesante, los pasillos y los salones de clase concentraron un número elevado de respuestas, tal vez como espacios de esparcimiento indistintos.

Mediante las observaciones realizadas en ese centro se registró el pasillo de la planta alta como un contexto de interacción exclusivo de los jóvenes de tercer año. Los salones de clase permanecen abiertos durante los recreos, constituyendo una “extensión” del pasillo.

<sup>20</sup> “...ver más allá de la diversidad un consenso. El que una persona encuentre una cosa fuerte y otra la encuentre menos fuerte, importa menos que el que ambas evalúen la misma cosa en términos de fuerza.” DI GIÁCOMO, J.P.: 1987, p.294.

→ **Referentes a la dimensión teleológica.** A través de las declaraciones de los jóvenes, se observó que la cultura juvenil atraviesa las configuraciones de sentido que le asignan al liceo: la utilidad de los aprendizajes adquiridos allí surgió como un motivo indiscutido de concurrencia al centro educativo.

Motivo de concurrencia al liceo (Valores expresados en %)

MOTIVO DE CONCURRENCIA	LICEO "A"	LICEO "B"	TOTAL
Me divierto, hago amigos	17,4	14,1	15,7
Aprendo cosas que me van a servir después	60,9	62,0	61,4
No tengo más remedio, me mandan mis padres	1,4	9,9	5,7
Es lo que hay que hacer a mi edad	14,5	12,7	13,6
No tengo alternativa más interesante	2,9	2,9	2,1
No sabe	1,4	0	0,7

Resultó significativo que la opción "No sé porque voy al liceo" fue descartada por completo por los jóvenes de ambos centros educativos: el liceo aparece como una entidad dotada de significados múltiples. En los dos casos, los valores se concentraron en la segunda categoría, reafirmando la utilidad del liceo. Como segundo motivo de concurrencia, surgió el liceo como un "centro de reunión", de relacionamiento entre pares.

Por otra parte, la utilidad del liceo para una futura inserción laboral resultó indiscutida: en el liceo "B" un 82,6% de las respuestas se concentraron en las categorías 1 o 2, y en el "A" un 89,4%.

Utilidad del liceo para una futura inserción laboral (Valores expresados en %)

HACER EL LICEO (SIRVE PARA...)	LICEO "A"	LICEO "B"	TOTAL
Conseguir un trabajo mejor en el futuro	37,9	34,8	36,3
Hacer otros estudios que "permitan" un trabajo mejor en el futuro	51,5	47,8	49,6
Puede servir o no para conseguir un trabajo mejor en el futuro	7,6	13,0	10,4
No sirve para conseguir un trabajo en el futuro	3,0	2,9	3,0
No sabe, no contesta.	0	1,4	0,7

## **2. Limitaciones a las comunidades de sentido identificadas:**

En las *declaraciones* de los jóvenes, parecía no haber diferencias significativas entre las formas en que viven su experiencia liceal cotidiana en los dos casos estudiados. Sin embargo, mediante una aproximación *hermenéutica*, las situaciones de interacción identificadas en los dos liceos no resultaron de ningún modo homogéneas. En el análisis comparativo de las respuestas de los jóvenes se consideró que en la *opinión objetivada*, las diferencias que remitían a las vivencias cotidianas resultaban matizadas. Mediante la triangulación con las otras técnicas las diferencias observadas resultaron significativas, lo cual no desdijo los datos proporcionados por la técnica de encuesta, sino que remitió a sentidos menos *estereotipados*.<sup>21</sup>

Ambos espacios son aptos para la interacción entre jóvenes, quienes pueden relacionarse entre ellos, pero de modo diferente. El tipo de gestión o cultura del centro educativo propicia cierto tipo de interacción entre los jóvenes y con los actores adultos que no es de ningún modo idéntica

<sup>21</sup> Es preciso tener en cuenta lo comúnmente se señala sobre los problemas de "conformidad social" importantes en la técnica de encuesta: BOSCH, L.I. - TORRENTE, D.: 1993.

en los liceos considerados. Mediante las técnicas empleadas, se identificó cada caso en una tipología de centros educativos, de modo que el caso “A” se asimiló a un liceo “a la deriva” mientras que el “B” a un liceo “ordenado”.<sup>22</sup>

En el liceo “a la deriva”, los jóvenes no tienen actividades concretas para realizar en los recreos y en las horas libres. Las interacciones están signadas por el ruido y el movimiento en el desorden y por la confrontación con los actores adultos. El lugar de trabajo (el salón de clases) y el lugar de esparcimiento (el patio de recreo) no parecen ámbitos de interacción muy distintos. En cambio, en el liceo “ordenado”, los jóvenes tienen actividades previstas y varios escenarios alternativos para desarrollarlas. Las interacciones están signadas por el ruido y el movimiento en el orden y por la cooperación –aunque crítica- con los actores adultos. Ello remitió a la “teoría del etiquetado”<sup>23</sup> que describe etnometodológicamente los procesos por los cuales los jóvenes *son* como los llaman. En las entrevistas realizadas, se observó que los jóvenes son “etiquetados” de forma contrapuesta en los liceos considerados: “adolescentes típicos” en el liceo “ordenado” y “agresivos e indisciplinados” en el liceo “a la deriva”.

Si bien las “consignas de sentido” asignadas al liceo son semejantes, emanan de situaciones de interacción diferentes: en ambos liceos los jóvenes le atribuyen al centro educativo un sentido vinculado al relacionamiento entre pares, al igual que como ámbito de socialización. Pero las formas en que los jóvenes construyen intersubjetivamente esas relaciones difiere en uno y otro caso. En el liceo “a la deriva”, los jóvenes interactúan en un escenario con mínimas posibilidades a priori de realizar actividades interesantes, si bien el tamaño del liceo es grande:

“Tenemos terrible patio no sé para qué, porque no podemos hacer nada...” (De dinámica de “El liceo está en juicio”, Liceo A, T.Vespertino)

Las actividades tienen lugar porque ellos las crean y en esa creación surge la confrontación con los actores adultos del liceo (escupir de la baranda para abajo, por ejemplo), como modo de respuesta a la “violencia simbólica” que encuentran en los profesores que faltan, las horas libres que tienen sin ninguna actividad ni ningún lugar en el cual permanecer, las sanciones por indisciplinas. Ello no quita que encuentren en su centro educativo, al igual que en el “liceo ordenado”, un lugar para divertirse, quizás como un ámbito privilegiado de interacción, que cubriría carencias de otros contextos en que puedan relacionarse con sus pares.

### **3. Atribuciones de sentido a “El liceo” y atribuciones de sentido a “este liceo”:**

A través de las dinámicas de “El liceo está en juicio” emergieron distintas preocupaciones y niveles de reflexión. El corte se identificó precisamente entre las dos instancias realizadas en el liceo “ordenado” y el liceo “a la deriva”.

Los jóvenes de ambos centros educativos comparten la demanda del liceo como un ámbito de formación de la persona. Resultó relevante que entre los jóvenes del liceo “ordenado”, la

<sup>22</sup> Consultar el Anexo II para la caracterización de los liceos “A” y “B”, que serán denominados “a la deriva” y “ordenado” respectivamente.

<sup>23</sup> COULON, A.: 1996.

importancia del liceo en la formación del sujeto como persona se desprende de la experiencia liceal cotidiana, que –claro está- es necesario mejorar. No así en el liceo “a la deriva”, en donde la formación del sujeto aparece confusamente ligada a la vida en el liceo. No es que se la niegue como competencia del centro educativo, sino que se la cuestiona como viable en “ese” centro.

En el liceo “ordenado” los jóvenes significaron “el liceo” como algo importante, y en esa configuración ordenaron a la vez a “su liceo”:

“Este liceo está bueno...si nosotros nos ponemos a pensar, este liceo es uno de los mejores que hay en Montevideo.” (De dinámica de “El liceo está en juicio”, Liceo B, T.Vespertino)

Le atribuyeron significados positivos a su liceo, y en esa atribución estuvo presente la comparación de su liceo con los otros liceos. En cambio, en el liceo “a la deriva” los jóvenes le asignaron igualmente importancia a “el liceo”, pero en este caso “el liceo” y “este liceo” aparecieron disociados.

“¡Yo no prefiero! Yo no prefiero quedarme en mi casa. Prefiero venir a un lugar que tenga todo lo que, todo lo que yo busco y que a su vez yo le pueda dar, le pueda atribuir también con mis estudios... ¡pero acá no te dan ganas!” (De dinámica de “El liceo...”, Liceo A, T.Matutino)

Lo que cuestionaron no fue pues “El liceo” sino “su liceo”, esa enorme explanada vacía que no les ofrece posibilidades interesantes.

En ambos liceos las dinámicas de “El liceo está en juicio” fueron iniciadas por los jóvenes refiriéndose a elementos de la “dimensión cotidiana”. En el liceo “a la deriva” los jóvenes se remitieron a evaluar su experiencia concreta en el liceo, en tanto que en el liceo “ordenado” emergieron temas más elaborados, que supusieron planteamientos que trascendían las vivencias cotidianas de “este liceo”:

“Yo estoy en desacuerdo con el Plan Piloto que se está dando en varios liceos del país, eh, por varias razones...” (De dinámica de “El liceo está en juicio”, Liceo B, T.Matutino)

Los significados identificados en el liceo “a la deriva”, estuvieron referidos a la “dimensión cotidiana”. Los marcos de interacción en los que se mueven los jóvenes, no propician mayormente reflexiones sobre la “dimensión teleológica”. En el liceo “ordenado” hay un acondicionamiento de los tiempos y de los espacios tal, que permite que los jóvenes no refirieran sus reflexiones sobre la experiencia liceal únicamente a la experiencia inmediata en el suceder cotidiano. Factores organizacionales y espaciales facilitan una problematización que trasciende la “dimensión cotidiana” y las vivencias concretas en su centro educativo.

## SÍNTESIS DE CONCLUSIONES

El estudio de casos múltiple realizado permitió arribar a algunas consideraciones “finales” sobre los significados que los jóvenes asignan a su centro de estudios y a la institución liceal, intrínsecamente ligadas a la perspectiva teórica escogida. En este sentido, pudo decirse que los jóvenes demandan del liceo la posibilidad de desarrollar experiencias plenas de sentido y una mayor incidencia en la estructuración de su experiencia liceal. Los reclamos por ser más escuchados por el personal adulto del liceo atraviesan la cultura liceal aunque las relaciones se establecen en marcos de interacción disímiles. En el caso “A” los jóvenes expresaron sus

reclamos a través de una relación más hostil; en el caso “B” la relación resultó más amigable. Igualmente, en ambos marcos de interacción –lejos de tener una actitud apática respecto a su experiencia liceal- los jóvenes quisieron opinar, ser escuchados por los adultos, cambiar algunas cosas y mejorar otras.

El liceo apareció como un lugar de formación para el futuro en sentido amplio, es decir, formación en cuanto a conocimientos curriculares pero también a valores y modos de relacionamiento. Los jóvenes esperan que el liceo les brinde conocimientos, pero también formación humana y valórica, constituyéndose como un espacio de construcción del sujeto, al que se le reclama más y mejores materiales y equipamientos que enriquezcan las interacciones, así como posibilidades de relacionarse, de conocerse, de interesarse. Se identificó pues, un cuestionamiento crítico por parte de los jóvenes en el proceso de construcción de los significados que tiene para ellos su centro educativo.

Se detectaron significados comunes a los jóvenes del “liceo a la deriva” y a los del liceo “ordenado”, lo que se interpretó como una entrada “por arriba”, de una cultura juvenil que atraviesa los significados tipificados que se asignan al liceo. Pero los modos en que esos significados son construidos difieren, remitiendo a diferentes contextos de interacción y modos de vivir la experiencia liceal cotidiana. Con ello se afirmó precisamente, que hay una entrada “por abajo”, que es la que los jóvenes construyen conjuntamente con otros actores.<sup>24</sup> Y es allí donde se establecen las diferencias en los significados asignados al liceo. El liceo como un ámbito privilegiado de socialización, como un “lugar para hacer amigos” surgió en ambos casos. Pero los tipos de interacción que tienen lugar se diferenciaron claramente según los marcos de interacción que el centro educativo propiciaba. En ese sentido, el equipamiento lúdico disponible fue considerado un elemento importante pero no el único –ni mucho menos- entre los que incidían en la configuración de la experiencia liceal de los jóvenes. Es la cultura organizacional lo que incide en el tratamiento que se le da al espacio liceal, configurando las posibilidades que ofrece el equipamiento lúdico, que podría ser considerado como un indicador. Ello estructura las representaciones, los significados que orientan las actitudes de los jóvenes.

Pueden enumerarse infinidad de acciones que acontecen dentro del liceo y que están conformando una red que hace posible una trama de interacción-comunicación, donde se reflejan los sentidos asignados al cumplimiento de los diversos roles que los actores asumen dentro de la organización liceal. Los diferentes actores dirigen su accionar, de forma más o menos consciente, hacia la consecución de los fines de la organización liceal. Para ello requieren de un espacio y de un clima apto. En los dos casos analizados, los marcos de interacción fueron divergentes. En el liceo “a la deriva” existen condicionantes físicas y relacionales que tornan difícil el cumplimiento de los roles esperados. No hay un disciplinamiento del tiempo ni del espacio que prescriba pautas. La hora del recreo se desarrolla en una “tierra de nadie”, en donde no se pauta el tiempo de ocio.

---

<sup>24</sup> Las expresiones que refieren a la “entrada por arriba” y “por abajo” de los significados asignados al liceo, son tomadas de: SALINAS, A- FRANSEN, A: 1996.

Distinto es el caso del liceo “ordenado”, en donde existe un fuerte disciplinamiento por el cual los tiempos previstos para clases, recreos y horas libres están marcadamente pautados. De modo que el tiempo y el espacio destinado a actividades lúdicas pauta una forma de interacción en la cual el joven se relaciona con el otro y lo acepta a partir de las normas del juego que mediatizan y reglan la interacción. Las interacciones entre los jóvenes no se tornan “agresivas” estando mediadas por una vinculación lúdica. Los juegos constituyen una forma de disciplinamiento del tiempo y del espacio proporcionando normas de relacionamiento que resultan transferibles a otros ámbitos de interacción. Las interacciones de los jóvenes con los demás actores del centro educativo no son problemáticas.

A pesar de las condiciones disímiles, confluyeron configuraciones de sentido comunes a ambos centros educativos, expresión de un imaginario social que asigna a la institución educativa y a la organización liceal una dimensión teleológica específica. De todos modos, la experiencia liceal es reconstruida por los jóvenes en el curso de la experiencia cotidiana, en el uso y desuso, en el aprovechamiento y desaprovechamiento de distintos aspectos del liceo. De forma que en la construcción social del liceo, los jóvenes significan su experiencia y la tornan real también desde sus pensamientos y sus acciones.

Por otra parte, las atribuciones de sentido identificadas resultaron acordes a las condiciones y formas de relacionamiento entre los distintos actores que tienen lugar en cada centro educativo. La imagen que los jóvenes construyen de “este liceo” en el liceo “ordenado” se asemeja más a la imagen que desde el centro educativo se promueve de “El liceo”. Es decir que los significados que los jóvenes construyen “por abajo”, en el curso de la experiencia cotidiana en el “liceo ordenado” concuerdan con la entrada “por arriba” de la cultura juvenil que atraviesa los significados tipificados que se le atribuyen a la experiencia liceal, pero además, a los cometidos que la sociedad le asigna a la educación. “El liceo” y “este liceo” constituyen entidades dotadas de significados comunes, aunque no idénticas.

En el liceo “ordenado”, el disciplinamiento del espacio y del tiempo ha redundado en una “adecuación de los significados”; del significado construido a priori -de los fines de la institución educativa- y los significados construidos en el curso de la interacción. No puede afirmarse lo mismo del liceo “a la deriva”. En éste, los espacios de interacción que los jóvenes disponen, la confusa delimitación de los tiempos previstos para clases y esparcimiento y los tipos de interacción que tienen lugar entre los jóvenes y con los actores adultos del centro educativo son algunos de los factores que confluyen en un desfasaje entre los significados que los jóvenes asignan “por abajo” a “este liceo” de los significados asignados a “El liceo”. En ámbitos de interacción inhóspitos, los jóvenes construyen su experiencia liceal con pautas de interacción poco regladas. Los significados que construyen quedan “a la deriva”.

En definitiva, las consideraciones que preceden apuntan a explicitar los resultados obtenidos, en vistas a un abordaje ulterior del objeto de estudio, que tome en cuenta dichos resultados y pueda introducir nuevos elementos que hagan posible un incremento del nivel de análisis a través de una lectura crítica de lo realizado hasta el momento.

## • REVISIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Si bien esta revisión remite al trabajo realizado en primera instancia, no se efectúa en ocasión del mismo, sino tiempo después, al retomar el problema de investigación para analizarlo con otra "mirada". Ello supone observar el alcance y las limitaciones del trabajo precedente, revisando los principales insumos obtenidos, así como los supuestos y las hipótesis planteadas en ocasión de la construcción etnometodológica.

Resulta claro que, aunque el espacio físico constituye un factor educativo que facilita o dificulta interacciones conflictivas o cooperativas en el liceo como organización, no explica las formas en que los jóvenes significan su experiencia liceal, ni las expectativas que depositan en ella. No obstante, el "espacio físico" es un indicador de la cultura organizacional del liceo. Este indicador se convierte a la vez, en una variable importante a la hora de analizar las interacciones cotidianas, por ejemplo, en el plano de las conductas y actitudes resultantes de ese relacionamiento (niveles de agresividad, de cooperación, de confrontación o acatamiento a las normas prescriptas desde el centro educativo) o en lo que refiere a la valoración estricta de los jóvenes sobre el liceo.

El tratamiento que el centro educativo da al espacio físico no puede ser nunca neutro. Es en el espacio físico del liceo en donde se plasma la cultura de la organización. El acondicionamiento de los salones, la delimitación de los distintos lugares del liceo para las diferentes actividades, la preocupación por la renovación de carteleras y afiches, son señales del grado de preocupación, de interés y de efectividad a la hora de hacer viables los objetivos del centro educativo. El espacio físico no es de una vez y para siempre sino que se acondiciona y adapta, es delator de las iniciativas, intereses y expectativas de los actores implicados.

Si se observa -como en el caso "A"- que las carteleras están vacías, que los únicos mensajes que se encuentran no tienen relación con fines educativos, que los afiches y avisos no permanecen de continuo, se deja traslucir que la renovación y utilización de los espacios no es un aspecto atendido por la organización. Pero ello también nos habla de una falta de previsión de los recursos necesarios, de la incomodidad e inestabilidad del plantel docente, de problemas de comunicación entre los actores implicados. La falta de equipamiento lúdico, la imprecisa delimitación de lugares y tiempos de estudio y de recreación, confluyen con las ausencias frecuentes de profesores, la carencia de actividades extracurriculares, la imprevisión de actividades para las horas libres, la infrautilización y carencia de carteleras y afiches; en fin, una sensación de caos compartida por todos los actores, que adoptan "estrategias de sobrevivencia", que suponen atender problemas de conducta en detrimento de otros aprendizajes. En este marco, las interacciones de los jóvenes quedan "a la deriva".

En el caso "B", la disponibilidad de salones, las distintas posibilidades de recreación de los jóvenes, la utilización de carteleras y afiches, el cuidado por la higiene y la decoración, aparecen unido a una suerte de orgullo compartido por todos los actores del liceo, jóvenes y adultos, por su centro de estudios. Es clara la preocupación de la Dirección por tener un cuerpo docente estable;

tanto adscriptas como profesores se sienten a gusto allí, se planifican actividades extracurriculares, hay un seguimiento constante de los rendimientos y un disciplinamiento de los marcos de interacción con una lógica de colaboración que denota objetivos comunes entre los diversos actores. Los jóvenes se relacionan entre ellos y con los actores adultos en marcos de interacción reglados, en un clima “ordenado”, para “adolescentes típicos”.

Como se señaló anteriormente, se observa tanto a través de las observaciones como de las entrevistas realizadas a las adscriptas, que los “etiquetan” de forma similar intra-liceo y de forma contrapuesta inter-liceo.

Los jóvenes y su relacionamiento con los demás actores según el tipo de liceo:

DESCRIPCIÓN	TIPO DE LICEO	
	Liceo “A” o “a la deriva”	Liceo “B” u “ordenado”
<b>Características generales de los jóvenes</b>	Agresivos Indisciplinados	Adolescentes “típicos”
<b>Relacionamiento entre jóvenes</b>	Muy difícil Con agresividad	Bueno Con sentimientos típicos de la edad
<b>Relacionamiento entre jóvenes y profesores</b>	Difícil, problemática Con insultos	Buena relación “curricular” Con cariño
<b>Relacionamiento jóvenes y adscriptas</b>	Lógica de “Subsistencia”	Lógica de Colaboración
<b>Relacionamiento jóvenes y directora</b>	Paternalista	“Disciplinado”, Encubierto

El espacio físico oficia entonces como indicador de un complejo de variables más amplio que él mismo y remite a diferentes tipos de gestión, “ordenada” en el caso “B” y “a la deriva” en el caso “A”. Pero ello no explica por qué algunos significados son comunes y otros no. No existe una relación directa entre los tipos de gestión y los significados, sino que hay otras variables que están interviniendo.

En efecto, ello deja entrever que otros factores están incidiendo en las preferencias de los jóvenes; factores que remiten a lugares de socialización alternativos, a posibilidades e imposibilidades de hacer, de tener, de decir, de relacionarse. En fin, a distintos lugares ocupados en el “espacio social”. Afirmar que los jóvenes construyen situaciones de interacción diferentes conduce al menos a la sospecha de que ocupan distintos lugares en el “espacio social”.

## • EL NUEVO ENFOQUE: “LO REAL ES RELACIONAL”

### HACIA UNA DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE PIERRE BOURDIEU

La problemática teórica de Bourdieu intenta aunar el conocimiento teórico y el práctico y entender las relaciones sociales a través de las estructuras simbólicas de poder, proponiendo al sociólogo descubrir la estructura de relaciones que organiza el objeto estudiado.

El estructuralismo genético que propone este autor, mediante el relacionismo metodológico, rompe con dicotomías tales como estructura / individuo, lo macro y lo micro (con lo cual se hacía referencia a la “entrada por arriba” y la “entrada por abajo”), lo subjetivo y lo objetivo. Se adopta entonces un modo de abordaje relacional. Por otra parte, se eliminan dicotomías tales como “el adentro y el afuera”, “lo sincrónico y lo diacrónico” al incorporar la dimensión histórica,

mediante conceptos como el de *espacio social*<sup>25</sup>; “principio explicativo” de las prácticas y de todas las propiedades que resultan de ello. En efecto, el *espacio social* se constituye como una realidad invisible organizadora de prácticas y representaciones, configuradora de “mundos”. Oficia como “colador” de las representaciones que se tengan de las políticas públicas y las reformas educativas, a la vez que de las posibilidades de aprovechamiento del proceso de enseñanza–aprendizaje en el centro educativo y su adecuación a la vida cotidiana de los jóvenes.

La propuesta de Bourdieu se desarrolla entonces a través de un “entramado” de conceptos indisociables como el de *habitus*<sup>26</sup>. El relacionamiento entre las organizaciones y los individuos que conforman una red de relaciones como por ejemplo, el sector educación, está mediado por condicionantes de la red. Dicha red es generadora de –y generada por– estructuras para la práctica social de los agentes, es decir, *habitus*. Las prácticas y representaciones sociales surgen de la relación de condicionamiento entre los *habitus*. El agente comprende el mundo dado que éste ha producido las categorías de percepción y de análisis que aquel le aplica, por lo cual lo percibe como “autoevidente”. Producto de una historia, el *habitus* se enfrenta continuamente a experiencias nuevas; enfrentado a los estímulos y a la estructura del *campo*, generará diversas prácticas. Conforman entonces “lo social incorporado”, en tanto estado que adoptan las condiciones objetivas incorporadas ya no en el “alma” sino más bien en el “cuerpo” de los agentes, convirtiéndose en un conjunto de disposiciones durables –aunque no inmutables–. Conjunto de disposiciones interiorizadas por el individuo en el curso de su historia, disposiciones a actuar, valorar, percibir, a pensar de cierta forma más que de otras, se ajustan a las condiciones particulares de su producción, posibilitando la producción libre de las percepciones, pensamientos, expresiones y acciones en los límites inherentes a sus condiciones particulares de producción. Son a la vez el punto de partida a través del cual los agentes definen sus acciones en las nuevas situaciones, a través de las representaciones que tienen de éstas. De tal modo, están tan alejados de una novedad imprevisible como de una simple reproducción mecánica de sus condicionamientos de partida. Las prácticas y representaciones son producto de un *sentido práctico*, de *estrategias* (sin recurso a la reflexión conciente)<sup>27</sup> que los *agentes* construyen en la práctica y que se definen en el encuentro entre el *habitus* y la situación coyuntural del *campo*.

---

<sup>25</sup> “...todas las sociedades se presentan como espacios sociales, es decir estructuras de diferencias que sólo cabe comprender verdaderamente si se elabora el principio generador que fundamenta esas diferencias en la objetividad. Principio que no es más que la estructura de la distribución de las formas de poder o de las especies de capital eficientes en el universo social considerado –y que por lo tanto varían según los lugares y momentos.” BOURDIEU, P.: 1997, pp.48-49.

<sup>26</sup> “Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a un fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.” BOURDIEU, P.: 1997, p. 92.

<sup>27</sup> Las *estrategias* de los *agentes* no suponen *prácticas racionales*, pero sí que estos son “razonables”. O dicho de otro modo, sus *estrategias* obedecen a regularidades y son explicables por los *habitus* incorporados y las *posiciones* que ocupan en los *campos* sociales.

Bourdieu toma del marxismo la noción de la sociedad constituida por clases sociales, pero difiere en la idea que en las sociedades modernas son las relaciones de consumo las que comunican a los individuos; señala que es la propiedad de ciertos bienes (capitales) lo que se asocia a su consumo. Si bien la distinción en clases es fundamental, la diferenciación a través de lo simbólico es irreductible a lo económico. De modo que la clase no puede ser analizada por una sola variable, sino que se trata de reconstruir el entramado de relaciones, conocer cómo se estructuran. Por otra parte, el autor plantea que la clase no es una clase “real” en tanto grupo efectivamente movilizad sino una clase “construida” o “probable”. Esta probabilidad está dada por las *relaciones* (y no por las *sustancias*) que establecen los agentes situados en condiciones de existencia homogéneas, que imponen condicionamientos homogéneos. Dichos condicionamientos producen y son producidos por sistemas de disposiciones homogéneas apropiados para la generación de prácticas semejantes. Las relaciones de sentido se establecen entonces en el margen de variación que permiten las condiciones de existencia.

La noción de *habitus* permite a Bourdieu superar la noción de clase y hablar de *habitus de grupo*, noción epistemológica central puesto que no basta con considerar los atributos individuales sino que es preciso reconstruir las redes de relaciones encontradas en cada uno de los factores (pautados por el volumen y la estructura del capital, y la evolución histórica de estas dos propiedades) determinantes de un colectivo que es finito. Las prácticas de un mismo agente están armonizadas entre sí, y objetivamente orquestadas con las de los miembros de un mismo grupo. La homogeneización objetiva de los *habitus de grupo* resulta de la homogeneización de las condiciones de existencia, que hace que las infinitas posibilidades de variación de los *habitus* individuales tengan mayores o menores posibilidades de constituir un colectivo cuando comparten determinadas características.<sup>28</sup> Los miembros de un grupo tienen mayores posibilidades de enfrentarse a las mismas situaciones y condicionamientos entre sí, que en relación a los miembros de otros grupos. Hablar de *habitus de grupo* supone reconocer las semejanzas entre los sistemas de disposiciones de los individuos que comparten similares condiciones de vida.<sup>29</sup>

En tanto esquemas de percepción y de apreciación, el *habitus* tiende a desfavorecer la exposición a informaciones susceptibles de cuestionar la información acumulada, o en todo caso, a rechazar tales informaciones. Lo que no implica la eliminación total de las posibilidades de incorporarlas. El ajuste del *habitus* a las condiciones objetivas es sin duda de los “casos particulares de lo posible”, el más probable pero no el único, de las relaciones entre disposiciones y condiciones, produciéndose cuando hay homología entre las condiciones de producción del

---

<sup>28</sup> “Dicho de otro modo, la labor simbólica de *constitución* o de consagración que es necesaria para crear un grupo unido tiene tantas más posibilidades de alcanzar el éxito cuanto que los agentes sociales sobre los que se ejerce estén más propensos, debido a su proximidad en el espacio de las posiciones sociales y también de las disposiciones y de los intereses asociados a estas posiciones, a reconocerse en un mismo proyecto.”, BOURDIEU, P.: 1997, p.49.

“Hablar de *habitus* es plantear que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, a saber, colectivo. El *habitus* es una subjetividad socializada.” BOURDIEU, P.: 1991, p.87.

<sup>29</sup> Cada sistema de disposiciones se diferencia de los otros por la singularidad de su trayectoria social que, siendo más similares entre los miembros de un grupo, no obstante, no constituyen series de determinaciones cronológicamente ordenadas idénticas a las de otras trayectorias. BOURDIEU, P.: 1995, 1997.

*habitus* y las condiciones de su funcionamiento.

La relación entre el *habitus de grupo* y la práctica se conforma en la lógica específica en que se inserta dicha práctica. Es preciso pues, conocer qué es lo que se encuentra en *juego* y cuáles son las *especies de capital* necesarias para jugar, conocer la *estructura del campo*. Entre otras cosas, un *campo*<sup>30</sup> se define por el *capital* en juego, y por los *intereses específicos*,<sup>31</sup> siendo su estructura un “momento histórico” de la distribución del capital específico que allí está en juego. De modo que se establece un círculo hermenéutico por el cual, para construir un *campo* es preciso identificar las formas de *capital específico* que habrán de ser eficientes en él, a la vez que para identificar dichas formas, debe conocerse la *lógica específica del campo*. Para la descripción del *campo* es preciso establecer las *relaciones objetivas* que existen entre los *agentes* que ocupan las distintas *posiciones*. Todo *campo* implica relaciones de lucha entre los *agentes* que lo componen, que ponen en juego el *capital específico* que los posiciona en él. Este *capital* resulta pues el instrumento pertinente para la apropiación diferencial de las oportunidades que teóricamente se ofrecen a todos.

Este dinamismo se produce a la interna de cada *campo*, pero a la vez cada *campo* redefine constantemente sus límites con los otros campos, y su *autonomía relativa* está en permanente ajuste en los distintos niveles de agregación.<sup>32</sup> Cada campo forma parte de una gran configuración de relaciones que constituye el *espacio social global*. “Espacio de relaciones”, el *espacio social* es el campo de fuerzas y de luchas en las que los agentes se enfrentan con medios y fines que varían según la posición que ocupan en la estructura del campo de fuerzas. Dichas posiciones incidirán a su vez en las estrategias de lucha adoptadas y en su orientación hacia la conservación o hacia la transformación de la estructura.

## REVISANDO EL “PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN”

Las situaciones de interacción diferentes remiten a la cultura del centro educativo y al tratamiento que éste da a la población estudiantil que asiste a él, pero también a los *capitales* de que disponen los distintos *agentes* que componen el espacio liceal. Si bien la gestión escolar podría neutralizar diferencias, el “adentro” del liceo resulta indisociable del “afuera”, tanto a nivel de los recursos humanos a los que puede aspirar, como de la capacidad de requerir materiales y equipamiento, y por otra parte, de la población estudiantil que accede a uno u otro centro.

---

<sup>30</sup> “En términos analíticos un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen sus ocupantes, ya sea agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) ... y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones...”; BOURDIEU, P.: 1995, p.64.

<sup>31</sup> Las nociones de *capital e interés* son irreductibles al ámbito económico. Por *capital* se entiende toda energía que es susceptible de producir efectos en un *campo*, complementando las competencias sociales; como “ficha” para poner en el juego. El interés o *illusio* supone estar interesado en participar en el juego, asignarle sentido a la lucha en determinado campo.

<sup>32</sup> “...un campo no está integrado por partes o componentes. Cada subcampo posee su propia lógica, reglas y regularidades específicas, y cada etapa de la división de un campo conlleva un auténtico salto cualitativo. Esto es, la noción puede ser empleada para diferentes ‘niveles de agregación’.” BOURDIEU, P.: 1995, p.69.

El liceo puede ser considerado como un ámbito institucional clave para posibilitar la creación de contextos en los que los jóvenes de bajo *capital social* (o global) puedan no sólo interactuar con sus pares de otros estratos en condiciones de "igualdad", sino también mantener una relación cotidiana que les permita desarrollar códigos comunes y vínculos de afecto y solidaridad. Pero ello no puede considerarse aisladamente de otras instituciones que forman a los individuos, como la familia y la escuela primaria. El "oficio" del estudiante del Ciclo Básico resulta de la combinación de capitales con los que se "posicionan" a la vez que son "posicionados".

Este abordaje implica revisar los supuestos de partida, que establecían que los significados atribuidos por los jóvenes al liceo se van construyendo en la interacción cotidiana y están ligados fundamentalmente a las formas de uso del tiempo y del espacio liceal.

Desde el nuevo enfoque, se supone que dichos significados se van construyendo en el *espacio de relaciones*, a través de las combinaciones de los distintos *capitales*, de las *fichas* puestas en el *juego*. Las prácticas y representaciones que los jóvenes tienen de su liceo son indisociables de los *habitus de grupo* de los que los adolescentes forman parte, que actúan como *principios de visión y división, gustos*, que pueden resignificarse (o quizás no se resignifiquen sustantivamente) en un sentido u otro según los "climas organizacionales" que los diferentes liceos presentan. A este respecto, las formas de uso del tiempo y del espacio liceal no constituyen más que uno de sus componentes. (Otros: la estabilidad del plantel docente, el grado de participación de los agentes en las tomas de decisiones, las formas de relacionamiento ...la gestión educativa.)

→ **PREGUNTAS:**

A partir del estudio de casos múltiple realizado, se encontraron configuraciones de sentido comunes, pero también, fuertes limitaciones a las comunidades de sentido identificadas. Si bien las "consignas de sentido" son semejantes tanto en el liceo "ordenado" como en el liceo "a la deriva", emanan de situaciones de interacción diferentes, esto es, de distintos modos de vivir la experiencia liceal. Cabe entonces preguntarse:

-¿Por qué ante contextos de interacción tan disímiles confluyen significados comunes?  
-¿Por qué puede afirmarse que a pesar de esos modos comunes de significar la experiencia liceal, las formas en que los jóvenes la tematizan, la problematizan y la vivencian difieren sustantivamente?  
-¿Por qué las atribuciones de sentido a "El liceo" y a "Este liceo" aparecen disociadas en un caso y asociadas en el otro? (¿En qué medida los jóvenes se sienten implicados con lo que el liceo les propone, o dicho de otro modo, comprendidos dentro de la "ideología" del liceo, entendida como la cultura y el tipo de comportamiento que transmite al alumno?)

Hipótesis:

1. Los significados que los jóvenes asignan al liceo son fruto del *habitus de grupo* que poseen y de la *estructura de capital* que disponen, de las *estrategias de las familias*; en fin, de la

posición que ocupan en el *espacio social*.

2. El tratamiento que el liceo da a los jóvenes es fruto y a la vez reproduce la distribución de *capital* de los *agentes* que forman parte de la organización educativa, acentuando las diferencias entre los poseedores de *capital* y los que carecen de él, contribuyendo de ese modo a un incremento de la segmentación del *espacio social*.

3. Las *prácticas y representaciones* de los jóvenes se construyen desde un *espacio de relaciones* que no es ajeno al mandato estatal sobre la misión de la educación en la sociedad.

Esta revisión supone ahondar en las formas en que los jóvenes conciben su educación, estableciendo el sistema de relaciones que organiza las representaciones que tienen de su liceo. Este procedimiento introduce la reflexión sobre las implicancias que traen aparejadas las distintas posturas teóricas desarrolladas.

### EL SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL. EL ESTADO COMO UNA “ESPECIE DE METACAMPO”<sup>33</sup>

El Estado como *metacampo* se constituye como una configuración de relaciones que atraviesa y determina las relaciones en otros campos. Este es un fenómeno generalizado en las sociedades occidentales que cobra particular importancia en la sociedad uruguaya. Desde finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX se ha conformado en nuestro país al igual que en otras sociedades latinoamericanas, lo que se ha dado en llamar: la *matriz estado-céntrica*<sup>34</sup>; esta fuerte presencia estatal ha pautado de forma determinante la producción y reproducción de los instrumentos de construcción de la realidad social uruguaya, siendo el sistema educativo un arma central en esta dinámica.<sup>35</sup>

Analizar la construcción social del liceo supone atender a los productores de prácticas (jóvenes que significan), sus relaciones (conflicto, cooperación) pero también al accionar de los representantes del sistema educativo en sus diferentes niveles de agregación (en el liceo, los profesores, adscriptos, directores) de forma de dar cuenta del poder estatal en su dimensión simbólica. A través del marco que impone a las prácticas, el sistema educativo estatal ejerce coerciones, disciplina cuerpos y mentes de tal forma que regula, uniformiza, formando disposiciones duraderas, que se traducen en una suerte de consenso sobre un conjunto de experiencias compartidas, un mundo de sentido común.<sup>36</sup> El “mandato estatal” inculca *estructuras*

<sup>33</sup> El Estado “...impone e inculca todos los principios de clasificación fundamentales... y asimismo es el fundamento de la eficacia simbólica de todos los ritos de institución, de todos los que fundamentan la familia por ejemplo, y también de todos los que se ejercen a través del funcionamiento del sistema escolar, lugar de *consagración* donde se instituyen entre los elegidos y los eliminados, unas diferencias duraderas, a menudo definitivas...” BOURDIEU, P.: 1997, p.117.

<sup>34</sup> CAVAROZZI, M.: 1991.

<sup>35</sup> “En los países de organización nacional tardía -como los latinoamericanos- la educación y el aparato estatal encargado de impartirla, han sido más bien una herramienta de afirmación del poder del Estado, un instrumento integrador de la población a determinadas pautas culturales e ideológicas, definidas por el grupo dominante como la cultura y la identidad nacionales.” LEMES, R.: 1987, pp.40-46.

<sup>36</sup> Para comprender cómo el orden estatal consigue una sumisión inmediata es preciso “...vislumbrar que las estructuras cognitivas no son formas de la conciencia sino disposiciones del cuerpo, y que la obediencia que otorgamos a los imperativos estatales no puede ser comprendida como sumisión mecánica a una fuerza ni como consentimiento

*cognitivas* en los *agentes*, instaurando categorías de percepción y de pensamiento comunes que crean una suerte de “orquestración inmediata de los *habitus*”, que es a su vez constitutiva de las experiencias compartidas y “sentidos comunes”, fundamento de las “evidencias consensuadas y compartidas” que los jóvenes tienen del liceo.

Dichas estructuras son –o aparentan ser- coherentes y sistemáticas y están –o aparentan estar- objetivamente en consonancia con las estructuras objetivas del mundo social, lo que hace a su consistencia y resistencia. Es precisamente esta consonancia inmediata y tácita entre las estructuras incorporadas -que se han convertido en inconscientes- la que permite la legitimar la organización liceal en toda su eficacia simbólica, fundamentando una relación de *sumisión dóxica*.<sup>37</sup> Al pensar su experiencia liceal, los jóvenes dejan en estado impensado (*doxa*) los presupuestos de su pensamiento. La *sumisión dóxica* refiere a la imposibilidad de esos jóvenes–*agentes* de reflexionar sobre los condicionamientos sociales que posibilitan su *punto de vista* y las tesis inconscientes generadas por *disposiciones homólogas*, adquiridas en el curso de la experiencia liceal, inscritas a menudo en la prolongación de una experiencia originaria de su *habitus de grupo*, que fundamenta el tipo y grado de interés que el estudiante deposita en el liceo. En efecto, no todos los jóvenes están en las mismas condiciones para desarrollar su experiencia en el liceo y proyectarla a futuro, para pensar el liceo y pensarse a sí mismos en tanto estudiantes. Sus *puntos de vista* son análogos a la posición que ocupan en el *espacio social*, *interesándose* en el *juego* porque su estado (o el “Estado”) les ha suministrado los elementos necesarios.

El aparato estatal imparte (a través del sistema educativo fundamentalmente) valores universales. Dichos valores son en sí mismos valores particulares universalizados y cumplen su función simbólica de legitimación al beneficiarse de un reconocimiento universal. Al mismo tiempo, reconocerlos supone beneficios simbólicos para los *agentes*, asegurándoles probabilidades de participar en el *juego*, es decir, probabilidades *razonables* (acordes a sus *habitus*) de existir. Pero no pueden beneficiarse de la propuesta educativa del sistema de enseñanza estatal sin beneficiar, por poco que sea, a los valores universales con los que la identifican.

Generalizada la educación secundaria prácticamente al conjunto de la población adolescente, con un Ciclo Básico obligatorio, se espera de ella la posibilidad de otorgar una base de sustentación cultural que antes era proporcionada por la escuela primaria, que permita entender el mundo y desenvolverse en él. ¿Educación secundaria entendida como preparación para la universitaria o como prolongación de la primaria? ¿Para qué? ¿Para quienes?

---

consciente a un orden.” La noción de “falsa conciencia” invocada por el marxismo para dar cuenta de la “sumisión dóxica” de los dominados a ciertas estructuras, esto es, de los efectos de la “dominación simbólica”, impide comprender que “‘conciencia’ es lo que sobra, y hablar de ‘ideología’ es situar en el orden de las *representaciones*, susceptibles de ser transformadas por esta conversión intelectual a la que llamamos ‘toma de conciencia’, lo que se sitúa en el orden de las *creencias*, es decir en lo más profundo de las disposiciones corporales.” BOURDIEU, P: 1997, p.118.

<sup>37</sup> Legitimando la organización liceal, legitiman con ella, la organización de la agenda escolar, la de los ritmos temporales que pautan las vacaciones y los tiempos de trabajo, la de las “horas” de trabajo y las “horas libres”, las categorías de evaluación que el liceo, a través de sus representantes, aplican a los estudiantes; así como las formas en que los jóvenes piensan el liceo y se piensan a sí mismos en él.

En el curso del proceso de masificación de la enseñanza, constituye un aspecto central el ingreso de los sectores más desfavorecidos de la población, que antiguamente quedaban excluidos. Secundaria “atiende” un público cada vez más heterogéneo. Esto es tanto más problemático en cuanto que la sociedad se vuelve cada vez más fragmentada y ya no es posible visualizar claramente mecanismos que aseguren cohesión social, que logren atender la creciente heterogeneidad. Frente a un público homogéneo, un planteo homogéneo; frente a una creciente heterogeneidad no es viable una respuesta homogénea, no hay una “oferta culturalmente válida para todos”. Si el sistema educativo traza una línea media, una pauta común “a la que es necesario llegar”, estará segregando a los sectores más desfavorecidos, aún más de la segregación que ya suponen las “barreras a la entrada” existentes.

## LOS DOS LICEOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

El mundo social es algo a construir “colectivamente” por parte de los agentes sociales.<sup>38</sup> El espacio social ocupado por los jóvenes resulta vital como configurador de sentido, como articulador entre la experiencia vivida en el liceo y los otros ámbitos de socialización, en términos de “capitales de entrada” que los jóvenes disponen al iniciar su vida liceal y de las posibilidades e intereses que tienen de acumular ciertas *especies de capital* en detrimento de otras.

El liceo “a la deriva” y el liceo “ordenado” constituyen *subcampos homólogos*, atravesados transversalmente por el sistema educativo, que constituye el *campo educativo* y en un mayor nivel de agregación, por el Estado que constituye una suerte de *metacampo*. Cada liceo tiene una *composición* y un *volumen* de capital diferente, lo que hace a la desigual ubicación de los liceos en el sistema educativo. En efecto, el liceo “a la deriva” se encuentra en una posición desventajosa respecto del liceo “ordenado”, que tiene mayor capacidad de gestionar y de hacer escuchar sus demandas, de seguir incrementando su *capital*, en términos de mejorar su plantel docente, formar mejor a sus alumnos, obtener más y mejores recursos didácticos y lúdicos. En el campo educativo, cada liceo constituye a la vez, un *agente colectivo*, cuyas características y estrategias condicionan y están condicionadas por la posición que ocupa y por su trayectoria en dicho *campo*.

Concomitantemente, en cada liceo hay una desigual distribución de los *capitales específicos*, por lo que los jóvenes ocupan distintos lugares que los adultos y distintas *posiciones* en el centro educativo. Algunos están mejor dotados que otros de las *fichas* necesarias para obtener buenos rendimientos, para aprovechar mejor su experiencia cotidiana en el centro de estudios y para proyectarla en el futuro. El nivel educativo de las familias, la antigüedad y trayectoria del alumno en el liceo y las posibilidades socio-económicas de los jóvenes son algunos de los elementos que se entrelazan condicionando la experiencia liceal.

Las diferencias se hacen igualmente identificables si se compara a nivel agregado, las poblaciones estudiantiles que concurren a cada uno de los liceos. Los jóvenes que asisten al liceo

---

<sup>38</sup> “...estas construcciones no tienen lugar en el vacío social... la posición ocupada en el espacio social. es decir, en la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital, que asimismo son armas, ordena las representaciones de este espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo.”; BOURDIEU, P.: 1997, p.22.

“ordenado” poseen *capitales* que hacen la vida en el liceo más provechosa y mejor adaptada de acuerdo a sus necesidades. Los jóvenes del liceo “a la deriva” se encuentran entonces en una posición desventajosa en términos de “capitales a la entrada”, situación que se ve reafirmada y reproducida en las condiciones objetivas en que se desarrolla la experiencia liceal en dicho centro de estudios. Surge entonces la posibilidad de observar que en el liceo “a la deriva” existe una fuerte distancia entre la *cultura escolar* y la *cultura juvenil*, mientras que en el liceo “ordenado” esta distancia es menor. Por otra parte, la distribución de la población considerada entre los dos centros educativos no es casual.

Los dos liceos tienen, por lo tanto, distintas posibilidades actuales y potenciales, en fin, una adecuación diferente a los fines prescritos por el sistema educativo, dado que ambas organizaciones “existen para”. En cada liceo se establecen redes de relaciones autónomas a la vez que determinadas por el atravesamiento institucional del sistema educativo. La atención no puede centrarse únicamente en las relaciones autónomas para explicarlas, confundiendo las *interacciones* con las *relaciones*. Pensar relacionamente implica centrar el análisis en la estructura de las relaciones objetivas -establecidas en el sistema educativo y más precisamente en los liceos considerados durante el tiempo transcurrido- que determina la forma que pueden tomar las interacciones y las representaciones que los jóvenes tienen de su liceo, del sistema educativo, de las posibilidades que se les ofrecen y de sus prácticas.

Al analizar lo que acontece en cada liceo como organización, es imprescindible tener presente que se comporta como campo autónomo de relaciones sociales, en el que se desarrollan determinados *juegos*. Pero cada liceo, en tanto *campo*, no está aislado, dado que la realidad de cada campo-liceo se explica también por ser éste *agente* en un *campo* –el educativo- en donde se desarrolla simultáneamente otro *juego*, cuya lógica se explica a su vez en tanto es *agente* colectivo en el *metacampo* estatal. Por lo tanto, se trata de realizar constantemente un salto en el nivel o unidad de análisis, porque “de hecho” esos *campos* coexisten, funcionan y operan conjuntamente. La consideración del *campo* del sector educativo es necesaria ya que existen configuraciones en éste que atraviesan esta organización y operan en su interior como condicionantes para la acción.

Para entender las prácticas y representaciones de los estudiantes en cada liceo es preciso estudiar los *habitus* incorporados en la pertenencia a estos *campos* que, como se dijo anteriormente, son atravesados institucionalmente por ciertas configuraciones del sistema educativo. En el espacio social del liceo confluyen jóvenes poseedores de “capitales de entrada” desiguales con una cultura organizacional que está al servicio de una pedagogía racional que “no entiende” de discriminaciones de dichos *capitales*. Si bien en cada liceo hay una cultura organizacional mejor o peor, más o menos atendida, ésta se organiza en torno a criterios que no tienen en cuenta las desigualdades entre los jóvenes, más allá de la eventual iniciativa de algún actor particular. El liceo como organización no se organiza para atender la diversidad, sino que forma parte de una estructura educativa que responde a diseños curriculares generales y políticas

que remiten a un paradigma de “arrastre de arriba hacia abajo”.<sup>39</sup>

Comprender declaraciones como “para mi el liceo es un lugar de reunión”, “hacer el liceo sirve para hacer otros estudios en el futuro”, o “a mi no me gusta estudiar, cuando termine el Ciclo Básico me voy a poner a trabajar” o ciertas actitudes y modos de comportamiento, supone conocer las condiciones en que estos tienen lugar. De ese modo, expresiones a primera vista similares, pueden remitirse a situaciones bien dispares. En el mismo sentido, hablar de “los problemas de la enseñanza”, de “la violencia en los liceos” supone remitirse a lugares comunes, que atribuyen indistintamente un “estado” a la totalidad de una categoría “extremadamente diversificada y dispersa.”<sup>40</sup> Si bien el liceo “ordenado” y el liceo a la “deriva” no se ubican en los extremos del *continuum*, resulta claro que ocupan posiciones bien distintas.

#### → CARACTERÍSTICAS DE LOS LICEOS “A” Y “B”:

Los dos liceos son “policlasistas”, esto es, la composición de la población que asiste a ellos es heterogénea. Los jóvenes se distinguen por las desigualdades previas de “capitales a la entrada” al centro educativo.<sup>41</sup> La condición socioeconómica de las familias, el barrio en el que viven y su trayectoria escolar constituyen factores que hacen a la posesión diferencial de *capitales* que “ubicarán” a los jóvenes en el centro educativo y en el sistema escolar. Otro factor cuya incidencia resulta clara es el que puede denominarse: “trayectoria liceal”. Los jóvenes que cursan desde primer año en el mismo liceo tienen un conocimiento mayor de su centro de estudios, de sus compañeros, de los profesores y adscriptas, y director (suponiéndose éstos estables). No así quienes han cambiado de liceo, para quienes todo resulta nuevo, desde el espacio físico del que disponen hasta las formas de relacionamiento con los demás actores.<sup>42</sup> Ello se agudiza si además el plantel docente no es estable, la directora no tiene intenciones de ejercer sus funciones más allá del año lectivo en curso, las adscriptas no se sienten a gusto y no conocen a todos los jóvenes puesto que les es imposible. Tal es el caso del liceo “A”, que se ha denominado “a la deriva”, a diferencia del caso “B” u “ordenado”. Por otra parte, las *trayectorias* de los centros educativos difieren sustancialmente dado que en el caso del liceo “a la deriva”, es el primer año que funciona, y se constituyó como “solución” para la sobrepoblación estudiantil y la falta de liceos en la zona, en tanto que el liceo “ordenado” tiene varios años de funcionamiento y es un referente para varias generaciones.

---

<sup>39</sup> Estudios recientes de la CEPAL describen el paradigma dominante de la política social en América Latina, caracterizada por una lógica de arrastre que no reconoce la heterogeneidad de situaciones o si las reconoce, supone que éstas recibirán luego los beneficios de las políticas por una suerte de arrastre de “arriba hacia abajo”. Paulatinamente se perfila como paradigma emergente el de las políticas focalizadas, que definen una *población objetivo* prioritaria. CEPAL:1996.

<sup>40</sup> “Resulta claro, en efecto, que el universo de los establecimientos escolares y las poblaciones correspondientes es en realidad un *continuum* del que la percepción corriente sólo aprehende los dos extremos... “el mal de la escuela” reviste formas extremadamente diversificadas...” BOURDIEU, P.-CHAMPAGNE, P.; “Los excluidos del interior” en BOURDIEU, P.:1999, p.363.

<sup>41</sup> Ver Anexo Estadístico: I. Heterogeneidad interna.

<sup>42</sup> “... la trayectoria describe la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por el mismo /agente/ en los estados sucesivos del campo... dando por supuesto que sólo en la estructura de un campo, es decir una vez más relacionamente, se define el sentido de estas posiciones sucesivas...” BOURDIEU, P.: 1997, p.71

### → La "trayectoria liceal"

El liceo "A": Pertenece al área reformada, pero en el turno matutino el Plan Piloto no ha llegado a tercer año; los alumnos vienen de tres liceos distintos, atendiéndose una población estudiantil mayor que en el vespertino. En el turno vespertino, los jóvenes provienen en su mayoría de un antiguo liceo de la zona; el Plan Piloto se lleva a cabo en los tres niveles. En la tarde, los jóvenes se conocen más entre ellos y son más conocidos por el personal. A los actores adultos les es difícil conocer a los jóvenes, principalmente a los de la mañana, de saber sobre su procedencia, sobre los "espacios" en los que se mueven; no disponen de sus antecedentes.

El liceo "B": Pertenece al área reformada, pero conviven en él dos planes. Los jóvenes de tercero viven una situación diferente a la de los demás grados: el Plan Piloto no ha llegado aún a tercer grado. En ambos turnos se conocen igualmente entre ellos, ya que es el tercer año que concurren a este centro educativo y además son conocidos por el personal del centro educativo.

### → "Ubicación geográfica":

El liceo "A": Se ubica en un punto neurálgico del espacio urbano, próximo a un cruce de dos importantes avenidas. Las viviendas de la zona son predominantemente "viviendas medias" (casas o apartamentos de dos o más habitaciones, edificios modestos de ventanas pequeñas). Rodeado de un complejo habitacional de viviendas de ladrillo visto, este liceo aparece integrado al paisaje. La zona geográfica en la que se encuentra se caracteriza por la presencia -en un radio muy próximo- de varios centros educativos. Pero se percibe la proximidad de avenidas, por el ruido y el tránsito que se vislumbra tan sólo a media cuadra. Sobre aquellas, una amplia zona comercial se extiende, en donde el movimiento de personas y la cantidad de tránsito contribuyen a darle a la zona un carácter heterogéneo.

El liceo B: Ubicado en el borde límite de una zona residencial de nuestra capital, junto a un parque. Rodeado de un complejo habitacional de viviendas, aparece "integrado" al paisaje, como uno más de los numerosos edificios de ladrillo visto que componen la cooperativa de viviendas aledaña. La construcción del edificio liceal se adapta a las características arquitectónicas del entorno. Se encuentra en una zona cuyas construcciones son predominantemente nuevas, con jardines y mucho verde. Exceptuando la cooperativa de viviendas con características de "vivienda media", predomina la casa de propiedad horizontal caracterizada como "vivienda media superior", con jardines y garage. Al lado del liceo, se halla un importante club deportivo y recreativo. Los dos edificios abarcan toda la manzana, conformando una referencia importante, un "territorio de jóvenes". A unas pocas cuadras, se encuentran importantes avenidas, a través de las cuales el transporte colectivo hace posible el arribo al centro educativo de jóvenes de diversas zonas, de características y niveles socio-económicos heterogéneos.

### · Heterogeneidad externa:

Resultado de las desigualdades previas, se encuentran en cada centro educativo jóvenes de distintos niveles socio-culturales y económicos. Pero además de las diferencias a la interna que presenta la población estudiantil, se observan diferencias precisas entre los dos liceos.

Respecto del “barrio” debe tenerse en cuenta tanto el de salida como el de llegada: la ubicación geográfica de cada centro de estudios y también la zona de procedencia de los jóvenes que asisten a cada liceo. A este respecto, los liceos en cuestión presentan claras diferencias.

→ La “procedencia” de la población estudiantil: De acuerdo a los objetivos perseguidos al seleccionar los liceos, la población estudiantil que asiste a ellos proviene de muy diversos barrios. En efecto, se buscaba que al interior de cada liceo se identificaran barrios con distintas características socioeconómicas. A lo largo del presente trabajo se hace referencia a la heterogeneidad de “capitales a la entrada” que los jóvenes disponen al interior de cada liceo. Es decir, en cada uno de los liceos existen jóvenes con desiguales condiciones. A su vez, se identifican desigualdades a nivel agregado de la población estudiantil cuando se trabaja comparando los dos liceos considerados.

A los efectos de identificar ciertas características de la población de cada liceo se consideró interesante observar la distribución de las “necesidades básicas insatisfechas” registradas en los barrios de procedencia de los jóvenes que asisten a uno y otro centro, de forma de evaluar el porcentaje de población con carencias críticas y la heterogeneidad que dicho indicador presenta entre los barrios que componen cada uno de los liceos, y a nivel agregado, comparativamente entre los dos liceos.<sup>43</sup> Así, se llegó a un “porcentaje de NBI de cada liceo”.

· Distribución porcentual de los barrios de procedencia de la población estudiantil y participación porcentual de cada barrio en las “NBI del liceo”

BARRIOS. LICEO “A”	% ESPERADO INICIAL	% ESPERADO (Convertido a 100%)	% de Pob. del barrio que presenta NBI	Participación porcentual de cada barrio en las “NBI del liceo”
Buceo	5.80	6.26	17.77	1.11
Bella Italia	7.20	7.78	52.95	4.12
C.Maróñas	8.70	9.40	36.39	3.42
J.Hipódromo	8.70	9.40	46.53	4.37
Cordón	4.30	4.64	23.81	1.11
La Blanqueada	39.10	42.22	12.19	5.15
La Comercial	7.25	7.83	21.09	1.65
La Unión	7.25	7.83	24.06	1.88
Malvín	2.90	3.13	10.99	0.34
Malvín Norte	1.40	1.51	29.66	0.45
TOTAL	92.60	100.00	-	23.60
BARRIOS. LICEO “B”	% ESPERADO INICIAL	% ESPERADO (Convertido a 100%)	% de Pob. del barrio que presenta NBI	Participación porcentual de cada barrio en las “NBI del liceo”
Buceo	1.40	1.71	17.77	0.30
Carrasco	28.20	34.52	6.37	2.20
C.Norte y La Cruz	26.80	32.80	21.35	7.00
La Comercial	1.40	1.71	21.09	0.36
Malvín	7.00	8.57	10.99	0.94
Malvín Norte	7.00	8.57	29.66	2.54
Punta Gorda	9.90	12.12	6.72	0.81
Total	81.70	100.00	-	14.17

<sup>43</sup> Los valores de la “Población con NBI por áreas aproximadas a barrios” están tomados de Calvo, J.J.: 2000. En ese trabajo, los valores extremos presentados son: Carrasco: 6.37% y Casavalle: 63.24%. Los porcentajes de población con NBI se consideran valores bajos hasta el 20 y altos luego de 40.

Mediante este procedimiento, se observó que el porcentaje de población con NBI es 10 puntos menor en los barrios de procedencia del liceo “ordenado” (14%) que en los del liceo “a la deriva” (24%), señalándose como un valor “bajo” el porcentaje registrado en el conjunto de barrios que componen el liceo “ordenado”, y más aún si se lo compara con el registrado en el liceo “a la deriva”. Por otra parte, el porcentaje registrado en el liceo “a la deriva” está fuertemente marcado por el porcentaje de NBI registrado en “La Blanqueada” (12,19%) puesto que dicho barrio conforma el 42,22% de los barrios presentes en “A”. Pero si se desagrega a la interna el liceo, y se consideran conjuntamente los otros barrios, que componen el 58%, el porcentaje de NBI asciende al 32%, valor que puede considerarse como “medio alto”.<sup>44</sup>

En el liceo “ordenado”, ningún valor se ubica en el rango de valores “altos” de NBI, siendo el valor máximo registrado: 29,66%. En el liceo “a la deriva”, se registran dos barrios con un valor alto (Bella Italia con 52,95% y Jardines del Hipódromo con 46,53%). Además, los valores de NBI registrados en los barrios que componen el liceo “a la deriva” son mucho más heterogéneos, siendo el rango de variación de 41,96 puntos porcentuales en tanto que en el liceo “ordenado” es de 23,29.

En efecto, a la heterogeneidad de capitales al interior de cada liceo, se sumó la heterogeneidad en términos comparativos entre los dos liceos que resulta en una distribución desigual de capitales en el *campo educativo*. Es decir, cuando se observa a nivel agregado cada liceo, se constata que uno de los dos está mejor *posicionado* y correlativamente lo está, su *población estudiantil*.<sup>45</sup>

## UNA APROXIMACIÓN A LAS CONDICIONES DE EXISTENCIA EN QUE SE DESARROLLAN LAS PRÁCTICAS y LAS REPRESENTACIONES

### Espacio social y espacio físico

La distribución en el espacio físico de diferentes especies de bienes y servicios, y de los agentes y grupos sociales, con distintas posibilidades de apropiarse de aquellos constituye el *espacio social reificado*. La *estructura del espacio social* se manifiesta en forma de “oposiciones espaciales”, retraduciéndose de forma imperfecta en el *espacio físico* es decir, en el *lugar* en que los *agentes* están situados, existen.<sup>46</sup> El valor de las diferentes regiones de dicho espacio es definido pues en la relación entre la forma en que los agentes y los bienes se distribuyen en el espacio.

<sup>44</sup> En Anexo Estadístico: 3. Anexo de Cuadros, se presenta el cuadro correspondiente a las “NBI del Liceo A” si se excluye el barrio “La Blanqueada”.

<sup>45</sup> Para una descripción del proceso de construcción de los cuadros que se presentan a continuación (concernientes a las variables: Nivel educativo, Ocupación e Ingresos), consultar Anexo Estadístico: II. Heterogeneidad externa.

<sup>46</sup> “Así, la estructura del espacio físico se manifiesta, en los contextos más diversos, en la forma de oposiciones espaciales, en las que el espacio habitado (o apropiado) funciona como una especie de simbolización espontánea del espacio social... Una parte de la *inercia* de las estructuras del espacio social se deriva del hecho de que están inscriptas en el espacio físico y sólo podrían modificarse a costa de un *trabajo de trasplante*, una mudanza de las cosas y un desarraigo o una deportación de las personas que en sí mismos supondrían transformaciones sociales extremadamente difíciles y costosas.” BOURDIEU, P.: “Efectos de lugar” en BOURDIEU, P.: 1999, p.120.

Es en este sentido que el “barrio” en donde los jóvenes liceales habitan se considera de gran interés como materialización de distancias sociales, enmarcando las posibilidades de los jóvenes de relacionarse. La proximidad de las cosas y las personas, la accesibilidad a los distintos bienes de uso colectivo y a los servicios públicos, en fin, las características del espacio físico ocupado y de los otros que lo ocupan, (los “vecinos”) producen *efectos de lugar*. Por lo tanto, como modo de conocer el *lugar* que los jóvenes ocupan se recurre al “barrio” en tanto espacio habitado, lugar de relacionamiento cotidiano con los vecinos, lugar configurador de *posicionamientos*. Además de la descripción efectuada a partir de las NBI por barrios, se analizan ciertas variables que pudieran operar condicionando las expectativas que los jóvenes tienen de su educación.

Mediante una descripción comparativa del comportamiento de las variables “nivel educativo del jefe” y “nivel educativo del cónyuge” se identifican diferencias claras entre los barrios de procedencia de los liceos, reafirmando la presencia de más *capital global* en “B” que en “A”. Considerando estas variables como indicadores del *capital educativo* en tanto *capital específico*, se constata un mejor posicionamiento en “B” respecto de “A” en el análisis de las categorías.

Nivel educativo del jefe y del cónyuge según los barrios que componen cada liceo:  
(Valores expresados en %)

“JEFE DE HOGAR”			“CÓNYUGE”		
NIVEL EDUCATIVO	LICEO “A”	LICEO “B”	NIVEL EDUCATIVO	LICEO “A”	LICEO “B”
Sin instrucción	1,85	1,10	Sin instrucción	5,89	3,75
Primaria inc.	8,07	7,47	Primaria inc.	5,70	5,77
Primaria comp.	14,11	7,18	Primaria comp.	14,86	12,84
Ciclo Básico inc.	15,43	12,03	Ciclo Básico inc.	12,52	11,95
Ciclo Básico comp.	11,88	5,06	Ciclo Básico comp.	13,70	10,92
UTU incompleta	6,00	7,95	UTU incompleta	2,56	3,87
UTU completa	6,11	2,90	UTU completa	7,51	3,08
Bachillerato inc.	10,07	11,85	Bachillerato inc.	17,61	9,55
Bachillerato comp.	8,48	6,14	Bachillerato comp.	9,09	16,30
Docente completo	0,69	1,15	Docente completo	0,16	0,32
Universidad inc.	10,45	12,69	Universidad inc.	4,36	8,76
Universidad comp.	5,88	18,01	Universidad comp.	6,17	12,27
Militar	0,95	6,25	Militar	0,03	0,56

Es comparativamente alto en “A” el porcentaje de “jefes de hogar” que no siguen estudiando luego de terminar el Ciclo Básico (casi un 12%, contra un 5% en “B”). La relación se mantiene aunque menos intensa para la variable “cónyuge” (13,70% en “A” y 10,92% en “B”). Por otra parte, para “cónyuge” se observa una relación casi inversa entre las categorías “Bachillerato incompleto” y “Bachillerato completo”.

- Si se comparan los porcentajes agrupando las categorías<sup>47</sup>, las diferencias de nivel

<sup>47</sup> Los porcentajes que refieren a las categorías inferiores de educación comprenden las categorías: “Sin instrucción”, “Primaria inc.”, “Primaria completa”, “Ciclo Básico inc.”, “Ciclo Básico comp.”, “UTU inc.”. Al considerar hasta “Bachillerato completo” inclusive se agregan a las categorías reseñadas “UTU comp.” y “Bachillerato inc.” La distribución porcentual en este nivel de agregación puede observarse en el cuadro presentado en el Anexo Estadístico: 3. Anexo de Cuadros. Allí se contraponen las categorías “niveles inferiores” y “niveles superiores”. Esta última comprende únicamente los estudios de nivel terciario (Docencia o Universidad) sean completos o incompletos.

educativo entre “A” y “B” resultan igualmente claras. Como se observa en el cuadro, las categorías que refieren a los niveles inferiores de educación reúnen (para las dos variables consideradas) un porcentaje significativamente más elevado de casos en “A”. Representan un 57,34% en “A” y 40,79% en “B” para “jefe de hogar” y el 55,7% y 49,1% para “cónyuge” respectivamente. La relación se intensifica si se considera hasta Bachillerato incompleto inclusive.

- La concentración porcentual se invierte en los niveles más altos de educación. De modo que si se consideran conjuntamente aquellos que tienen formación de nivel terciario, el porcentaje es mayor en “B” que en “A”: respecto a “jefe de hogar” en “A”, 17,02% tienen formación terciaria, en tanto que en “B”, el 31,84%. Para “cónyuge”, 10,69% y 21,35% respectivamente. Las diferencias resultan aún más claras si se considera únicamente la categoría “Universidad completa”, observándose una relación de 1 en “A” cada 3 en “B” para “jefe de hogar” y para “cónyuge” el doble en “B” que en “A”.

- Otro elemento a tener en cuenta es el carácter de la formación elegida: es mayor el porcentaje de personas que han orientado sus estudios hacia una “formación práctica” en “A” que en “B”. Si se agrupan las categorías UTU completa y UTU incompleta, se observa que un 12,11% de los “jefes de hogar” han realizado este tipo de estudios en “A”, en tanto que en “B” un 10,85%. Las diferencias aumentan para los “cónyuges”: 10,07% en “A” contra un 6,95% en “B”.

Respecto a las variables “Ocupación del jefe de hogar” y “Ocupación del cónyuge”, se identifican algunas diferencias entre las categorías ocupacionales en “A” y “B”:

Ocupación del jefe y cónyuge según los barrios que componen cada liceo (Valores expresados en %)

“JEFE de HOGAR”			“CÓNYUGE”		
OCUPACIÓN	LICEO “A”	LICEO “B”	OCUPACIÓN	LICEO “A”	LICEO “B”
Profesionales	13,47	18,72	Profesionales	19,81	20,65
Directores	3,73	7,80	Directores	1,84	7,25
Oficinistas	19,65	7,82	Oficinistas	19,44	12,51
Comerciantes	12,65	16,71	Comerciantes	11,72	23,56
Agro y Pesca	1,14	6,10	Agro y Pesca	0,06	4,68
Transporte	4,76	3,84	Transporte	1,72	0,21
Obreros calificados	12,81	11,98	Obreros calif.	7,84	6,19
Otros operarios	3,51	3,06	Otros operarios	0,92	0,70
Obreros no calif.	5,09	0,74	Obreros no calif.	1,67	0,98
Serv.personales	14,20	11,43	Serv.personales	25,89	18,72
FFAA	2,13	4,61	FFAA	2,57	0,08
Ignorado	7,08	7,28	Ignorado	6,18	4,52

- Al considerar de forma agrupada las categorías “Profesionales” y “Directores” se observa una concentración porcentual mayor en “B” que en “A”. Para la variable “jefe de hogar” representa un 26,52% en “B”, en tanto que en “A” un 17,2%. La relación se mantiene para la variable “cónyuge” con un 27,9% y un 21,65% respectivamente. Estas diferencias estarían indicando una mayor presencia de ocupaciones que remiten a “posiciones de poder” en “B” que en “A”.

- En el mismo sentido se comporta la categoría “Comerciantes”, representando para “jefe de hogar” y “cónyuge” en “A” el 12,65% y el 11,72% respectivamente, en tanto que en “B” 16,71%

y 23,56%, lo que estaría indicando mayor presencia de "capital económico" en "B".

- Por otra parte, al considerar la categoría "Oficinistas" la relación se invierte, siendo mayor la concentración en "A" que en "B". Para la variable "jefe de hogar", representa un 19,65% en "A" contra un 7,82% en "B", es decir, más del doble. Por lo tanto puede decirse que esta categoría que se asocia comúnmente a la "clase media" es más fuerte en "A".

- También lo son categorías ocupacionales que suponen un trabajo menos calificado, menos remunerado y que requieren frecuentemente de un mayor esfuerzo físico, como la categoría "Obreros no calificados", que representa para "jefe de hogar" un 5,04% en "A" y un 0,74% en "B", siendo pues, en este último caso, prácticamente inexistente.

Distribución de ingresos según los barrios que componen cada liceo: (Valores expresados en %)

Por otra parte, a través del cuadro presentado, pueden observarse diferencias precisas entre "A" y "B" en el ingreso percibido.

ESTRATOS(\$U)	LICEO "A"	LICEO "B"
0 a 7146	14,75	5,62
7146,1 a 10800	19,36	11,01
10800,1 a 15476	18,23	12,82
15476,1 a 23592	27,08	18,57
23592,1 a 251520	20,63	51,97

- Las dos categorías de menores ingresos conforman en "A" el 34,11% en tanto que en "B" reúnen solamente el 16,63%.

- En el otro extremo, si se observan las dos categorías de mayores ingresos, se obtiene un 47,71% en "A" contra un 70,54% en "B".

- Las diferencias pueden describirse también a través de la *mediana*<sup>48</sup>, que se ubica en el tercer estrato en "A" (52,34%) mientras que en "B" es la categoría de mayores ingresos la que reúne el 51% de los casos.

Considerando conjuntamente las variables descritas, se identifican entonces, diferencias importantes en la procedencia de las poblaciones estudiantiles de cada liceo, que operan en la experiencia liceal de los jóvenes condicionando sus formas de actuar, las expectativas que depositan en el liceo y los logros y frustraciones que viven. En fin, condicionan las formas en que se representan su liceo y el liceo en tanto institución educativa. Los jóvenes del liceo "ordenado" llegan a dicho centro con un mayor volumen de *capital global* que los jóvenes del liceo "a la deriva", quienes se encuentran más desprovistos de los *capitales específicos* que operan en el campo. En efecto, los jóvenes del liceo "ordenado" provienen de familias que poseen mayor *capital cultural y económico*, a la vez que ocupan un punto en el espacio físico urbano que les permite establecer vínculos diferenciales con sus vecinos.

<sup>48</sup> La *mediana* es una medida de posición central que indica el primer valor de la distribución que acumula tras de sí el 50% de los casos.

## **Retribuciones de la experiencia liceal**

→ Estrategias de las familias:

La familia en tanto *colectivo* es el “sujeto” por excelencia de las estrategias de reproducción, siendo un lugar de acumulación y transmisión de las diferentes *especies de capital*.<sup>49</sup> Las familias que mandan a sus hijos al liceo “ordenado” probablemente estarían en condiciones de elegir una educación privada para sus hijos; la concurrencia de los jóvenes a ese centro educativo resulta de una acción deliberada. Al decir de las adscriptas, los padres “los anotan a fin de año”, lo que estaría indicando una suerte de “amparo familiar” a la vez que un conocimiento previo de las buenas condiciones que ese centro educativo ofrece. Los padres identifican en el liceo “B”, mejores condiciones respecto de otras opciones en centros educativos homólogos, como podrían ser otros liceos públicos. Seleccionan este centro educativo entre otros liceos de la enseñanza pública, lo que denota que las familias perciben una *diferencia*.<sup>50</sup>

Distinta es la lógica de conformación del alumnado que asiste al liceo “a la deriva”. En este caso, los jóvenes van allí porque es el liceo que les corresponde por asignación de Secundaria. Este liceo recoge entonces la población que le correspondía antiguamente, pero además recibe desde el año en que se desarrolla el trabajo de campo, alumnos de liceos de otras zonas que han cerrado. No sólo queda claro que están muy lejos de elegirlo, sino también que sus familias no se han anticipado a esta asignación previendo su aceptación en otros centros educativos.

La asistencia de los alumnos a uno u otro centro educativo no es casual sino que surge del lugar ocupado en el espacio físico –con las consiguientes implicancias sobre el lugar ocupado en el espacio social- siendo fruto de la acción de sistema educativo, a la vez que de las distintas estrategias de las familias, que originan “estrategias de reproducción” mediante las estrategias educativas que adoptan para sus hijos. En un caso, estas estrategias se manifiestan por omisión, dejando la suerte de los jóvenes “a la deriva” y en el otro, mediante “elecciones” que traducen información y seguimiento.

→ Tratamiento del liceo:

A las diferencias de “capitales a la entrada” al centro educativo, vienen a agregársele las diferencias en el tratamiento que éste tiene con los jóvenes. Dicho tratamiento es fruto y a la vez reproduce las condiciones diferenciales señaladas a través de un mecanismo por el cual adopta estrategias diferenciales con sus alumnos. No todos los alumnos disponen de la formación, los valores y la información adecuada al estado actual del sistema educativo. Quienes mejor se adaptan a las condiciones que el liceo ofrece encuentran en él y en los adultos dedicados a su

---

<sup>49</sup> “Un número considerable de actos económicos tienen como “sujeto” no al *homo oeconomicus* singular, en estado aislado, sino a colectivos, siendo uno de los más importantes la familia, trátase de la elección de un centro escolar o de la adquisición de una casa.” BOURDIEU, P.: 1997, p.133

<sup>50</sup> “Los movimientos de la bolsa de los valores escolares son difíciles de anticipar y quienes, a través de la familia... o de sus relaciones, pueden beneficiarse de una información sobre los circuitos de formación y su rendimiento diferencial, actual y potencial, pueden colocar en posiciones óptimas sus inversiones escolares y sacar mayor provecho de su capital cultural. Ésta es una de las intermediaciones a través de las cuales el éxito escolar -y social- se relaciona con el origen social.” BOURDIEU, P.: 1997, p.71

educación, toda una suerte de estímulos y de identificaciones que los incentiva a aprovechar la experiencia que están viviendo y a proyectarse en el futuro. Las dificultades que encuentran en el camino son discutidas y planteadas en ese marco, para poder mejorar sus rendimientos con vistas a incrementar su formación, tanto curricular como personal. El proceso es inverso en los alumnos que menos se adaptan a la propuesta que el liceo les ofrece y que no encuentran conexión entre dicha propuesta y lo que a ellos les interesa. Estas inadecuaciones se manifiestan en relaciones conflictivas entre los jóvenes y los adultos. Entran entonces en un “engranaje” en el cual permanecen ajenos a la propuesta educativa del liceo, por lo cual sus rendimientos no son buenos y su comportamiento es reprobado por docentes y adscriptos.

Cuando se observa a nivel agregado cada liceo, se identifica la primer situación descrita en el liceo “ordenado”. Desde la opción teórica considerada, puede decirse que este liceo constituye un *campo* en donde los *agentes* disponen de *fichas* “buenas” para jugar, tienen *alto capital global*, siendo los resultados obtenidos óptimos, registrándose una concordancia con los fines perseguidos y asignados a ese *campo*.

Las prácticas y representaciones de los jóvenes que asisten al liceo “ordenado” hacen de ese centro educativo un “lugar donde se verifica la función previamente asignada”. En este contexto, la importancia de “El liceo” surge indisociada de la importancia del “Liceo B”:

“...un centro de educación es muy importante, más en esta zona. Esto está educando a gran parte de la población de lo que va a ser Montevideo y el Uruguay...” (De dinámica de “El liceo...”, Liceo B, T.Vespertino)

Se registra una clara autopercepción de los *agentes* –de los jóvenes en particular- de que el liceo es algo importante, y de que su liceo en particular está posicionado de forma de hacer de la experiencia liceal algo provechoso. Se observa como constante un reconocimiento compartido por los distintos *agentes*, de las posibilidades que el centro educativo ofrece.

“Este liceo *es uno de los mejores*, porque si lo comparás con otros te das cuenta que es uno de los mejores. Yo no digo que no haya cosas que hay que mejorar, pero este liceo tiene de todo, tiene un ping-pong, tiene patio, canchas, pelotas... hay otros liceos que no tienen nada.” (De dinámica de “El liceo está ...”, Liceo B, Turno Matutino)

Los jóvenes manifiestan un marcado interés por lo que los profesores les transmiten. No en vano, en las dinámicas de “El liceo está en juicio” se tematiza la actividad en el aula con una actitud reflexiva, cuestionándose las formas de evaluación de las materias, pero no el relacionamiento con los profesores. Las adscriptas constituyen un referente que agrupa a los jóvenes, que de otro modo, se mueven sólo en pequeños grupos. Se identifica en ellas un liderazgo que oficia como nexo entre los jóvenes y la directora. En esta situación, los jóvenes se mueven en un marco signado por intentos de entendimiento:

“Yo me manejo mucho por el lado afectivo y encontrás buena respuesta. Se manejan muy bien, te tienen como referencia, te buscan, te preguntan cosas de los profesores, de inquietudes, de otros chiquilines. Siempre los adscriptos somos marcos referenciales(...) Este liceo es privilegiado en el sentido de que tiene mucho espacio adentro y mucho espacio afuera... Hay espacio recreativo porque hay juegos establecidos y a su vez hay lugar donde sentarse, tomar sol, conversar... Es un lugar muy bien pensado para jóvenes... A no ser que haya algo de tipo puntual que hablar con ellos, en general en las horas libres están en el patio.” (De Entrevista a Adscripta Liceo B, T.Vespertino)

La relación de complicidad establecida entre las adscriptas y los jóvenes supone un liderazgo de aquellas, que se autoproclaman referentes indiscutidos de los jóvenes, lo cual las satisface y hace a una relación distendida con ellos.

Por el contrario, en el liceo "a la deriva", los funcionarios se ven desbordados por los problemas y "objetivan" las situaciones problemáticas, como "naturalizándolas." En el discurso de las adscriptas, no hay una explicación de la "indisciplina" de los jóvenes: ellos son "indisciplinados", son "agresivos". Ese es el marco, la situación que atraviesa todas las relaciones que establecen los jóvenes con los demás agentes del campo-liceo.

"- Lo que pasa es que tenés que hacer esto y lo otro, y que vos no puedas, no puedas darle tu opinión a la adscripta porque sí, porque ella siempre dice que tiene la palabra correcta y que hay reglas que no sé quien las puso y que yo nunca las vi, ...siempre cualquier cosa que digas te dicen que las reglas y que vos nunca tenés razón. Yo en el liceo no tengo porqué venir a limpiar los pisos.

- ¡Porque pase lo que pase siempre tienen razón ellos!" (De dinámica de "El liceo...", Liceo A, T.Vespertino)

En el curso de las observaciones es corriente registrar alumnos expulsados de clase y salones ruidosos. Las clases no se desarrollan en un clima apto y facilitador de la adquisición de conocimientos sino que de lo que se trata es de "subsistir":

"Todos los profesores se quejan de disciplinas, y en casos particulares, hay profesores que han sido insultados. Veo una actitud bastante contestaria... yo no sé si exactamente es una falta de respeto o es un no importarle la otra persona, no importa si es un compañero o si es un adulto... están como en una línea que tanto como que le dicen un insulto a un compañero como que se lo dicen a un mayor." (De Entrevista a Adscripta Liceo A, T.Vespertino)

En el liceo "a la deriva", ciertos elementos son recurrentes y hacen a la conformación de determinados sentidos asignados a la experiencia liceal cotidiana. La expectativa de la ausencia de profesores, las escasas charlas ligadas a lo curricular, sugieren una atención secundaria al liceo como ámbito de formación. El ámbito de interacción y de relacionamiento entre jóvenes se ve privilegiado ante aquel. Sin embargo, los reclamos de los jóvenes de actividades planificadas para las horas libres pueden interpretarse como un interés por un mayor aprovechamiento de las horas de permanencia en el liceo. No sólo en el sentido de dinamizar y diversificar las relaciones con sus pares sino también, de acceder de mejor forma a conocimientos útiles para una inserción laboral futura.

Se observa entonces, que las condiciones de los dos liceos polares, y las *tomas de posición* de los *agentes* actúan, sin quererlo ni saberlo, de tal manera que las condiciones de llegada de los jóvenes al liceo se ven reproducidas y reforzadas en la experiencia cotidiana. Este mecanismo asimila el sistema escolar –y a los liceos, los adscriptos, profesores y los alumnos- a la imagen del demonio de Maxwell.<sup>51</sup>

El sistema escolar, y Secundaria en particular, opera con una lógica que contribuye a

<sup>51</sup> "En otras palabras, la acción del sistema escolar es la resultante de las acciones más o menos toscamente orquestadas de miles de pequeños demonios de Maxwell que, por sus elecciones ordenadas según el orden objetivo (las estructuras estructurantes son, como recordé, estructuras estructuradas) tienden a reproducir este orden sin saberlo, ni quererlo." BOURDIEU, P.: 1997., p. 41.

instaurar diferencias entre los alumnos que asigna a los diferentes centros educativos, instituyendo "fronteras sociales" que se hacen patentes en las propias condiciones de vida en los liceos, en la organización de los trabajos que los jóvenes realizarán en su trayectoria liceal, en las exigencias y posibilidades que la experiencia liceal "habilita" a pensar, a tematizar, a aspirar. Secundaria opera de forma tal que, desde la asignación que hace de los jóvenes de distintos barrios a los liceos, hasta el tratamiento que brinda a cada organización liceal (los recursos materiales y humanos que les destina), contribuye a la reproducción de las diferencias preexistentes entre los dos liceos. El liceo "a la deriva" se organiza entonces conforme a carencias en su plantel docente, poca disponibilidad de salones y un relacionamiento que no logra subsanar las carencias sino que contribuye a agudizarlas. Por su parte, el liceo "ordenado" se ordena para recibir sus "beneficios" y al mismo tiempo contribuye con su accionar a incrementarlos. Considerar cada liceo como unidad de análisis, supone asumir que la vida en cada uno de los liceos considerados se explica también por el *juego* desarrollado en el *campo educativo*, en el que cada liceo se posiciona y es posicionado.

La institución escolar, a través de las categorías que imparte a sus alumnos (evaluaciones, denominaciones) realiza *actos de clasificación* que constituyen *actos de ordenación*, que resultan en apariencia, puramente técnicos, debido a la familiaridad que se tiene con ellos. Los exámenes, las notas, las oposiciones (alumno bueno/malo, agresivo/colaborador, "interesado en aprender"/"no le importa nada") "justifican razonablemente" las separaciones entre los alumnos y las calificaciones que reciben y las formas en que se los trata ("adolescentes típicos", "colaboradores", en el liceo "ordenado" y "agresivos", "indisciplinados" en el liceo "a la deriva") asocian sus *competencias técnicas* a las *competencias sociales* a las que estaban "destinados". La función técnica demasiado evidente de formación, de transmisión de competencias y de selección de los más competentes, oculta la función social de perpetuar las fronteras sociales, legitimándolas en nombre de una aparente mejor formación, resultado de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos, y a todos por igual.

La imagen del demonio de Maxwell transmite entonces una operación de selección que tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes, separando a quienes poseen capital cultural heredado de los que carecen de él. De acuerdo a lo señalado, puede observarse dicha operación en las diferentes unidades de análisis tratadas a lo largo del presente trabajo. En cada unidad de análisis pueden encontrarse en el lugar del "demonio", muchos *agentes* cuyas categorías de percepción y de apreciación están estructuradas según los mismos principios. De ese modo, el sistema educativo opera en cada uno de los liceos considerados, a través de sus representantes, adscriptas, profesores, y directoras que aplican categorías de percepción estructuradas y *orquestran* sus prácticas según estos principios, aunque sin saberlo ni quererlo.

Pero es importante señalar que la imagen del demonio de Maxwell es utilizada por Bourdieu por "imperativos de la comunicación", aunque contiene el peligro de asumir una falsa filosofía de la acción y una lectura conservadora del mundo social. De asumir la existencia de una voluntad malévolas que se cierne sobre los agentes, como una *confabulación*. De ese modo, puede

conducir a asimilar el *mecanismo* de selección a una “máquina infernal” que supone un “engranaje trágico, superior y externo a los agentes”. Las familias al elegir por un liceo u otro, o al dejar librado a Secundaria la elección, los jóvenes al *interesarse* en algunos aspectos en detrimento de otros en el curso de su experiencia liceal, las adscriptas al relacionarse con los alumnos de un modo u otro, los liceos al gestionar de forma más eficiente o más desordenada sus recursos, no actúan bajo imposición, ni se someten a fuerzas mecánicas, ni son sujetos actuantes con pleno conocimiento de *causa* de acuerdo a determinadas *razones*. Sino que estos *agentes* llevan dentro de sí, en su *habitus*, esos principios de clasificación, esos *gustos*, y participan, para existir, en un *juego* que les presenta grandes esfuerzos y sacrificios.

En el liceo “ordenado”, el peso relativo en el *capital* de los alumnos (y de sus familias), del *capital económico* y del *capital cultural* aparece retraducido en un *sistema de preferencias* que los estimula a continuar sus estudios en detrimento de la salida laboral inmediata, orientándolos hacia determinadas formas de pensarse a sí mismos como estudiantes. A la inversa, dicha *estructura de capital*, mediante el sistema de preferencias que produce, les lleva a privilegiar elecciones escolares (“tomarse en serio el liceo”, “afrontar las exigencias liceales”, ser “buenos estudiantes”, “hacer estudios complementarios”, “apostar a una formación futura”) y a asumir determinadas prácticas (ser “colaboradores”, cuestionar *interesadamente* algunas cosas del liceo, buscar “formarse como personas”) en consonancia con actuales y futuras *elecciones sociales*.

En el liceo “a la deriva”, las prácticas y representaciones de los jóvenes, fruto de los *habitus de grupo* que disponen y que se actualizan en las condiciones que el liceo ofrece, hace –a nivel agregado– a una “elección” en consonancia con las condiciones y la *estructura de capital* que disponen. Las adscriptas sobrecargadas, los alumnos desmotivados, los profesores decepcionados por los “logros” de una enseñanza cuyos frutos cuestionan, son víctimas impotentes de un mecanismo que es precisamente el efecto acumulado de sus *estrategias*, engendradas y arrastradas por ellos mismos, en la lógica intrínseca a la coexistencia de los distintos *campos*.

En la nueva situación de “democratización” del sistema educativo, al postergarse en el tiempo el fracaso o la deserción, los liceos se encuentran habitados por jóvenes de situaciones heterogéneas. Los “excluidos del interior” expresan su disconformidad con la “imposición cultural” a través de una relación distante, percibiendo desde su experiencia cotidiana que su suerte está echada, y que su “oportunidad” en el liceo no es sino un simulacro. No es que ciertos jóvenes no aspiren a determinados títulos en el futuro, sino que se articula en ellos el deseo de acceder a los mismos y tener éxito en su desempeño, con la idea de que no podrán llegar a lograrlo. Las sanciones negativas que han recibido los van haciendo renunciar a las aspiraciones escolares y sociales que habían ido engendrando en el seno mismo de su trayectoria liceal.

En algunos jóvenes se puede ver una actitud de “confrontación” a través de la vestimenta: gorros, rap, caravanas y walkman caracterizan a algunos, fundamentalmente en el liceo “a la deriva”.

“Dos varones charlan: ‘¿Inglés vino?’ - Sí, yo la vi.’ La adscripta sale al corredor. ‘3ª espera a Física adentro del salón’, les dice atropelladamente. Tres chiquilinas se (son)ríen de ella, está sobrecargada. Esperan que se vaya y permanecen afuera, en el banco de hormigón. Miran la agenda de una. Un varón baila breakdance en el corredor. Las chiquilinas lo (ad)miran.” (De Observación en el Liceo A, T.Matutino)

“Timbre 13:00hs. Salida lenta. Se quedan en la vereda, fuman cigarros en grupos. Varios cruzan a conversar con “barras” que esperan en muros aldaños. Van camionetas a repartir entradas para discotecas, que los jóvenes se aglutinan para conseguir. Progresivamente se van dispersando, en pequeños grupos.” (De Observación Liceo A, T.Matutino)

En esta situación de disociación entre “el liceo” y “mi liceo”, entre la propuesta educativa y las expectativas de los alumnos, el desfase y los fracasos se retroalimentan, y los jóvenes parecieran querer recalcarlo, como si quisieran expresar que “la verdadera vida está en otro lado”.<sup>52</sup>

Analizados a nivel agregado, los intereses y las expectativas de los jóvenes difieren y se contraponen sustantivamente en los dos liceos seleccionados. Con esto no quiere decirse que las situaciones sean homogéneas en cada uno de los liceos. Por el contrario, las situaciones descritas tienen lugar en ambos centros educativos; coexisten *habitus de grupo* homólogos y diferentes, aunque en distintos niveles. Pero en el liceo “ordenado” se conjugan distintos factores que tienden a apuntalar a los jóvenes con condiciones de partida más desfavorables, existiendo relaciones significativas entre los jóvenes y adscriptos y profesores. En el liceo “a la deriva” las relaciones que se establecen dejan intactas las desiguales condiciones de partida de los alumnos, cuando no los desestimulan a proyectarse en el futuro y a comprometerse en el aprendizaje.

### **La devaluación de los títulos escolares**

La ampliación de la base social de las instituciones de enseñanza en todos sus niveles, fortalecida por la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta el Ciclo Básico, ha implicado la entrada en el juego de nuevas categorías sociales. La composición de la población estudiantil de los liceos que imparten enseñanza pública se vuelve entonces cada vez más heterogénea y se desdibuja la antigua relación de homología entre la jerarquía de los niveles de enseñanza y las jerarquías sociales. El acceso de nuevas capas a la enseñanza secundaria y la potencial posibilidad del acceso a niveles superiores han pautado la idea de los beneficios de la “democratización” a través de las políticas que se han venido implementando. Pero pronto los “nuevos beneficiarios” percibieron los efectos de un nuevo mecanismo de reproducción de las diferencias.<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> “Se terminó el tiempo de las carteras de cuero, de los uniformes de aspecto austero, del respeto acordado a los profesores, otros tantos signos de la adhesión que los hijos de las familias populares profesaban a la institución escolar y que hoy dejan su lugar a una relación más distante: la resignación desencantada, disfrazada de indolencia desenvuelta, se señala en la indigencia afectada al equipo escolar, ..., se expresa también en la multiplicación de los signos desafiantes dirigidos a los docentes, como el *walkman* que se usa a veces en clase o la ropa, ostentosamente informal y a menudo cubierta de nombres de grupos de rock de moda, escritos en bolígrafo o marcador, que quieren recordar, en el seno mismo de la escuela, que la verdadera vida está en otra parte.” “Los excluidos del interior” en BOURDIEU, P.:1999, p.367.

<sup>53</sup> “Efectivamente, tras un periodo de ilusión y hasta de euforia, los nuevos beneficiarios comprendieron en términos generales que, o bien no bastaba con tener acceso a la enseñanza secundaria para tener éxito en ella, o bien no bastaba

Esta nueva situación tornó más complejas, a la vez, a las organizaciones educativas y a las experiencias de los estudiantes. El proceso de eliminación fue diferido y extendido, diluyéndose en el tiempo. En consecuencia, los jóvenes a los que antes el sistema educativo excluía del nivel secundario mediante “barreras a la entrada”, son hoy *incluidos* en ese ámbito, pero frecuentemente en los lugares más desfavorecidos. En ellos, las esperanzas de esos jóvenes se van diluyendo ante los fracasos y las inadecuaciones entre la propuesta educativa que reciben y sus *habitus de grupo*. La exclusión que realiza el sistema educativo es entonces más sutil, pero a la vez más profunda y estigmatizadora, puesto que la institución de enseñanza brinda la apariencia de ofrecer idénticas oportunidades a todos, señalando así que ellos “tuvieron su posibilidad y fracasaron”. De ese modo, la experiencia liceal va modelando en los jóvenes las aspiraciones que “pueden” tener.

El sistema educativo mantiene en sus aspectos esenciales, “la estructura de la distribución diferencial de las ganancias escolares y las ganancias sociales correlativas, a costa de un desplazamiento global de las separaciones.”<sup>54</sup> Se asiste pues a la devaluación de los títulos escolares, que viene a operar como un mecanismo por el cual, aunque el sistema educativo incorpora sectores que antes no accedían a ciertos niveles, desplaza la retribución a niveles superiores de educación. En la cima de la pirámide se sigue cumpliendo la ecuación: a mayor educación, mejor “posición”, pero no acceden todos, sino que se sigue reproduciendo la lógica de segmentación. Los fracasos en las trayectorias liceales son percibidos entonces como relegaciones hacia ocupaciones de poco prestigio y mal remuneradas en el espacio social.

En los liceos considerados se observan a la vez expresiones similares de esperanzas depositadas en el liceo -expresión de la permeabilidad del discurso sobre la “igualdad de oportunidades”- y notorias diferencias ante las esperanzas que los jóvenes depositan en su educación. Las expectativas futuras de completar el Ciclo Básico son muy marcadas entre los jóvenes del liceo “a la deriva”. Terminar el Ciclo Básico es el “umbral” en el que esos jóvenes piensan, para luego poder trabajar. Ello remite a una cultura de clase media que busca vincular los estudios secundarios al mundo del trabajo más que a una tradición propedéutica de preparación universitaria. Para otros, la expectativa apunta a terminar el Bachillerato, tal vez como expresión de aquella difusa promesa de obtener éxito social con ese título. Por otra parte, los intereses hacia las profesiones manuales son más marcados que en el liceo “ordenado”.

Entre los jóvenes del liceo “ordenado” la utilidad del liceo como puente para una posterior inserción en el mercado de trabajo surge incuestionada, pero relativizada por la necesidad de

---

con tener éxito en ella para tener acceso a las posiciones sociales que los títulos escolares, y en particular el bachillerato, permitían alcanzar en otras épocas, es decir, en momentos en que sus equivalentes no recibían esa enseñanza secundaria.” “Los excluidos del interior” en BOURDIEU, P.:1999, p.364.

<sup>54</sup> “Resulta claro que no es posible hacer que los hijos de las familias más indigentes en términos económicos y culturales tengan acceso a los diferentes niveles del sistema escolar, y en particular a los más elevados, sin modificar profundamente el valor económico y simbólico de los diplomas (y sin hacer correr un riesgo, al menos en apariencia, a los poseedores de títulos); pero no es menos claro que sus primeras víctimas son los responsables directos del fenómeno de devaluación resultante de la multiplicación de los títulos y de sus poseedores, es decir, los recién llegados.” BOURDIEU, P.-CHAMPAGNE, P.: 1999, p.364.

estudios complementarios. La utilidad del liceo como habilitador de mayores posibilidades futuras es indiscutida. Cursar estudios secundarios no es un sinsentido: contribuye a una mejor experiencia vital, pero puede resultar limitado por la ausencia de estudios complementarios. Los jóvenes proyectan a futuro su formación, y además, intentan complementar los títulos que la educación formal les ofrece, con otros cursos. Es decir, está más afinada la continuidad e interdependencia educativa que la salida laboral que pudieran tener a partir de la formación secundaria.

Estas diferencias en las formas de pensar la educación propia se enmarcan en las diferencias en el tratamiento recibido en el centro educativo y a través de las posibilidades familiares. Las expectativas de los jóvenes aparecen fuertemente ligadas a las características de los escenarios familiares y barriales. Los jóvenes provenientes de familias de profesionales o con mayor capital económico serán más propensos y estarán en mejores condiciones objetivas de continuar sus estudios, pudiendo postergar la inserción laboral, o al menos, el trabajo a tiempo completo.

## • CONCLUSIONES

Este trabajo habrá colmado las expectativas que lo motivaron si contribuye a conocer un poco más qué es lo que sucede hoy en las instituciones públicas que imparten enseñanza media, cuáles son los elementos que los jóvenes perciben como positivos, cuáles son los principales escollos que encuentran a la hora de (re)significar su experiencia en tanto estudiantes, o qué factores explican las formas en que viven su experiencia en el liceo y se comprometen con sus aprendizajes. Más aún, si logra además explicitar la importancia del abordaje teórico con el cual se construye el objeto de estudio.

Observar las representaciones y prácticas de los jóvenes en la organización liceal resulta muy complejo. Lo que se llevó a cabo es el resultado de un procedimiento de selección entre una multiplicidad de análisis posibles, teniendo presente que no es posible descubrir la realidad social *tal cual es* sino que se la construye, representa y explica a partir de la información disponible y de las categorías que se consideran más adecuadas.

Términos tales como *significados*, *interacciones*, *actores*, por una parte, y *representaciones*, *relaciones* y *prácticas* de los *agentes* por otra, remiten al análisis de un mismo *objeto*, pero desde el marco conceptual se trasluce una *construcción* diferente de éste. Si bien el punto de partida no es el mismo desde los dos abordajes (puesto que hay un orden cronológico inevitable y que no se ignora el realizado en primer lugar) cada opción supone una "mirada" diferente, que interroga de un modo preciso y problematiza en distintos términos el objeto de análisis. No es de extrañar entonces, que las lecturas que puedan hacerse acerca del objeto analizado estén intrínsecamente ligadas a los supuestos y al modo de abordaje efectuado desde cada "mirada". Con ello no quiere decirse que las dos "miradas" sean irreconciliables en todos los aspectos. No obstante, se procuró escapar a una construcción ecléctica que supondría tomar a

cada marco teórico como “insumo para...” en una lógica interpretativa de retroalimentación. Si bien en el trabajo se articulan dos enfoques, dicha articulación no supone que las limitaciones de uno buscarán ser subsanadas mediante el otro, sino que busca explicitar divergencias en los resultados a los que se arriba. A su vez, las diferencias en las *explicaciones* (o *descripciones*) acerca de las expectativas y desilusiones de los jóvenes y las posibilidades que el liceo les brinda, se traducen en distintas prioridades de política educativa como modo de mejorar la experiencia liceal.

En este punto, se considera interesante realizar, de manera conjunta a las consideraciones finales, algunas precisiones teórico-metodológicas.

La construcción etnometodológica realizada en un primer momento permitió la generación de gran cantidad de información que redundó en una importante capacidad descriptiva de los marcos de interacción observados en determinado espacio físico. Algunas técnicas utilizadas como la observación directa y la conformación de grupos focales permitieron describir minuciosamente ciertas realidades empíricas. Las conclusiones que de dicho trabajo se pudieron extraer remiten específicamente a los contextos de interacción observados, precisando la incidencia de ciertos factores sobre la experiencia cotidiana, “ordenada” en el liceo con una cultura organizacional atendida, y “a la deriva” en aquel cuyos marcos de interacción se encuentran poco reglados. En los dos liceos conviven jóvenes con distintas condiciones de partida, pero en el liceo “ordenado” la cultura de la organización propicia marcos de interacción positivos en los que los significados atribuidos por los jóvenes a su educación convergen con la *misión* del liceo, en tanto que en el liceo “a la deriva” las formas de experimentar la vida en el centro de estudios se encuentra dissociada de lo que se espera del liceo en tanto institución. Siguiendo esta opción teórica, quizás hubiese sido válido circunscribirse a los ámbitos observados y concluir en términos de las expresiones de los jóvenes identificadas en la situación “cara a cara”. El interaccionismo postularía entonces la necesidad de fortalecer los marcos de interacción. Pareciera que apuntalando los procesos de organización y gestión educativa, se produciría un efecto de “arrastre” de los aprendizajes y de las expectativas de los jóvenes liceales que tienen una experiencia liceal “adecuada” hacia aquellos que no alcanzan la línea media trazada por el sistema educativo. Una de las lecturas posibles de este abordaje habilitaría la justificación de una política educativa centralista, que, limitándose a fortalecer los marcos de interacción (mejoras en el equipamiento, en los recursos lúdicos, en la cultura organizacional), imparte planteos homogéneos que se aplican a realidades heterogéneas. Mejorar las condiciones de vida en los liceos supondría adaptar mejor a los jóvenes de condiciones *diversas* a pautas *deseables*.

Pero la descripción realizada de los procesos observados en los dos liceos dejó una serie de incógnitas e introdujo elementos en apariencia contradictorios, como ser, “consignas de sentido” similares en situaciones bien dispares.

Al efectuar un cambio en la elección teórica fueron surgiendo preguntas que sólo resultaban abordables mediante un cambio construcción del *logos*, por lo cual trabajar desde la

teoría de Bourdieu surgía como una clave interpretativa alternativa. Poco a poco se fueron haciendo más evidentes las limitaciones explicativas de la perspectiva interaccionista, en tanto que los resultados no quedaban claros, y los supuestos se tornaron borrosos y simplistas.

Identificar y explicar las representaciones de los jóvenes desde Bourdieu, implica concebir la construcción social del liceo como realidad social. Ello permite, desde un abordaje relacional, arribar a una explicación exhaustiva y suficiente, aunque pasible de crítica. Desde este marco se torna posible pretender explicar los *cómo* y los *por qué* de las prácticas y las representaciones similares y diferentes que fueron identificadas en los dos liceos. Bourdieu señala que los fenomenólogos y los etnometodólogos no plantean la cuestión social de los principios sobre los que se construye la realidad social que intentan explicitar, ni se interrogan sobre la contribución del Estado a la conformación de los principios que los agentes incorporan para (re)producir el orden social. Desde este punto de vista, se afirma la existencia de grandes equilibrios estructurales irreductibles a las interacciones y prácticas en las cuales se manifiestan. Así, este autor reconoce las posibilidades que una “mirada” desde los contextos de interacción ofrecen a la descripción de una realidad empíricamente situada y fechada pero alerta sobre los peligros interpretativos que frecuentemente traen aparejadas.<sup>55</sup>

Esta nueva “mirada” habilita un ejercicio de objetivación que permite controlar la relación con el objeto de análisis. Si se sostiene que la visión del mundo que tienen los agentes sociales se asocia al lugar que éstos ocupan, y que la Sociología construye su objeto, es posible reflexionar sobre las posibilidades de aprehender la lógica de los jóvenes que producen sus prácticas en determinado tiempo y lugar. Reflexionar sobre la relación que se tiene con el objeto y tener presente la posición ocupada por el investigador en el espacio de juego desde el cual investiga: el “campo científico”. El investigador, al abordar la construcción social del liceo y las representaciones que se tienen de él, tiene un “uso” del centro educativo que en nada se asemeja al de los jóvenes que asisten a él cotidianamente. Por ello es que la posición epistemológica que subyace al presente análisis supone admitir que no es posible buscar la neutralidad en la anulación del observador, sino que se debe procurar una “construcción realista”, y que la investigación se ve limitada (o enriquecida) por el hecho que sólo puede plantear las realidades que pretende registrar cuando parte de un conocimiento previo de las mismas.<sup>56</sup>

Se prefiere por tanto, concluir desde la praxeología bourdiana, lo que supone no sólo reconocer la existencia de situaciones heterogéneas sino plantear la necesaria adaptación de la propuesta educativa a una situación de tales características. En el estado actual, para quienes la lógica específica del sistema escolar se asocia con las disposiciones adquiridas en la práctica, incorporarse al *juego* parece evidente, puesto que se tiene un espíritu estructurado conforme a las

---

<sup>55</sup> “...no puedo aceptar la filosofía del mundo social que a menudo subyace a su interés por los detalles de la práctica social y que, en todo caso, les es impuesta por la visión cercana y la ‘miopía’ teórica que ella favorece.” BOURDIEU, P.: 1995, p.44.

<sup>56</sup> “El verdadero sometimiento a lo dado supone un acto de construcción fundado en el dominio práctico de la lógica social según la cual se construye ese dado.” BOURDIEU, P.: 1999, p.536.

*estructuras del espacio global* en el que desarrollan sus prácticas y proyectan su futuro. Las exigencias escolares y el sentido de “la vida en el liceo”, así como los escollos que deben sortear, importan porque han sido importados en las mentes y cuerpos de los estudiantes. Por el contrario, los jóvenes liceales cuyos *gustos*, formas de actuar, pensar y relacionarse no se ajustan al “estudiante tipo” definido por la *cultura escolar* no encuentran estímulos para emprender la *lucha*, tener éxito en el liceo en tanto proyección a futuro como estudiantes parece poco posible. En el campo educativo, los universos posibles no son igualmente posibles para todos.

El hecho de que convivan situaciones heterogéneas se atribuye comúnmente a los logros de la “democratización”. Pero ésta no es tal si no se crean las condiciones objetivas para que los jóvenes con menor acumulación de capital puedan adquirir el *sentido del juego*. Ello no se logra queriendo “adaptarlos” a *una* cultura entendida como la deseable, sino que supone brindar a los jóvenes con menores posibilidades, instancias que permitan la reformulación de sus disposiciones, ofrecer condiciones objetivas diferentes a aquellas que han constituido y han sido constituidas por sus *habitus de grupo*. Ello supone favorecer situaciones en que los jóvenes puedan reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones contenidas en sus *disposiciones* y al explicitarlas, poder tomar distancia de ellas.

En el estudio de casos emprendido se observan dos situaciones polares. En la de mayor volumen y estructura de capital y mayor capacidad estratégica (el liceo “ordenado”), es clave el relacionamiento que tienen los representantes del liceo con los alumnos. Estas relaciones son configuradas y configuran el clima organizacional que el liceo presenta. A la vez, las estrategias adoptadas y las condiciones objetivas del liceo, brindan a los alumnos más desprovistos de los capitales necesarios para el desempeño de su “oficio de estudiante” ciertas posibilidades de reformular sus disposiciones y prácticas; posibilidades que se refuerzan en las relaciones que estos jóvenes emprenden con estudiantes cuyas disposiciones se adaptan mejor a la *cultura escolar*.

En el liceo peor posicionado y cuyas estrategias refuerzan su posicionamiento desventajoso en el campo educativo, (el liceo “a la deriva”) la acción –u omisión- de la organización refuerza las desfavorables condiciones de partida de los jóvenes, imposibilitando la resignificación de los *habitus de grupo* que los adolescentes han incorporado.

Finalmente, se quiere recalcar que, si bien se ha optado por “el nuevo enfoque” como clave interpretativa, ello no supone negar el trabajo anterior. Se afirma su capacidad descriptiva, pero al mismo tiempo se advierte sobre sus limitaciones en la interpretación de los datos generados. A modo de ejemplo, las observaciones realizadas permitieron describir ciertas expresiones como el culto al rap, la vestimenta notoriamente informal o desprolija, las escupidas –particularmente presentes en el liceo “a la deriva”-. Desde el primer abordaje, fue posible identificarlas e interpretarlas como constitutivas de un marco “problemático”, cuyas interacciones están signadas por la confrontación y la agresividad. Pero limitarse a este abordaje impedía aprehender dichas expresiones en el contexto global en que se manifiestan. Al diluirse en el tiempo el proceso de eliminación de quienes “no están hechos para estudiar”, el liceo recibe a

quienes antes encontraban su umbral educativo en la escuela primaria. La institución liceal es habitada entonces, por adolescentes que aprehenden las pequeñas o grandes *violencias simbólicas* permanentes en las inadecuaciones de la propuesta escolar a las culturas juveniles de quienes “incorpora”. Las demostraciones de descontento o de desinterés de los jóvenes por las condiciones en que se desarrolla su experiencia liceal pueden entenderse como la manifestación visible de las contradicciones que encuentran entre las exigencias curriculares y sus *intereses*, entre las “promesas” de las que se saben *excluidos*. En este mismo sentido, dichas manifestaciones pueden entenderse también como impulsos por denunciar las condiciones de estas contradicciones.

En efecto, el acceso al sistema educativo de sectores antes excluidos no garantiza la generación de oportunidades para todos si no se crean, al mismo tiempo, condiciones adecuadas (o se implementan *políticas focalizadas*) a las características de dichos sectores. Es claro que el liceo juega un rol importante, y cada vez más importante para más sectores sociales. Y es claro que es importante que ese rol no resulte en un simulacro, manifestado en una relación cada vez más tensa, en un desfasaje cada vez más estigmatizador entre la *cultura escolar* y algunas *culturas juveniles*.

## • BIBLIOGRAFÍA

ANEP; *La Reforma de la Educación: Exposiciones del CODICEN de la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la República*, Documento I (1995) y Documento II (1996), ANEP, Montevideo.

ANEP - CEPAL; *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay*, Montevideo, Instituto Nacional del Libro, s/f.

AZORÍN, F. - SANCHEZ CRESPO, J.L.; *Métodos y aplicaciones del muestreo*, Madrid, Alianza, 1986.

BARRÁN, J.P.; *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, T.II: El disciplinamiento, Montevideo, Ed. Banda Oriental, 1990.

BAYCE, R.; *El Sistema Educativo Uruguayo: 1973-1985*. T.II. Montevideo, Ed. Banda Oriental - CIEP, 1988.

BAYCE, R.; *Educación, movilidad y desarrollo en la práctica empresarial uruguaya*. Proyecto de investigación - consideraciones teóricas, en *Revista de Ciencias Sociales*, Montevideo, Dpto. de Sociología, nº5, pp.22-29.

BLANCHET, A. et. al.; *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Narcea, 1989.

BERGER, P.L. & LUCKMANN, T.; *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1972, 2ª ed.

BOSCH, LI. - TORRENTE, D.; *Encuestas telefónicas y por correo*, Cuadernos metodológicos: nº9, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1993.

BOURDIEU, P.; *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991.

BOURDIEU, P.; *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999.

BOURDIEU, P.; *Razones prácticas*, Barcelona, Ed. Anagrama, 1997.

BOURDIEU, P.; *Respuestas para una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995.

BOURDIEU, P. et. al.; *El oficio del sociólogo*, Madrid, Ed. Siglo XXI, 1994, Cap.I: "Ruptura".

BOURDIEU, P. - PASSERON, J.C.; *Lés héritiers*, Paris, Les Editions de Minuit, 1957.

BRUNER, J.; *Cognición social*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1991.

CALVO, J.J.; *Las Necesidades Básicas Insatisfechas en Montevideo de acuerdo al Censo de 1996*, Montevideo, FCS, Programa de Población, 2000.

CANZANI, A.; *La sociedad montevideana: Problemas y desafíos*, Montevideo, CIEDUR, s/f.

CAVAROZZI, M.; *Más allá de las transiciones a la democracia en América Latina*, en "Revista Paraguaya de Sociología", N°80, 1991.

CEA D'Ancona, MªA.; *Metodología cuantitativa, Estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid, Ed. Síntesis, 1996.

CEPAL, *¿Aprenden los estudiantes? El Ciclo Básico de Educación Media*, Ed. Oficina de Montevideo, CEPAL, 1992.

- CEPAL, *Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan*. Ed. Oficina de Montevideo, CEPAL, LC/MVD/R.42, 1994.
- CEPAL, *Los paradigmas de la política social en América Latina*; Franco, R.-Sáinz, P.; 1996.
- CEPAL, *La agenda social latinoamericana de 2000*. Franco, R.-Sáinz, P.; Montevideo, s/f.
- COULON, A.; *Etnometodología y educación*, Barcelona, Ed.Paidós, 1995.
- DELGADO, J.M.-GUTIERREZ, J.; *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Ed. Síntesis Psicología, 1995.
- DI GIACOMO, J.P.; *Teoría y métodos de análisis de las representaciones sociales*, en Páez,D. y colaboradores, 1987, Cap.V.
- DUBET, F. - MARTUCCELLI, A.; *Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école*, en *Revue Française de Sociologie*, nº37, 1996.
- DUVERGER, M.; *Métodos de las ciencias sociales*, Barcelona, Ed. Ariel, 1962.
- FERNANDEZ, T. et. al; *¿Cómo son los liceos y colegios que imparten Ciclo Básico en el Área Metropolitana de Montevideo?*, Montevideo, Serie de Investigaciones nº 15, Dpto. de Sociología de la Universidad de la República, 1996.
- FERNANDEZ, T. et. al; *Calidad, equidad y organización en la Escuela Secundaria*, Montevideo, Facultad de Ciencias Sociales, serie Informes de Investigación del Depto. de Sociología, nº12, 1996.
- FRIGEIRO, G.-POGGI, M. et. al.; *Las instituciones educativas. Cara y seca. Elementos para su gestión.*, Buenos Aires, Ed. Troquel, 1995.
- GALTUNG, J.; *Investigaciones teóricas*, Madrid, Ed. Taurus, 1995
- GARDINER; *Encuestas sociales*, México, Ed. Interamericana, 1981.
- GOFFMAN, E.; *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1993.
- GOUX, D. - MAURIN, E.; *Origine sociale et destinée scolaire*, en *Revue Française de Sociologie*, nºXXXVI, 1995.
- HAMMERSLEY,M. - ATQUINSON,P.; *Etnografía*, Ed. Paidós, Barcelona, 1994.
- KELLERHALS, C. et.al.; *Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents*, en *Revue Française de Sociologie*, nºXXXIII, 1992.
- KERLINGER, F; *Investigación del comportamiento*, Ed.Mc.Graw-Hill/Interamericana, México, 1982.
- LEAL, G.; *Los chicos de la Generación Yoghurt*, en *El País de los Domingos*, Montevideo, El País, 27/04/97, p.6.
- LEMEZ, R.; *La discriminación educativa: expresión actual del monopolio del conocimiento*, en *Revista de Ciencias Sociales*, Dpto. de Sociología, nº2, Montevideo, 1987.
- MANN, M.; *Las fuentes del poder social*, Ed. Síntesis Psicología, 1991.

MARTINIC, S.; *Análisis estructural: Presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*, Santiago de Chile, CIDE, 1992.

MAURICE, M.; *Acteurs, règles et contextes*, en *Revue Française de Sociologie*, nºXXXV, 1994.

MERTON & KENDHALL, P.; *La entrevista focalizada*, Universidad de Buenos Aires, Cuadernos del Boletín del Instituto de Sociología, Facultad de Filosofía y Letras, 1961.

OBIOLS, G. - DI SEGNI, S.; *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, Buenos Aires, Ed.Kapelusz, 1996.

ORIOI-COSTA, P. - PÉREZ TORNERO, J.M. - TROPEA, P.; *Tribus urbanas. El ansia de la identidad juvenil*, Barcelona, Ed.Paidós, 1996.

PORZECANSKI, T.; *Sucios, feos y malos*, en *El País Cultural*, Montevideo, El País, julio de 1997, nº401, p.5.

PROGRAMA de MODERNIZACIÓN de la EDUCACIÓN SECUNDARIA y FORMACIÓN DOCENTE, *La Reforma de la Educación*, Documento VI, Montevideo, 1997.

RIESMAN, D.; *La muchedumbre solitaria*, Barcelona, Ed.Paidós, 1981.

RODRÍGUEZ OSNUA, J.; *Métodos de muestreo*, Cuaderno Metodológico nº1, Madrid, CIS, 1991.

ROSALDO, R.; *Cultura y Verdad*, México, Grijalbo, 1991.

RUIZ OLABUENAGA, J. - ISPIZUA, M.A.; *La descodificación de la vida cotidiana*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1989.

SANTOS GUERRA, M.; *Espacios escolares* en Cuadernos de Pedagogía, Nº217, s/f.

SALINAS, A. - FRANSEN, A.; *El Zoológico y la Selva*, Santiago de Chile, CIDE, 1996.

SCHVARSTEIN, L.; *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes.*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1991.

TAYLOR, S.J. - BOGDAN, R.; *Introducción a los métodos cualitativos de investigación social: la búsqueda de significados*, Buenos Aires, Ed. Paidós, Cap.I.

TEDESCO, J.C.; *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Ed. Anaya, Fuenlabra, 1995.

TRÍAS, S.; *El liceo desde la perspectiva del alumno*, Montevideo, UCUDAL, 1991.

VALLÉS, M.; *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Ed.Síntesis, 1997.

WOODS, P. - HAMMERSLEY, M.; *Género, cultura y etnia en la escuela*, Barcelona, Paidós, 1993.

YIN, R.; *Case Study Research. Design and Methods*, California, Sage Publications, New Bury Park, 1989.