

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

El control social en los liceos:
perspectivas y evidencias empíricas

Fabricia Assandri

Tutoras: Adriana Marrero, Rosario Radakovich

2008

ÍNDICE

- Introducción.....	p. 1
- Marco teórico.....	p. 4
- Antecedentes.....	p. 9
- Preguntas específicas de investigación.....	p.12
- Objetivo general.....	p.12
- Objetivos específicos.....	p.13
- Estrategia metodológica.....	p.13
- Técnicas de investigación.....	p.14
- Muestreo.....	p.14
- Análisis de las dimensiones.....	p. 15
- Conclusiones.....	p. 37
- Bibliografía.....	p. 42

INTRODUCCIÓN

En el sistema educativo se ha venido dando en los últimos años una masificación de la enseñanza, es decir no solo el número de alumnos que asisten es mayor, sino que se trata además de sectores cultural y socialmente distintos. Esto se da en un contexto de desinterés general y en que la educación aparece para algunos autores cada vez menos capaz de responder a las demandas emergentes de la sociedad.

Se trata de analizar las formas de control social en liceos públicos de Montevideo ante la división cultural que surge de la heterogeneidad del alumnado. Es decir, cómo varía el control social a través de la educación según el capital cultural de los alumnos y el contexto socio-económico de la institución. Este es el problema de estudio. En particular, se explorarán las perspectivas de alumnos y docentes en dos liceos de Montevideo, y a raíz de eso se estudiarán las consecuencias que pueden tener estos procesos en un contexto como el actual.

Estudiar las formas de control social en los liceos implica de manera más general estudiar el problema social de la gestión de las diferencias en los mismos. Es decir, atañe a políticas educativas que pueden apuntar a la integración de todos los alumnos hacia una enseñanza de calidad para enfrentar los cambios actuales o a formas de educación especializada, como fue el proyecto de aulas comunitarias que plantean otro tipo de educación para los sectores más “vulnerables” de la estructura social. Las perspectivas de los docentes pueden ayudarnos a analizar estos elementos. Además, el discurso pedagógico influye en las condiciones que los propios docentes exponen cómo obstáculo a la enseñanza de ciertos sectores sociales.

Pero también, implica centrarnos en las propias perspectivas de los alumnos para ver cómo son percibidos por ellos mismos estos procesos y ver cómo estos pueden afectar los recorridos estudiantiles, sus perspectivas de futuro, su visión sobre ellos mismos y la sociedad... La no adaptación por parte del alumno a los valores, reglamentos y pautas culturales de la educación influye en los incentivos hacia el estudio, pudiendo generar sentimientos de desinterés, frustración, injusticia... En este sentido es importante estudiar los efectos que pueden tener la violencia simbólica y la desvalorización cultural que están presentes en la enseñanza.

Por estas razones, la educación no puede quedar ajena a estas cuestiones socio-culturales que se dan cotidianamente en el aula, aún más si la sociedad en su conjunto se enfrenta a problemas de integración en la esfera laboral y social a nivel mundial y si el sistema educativo sufre una crisis de deslegitimación que va de la mano de un desinterés general. Que la educación no ignore estas cuestiones es tanto más importante porque el carácter implícito de estos procesos favorece su aceptación y asimilación por parte de los alumnos.

Las preguntas principales que se plantean en este trabajo son, desde el punto de vista de los alumnos, cómo ellos perciben el “control social” que se ejerce sobre ellos en el liceo, en qué aspectos esto se manifiesta, qué tipo de situaciones genera... Desde el punto de vista de los docentes, se trata de ver cómo ejercen ese control, qué postura tienen sobre el reglamento, cómo se manejan frente a distintas poblaciones de estudiantes, así como su perspectiva sobre el control social en los liceos y las consecuencias en cuanto a integración y adaptación de los alumnos. También es interesante estudiar cómo se da la relación alumnos – docentes, si se trata solo de una relación de control o si también hay elementos de contención, por ejemplo.

Luego se analizará cómo estos aspectos pueden variar según el contexto socio-económico de la institución y el capital simbólico de los estudiantes, comparando el punto de vista de los alumnos y docentes. Para ello, se

identificaron los mecanismos de control social en los liceos (reglamento, discursos, calificaciones...), ubicándolos en contextos social y culturalmente distintos y centrándose en la perspectiva de alumnos y docentes, analizando las dimensiones del control social.

En una primera parte del análisis se estudiará la dimensión *adaptación-integración*. Desde el punto de vista de los alumnos esto tiene que ver con aspectos como la comodidad, la satisfacción, la motivación, es decir aspectos que son subjetivos y que pueden variar de alumno a alumno, pero que a su vez están influenciados por elementos objetivos o que se supone que son aplicados a todos los alumnos por igual, tales como las normas de disciplina o el reglamento. Por otro lado, todos estos elementos tienen influencia en los resultados académicos. Desde el punto de vista de los docentes, habría que preguntarse cómo ellos manejan y se enfrentan a una población distinta de estudiantes, qué punto de vista adoptan frente al problema de la adaptación- integración y cómo se refleja esto en sus prácticas como docentes. En este aspecto, es importante diferenciar entre adaptación e integración, y entre adaptación académica y adaptación social.

En segundo lugar, se analizarán los aspectos más vinculados a la dimensión *disciplina-control*. La disciplina involucra un reglamento y es importante preguntarse cómo se ejerce, es decir, como los docentes hacen uso de este reglamento, y cómo se manifiesta, en particular, cómo es visto por los alumnos. A su vez, también es interesante ver la relación que existe entre las dimensiones *adaptación-integración*, (satisfacción, motivación, etc.) y *disciplina-control*, es decir cómo el control puede influir en la adaptación o integración de los alumnos, y qué punto de vista tienen docentes y alumnos sobre esta relación.

Por último, se analizará la *relación docentes-alumnos*. En esta dimensión, se trata de ver cómo se da la interacción entre estos dos grupos de actores. Partiendo del supuesto que los docentes no transmiten solo conocimiento, sino que también ayudan a imponer a los alumnos normas y reglas del orden social, el vínculo que llevan con sus alumnos y cómo estos perciben su relación con los docentes no es un aspecto menor.

En cuanto a la metodología utilizada es de tipo cualitativa, y la técnica de investigación llevada a cabo fue la entrevista en profundidad, ya que se trata de indagar en las perspectivas de los actores. Los liceos en los que se trabajó fueron el liceo n° 31 de Malvín Sur y el liceo n° 45 de Camino Maldonado, y la muestra fue tomada al azar (tanto para alumnos como docentes) dentro del segundo ciclo liceal, porque en la etapa de la adolescencia las cuestiones identitarias adquieren una gran importancia.

Finalmente, cabe aclarar una advertencia: si bien se tomará en cuenta el centro educativo en el cual trabaja el docente, no se tomará en cuenta su origen social, variable que sería bueno analizar más adelante. Por otro lado, se quiso dar prioridad a los efectos que podrían tener ciertas formas de control social en las perspectivas de los alumnos, ya que son ellos quienes pueden verse afectados por estos procesos. El problema de fondo es que si bien se viene dando una masificación de la enseñanza en los últimos años, la deserción y el rezago son problemas que atañen más a los sectores pobres de la sociedad. En esta investigación, se intenta ver bajo qué mecanismos las diferencias culturales, por más que no sean vividas por el alumno como una imposición, pueden llevar a los alumnos al desaliento y el abandono temprano de la educación formal, y también puede explicar situaciones de violencia que suelen ser adjudicadas a las familias o a la cultura de los estudiantes.

MARCO TEÓRICO

En las páginas siguientes se presenta el marco teórico sobre el cual se apoya la construcción del objeto de estudio, partiendo de la definición de educación de Durkheim y de la importancia de la socialización primaria según Berger y Luckmann y Parsons, para luego adentrarnos más específicamente en nuestro objeto de estudio a través de Marx, Bourdieu, Apple, Weber, Riesman, Foucault y Giroux. Cada uno de estos autores aporta una perspectiva de análisis y toca distintos aspectos del fenómeno educativo.

El enfoque de Durkheim.

Para Durkheim, el objetivo de la educación es que éstos puedan responder tanto a las exigencias de la sociedad como a las del grupo específico al que pertenecen, a saber, el desarrollo de determinados estados físicos, intelectuales y morales. La educación es vista como la acción que ejercen los adultos sobre los jóvenes, que no habrían alcanzado la madurez necesaria para la vida social. Es decir, los adultos definen qué debe transmitirse a los jóvenes, que al interiorizar desde niños estas normas y pautas culturales tienen pocas posibilidades de discernir lo que ellos consideren “falso” ó “verdadero.

Se considera una idea fundamental el hecho de que si partimos de la base que la educación es capaz de asegurar la continuidad de la sociedad, esto solo es posible si la educación limita la capacidad de cambio de ésta misma sociedad.

Según Durkheim, el objetivo de la educación es crear un ser social, y su existencia responde a una necesidad social: la transmisión de la sociedad para su continuidad en el tiempo.

El objetivo de la educación sería evitar la anomia a través de un proceso de socialización. En este sentido, podemos ver el control social en los liceos como una acción que cumple el objetivo de encuadrar a los jóvenes dentro de las normas y valores de la sociedad (según Bourdieu sería las normas y valores de la clase dominante), para que no se desarrollen fuera de ellas.

Durkheim cree en la educación como posible fuente de moral capaz de ocupar el papel de la religión, a través de la contención, es decir la fijación de límites que nos alejen del “abismo”, (que nos puede conducir al “suicidio egoísta”). Plantea que como el niño es muy maneable, la educación debe ser una fuente de autoridad, que controle los impulsos de los niños y los haga “morales”. En este sentido, para Durkheim, importa más la capacidad socializadora de la educación que su contenido. Por lo tanto, si tomamos como referencia a Durkheim, no se niega (sino al contrario) el papel de la educación en el control social, si bien para Durkheim esto no es algo represivo ni manipulador, sino una socialización que nos aleja de la “anomia”.

El enfoque de Parsons.

Para Parsons, detrás de la socialización tampoco hay manipulación ni engaño, sino que es un proceso por el cual los individuos internalizan las normas y valores de la sociedad que son necesarios para el desempeño adecuado de determinado rol. Esto, si la socialización fue exitosa, genera una motivación adecuada del individuo hacia la sociedad, creando comportamientos funcionales para el orden social establecido. Por lo

tanto, la educación ayuda a generar un comportamiento “adecuado” de los sujetos, lo que contribuye al mantenimiento del orden en la sociedad. Pero lo que es el desarrollo de capacidades y lealtades por medio de una motivación adecuada para Parsons, es dominación sutil para otros.

El enfoque de Berger y Luckmann.

Berger y Luckmann toman cosas de Parsons al explicar el proceso de socialización, pero lo hacen desde una perspectiva distinta. La socialización es definida por Berger y Luckmann como una “...*inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo de una sociedad o en un sector de él.*” (Berger y Luckmann, 1994: 166). Según ellos, el proceso de socialización se divide en socialización primaria y secundaria. La primaria es la que el individuo atraviesa en los primeros años de su vida, y esto es lo que la hace tan importante: “*Se advierte a primera vista que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria.*” (Berger y Luckmann, 1994: 166) Esto se debe a que el mundo social le es presentado al niño como una realidad objetiva, como el único mundo posible, y así es como él lo asimila y lo internaliza.

Sin embargo, también es fundamental la socialización secundaria porque asegura un control continuado y permanente, si bien ya hay un grado más alto de autodisciplinamiento.

Berger y Luckmann ven la socialización primaria como un truco para inspirar confianza que la sociedad le juega al individuo con el fin de dar apariencias de necesidad a lo que es contingente. En la internalización, el niño también internaliza las bases del aparato legitimador. El mundo de la infancia conduce a la confianza.

Este enfoque nos permite comprender por qué el disciplinamiento cultural a nivel liceal se da de manera casi natural, y tal vez permite explicar el hecho de que sea apenas percibido por algunos jóvenes, o que estos lo perciban de otra forma.

Es importante destacar la visión de Berger y Luckmann acerca de esta primera socialización como un engaño que contribuye a la legitimación del orden social vigente, a través de la *confianza*, y la importancia de esto para la internalización de manera casi natural de la socialización secundaria.

El enfoque de Marx.

Marx ve el sistema educativo como un mecanismo al servicio de la clase dominante, que es la que controla todas las instituciones, para lograr la conformidad con el orden establecido a través de la inculcación de una falsa conciencia a seres todavía en desarrollo. Esto lo logran presentando la ideología del modo dominante como si fuera el único, el real, y encubriendo así bajo la sutileza de “la educación”, formas de control mucho más sutiles, lo que favorece su legitimación. En efecto, para Marx, la legitimidad del sistema educativo viene del lado ideológico, a través de la clase dominante y la falsa conciencia.

Marx trata el problema de la separación entre trabajo manual e intelectual, donde el sistema educativo cumple una función importante (es probable que esos dos tipos de trabajo correspondan a dos tipos distintos de control). La educación, en este sentido, no busca el desarrollo intelectual del obrero, sino que a través de la división manufacturera del trabajo, hace que la educación del obrero se limite a lo que es funcional a la

producción. El modo capitalista de producción no permite el desarrollo intelectual del obrero porque descansa sobre su ignorancia, y este es un elemento fundamental de la dominación de clase.

El enfoque de Bourdieu.

En la perspectiva de Bourdieu, la autoridad es algo intrínseco a toda acción pedagógica ya que ésta, al imponerse mediante un poder arbitrario fundado en relaciones de fuerza, es violencia simbólica objetiva. La pedagogía supone imponer determinadas pautas de conducta que un grupo (la clase dominante) considera que deben ser las de todos. Son las relaciones de fuerza lo que hacen de determinada cultura la cultura dominante. Por lo tanto, se trata de una cultura arbitraria.

Según Bourdieu, el trabajo pedagógico no es más que la condición previa de la autoridad pedagógica. En este sentido, la pedagogía legítima no es más que la imposición arbitraria de una arbitrariedad cultural y la cultura legítima no es más que la arbitrariedad cultural dominante. Bourdieu va aún más lejos diciendo que en definitiva la pedagogía no hace más que reproducir las relaciones culturales que existen en la sociedad, las cuáles son a la vez sus límites. Es decir, la pedagogía reproduce la relación de los miembros de una clase con su cultura, que es el desconocimiento de su verdad objetiva. Todo esto lo hace sin necesidad de recurrir a la coacción física.

En efecto, la pedagogía también reproduce las condiciones sociales de la arbitrariedad cultural a través del trabajo pedagógico, que se encarga de producir un *habitus* de clase mediante la interiorización de los principios de la arbitrariedad cultural (Bourdieu, 2001: 80), capaz de mantenerse en las prácticas después de terminada la pedagogía. En efecto, para Bourdieu, los docentes son los agentes de una institución reproductora de la sociedad, agentes del control simbólico. El *habitus* es definido por Bourdieu como “... *principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas*” (Bourdieu, 2001: 73). En este sentido, el trabajo pedagógico intenta mantener el orden y la legitimidad es una condición fundamental para hacerlo. El sistema de enseñanza está estructurado en base a la necesidad de producir y reproducir institucionalmente las condiciones institucionales necesarias para su inculcación y reproducción.

El control social a través de la educación es desde la óptica de Bourdieu, parte del trabajo pedagógico que busca imponer una arbitrariedad cultural y legitimarlo a través de su ocultación (mediante la producción de un *habitus* de clase). Al ser una cultura arbitraria, se impone mediante la autoridad pedagógica. El sistema educativo es un gran aparato de dominación simbólica que tiene el objetivo de la reproducción social.

El enfoque de Weber.

En el texto “Los Literatos chinos”, en *Ensayos de sociología contemporánea*, Weber plantea dos aspectos vinculados a la educación: la educación como fuente de honor y de prestigio social y la educación como tradicionalismo. Los valores de honor, prestigio y tradición que rodean a la enseñanza favorecen el control social en los liceos ya que hacen más fácil la aceptación de la educación por parte del alumno. En efecto, la educación descansa en la tradición y busca perpetuarla en el tiempo.

Weber también analiza la sacralización de la educación, aspecto que se vincula a los dos anteriores, ya que

la sacralización tiene que ver con el prestigio social y la importancia de la tradición. Que la educación sea laica no significa que sea objetiva, pero esta es una confusión que nace, en nuestra sociedad, de la sacralización de la educación laica.

Weber plantea que a cada objetivo educacional corresponde una estructura de dominación, con su legitimidad correspondiente. Cuando el objetivo es proporcionar una instrucción experta especializada, se trata de una estructura de dominación racional y burocrática, que es la moderna. Así, el sistema educativo debe legitimarse racional y burocráticamente. Lo que no se puede legitimar racionalmente, se oculta. Para Weber hay una estrecha relación entre la educación y la estructura de dominación. En cuanto al rol docente, en el texto *“La ciencia como vocación”* Weber resalta la importancia de la integridad intelectual del docente en el momento de enseñar, para ser lo más neutro posible. Para Bourdieu esta neutralidad es imposible, los docentes son agentes de la reproducción.

El enfoque de Apple.

Apple plantea un nexo entre educación y estructura económica, entre conocimiento y poder, describiendo los medios por los que los acuerdos estructurales dominantes controlan la cultura hasta las prácticas cotidianas en la escuela, en una relación macro-micro entre ideología y currículo, que busca el control del orden macro a través de prácticas cotidianas micro.

En efecto, el sistema educativo transmite una cultura que contribuye a la desigualdad social a través de sutiles conexiones: la escuela juega un papel de mediadora entre la conciencia del individuo y la sociedad. Apple defiende un enfoque ideológico-cultural que permita estudiar los mecanismos de dominación en la vida cotidiana, enfatizando las mediaciones ideológicas y culturales de las condiciones materiales de la desigualdad y de la concientización social. Esto significa que la educación no solo “distribuye” propiedad económica, sino también simbólica (capital cultural).

Apple plantea la necesidad de un análisis relacional entre la escuela y el resto de la sociedad, como por ejemplo, entre ideología y currículo, para comprender el mecanismo por el cual contenidos seleccionados son presentados como objetivos. La hegemonía, en este sentido, es un sistema organizado y dominante de significados y no una simple manipulación. En cuanto a la neutralidad y justicia de los docentes y de la escuela, a diferencia de Weber Apple afirma que es imposible, ya que esta relación los convierte en seres políticos:

“...las actividades del profesor han de ser entendidas no simplemente como en términos de los modelos de interacción social que dominan el aula, sino en los términos de un modelo más amplio de relaciones económicas y sociales de la estructura social con respecto a la cual el profesor y la propia escuela son solo una parte.” (Apple, 1986: 81)

El enfoque de Riesman.

Riesman plantea que pasamos de una *“sociedad dirigida desde adentro”* a una *“sociedad dirigida por otros”*, pasando por una etapa de transición, según sus tipos ideales de carácter social. Si en la sociedad

“tradicional”, el niño se identificaba con el padre, luego, con la creciente división del trabajo, surgen nuevos roles, como el del maestro. Riesman establece que a pesar de la desaparición de la familia como autoridad en la socialización del niño, en la etapa de la dirección interna “...*hay una autoridad importante que permanece, un progenitor por poder cuya autoridad probablemente ha aumentado como consecuencia del vuelco hacia la dirección por los otros: el maestro.*” (Riesman, 1981: 79)

En efecto, con el pasaje de una “*sociedad dirigida desde adentro*” a una “*sociedad dirigida por otros*”, el rol del maestro cambia: intenta que el alumno se divierta y no lo vea como algo represivo, se mezclan los sexos, el maestro se une al círculo con los alumnos, el pupitre cambia de forma y se decoran las aulas con los trabajos de los alumnos. Pero la escuela sigue siendo un agente para la destrucción de la fantasía como lo era antes: la imaginación muere en casi todos los niños antes de su adolescencia, los dibujos no hacen más que reflejar el realismo de los ideales progresistas. La manera de sentarse pasa de alfabética a sociométrica, pero este ordenamiento es tan severo como el anterior.

En la sociedad dirigida por otros, la moralidad corre toda por cuenta del grupo, y el maestro asume el rol de mediador. Riesman afirma que los maestros aprendieron a preocuparse más por la adaptación social y psicológica del individuo que por sus progresos escolares, y a ver en la actuación intelectual signos de inadaptación social. El individuo “dirigido por los otros” aprende en la escuela que en la sociedad importa menos lo que se produce que las relaciones grupales internas, la moral, y que no colaborar es lo peor que puede hacer. En efecto, el individuo dirigido por otros está volcado a complacer a los demás, porque no es él quien importa sino el grupo. Son dos tipos polares que corresponden a dos pedagogías diferentes: por un lado, la rigidez de la norma, y por otro, la elasticidad que permite la adaptación. Para Riesman, lo mejor es un sistema que desarrolle la autonomía del individuo, lo no es posible en una sociedad dirigida por los otros.

El enfoque de Foucault.

En la perspectiva de Foucault, el poder disciplinario es un poder que tiene como función principal la de “enderezar” conductas. Foucault establece que si bien el disciplinamiento siempre existió, es a partir del siglo XVIII que se volvió una fórmula general de dominación. Si bien se fue separando de la esclavitud, fácilmente cuestionable en nuestra sociedad, esto no fue más que por elegancia, ya que obtiene efectos igual de grandes por menos esfuerzo. De esta manera, nace una política de las coerciones que trabajan sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, sus gestos y comportamientos. Nace una “*mecánica del poder*”.

La observación política del detalle para el control y la utilización de los hombres es lo que caracteriza la época del hombre del humanismo moderno:

“La minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo darán pronto, dentro del marco de la escuela, del cuartel, del hospital ó del taller, un contenido laicizado, una racionalidad económica ó técnica a este cálculo místico de lo ínfimo y del infinito.” (Foucault, 1988: 144)

En efecto, para Foucault la educación no solo enseña, sino que controla: vigila y jerarquiza. Foucault desarrolla lo que llama “vigilancia jerárquica”. En efecto, ejercer la disciplina “...*supone un dispositivo que*

coacciona por el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder (...).” (Foucault, 1988: 175) El aparato disciplinario perfecto sería el que permitiese a una sola mirada ver todo, todo el tiempo. La mirada disciplinaria, además, es lo bastante discreta como para no ser un obstáculo sobre la actividad a disciplinar, integrándose perfectamente al dispositivo disciplinario y aumentando sus efectos. Las técnicas de la vigilancia permiten a la “física” del poder no tener que recurrir a la fuerza, haciendo aparecer al poder como algo menos corporal, aunque no menos eficaz.

El enfoque de Giroux

Giroux afirma que la práctica educativa está asociada a diversos dogmas que imposibilitan a los docentes a asumir el rol de un educador crítico, transformativo. El discurso docente se ve atravesado por una lógica de gestión y control:

“Este tipo de discurso no sólo supone una violencia simbólica contra los estudiantes por el hecho de devaluar e capital cultural que éstos poseen como base significativa para el conocimiento y la investigación escolares, sino que tiende a instalar a los profesores en modelos pedagógicos que legitiman su papel como “funcionarios del imperio.” (Giroux, 1990: 140)

Respecto a esto **Giroux**, basándose en los descubrimientos de Cusik, plantea que la forma en que se organiza el conocimiento escolar no convence lo suficiente como para despertar el interés de los estudiantes y agrega que *“Además, los educadores aprisionados dentro de esta perspectiva respondían al desinterés, violencia y resistencia de los estudiantes desplazando su propio interés de la enseñanza efectiva del conocimiento positivo al mantenimiento del orden y del control...”* (Giroux, 1990: 139) La ideología de gestión y control supone una violencia simbólica contra los estudiantes por el hecho de devaluar el capital cultural que estos poseen y reduce la experiencia de los estudiantes a algo que se puede calcular y medir, instalando a los profesores como “funcionarios” del imperio.” (Giroux, 1990: 140-141)

Giroux también afirma que en cuanto al discurso de integración y relevancia, lo grave de esta postura es que no considera la cultura como un campo en lucha, sino que se aferra a una armonía ficticia. Giroux defiende el “discurso de las culturas vivas” que permite a los docentes actuar en tanto “intelectuales transformativos”.

ANTECEDENTES

A continuación, se van a exponer cuatro antecedentes que se consideran pertinentes para esta investigación. En primer lugar, veremos la tesis hecha por Marta Trevellini en diciembre del 2003, titulada *La práctica pedagógica de aula y el cuaderno de clase*, con la tutoría de Rafael Bayce. Mediante el estudio del cuaderno de clase se propone analizar como se ejerce el control simbólico en el aula. Según la autora, el objetivo de su trabajo es mostrar que *“la escuela no solo transmite conocimientos sino también reglas del orden social.”* Esta sería una función implícita de la educación ya que la función de la educación es transmitir, no controlar.

Basándose en Bernstein, Marta Trevellini plantea que la clasificación escolar equivale al poder y el enmarcamiento al control. Así, a través de esta relación macro-micro, se estaría estructurando el posterior posicionamiento de los individuos en la sociedad. A su vez, siempre basándose en Bernstein, establece que se da un cambio en las modalidades de control, ya que se flexibilizan las relaciones jerárquicas. Esto, un poco en el sentido de Riesman*, no significa que desaparezca el control, sino que cambia sus modalidades. En el mismo sentido, Marta Trevellini establece que Bourdieu plantea una dominación simbólica que descansa en la cultura como una forma discreta y sutil de dominación y basándose en Foucault, plantea que el poder se vuelve cada vez más anónimo y funcional penetrando la sociedad de una manera muy sutil y transformando así al individuo en una realidad fabricada a través de la “disciplina”, a la que define como una tecnología específica de poder. En cuanto a la metodología utilizada, Marta Trevellini combinó un estudio cuantitativo de datos con un estudio cualitativo de los cuadernos de clase, como continuación del trabajo hecho por Bernstein. Como su intención era también comparar el “control simbólico” según la clase social, comparó dos escuelas de distintos estratos socio-económicos. La conclusión a la que llegó fue la necesidad de:

“...resignificar el control simbólico dentro del contexto del aula escolar como una resocialización disciplinante que actúa paradójicamente en forma indistinta pero también diferencialmente según la clase social del alumno. Dicha resocialización reconvierte el status, al mismo tiempo que controla al “dominado” mediante la imposición de un arbitrario cultural funcional a la clase dominante, que lo hace pensar, sentir y actuar no libremente, lo que contribuye al mantenimiento del orden simbólico que instauro el habitus del sistema y la reproducción social.”

En segundo lugar, se considera como antecedente de este trabajo un artículo de Adriana Marrero titulado *“MÁS ALLÁ DEL ROL Y DE LA NORMA: NI TAN APÁTICOS NI TAN REBELDES. Lo que no se ve de la vida de los adolescentes liceales en Montevideo.”* (2001) En este artículo se plantea que la rigidez normativa, que lleva a la no-interacción alumnos-adultos y al no involucramiento de los docentes, conduce al alumno a un retraimiento. Además, la cristalización de la estructura de roles es más grave para los adolescentes de bajo contexto socio-económico, ya que los obliga a enfrentarse solos a la burocracia administrativa.

**Riesman plantea que con el relajamiento de las normas el sistema no se vuelve menos autoritario ya que el individuo, al estar intradido, está aún más controlado y manipulado.*

En un trabajo titulado *“Usando el espíritu crítico: aspectos institucionales, curriculares y culturales de la educación media uruguaya en la perspectiva de sus estudiantes.”*, (2004) A. Marrero y Nilia Visacrdi afirman que fenómenos como la violencia que pueden parecer externos a la institución educativa tienen raíces en los propios mecanismos sistémicos de la educación.

Las conclusiones a las que llegan son las siguientes:

- los liceos no son vistos como un lugar atractivo en cuanto a las relaciones que se allí se dan con los adultos y con sus propios compañeros;
- Los liceos tienen un vacío de sentido, lo que contribuye a un clima “apático”. Esto puede hacer de la violencia un medio por el cual el alumno se apropia “expresivamente” del espacio liceal;
- En los liceos se dan procesos de exclusión, con las mismas categorías que los que se dan en el resto de la sociedad, lo que se refleja en la atribución de estigmas;
- Los liceos son lugares en que se entra en relación con la violencia;
- La violencia incide en la identidad de los jóvenes.

Se concluye la necesidad de analizar cómo la escuela incide en la cultura de los jóvenes para lo cual se resalta la importancia del involucramiento de los docentes en el relacionamiento social dentro de la institución, de manera a resignificar el espacio escolar.

En tercer lugar, veremos el trabajo de Violeta Núñez publicado en *“Pedagogía social especializada”*, publicado en 1999. Núñez plantea que en ciertas ocasiones la educación social especializada *“...ha contribuido a legitimar ciertos efectos de exclusión y estigmatización social.”* (V. Núñez, 1999: 62) Según la autora el nuevo paradigma tecnológico exige la necesidad de una educación de calidad para todos que posibilite el acceso a las nuevas tecnologías de la información ya que hoy el principal peligro es quedar aislado. En este momento se plantea la paradoja entre economía mundializada y fragmentación de las culturas, por eso es importante que la socialización sea vista *“...como la dotación de recursos que posibiliten articulaciones múltiples en lo cultural local y en la cambiante configuración de la economía mundializada.”* (V. Núñez, 1999: 65)

En una conferencia del año 2003, *“Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía “enseñar v. asistir”*, Núñez critica la moralización de las personas, planteando que la educación no consiste en contener ciertos problemas sociales sino transmitir. En este sentido, la autora critica la des-responsabilización de los docentes que se refleja en sus discursos y afirma que es muy grave renunciar a transmitir a cierto tipo de alumno alegando la dificultad de transmitirle, ya que es condenarlo a la violencia.

Por último, tomaremos en cuenta el artículo de Fabiana Espíndola titulado *“¿Cuáles son sus representaciones y cómo comprenderlas? Los jóvenes y el liceo.”*, publicado en el año 2006. El centro del análisis es la *“...configuración de relaciones que operan en las representaciones que estos jóvenes tienen del liceo.”* La autora plantea que los pensamientos y acciones de los jóvenes se constituyen en base a los lugares ocupados, la estructura y el volumen del capital disponible. En este sentido hipotetiza que *“...El espacio físico*

del que el joven dispone es un componente fundamental en la construcción de los sentidos asignados al liceo.”

La autora compara dos centros educativos, uno que denomina “a la deriva” y otro “ordenado” y afirma que en el liceo “a la deriva” los adultos se sienten desbordados, se menciona la cantidad de alumnos por clase, la falta de docentes y atribuyen los problemas del liceo a causas exógenas. En contraste, en el liceo “ordenado” hay un seguimiento de los rendimientos, hay poca falta de docentes y se observa un cuidado del ambiente interno. Espíndola plantea que las opiniones de los estudiantes sobre el liceo muestran la importancia del ambiente liceal en las representaciones que éstos se hagan del mismo. La autora afirma que hay un defasaje cada vez más estigmatizador entre “cultura escolar” y “culturas juveniles” y concluye, en cuanto a la masificación de la enseñanza a la que se aludió en la introducción de este trabajo, que la masificación dará oportunidades a sectores antes excluidos solo si se generan las condiciones que precisan dichos sectores.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Los hallazgos que se presentan provienen de las siguientes preguntas de investigación y de la técnica presentada a continuación.

PREGUNTAS ESPECÍFICAS DE INVESTIGACIÓN

- 1) *¿Cómo es percibido el control social por alumnos del ciclo básico en un liceo de Montevideo? ¿En qué aspectos esto se ve reflejado o se manifiesta y cómo repercute en la capacidad de integración del alumno? ¿Qué tipo de situaciones genera?*
- 2) *¿Cómo se manejan docentes del ciclo básico liceal frente a poblaciones (económica y culturalmente) distintas de estudiantes? ¿Qué perspectivas tienen acerca del control social ejercido sobre los alumnos dentro del liceo y el problema de la integración y adaptación de distintos tipos de alumnos?*
- 3) *¿Cómo varían estos dos aspectos según el contexto socio-económico de la institución y el capital simbólico de los estudiantes?*
- 4) *¿Cómo se ejerce el control? ¿Qué relaciones se establecen, según alumnos y docentes, entre el reglamento que en cierta medida dirige el control, y la integración de los alumnos? ¿La aplicación del reglamento favorece la integración?*
- 5) *¿Cómo es la relación entre alumnos y docentes? ¿Se trata solo de un vínculo de control o encontramos también cierto soporte y cierta contención? ¿Cómo influye este vínculo en la perspectiva del alumno?*

OBJETIVO GENERAL

El siguiente trabajo se propone aportar conocimiento al análisis del control social en los liceos, explorando cómo es percibido este control ante la división cultural del alumnado. En particular, se trata de indagar en las perspectivas de los actores implicados, comparando el punto de vista de alumnos y docentes según el nivel socio económico de la institución.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Identificar mecanismos de control social en los liceos (reglamento, vigilancia, discursos, exámenes, sanciones,...);
- 2) Ubicarlos en contexto socio-económico favorable, estudiando la perspectiva de docentes y alumnos sobre éstos mecanismos;
- 3) Ubicarlos en contexto socio-económico desfavorable, centrándose en estas mismas percepciones;
- 4) Contrastar ambas perspectivas analizando los distintos ejes del control social (adaptación/integración, disciplina y control, relación docentes-alumnos,...).

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La estrategia metodológica que se siguió en esta investigación es de corte cualitativo. Se analizaron las perspectivas de alumnos y docentes, en función del nivel socio-económico del liceo. Se trata de analizar un fenómeno desde el punto de vista de los actores implicados, y lo que interesa es profundizar en la percepción que ellos mismos generan y por las cuales orientan su comportamiento. No se busca generalizar sus perspectivas, ni se pretende llegar a conclusiones generales, y aún menos codificar sus opiniones. La metodología cualitativa es más apropiada para profundizar en la percepción de los sujetos.

La selección de casos (de alumnos y docentes) se llevó a cabo en un liceo público de contexto socio-económico bajo, y en uno público de contexto socio-económico alto, para obtener un mayor contraste, ya que se pretende estudiar como se diferencian las perspectivas en base al sector socio-económico al que se pertenece. El liceo de contexto socio-económico bajo es el n° 45, ubicado en Camino Maldonado km. 11, por ser una zona periférica de la ciudad, de clase media-baja, donde los alumnos van hasta 3° de liceo. El liceo de contexto socio-económico alto es el n° 31, ubicado en Malvín Sur, por tratarse de un liceo ubicado en una zona de clase media alta donde también encontramos alumnos del ciclo básico liceal. Además, a este liceo concurre también gente de Malvín Norte, por lo que nos permite aproximarnos al estudio de enfrentamientos o choques culturales entre alumnos que provienen de realidades socio-económicas distintas. Al mismo tiempo, habrá que tomar en cuenta esta heterogeneidad en el alumnado al momento de contrastar las perspectivas entre ambos liceos.

Se escogió trabajar con alumnos y profesores del ciclo básico liceal por ser una edad conflictiva, para los alumnos, en cuanto a la búsqueda personal de una identidad social y cultural. Además, la mayoría de los alumnos excluidos del sistema educativo van hasta 3°, por lo que tomando 4° de liceo tomamos a los “adaptados” y no es posible ver lo que nos interesa.

TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN

La técnica utilizada fue la entrevista en profundidad. Se emplearon dos modalidades: la entrevista conversacional informal y la entrevista basada en un guión. Se descartó la entrevista cerrada y estructurada que se asemejan más a encuestas, ya que se trata de explorar los distintos puntos de vista, buscando la menor restricción a las respuestas en base a las cuales se intentará reconstruir los mismos.

Se considera que la entrevista en profundidad es la técnica más apropiada para esta investigación ya que se trata en un primer momento de una exploración, y la entrevista tiene varias ventajas en este sentido. Retomando a Valles podemos decir que permite obtener un gran caudal de información en las palabras mismas del entrevistado y una interacción más directa, flexible y espontánea, lo que es ventajoso cuando se va a tratar con adolescentes que a lo mejor no tienen un discurso muy estructurado, y en este sentido es que me parece bueno hacer una entrevista conversacional informal que puede hacer que el adolescente se sienta más a gusto y tenga el tiempo de reflexionar y expresarse libremente. En el caso de entrevistas a docentes, por el contrario, tal vez sea mejor una entrevista abierta pero basada en un guión.

Valles también resalta el hecho de que las entrevistas en profundidad permiten generar en la fase inicial de una investigación, perspectivas y opiniones, que es lo que se busca en este proyecto. En este sentido, Alonso establece que las entrevistas poseen la ventaja de que el objeto de investigación será analizado a través de la experiencia que de él poseen los individuos que son parte y producto de la acción.

Valles señala que la entrevista permite acceder a información que sería más inaccesible mediante la observación. En este sentido, Alonso subraya la ventaja de la entrevista en cuanto a su capacidad de obtener saberes sociales cristalizados en discursos que han sido construidos en la práctica directa y no medida por los sujetos protagonistas de la acción, es decir, saberes que tienden a ocultarse.

Por último, supera a la técnica del grupo de discusión en cuanto a la intimidad y la no superficialidad de la información. La intimidad es particularmente importante al tratar un tema del que no se habla pero del cual se puede hablar.

MUESTREO

Se hará un muestreo cualitativo, ya que no se busca representatividad, y la muestra puede ir cambiando a lo largo del trabajo de campo. Se seleccionarán individuos de cuatro grupos: un grupo de alumnos del ciclo básico del liceo n° 45, un grupo de alumnos del ciclo básico del liceo n° 31, y un grupo de docentes de cada uno de esos liceos que de clases en el ciclo básico.

En cuanto a los docentes, se tomará en cuenta en qué liceos trabaja, para estudiar su perspectiva teniendo en cuenta los contextos socio-económicos de estos liceos. En el liceo n° 31 es probable que haya un muestreo más heterogéneo de la sociedad.

ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES

D) ADAPTACION - INTEGRACION

A) Análisis de las entrevistas a alumnos.

En primer lugar se van a analizar las entrevistas de los alumnos del liceo n° 45 y n° 31 en base a la dimensión adaptación/integración. En cuanto a la adaptación, es importante diferenciar *entre la adaptación académica y social*, aunque están relacionadas, ya que en especial en el liceo n° 45 se vio que a veces el aspecto social es fundamental y constituye un apoyo a la adaptación académica. En al menos cinco entrevistas a estudiantes del liceo n° 45 se recalca la importancia del ámbito social que encuentran en el liceo.

Podríamos hablar de tres grupos de estudiantes, aunque esta tipología tenga solo un significado analítico, ya que las fronteras entre los grupos son difusas y se mezclan. (Además, se podría establecer otra tipología.) Se considera que la tipología establecida debe hacerse en base a la perspectiva de los alumnos sobre el control social, ya que este es el centro del análisis.

Un primer grupo sería el caso de los alumnos que se sienten cómodos y que se han adaptado o integrado bastante, tanto social como académicamente: tienen buenas notas, se sienten a gusto.... Un segundo grupo estaría integrado por alumnos que se adaptaron académicamente pero no tanto socialmente o que expresan cierta incomodidad con respecto al ambiente o a otros estudiantes. Por último, un tercer grupo en el que están integrados socialmente pero no académicamente: se sienten a gusto con sus compañeros pero tienen dificultades, faltan, son repetidores... Se analizará esta dimensión de análisis teniendo en cuenta estos tres grupos.

En este eje se busca estudiar los distintos aspectos que entran en juego en la adaptación/integración, tales como la comodidad con el ambiente liceal, la sensación de agrado y satisfacción, la motivación... Algunos de estos aspectos pueden no estar presentes en el discurso, pero aún así reflejarse en aspectos más objetivos como las calificaciones. En efecto, Berger y Luckmann ven la primera socialización como un engaño que favorece a la legitimación del orden social vigente, a través de la *confianza*, lo cual contribuye a la internalización de manera casi natural de la socialización secundaria.

A.1) Análisis del primer grupo de alumnos.

En cuanto al primer grupo, las entrevistas de quienes expresan que les gusta el ambiente, que se integraron bien, que no tienen problemas de notas y de faltas, que se llevan bien con los profesores etc., son bastante cortas. Sin embargo se considera que lo que se omite también es significativo. Es más probable que frente a una oportunidad de expresar su perspectiva del liceo, quienes se sienten disconformes den respuestas más largas. Había alumnos para quienes simplemente "*estaba todo bien*". En el caso del liceo n° 31 la mayoría de los casos corresponden a este grupo, si bien también se encuentran un par de casos en el liceo n° 45. Lo que se desprende de las entrevistas es que hay una relación entre sentirse integrado y estar a gusto con el ambiente,

con tener buenas calificaciones, ganas de seguir estudiando, no tener problemas de conducta...

Este eje también está relacionado con por qué estudiar y con sus incentivos para el futuro. En general este grupo que como dijimos corresponde más al liceo n° 31, suele ver en la educación una etapa obligatoria por la que tienen que pasar para conseguir trabajo, y en general agregan “para tener un trabajo digno”, “para trabajar en un sentido bien”, “porque quiero tener las cosas que yo quiero”..., lo que muestra que ven en el estudio una inversión que les permitirá el día de mañana tener un trabajo mejor del que tendrían si no continuaran estudiando.

A.2) Análisis del segundo grupo de alumnos.

En cuanto al segundo grupo, nos referimos a aquellos alumnos que expresan algún tipo de incomodidad social en el liceo, en general con respecto al resto de los estudiantes, pero están adaptados desde el punto de vista académico. Se encuentran alumnos con esta perspectiva en ambos liceos, pero no de la misma manera. El liceo n° 31 parece ser, según los discursos de los profesores y de los alumnos, un liceo donde a veces hay robos y peleas pero en general es bastante tranquilo. Sin embargo, parece haber más problemas entre los alumnos en el liceo n° 31, lo que puede explicarse por el hecho de que en el liceo n° 31 van alumnos de contexto socioeconómico alto y bajo.

Dos alumnas que repitieron segundo el año pasado se cambiaron de turno para que les vaya mejor, lo que para los profesores de dicho liceo se debe a que los que van de mañana al menos tienen el hábito de levantarse temprano. Sin embargo, en el liceo n° 31 para los profesores era más problemático el turno de la mañana, y lo adjudicaban a un tema de número pero a una de las alumnas le parecía más tranquilo de mañana y lo adjudicaba al tipo de gente que iba:

“la gente que va a la tarde ya por la forma en que son, que se visten, todo, que te hablan, (...) en la mañana hay también de esa gente pero o sea no, no, no son tantos como... no se, me parece que es un ambiente más tranquilo, o sea gente... chiquilines más de familia los de la mañana que los de la tarde.”

Si bien todos los profesores plantearon que era más tranquilo en la tarde porque es un número controlable (casi la mitad), va más gente de Malvín Norte de tarde y esto tiene que ver con que para algunos alumnos que de repente sienten cierto tipo de miedo porque hablan distinto, se visten distinto etc., la mañana les parezca más tranquilo. En efecto, el enfrentamiento cultural que se da en el liceo n° 31 es muy fuerte.

En cambio en el liceo n° 45 si bien varios profesores y alumnos dijeron que las peleas eran algo de todos los días, decían que en general esto se daba cuando se juntaban los de adentro del liceo con los de afuera porque llevan los problemas del barrio al liceo. En varias ocasiones alumnas del liceo n° 31 expresaron que lo que les molestaba del liceo eran las peleas o algunos que distorsionan, diferencian entre grupitos “malos” (“los planchas”, según la alumna) y grupitos “buenos” (“los que estudian”). En el liceo n° 31, una alumna dijo que le molestaba los que distorsionaban, que ella arreglaba las cosas respetuosamente y que esos que distorsionan son “de menos familia”, y que se ve por como hablan, por como se visten. En el liceo n° 45 también se expresa

el tema del barullo, pero no se siente este enfrentamiento cultural, es más un tema de problema de concentración y a veces ellos “se suman” a la joda. Si bien hubo alumnos en el liceo n° 45 que me dijeron que les molestaba algunos que peleaban, no expresaron elementos peyorativos más allá de eso. No existe esta rivalidad entre “planchas” y “chetos” ya que pertenecen casi todos a un mismo estrato social. Al contrario, los compañeros son un apoyo muy grande, lo que muestra la importancia del sustento social para ir al liceo. Por ejemplo, una alumna de ese liceo al preguntarle si en general se sentía bien en el liceo contesta: *“si... por los compañeros como que estar con gente así que ya conoces de otros años ayuda pero si te toca en la clase que no conoces a nadie ya como que te entra a dar el bajón y ya como que no querés venir al liceo...”*

La importancia que le adjudican a sus compañeros puede estar relacionada con que prefieran estar ahí en parte porque en sus casas están solos. El hecho que los estudiantes vean al liceo como un centro social se resalta también en las entrevistas realizadas a los docentes de ese liceo, al decir que “no vienen a estudiar”.

A.3) Análisis del tercer grupo de alumnos.

Los alumnos del tercer grupo, aquellos que tienen dificultades académicas pero se encuentran a gusto socialmente, pertenecen sobre todo al liceo n° 45, aunque se encuentra un caso en el liceo n° 31, de una chica de medio socio-económico bajo, que por lo tanto no puede considerarse como un caso de contexto socio-económico alto como el de Malvín sur.

En cuanto a sus incentivos para el futuro y su perspectiva sobre la educación, en dos casos en el liceo n° 45 se expresó explícitamente el querer hacer una carrera corta, y no se encontró un solo caso en el liceo n° 45 de alguien que ya supiera lo que quería, o que nombrara una carrera larga: *“yo quería ser pediatra pero... no me gusta el estudio, no me gusta estudiar, quiero algo rápido”*. En el liceo n° 31 una alumna quería ser medicina o antropóloga forense, otra veterinaria... que son carreras largas.

En estos alumnos no se ve tan claro esa relación medios - fines. La mayoría de los alumnos del liceo n° 45 contestaron que estudiaban *“para ser alguien en la vida”*, es decir, aquí no hay solo una explicación racional instrumental de ciertos medios para llegar a ciertos fines, sino el sentimiento de que a través de la educación adquieren cierto status y prestigio: *“porque después si no estas con una persona educada en la calle y te pregunta algo y no sabes que responder, ¿qué le vas a decir que no fuiste al liceo ni a la escuela ni a eso?”*

En efecto, Weber establece que la educación es una fuente de honor y prestigio social. Además, los exámenes descansan en consideraciones de mérito y la única manera de salvar el examen es interiorizar lo que se enseña. La misma alumna aprobaba el uniforme porque *“te enseña a estar vestido “adecuadamente”*.” Quizás este elemento no esté tan presente en los alumnos del primer grupo porque no consideran que la educación sea un diferencial tan grande ya que culturalmente reencuentran más las pautas transmitidas en su hogar.

Con respecto a esto, en este segundo grupo aparece más fuerte cierto sentimiento de injusticia, en relación al primero. Hay una alumna del liceo n° 45, por ejemplo, que se encontraba cursando segundo por segunda vez quien consideraba injustas las notas porque no era porque no estudiara sino porque era inquieta y no podía quedarse sentada. Esta alumna iba al liceo porque prefería eso que quedarse en su casa, y quería una carrera “cortita”. Este “inquietismo” no es un detalle, ya que el quedarse sentado durante varias horas es un hábito

que no todos tienen. En efecto, los hábitos como el levantarse temprano o el quedarse sentado, que se exigen en el liceo, influyen en la capacidad de adaptación del alumno.

Según Foucault, El nacimiento de la disciplina implica el nacimiento de un arte del cuerpo humano que lleva a la formación de un vínculo que lo hace obediente y útil. El poder disciplinario es un poder que tiene como función principal la de “enderezar” conductas. Esto lo hace transformando multitudes confusas e “inútiles”, en individuos. Foucault define la disciplina como los “...métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad...” (Foucault, 1988: 141)

En el caso del liceo n° 45, tres de los doce alumnos entrevistados expresaron que les gustaba o que preferían ir al liceo porque en sus casas se aburrían porque estaban solos: *“prefiero venir acá que estar en mi casa mientras mi madre trabaja sola ahí perdida.”*

A.4) Aspectos generales.

En cuanto a los elementos objetivos como las notas y las calificaciones, en las entrevistas hay cuatro repetidores en doce en el liceo n° 45 y dos en ocho en el liceo n° 31, de los cuales uno pertenece a un contexto socio-económico bajo. Con respecto a esto, un docente del liceo n° 45 comenta: *“Yo no se bien acá la tasa de repetición fue de 42% el año pasado, en total, contando desertores contando todo. Y creo que a nivel nacional está en el 34-35 ¿no? Un diez y pico por encima.”* Dentro de estos aspectos objetivos es importante señalar algunos elementos generales de cada liceo que hacen a la comodidad del alumno en la institución, lo que influye en sus resultados académicos. En primer lugar, tienen clases menos numerosas: treinta alumnos por clase en promedio en el liceo n° 31 (treinta y pico de mañana y veinte y pico de tarde) y cuarenta en el liceo n° 45. Además, en el liceo n° 31 los alumnos entran y salen todo el tiempo de la sala de profesores, en cambio en el liceo n° 45 a partir de este año se había puesto un cartel en la puerta que decía *“terminantemente prohibida la entrada a los alumnos”*.

En el liceo n° 31 tienen mejores instalaciones, una cancha con pasto, un gimnasio, un gran patio... En el liceo n° 45 varios comparan el patio a una cárcel, al Comcar, desde que se los achicaron este año. A un alumno lo que más le molestaba era *“que te tengan ahí aislado en un espacio de dos por dos”*... La cancha no tiene pasto y el gimnasio lo comparten con otro liceo. Por otro lado, una alumna del liceo n° 45 me dijo que lo que más le molestaba del liceo era el tema de la higiene.

En las entrevistas realizadas a docentes del liceo n° 31 aparece el sentirse parte de, el apropiarse del espacio como un tema de gran importancia para que el alumno se sienta cómodo en la institución, mientras que en el liceo n° 45 los factores que se mencionan suelen ser externos a la institución. Esto puede relacionarse con la comparación que realiza Fabiana Espíndola entre el “liceo a la deriva” y el liceo “ordenado”: el “liceo a la deriva” tiene clases más numerosas, más falta de docentes, barullo constante, mientras que en el “liceo ordenado” hay un cuidado del ambiente, clases menos numerosas, menos falta de docentes etc. Esto implica una violencia simbólica mayor en el liceo a la deriva y la autora resalta la importancia del ambiente liceal en las perspectivas que tienen los jóvenes del liceo.

B) Análisis de las perspectivas docentes.

Desde el punto de vista de los docentes, habría que ver qué perspectiva adoptan frente al problema de la adaptación, y a qué adjudican las diferencias en cuanto a la posibilidad de adaptarse, cuando la integración queda descartada.

Tenemos un espectro bastante amplio de culpables.

B.1) La familia.

La familia es muy recurrente porque es la que transmite los valores, y el tipo de valores que manejan o “la falta de valores” es muchas veces vista como el centro del problema: “*porque la familia es la que transmite la cosa*”. En general se piensa que aquellos que no logran adaptarse es porque no hay una familia atrás que se preocupe, y que le transmita los hábitos, los valores “educativos”.

También se menciona el factor económico pero no como un determinante, no sería una relación directa. La relación pasaría a través de la familia, con una familia atrás el alumno seguiría estudiando más allá de su condición económica. Cuando no existe este apoyo, faltarían los valores y las normas que se exigen en un ámbito educativo y que algunos docentes consideran como “*hábitos mínimos*”. Por esta razón algunos piensan que no deberían estar ahí con el resto.

B.2) La pobreza.

Se expresa que la base es la familia, aunque se reconoce que las carencias son a todo nivel y que el no comer bien, el no tener materiales para hacer las tareas, hasta el estado del establecimiento, influyen en los resultados académicos más allá del interés del estudiante, si bien no se le da la misma importancia que a los valores que traen de sus hogares. Llama la atención el que hecho que la pobreza sea tan poco mencionada en las entrevistas, en relación con los aspectos socioculturales. En el discurso docente se hace más recurrente lo simbólico que lo material. Todas estas carencias, en especial en el liceo n° 45, son vistas a veces hasta como un incentivo para ir al liceo, porque el alumno descargaría parte de sus problemas ahí y porque encontraría apoyo social.

Se mencionan también algunas derivaciones de la pobreza económica, como que estén todos los días solos, que los padres no estén atrás, que tengan que cuidar a sus hermanos...

Una de las derivaciones del contexto socioeconómico serían los ejemplos de su entorno que no serían los buenos. Los ejemplos que ellos ven en sus familiares que de repente estudiaron y están desempleados, o por el contrario, no estudiaron pero acceden a bienes materiales a los que ellos aspiran acceder, provocaría que el modelo al que aspiran no es el de alguien que estudió, sino al contrario, el de alguien que sin estudiar llegó a tener lo que ellos quieren. La educación dejaría de ser vista como un ascensor social y eso llevaría a un desinterés por parte del alumno, que hace que vea al liceo como un ámbito social en el que se siente a gusto, pero no iría a estudiar y la falta de motivación es señalada por todos como algo fundamental, tal vez en parte porque es una manera de des-responsabilizarse del problema. Para Parsons es la función *de la educación* el

generar en los individuos una motivación “adecuada”. Si la socialización fue exitosa, genera una motivación adecuada del individuo hacia la sociedad, creando comportamientos funcionales al mantenimiento del orden en la sociedad.

B.3) Los medios de comunicación.

Pero también aparece la televisión y la computadora, es decir los medios de comunicación: “*¿Tiene que ver con los medios de comunicación?/ Ay, yo que me disculpen, yo los culpo a ellos, si, yo los culpo a ellos.*” Con respecto a esto un docente del liceo n° 45 afirmó que no habría que ser dictador “*pero sí prohibir ciertas estupideces que se ven la televisión.*” Estarían generando un bombardeo de información que les hace perder el interés por todo. Aparece la idea de que los alumnos no son capaces de discernir, de seleccionar información.

En efecto, Durkheim define la educación como “*...la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social.*” (Durkheim, 1990: 53) Esto significa que no somos libres de educar a nuestros hijos como queremos, ya que el sistema educativo se impone al individuo, sobre la base de ciertas costumbres a las que nos sometemos obligatoriamente. En este sentido, el liceo busca ese sometimiento, y responde a la imposición de las pautas culturales de los adultos a las nuevas generaciones.

Vimos que sobre esta idea los docentes justifican la transmisión de ciertas pautas. También se plantea que les hace perder el hábito de la lectura y de la escritura. Se contraponen los videojuegos, la televisión y la computadora al “Memory” y el jugar a la pelota. También está la idea relacionada con esto de que “*ya no hay valores*” que sería un “*problema generacional*”.

B.4) Otros culpables.

También tenemos **los problemas que acarrear de primaria**, los maestros estarían presionados para promover a los alumnos y eso haría que muchos alumnos al llegar a secundaria sean analfabetos funcionales, llevando a una baja del nivel general, que algunos profesores se niegan a hacer. Aquí se plantea el tema de cómo “rescatar” a los más “atrasados” sin perjudicar a los otros.

Otro factor recurrente e importante que se menciona es el **defasaje entre las expectativas que tienen los estudiantes y el contenido curricular de las materias**, que se suma con el desinterés y la desmotivación. Habría un desinterés brutal que no tendría solo que ver con lo económico sino con este defasaje: se aburren. Respecto a esto Giroux, basándose en los descubrimientos de Cusik, plantea que la forma en que se organiza el conocimiento escolar no convence lo suficiente como para despertar el interés de los estudiantes. Al igual que Violeta Núñez, este autor se opone completamente a una moralización en la educación (como planteaba Durkheim) o a una ideología de control que no despierta ningún interés en los estudiantes y que desplaza a la transmisión efectiva de conocimiento.

Salvo estos dos elementos (el contenido de las materias y los problemas que acarrear de primaria), todos los demás factores que se nombran son causas “exógenas” a la educación.

B.5) Valores y docencia: comparación entre ambos liceos.

En ambos liceos se prioriza la familia y en ambos encontramos que para varios docentes los valores transmitidos por las familias son una traba a la adaptación del alumno al sistema educativo, proceso que como vimos se daría mediante varios aspectos. En todo caso, la diferencia en valores la ven y la sienten.

Un docente del liceo n° 45 expresó: “... ellos defienden mucho lo que ellos piensan y de repente no es lo que pensamos todos, un estándar normal de la sociedad.”. Una docente del liceo n° 45 afirma: “los valores son totalmente distintos para ellos. Una persona que robó o mató no hizo nada (...) es no tener valor, antes valores era otra cosa.” Por otro lado una docente del liceo n° 31, al preguntarle si era un problema de falta de valores, contesta: “Si, totalmente. Yo... culpo a la familia, porque la familia es la que transmite la cosa.”

Por lo tanto, vemos que en ambos liceos aparece la idea de que hay familias que no transmiten “buenos” valores, que serían los que permitirían al alumno tener una valoración positiva de la educación. Violeta Núñez plantea, basándose en una cita de Philippe Meirieu (1998), que es muy grave alegar la dificultad de enseñar a ciertos alumnos para justificar una renuncia educativa a su respecto ya que esto sería condenarlos a la violencia.

Se ve sin embargo una diferencia en cuanto a las perspectivas de los docentes en ambos liceos en dos aspectos que es importante señalar. **Por un lado**, se encontró más en los docentes del liceo n° 31 que en los del n° 45 la importancia del sentimiento de pertenencia y el hecho de que puede haber un defasaje entre los intereses de los alumnos, lo que ellos vienen a buscar, y el contenido curricular de las materias: “...tiene que ver con las materias, con el currículo, con la forma en que trabajamos, con que no se sienten cómodos en la institución porque no en el fondo no es de ellos, ellos siempre están como de paso.” Se observó esto en cuatro de las entrevistas realizadas en el liceo n° 31, si bien aparece al lado de otros factores, y en una sola de las entrevistas realizadas en el liceo n° 45. En el liceo n° 45, también aparece la idea del desinterés curricular, pero se lo ve más como algo debido a carencias de los alumnos o a su situación social y familiar que a un problema del propio sistema educativo.

Por otro lado, en el liceo n° 45 se insiste más en la idea de que muchos alumnos se sienten cómodos en el liceo como espacio social, de repente porque en sus barrios no tienen una canchita para jugar o porque en sus casas están solos: “...lo ven positivo como centro socializador, no tal vez educativo, pero los logros son positivos en muchos aspectos, de repente no en cuanto a lo académico pero sí en cuanto a los vínculos.” (Docente del liceo n° 45) En este caso, se lo ve como un factor positivo, aunque algunos profesores lo ven como fenómeno “guardería” o “guachoteca”, otro aspecto que aparece en el liceo n° 45 que no apareció en el liceo n° 31. Aquí está implícita la idea de que el ámbito liceal no transmite solo contenido académico. En efecto, Durkheim, pensaba que importa más la capacidad socializadora de la educación que su contenido. Para Violeta Núñez, por el contrario, la educación no debe contener ciertos problemas sociales sino transmitir conocimiento.

II) DISCIPLINA - CONTROL.

A continuación, se analizará la dimensión disciplina/control. La disciplina involucra un reglamento, con normas y sanciones, que en principio es aplicado por igual a todos los alumnos. En este eje se trata de ver cómo es percibido el reglamento y su aplicación por alumnos de distinto contexto socio-económico, así como el rol atribuido por los docentes al reglamento. En este caso también creamos una tipología para los alumnos: un primer grupo integrado por aquellos que reclaman más control, un segundo grupo compuesto por quienes dicen que "los que te mandan son tus padres", y un tercer grupo se sienten controlados y lo desaprovechan.

A.1) Análisis del primer grupo de alumnos.

Un primer grupo estaría integrado por quienes no se sienten controlados o los que se sienten controlados y no solo lo aprueban sino que lo consideran insuficiente.

Agrupamos los que reclaman más control con los que no se sienten controlados y que tengan una buena situación académica. Sin embargo, aquellos que no se sienten controlados pero tienen malas notas, etc., no significa que no se vean afectados por ciertas modalidades de control.

Los que consideran que el reglamento "*está bien pero no se cumple*" reclaman más control. En ambos liceos se encuentran casos con esta perspectiva. Sin embargo, las peleas, los ruidos..., lo que es importante para la concentración y para sentirse a gusto o no con el ambiente, parece ser más fuerte en el liceo n° 45 y al mismo tiempo parece ser más fuerte en este liceo el rechazo al control. Esto puede tener que ver con que alumnos del liceo n° 31 que no están acostumbrados al "barullo" y a las peleas etc., les parezca más fuerte o lo sientan más fuerte y por eso reclamen más control, o porque ven a los alumnos que vienen de otros medios y los ven diferentes a ellos, lo que les da más miedo, o simplemente porque no desaprovechan los aspectos que giran en torno a esta disciplina y buscan la aprobación en el liceo.

Desde la óptica de Bourdieu, la pedagogía no solo ejerce una autoridad sino que la encubre legitimándola, y esto no es solo posible a través de los emisores pedagógicos sino que también gracias a los receptores, los alumnos, que están dispuestos a interiorizar los mensajes.

En general este grupo corresponde al primer grupo del eje adaptación/integración, es decir aquellos que se han logrado integrar al liceo y que tienen buenas notas, ganas de seguir estudiando y ningún tipo de problema de conducta. A modo de ejemplo, una alumna del liceo n° 31 expresa: "*me gusta el ambiente, los profesores, pero algunos alumnos distorsionan*". Su nota más baja era un siete y tenía cuatro faltas a mitad de año. El reglamento le parece que está bien pero que no se respetan los horarios, la ropa... Lo único con lo que no estaba de acuerdo era el color del uniforme. Habría una relación entre llevarse bien con los docentes, tener buenas notas, y sentir que el control es válido. En general cuando es así, la disconformidad gira en torno a elementos no centrales de la educación como el ir a gimnasia, o ir a clases los sábados, (lo que apareció en otras entrevistas del liceo n° 31), en este caso el color del uniforme.

A.2) Análisis del segundo grupo de alumnos.

Un segundo grupo en el eje de control sería el integrado por aquellos estudiantes que dicen que “los que te mandan son tus padres”. Se entrevistó a un solo alumno con esta perspectiva (en el liceo n° 45). A este alumno le parecía que cuando había algún problema tenían que llamar a sus padres y comentarles para que vengan a hablar sobre el tema y no "mandar" observaciones. Al preguntarle si sentía controlado, contesta:

“¡No parece que no tengo libertad, que estuviera en una cárcel...! En si no me parece que estuvieran los adscriptos así atrás de uno cuidándote, que te digan lo que tenés que hacer y todo eso... que en si los que te mandan son los padres. No podes venir al liceo y que te mande... el adscrito.”

Este alumno de todas maneras apoyaba el reglamento, le parecía bien el tema del uniforme porque pensaba que todos tienen lo que se pide y porque si hay un uniforme está para cumplirlo. Su rechazo hacia el control del liceo pasa más por el hecho de que a sus ojos el liceo no es quien para decirle lo que tiene que hacer, pero que no está necesariamente en contra de lo que se *transmite en sí*. Es decir, se aprueba el contenido pero no la forma. Si bien encontramos un solo caso, se considera una perspectiva bastante distinta e interesante ya que se puede apreciar cierta rivalidad entre esos dos ámbitos socializadores. Esto, es importante señalarlo, se da también por parte de los docentes al ver en ciertos valores transmitidos por la familia un obstáculo a la educación y al plantear que sin el apoyo de la familia no pueden hacer nada. Respecto a esto, Violeta Núñez afirma:

“Suele ser fácil atribuir a las nuevas generaciones condiciones tales como desinterés o violencia, sin ver que tales cuestiones pueden ser efecto de las condiciones actuales del propio discurso pedagógico y de la des-responsabilización de los adultos. Los contenidos de la educación, cuando están vivificados por el deseo de transmisión del educador, pueden causar el interés del sujeto, lo cual tiene un efecto pacificador. De tal manera, tanto las dificultades para fijar el interés como la violencia escolar, devienen síntoma de la des-regulación del discurso pedagógico.” (Violeta Núñez, 2003: 11)

Según esta perspectiva, la violencia en la educación surge en parte del desinterés de los alumnos, y este desinterés depende en gran medida del discurso pedagógico.

A.3) Análisis del tercer grupo de alumnos.

Un tercer grupo estaría compuesto por quienes se sienten controlados y lo desaprovechan. Sentirse controlado y no aprobar el reglamento va de la mano, ya que se supone que lo aprueban porque interiorizaron las normas y las siguen naturalmente. Evidentemente hay una relación entre si tienen o no “problemas de conducta”, la manera en que la dirección y los profesores encaran este problema, y su perspectiva sobre el reglamento y el control.

Este grupo suele rechazar el control, lo que va muy unido a la idea de que el sistema es “injusto”. Aquí aparece una diferenciación bastante marcada entre ambos liceos. *En el liceo n° 45*, varios de los alumnos entrevistados expresan, en menor o mayor grado, un sentimiento de injusticia, tanto con respecto al por qué de la sanción, tanto al tipo de sanción en algunos casos, como a la forma de hacerlo en otros.

- Muchas veces la “falta” no les parece grave y no entienden que los sancionen por eso, o sienten que las sanciones que se les adjudican son desproporcionadas con respecto a lo que hicieron. Ese sentimiento de injusticia también tiene que ver con que algunos estudiantes sienten que una vez que hicieron algo “mal” o por juntarse con “malas juntas”, “quedan fichados” y la sanción que se les aplica no debería estar dirigida a ellos. No sorprende que esos alumnos que sienten que los docentes o los adscritos tienen un problema personal con ellos no aprueben cuando le llaman la atención o le ponen algún tipo de sanción, porque a sus ojos no es válido, es injusto y de a poco este sentimiento puede volverse un desincentivo, ya que no podemos adaptarnos o integrarnos a algo que nos parece injusto y que está en contra nuestro. Una alumna del liceo n° 45, al preguntarle si se sentía muy controlada en el liceo, contestó: *“Este año si, si todo el tiempo pendientes de los chiquilines de acá, hay tres adscritos y... todo el tiempo (...) como que a la gente más así, te ven una vez en la dirección y ya te controlan más, todo el tiempo (...) todo el tiempo encima de ti, te dicen tu nombre todo y ya... te tienen calada.”*

- En particular, las observaciones colectivas, que parecen ser algo frecuentes en el liceo n° 45, se ven por varios de los alumnos como algo muy injusto.

- En el liceo n° 45 muchos alumnos no estaban de acuerdo con la exigencia de un uniforme porque *“se viene con lo que se tiene”*. Hay aquí una razón económica.

- En otros casos, no se sienten a gusto con el reglamento en general, por no poder hacer las cosas que quieren. Un alumno del liceo n° 45, al preguntarle si se sentía muy controlado, contestó: *“ta eso es lo que... a veces me incomoda un poco ¿no? Porque claro... si vos querés hacer una cosa y no te dejan a veces... nada esta de menos pero ta... yo la voy llevando.”*

En la perspectiva de Bourdieu, la autoridad es algo intrínseco a toda acción pedagógica ya que ésta, al imponerse mediante un poder arbitrario fundado en relaciones de fuerza, es violencia simbólica objetiva. Con respecto al hecho de que varios alumnos del liceo veían como “injusta” la aplicación de determinada observación, un docente del liceo n° 45 que dijo ser de observar mucho afirma: *“... ellos lo ven como arbitrario, y es cierto, porque hay gente que los suspendemos cuando tienen tres y hay gente que los suspendemos cuando tienen ocho.”*

Por otro lado, *en el liceo n° 31* de las ocho alumnas entrevistadas no hubo una sola que haya tenido observaciones, colectivas o individuales, o que las hayan llamado a hablar con los profesores por algún problema de conducta, o que expresen que se sienten muy controladas.

Esto puede estar relacionado en parte con el género, ya que en el liceo n° 31 las ocho entrevistas corresponden a mujeres, lo cual no es el caso en el liceo n° 45. Hay varios estudios que muestran que las mujeres tienden más a seguir las normas que los hombres. Sin embargo, esto no quita que aún entre las mujeres entrevistadas en el liceo n° 45, se encontraron más elementos de crítica y descontento hacia el liceo

que en el liceo n° 31. En general, cuando se observa una crítica hacia algún aspecto del liceo en el liceo n° 31, se percibe que es a partir de situaciones que observaron en otros alumnos, lo que se explica por la heterogeneidad del alumnado. Esto significa que al preguntarles por elementos de descontento o de rechazo, buscan la respuesta desde situaciones ajenas, lo que muestra que no se vieron a menudo enfrentados a conflictos graves con el personal de la institución y por lo tanto, es normal que la crítica sea más leve.

En los discursos de este tercer grupo suelen aparecer más elementos de insatisfacción y de rechazo con respecto al liceo, por todos los elementos señalados más arriba. Tal vez en parte por un sentimiento de frustración, como es el caso de un alumno de diecisiete años del liceo n° 45, que se encontraba cursando tercer año de liceo y expresó una bronca muy fuerte hacia los profesores y la dirección, así como un gran sentimiento de injusticia. En el caso de los alumnos del liceo n° 31, tenemos el caso de una alumna también de 17 años con una situación académica muy similar, y aún peor que la del alumno del liceo n° 45: estaba en segundo y se levantaba todos los días a las cinco de la mañana para ir a trabajar y de tarde iba al liceo. Sin embargo, su discurso es mucho menos crítico hacia el sistema educativo en su conjunto. Acepta las normas educativas y le parecen válidas. En síntesis, si bien ambos alumnos se encuentran en situaciones académicas similares y ambos están adaptados socialmente pero no académicamente, la perspectiva que tienen sobre el control en el liceo son distintas, y el rechazo al control es mucho más fuerte en el primer alumno.

Una de las causas de esta diferencia puede estar dada por las problemáticas que giran en torno a las diferencias de género señalado más arriba, dado que en el caso del liceo n° 31 se trata de una alumna y en el liceo n° 45 de un alumno. Otro de los elementos que entran en juego puede ser que en el caso del primer alumno, los sucesivos llamados de la dirección apuntaban a decirle que siempre estaba haciendo las cosas mal, mientras la alumna del liceo n° 31 encontraba en esas charlas elementos de contención. Así, la primera vez que le pregunté cómo se llevaba con los profesores me dijo *“bien, me tienen mucho cariño”*, y el alumno del liceo n° 45, sin que le hable de los profesores, al preguntarle por qué había repetido varios años, me dijo que *“porque entró en la joda y no le colgaba entrar”*, y al preguntarle por qué no le colgaba entrar me contestó *“por los profesores”*.

B) Análisis de las perspectivas docentes.

En cuanto a los profesores, se trata de ver cómo se ejerce el reglamento, que papel le otorgan en la adaptación o integración del alumno, y en caso de que no le otorguen ninguno, preguntarse por qué no tiene resultados sobre la adaptación o integración y cuál sería la función del reglamento en la institución.

B.1) Las distintas perspectivas sobre el reglamento.

Las perspectivas de los profesores sobre el reglamento son variadas:

- Por un lado se encuentra la idea de que el reglamento por sí solo no hace a la adaptación del alumno, todo radicaría en el interés del alumno y en algunos casos se agrega *“en los límites que se le pongan en su casa”*. De todas maneras el reglamento se sigue aplicando y se lo ve necesario, y aún imprescindible para mantener el orden *“porque sino sería un caos”*.

- Por otro lado hay otro punto de vista que establece que justamente como el uso del reglamento no incide por ejemplo en la deserción, que desertarían igual, esto no tendría que hacer perder de vista la necesidad de límites claros que serían importantes para comprometerse con el aprendizaje y porque sino se estarían reforzando sus “in-conductas” y nos estaríamos conformando con que los alumnos por lo menos estén en el liceo, pero habría que conseguir también que no estén “*para cualquier cosa*”. Por lo tanto aquí sí se le otorga un papel al reglamento con respecto a la adaptación, ya que se está diciendo que sin límites claros los alumnos estarían en el liceo pero no para estudiar. Se insiste en el problema de la falta de límites. También hay una profesora que expresó que el reglamento es “*una pieza fundamental para que los chiquilines sepan que tienen que cumplir con un orden.*”

- También se encuentra la idea de que la medida de sanción está agotada, su uso ya no tiene efecto y son medidas puntuales.

- Otra idea que aparece es que las sanciones *deben* ser para situaciones puntuales porque si no pierden validez. Un profesor del liceo n° 45 plantea que habría que poner una sanción económica a los padres por que ahí ejercerían presión sobre los hijos.

Lo que se desprende de todo esto es en primer lugar que para los docentes el reglamento está perdiendo validez pero que no puede no existir porque es lo que marca los límites. En segundo lugar, hay una preocupación grande por cómo encuadrarlos dentro de esos límites. En tercer lugar, las opiniones sobre el reglamento son muy variadas y hasta contradictorias, por ejemplo: ¿las sanciones deben ser para medidas puntuales porque sino pierden validez o el hecho de que se apliquen puntualmente significa que es una medida agotada?

En síntesis, si bien no se establece explícitamente el papel del reglamento con respecto a la adaptación, no se niega en ningún momento su necesidad, “porque si no es un caos” y porque “se necesitan límites bien marcados”. Durkheim defiende la fijación de límites en la educación que nos alejen del “abismo”, la anomia para Durkheim. Plantea que como el niño es muy maneable, la educación debe ser una fuente de autoridad, que controle los impulsos de los niños y los haga “morales”. Riesman se opone a esta moralización en la educación. Plantea que los maestros aprendieron a preocuparse más por la adaptación social y psicológica del individuo que por sus progresos escolares, y a ver en la actuación intelectual signos de inadaptación social. El individuo “dirigido por los otros” aprende en la escuela que en la sociedad importa menos lo que se produce que las relaciones grupales internas, la moral. Para Riesman, los maestros se volvieron controladores especializados, que detectan las piezas defectuosas del engranaje social.

B.2) Diferencias en las perspectivas docentes entre ambos liceos.

En este punto se observan ciertas diferencias entre los profesores de ambos liceos. *En el liceo n° 31* se lo “suaviza” más en el discurso, diciendo que en realidad no se precisan normas o reglamento sino reglas de convivencia claras, de que es la última opción cuando se agotaron todas las demás medidas, de que está agotado y ya no tiene efecto... Con respecto a esto varios autores plantean que modalidades más suaves de control no significan menos control, por el contrario contribuyen a su legitimación porque la coacción externa

ya no es necesaria. Para Bourdieu el trabajo pedagógico cumple la función de producir y reproducir la integración intelectual y moral de la clase dominante sin necesidad de recurrir a la represión externa y la coacción física, ya que el *habitus* implica la “...la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural.” (Bourdieu, 2001: 80)

En el liceo n° 45 también se afirma en varios casos que es el último recurso, pero al mismo tiempo hay docentes que defienden la sanción y que no tuvieron problema en admitir “yo soy de observar muchísimo.” Para Riesman, si bien se da un relajamiento de las normas el “dirigido por otros” vive en una permanente ansiedad por complacer al grupo, que es un “tirano” porque exige *obediencia absoluta de la personalidad*. Esto limita la autonomía del individuo al exigir la necesidad constante de complacer y de adaptación. En este sentido, no son modelos menos autoritarios que los de antes. Lo que pasa es que éstos ahogan las posibilidades de rebelión. En una sociedad dirigida por los otros, el temor a la no conformidad hace que el adolescente no se oponga al control, lo que no permite que se desarrolle la autonomía del individuo.

En el liceo n° 45 varios docentes contestaron que podía favorecer la adaptación, en especial en primero de liceo porque no estarían acostumbrados a la disciplina, ya que después se irían acostumbrando:

“...ellos se van acostumbrando al sistema y eso hace que vayan disminuyendo los problemas. El gran problema que nosotros vemos es la falta de límites, que vienen ya desde sus hogares y ven que en el liceo sí, existen los límites, y los límites bien marcados por el cuerpo docente como la dirección”.

Foucault define la disciplina como los “...métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad...” (Foucault, 1988: 141). La organización del espacio serial organizó una nueva economía del tiempo del aprendizaje: “Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, peor también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar.” (Foucault, 1988: 151) Es decir, la educación no solo transmite, sino que controla.

Con respecto a “la falta de hábitos y límites”, el hecho de que en el liceo n° 45 la mañana sea más “tranquila” que la tarde, se lo adjudica a que los que vienen de mañana tienen al menos el hábito de levantarse temprano, (si bien también parece ser que los que promueven en diciembre sin examen tienen prioridad para inscribirse, lo que favorece la reproducción del sistema). En el liceo n° 31 no aparece la importancia del hábito de levantarse temprano, al contrario la tarde se la veía más “tranquila”, así como no aparece la falta de disciplina en primero, al revés se ve como más “problemático” a tercero, lo que se adjudica a la adolescencia. En el liceo n° 31 una docente afirmó que “...chiquilines sin hábitos ninguno es uno en muchísimos”, mientras que en el liceo n° 45 varios docentes que hay muchos alumnos que no tienen *hábitos mínimos*, y tal vez este sea uno de los factores que hace que enfatizan más en la necesidad de esos hábitos.

En cuanto a los hábitos, como ya dijimos, Bourdieu establece que la pedagogía también reproduce las condiciones sociales de la arbitrariedad cultural a través del trabajo pedagógico, que se encarga de producir un *habitus* de clase a través de la interiorización de los principios de la arbitrariedad cultural. Sin embargo,

también en el liceo n° 45 las posturas son variadas. Hay quienes dicen que el reglamento está muy permisivo, y que siendo menos permisivo se podría favorecer la integración, mientras que un docente dijo que haciéndolo más estricto, lo único que ganaríamos sería forzar a la exclusión a aquellos alumnos que más problemas tienen, y que eso no es bueno porque estando en el liceo por lo menos “algo” adquieren.

Con respecto a la pregunta de si hay un perfil de alumnos que sea más sancionado que otro, **por un lado** hay quienes dicen que no hay ninguna relación, ya que los que se comportan “mal” lo harían por “picardía” pero no porque les cueste: *“A veces los que se comportan mal lo hacen por picardía o por ser digamos sobresalido en el grupo pero no porque le cueste, no porque tenga un problema de aprendizaje, digo, no, no se si eso... no, no se da.”* (Docente del liceo n° 31).

Por otro lado hay algunos profesores que opinan que sí existe esta relación, es decir que los alumnos a los que más les cuesta adaptarse serían más frecuentemente sancionados, porque al no adaptarse se aburren y *“el aburrimiento lleva a pensamientos distintos de los que quisiéramos que se contraponen a las normas que hay que tener en un liceo.”* En el liceo n° 45 también aparece la idea de que los menos integrados o adaptados, no quieren estar en el liceo y *buscan* la expulsión para estar afuera. Otro punto de vista es que sí hay relación pero porque frente a lo que se considera una “in-conducta”, lo más fácil de hacer es sancionar. Por lo tanto, también aquí se puede apreciar un gran abanico de opiniones en cuanto a la relación entre el reglamento y la adaptación.

III) RELACIÓN DOCENTE - ALUMNOS.

En este eje es necesario analizar cómo se da la interacción entre estos dos grupos de actores. Partiendo del supuesto que los docentes no transmiten solo conocimiento, sino que también ayudan a imponer a los alumnos normas y reglas del orden social, podemos preguntarnos si ese otro vínculo se basa solamente en el control y la sanción o si también hay ciertos elementos de contención que pueden facilitar la integración del alumno

A) Análisis de las perspectivas de los alumnos.

En cuanto a los alumnos, los docentes parecen ser un elemento muy importante en lo que hace a cómo se siente el alumno en el liceo, a la opinión que tenga del mismo y a las ganas de entrar a clase y estudiar. Cómo se vio en el eje anterior, cuando comparamos dos alumnos de 17 años en una situación académica similar vimos que mientras que la alumna del liceo n° 31 tenía una buena relación con los profesores, el alumno del liceo n° 45 expresó mucha bronca hacia ellos:

“se hacen los que saben todo y no saben nada”, “siempre quieren tener la razón”, “si les decís algo no te dan bola”, “otros que te vienen con una cara de orto y quieren hacer lo que ellos quieren y nada más”, “¿lo que más me quema? Que... yo que se dicen que los gurises somos rebeldes y ellos también y eso que son mayores”, “... que te quieren mandar el uno, que no te dejan hablar, no te dejan hacer nada (...) yo que se tenés una amiga ponele algo, no podes ir caminando abrazado

porque ya...”

En efecto, muchas veces no está presente el elemento de contención. En cualquier caso, para los alumnos parece ser muy importante la relación que llevan con los docentes, si se sienten aprobados o no por ellos, si les simpatizan o no. Como ya se ha dicho más arriba, Riesman plantea que el maestro se ha vuelto un líder de opinión y un mediador que transmite que es más importante la capacidad de cooperar y liderar del individuo que su capacidad intelectual. “...*el maestro sigue teniendo en su mano las riendas de la autoridad, pero la oculta, como el progenitor dirigido por los otros, bajo una capa de “razonamientos” y manejo.*” (Riesman, 1981: 86)

También, en el liceo n° 45, algunos se quejaron de que los profesores sancionaban injustamente. Los alumnos en especial del liceo n° 45 vinculan lo que para ellos es una sanción o un llamado de atención “injusto” con que “tal docente no me quiere.” Esto, como saludar con un beso con los profesores, una docente lo vinculó con carencias afectivas en el hogar. Por ejemplo, una alumna del liceo n° 45 que repitió segundo de liceo el año pasado era inquieta y le costaba quedarse sentada: “*había profesores que ya no me querían y me mandaban a examen así (...) porque era muy inquieta y me vivían mirando así y ta... llamaba la atención mucho y me mandaban a examen pero no era porque no hiciera nada ni nada.*”

Otra alumna expresó:

“...hay algunos profesores que te califican por la caripela porque la cara y ¡Ay! Me caes bien te califico... porque me caes bien porque sos tranquilo y yo que se y no haces mucho relajo en la clase (...) la mayoría son así te miran y si les caes mal ya te agarran bronca porque masticaste chicle en la clase ahí ya te marcan y ta (...) pero ta vos a los profesores no podés agarrar y decirles “esto es injusto””.

Como lo establece Bourdieu, los docentes son la autoridad pedagógica, autoridad que proviene de la institución misma, y los alumnos, parte de este sentimiento de injusticia pasa porque tienen muy claro esa relación de autoridad. Según Bourdieu, el trabajo pedagógico no es más que la condición previa de la autoridad pedagógica, “...*enmascarando todavía más, mediante el éxito de la inculcación de la arbitrariedad, la arbitrariedad de la inculcación y de la cultura inculcada.*” (Bourdieu, 2001: 77) Por lo tanto la pedagogía no solo ejerce una autoridad sino que la encubre legitimándola.

En el liceo n° 31 se entrevistó una alumna que le parecía que eran injustos con las notas pero porque “regalaban nota”. El resto no expresó ningún tipo de inconformidad o injusticia con los profesores.

Hay que aclarar que todos los alumnos del liceo n° 45 aclararon que se llevaban mal con algunos, pero que había otros con los cuales no tenían problemas, es decir depende mucho de la manera de trabajar de cada docente y de los vínculos que logra y que quiere establecer con sus alumnos. Lo que se resalta es la importancia de la relación con los profesores en los incentivos del alumno, en sus resultados académicos y en su perspectiva sobre el liceo y la educación.

Un elemento general de ambos liceos que es importante señalar que en el liceo n° 45 ya no se les permite la entrada a los alumnos a la sala de profesores. Una alumna de ese liceo expresó: “...*ahora este año no es que haya mucho trato entre alumnos y profesores, el año pasado sí se hablaba y vos podías ir en las horas libres y*

te podías meter en la sala a hablar con los profesores (...) ahora no como que te apartan.” En el liceo n° 31, en cambio, los alumnos entraban y salían de la sala de profesores cuya puerta en vidrio permanecía siempre abierta. Con respecto a esto, Adriana Marrero plantea que la rigidez normativa favorece la no-interacción entre alumnos y adultos así como el no-involucramiento de los docentes. Esto lleva a un retraimiento del alumno que se ve enfrentado solo a la burocracia administrativa. En este sentido, la rigidez de los roles institucionales es vista como un obstáculo para la generación de espacios de interacción entre los alumnos y los docentes.

B) Análisis de las perspectivas docentes.

En cuanto a los profesores, se trata de analizar en primer lugar de ver cómo se manejan en las charlas individualmente con estudiantes que vienen de situaciones o contextos complicados, qué se les transmite en esas charlas. En segundo lugar, se trata de estudiar cómo se manejan frente a distintas poblaciones de estudiantes, para lo cual fue bueno el liceo n° 31. Por último, es interesante ver cual es la percepción de los docentes en cuanto al reflejo de las divisiones sociales, económicas, y en especial culturales de la sociedad en la institución educativa. En este punto es donde más se aprecian diferencias en las perspectivas de los docentes entre ambos liceos.

B.1) Conversaciones con los alumnos.

Con respecto a las charlas que tienen con los alumnos, lo que está detrás es su perspectiva en cuanto al papel del liceo y de los docentes en hacerse cargo de los alumnos que tienen situaciones complicadas o que tienen dificultades de estudio, etc.

1) Perspectivas de los docentes del liceo n° 31.

Por un lado hay quienes dicen que sí es el rol del docente pero que no tienen la preparación para trabajar con ese tipo de situaciones, *“...en el IPA nos enseñan a trabajar con chicos normales.”* En cuanto a la contención, esta docente plantea que dentro de lo que puede lo hace, *“yo que soy mujer muchas veces hago más de mamá que de profesora, pero faltan herramientas”*. Es decir aquí no se está negando que los docentes puedan llenar un espacio que la familia no llenaría sino solamente falta de tiempo, herramientas y preparación.

Por otro lado hay quienes dicen que ese tipo de cosas desdibuja la función del docente. Es decir, se piensa que es mejor que esos casos los trabaje un equipo multidisciplinario con psicólogos y asistentes sociales, lo que sería mejor para los docentes y para los alumnos: *“...hasta qué punto un docente tiene que cargar con responsabilidades de otro, no estamos para eso, la educación se transformó en una especie de política social donde se deposita todo en nosotros.”*

Uno de los argumentos que se planteó respecto a esto es que el hecho de que los docentes deban ocuparse de ese tipo de situaciones, o tener que “contener” conlleva a una baja del nivel. Para Violeta Núñez, en efecto, centrarse en el tema moral aleja la función docente de la búsqueda de una enseñanza de calidad, pero eso no

constituye una razón para renunciar al aprendizaje de ciertos alumnos, sino que habría que trabajar en lograr una educación de calidad para *todos*, que permita enfrentarse a los cambios y exigencias del momento.

En cuanto a *cómo* encarar los alumnos en las charlas, se expresa que lo primero es acercarse a ellos y escucharlos, dejarlos hablar, entender que ellos también pueden tener problemas, que no son números. También aparece la idea de tratar el autoestima que sería importante para el compromiso con el aprendizaje, y tratar de que crean de que a través del conocimiento pueden salir adelante. Esta docente expresó que en muchos casos los contienen, les escuchan los problemas. que mucho más que eso no pueden hacer, pero que intentan fortalecerlos para enfrentar las situaciones de “afuera”.

Por otro lado, otra docente expresó que sus intervenciones con los alumnos no iban más allá de “*decirles que mantengan un poco el orden, que atiendan, que se callen un poquito, que respeten a los demás cuando hablan...*”. En este caso más que un acercamiento al alumno se enfatiza la transmisión de lo que pueden ser las normas académicas, o hábitos de estudio, el comportamiento que se espera que los alumnos tengan en la clase.

2) Perspectivas de los docentes del liceo n° 45.

En cuanto a los docentes del liceo n° 45 y las charlas que tienen con los alumnos, se hace más explícita la importancia de transmitirles valores, más allá de los avances que se puedan lograr en lo curricular, (al mismo tiempo que se establece que sin el apoyo de las familias, lo que ellos pueden hacer es muy poco): “*la materia es el instrumento para estar en el aula pero el acercamiento con el alumno es fundamental*”. Como ya dijimos, para Durkheim la principal función de la educación es socializar, alejar de la “anomia” más allá de los resultados académicos concretos, perspectiva a la que se oponen autores como Núñez y Giroux como ya dijimos, quienes defienden que la función de la escuela no debe ser controlar ni moralizar sino transmitir conocimiento.

No se pone tanto en duda la función del docente en cuanto a esto, al contrario se afirma: “*Es algo diario (...) es una cuestión de trabajo cotidiano de ayudar a los alumnos a que se adapten al liceo...*” Desde el enfoque de Apple, el control social a través de la educación puede ser visto como un conjunto de prácticas cotidianas que van siendo internalizadas por los jóvenes desde su niñez en base a esta cotidianeidad, como un elemento natural, asegurando. En efecto, Apple plantea que las escuelas son un ámbito de conservación y distribución de una cultura, que se hace a través del currículo oculto, y que al ser parte de la vida cotidiana no se cuestiona. En este sentido, para Apple es fundamental la comprensión de “*...cómo los tipos de símbolos y recursos culturales que las escuelas seleccionan y organizan están dialécticamente relacionados con los tipos de conciencia normativa y conceptual “requeridos” por una sociedad estratificada.*” (Apple, 1986: 12)

En relación a esto, una docente del liceo n° 45, al preguntarle por las charlas con alumnos, responde:

“Nosotros siempre, desde nuestras materias, apuntamos no solamente a enseñar la asignatura que nosotros elegimos, sino también transmitirles ciertos valores pero desde nuestras actitudes y corrigiendo las actitudes que ellos tengan equivocadas en el momento ¿no? Creo que esa es la manera.”

La misma docente defiende las aulas comunitarias porque dice que hay que terminar con la pretensión vareliana de homogeneizar. Sin embargo, como vemos en su discurso, esta supuesta heterogeneidad no tiene que ver con el aspecto cultural y los valores que manejan, sino que está relacionado a distintos tipos de procesos aprendizajes y distintos contenidos en donde la heterogeneidad puede llevar más adelante a la desigualdad. Tampoco aparece tan marcado el tema de que precisarían un equipo multidisciplinario, porque no están preparados y eso desdibujaría su función como en el liceo n° 31, o que simplemente no es su función salvo en un solo caso. Así un docente del liceo n° 45, al preguntarle si tenía charlas con los alumnos frente a alguna dificultad contesta: *“si, o sea, es que en realidad es la única que te queda porque... los adscriptos no tienen tiempo, están desbordados (...) y si vos esperás que se eleve un informe, que vaya al CAP, que te atienda el psicólogo, pasás seis meses y no pasa nada.”*

El mismo profesor expresa: *“...hay cosas que ellos tienen todos los días, algunas están bien y otras mal.”*, y más adelante afirma: *“...en general hay un perfil de alumnos bastante parecido. Este... en cuanto a lo económico, en cuanto a lo cultural, o sea un techo cultural muy muy bajo este que vienen de la escuela...”*

Hay un docente que planteó que no estaba preparado para ese tipo de situaciones, pero lo pasa a manos del estado: *“...tampoco estamos capacitados, eh... nuestra función además es otra, no la podemos abandonar. Es decir, el liceo puede ser un centro de irradiación de cultura, y nada más que de cultura. Pero... tiene que ser el Estado...”*. No descarta la importancia de la transmisión de valores, y de una cultura, sino que le parece que el agente debe ser otro, aunque el sistema educativo forma parte del estado. Luego comenta:

“...hay alumnos que ya han perdido de tal modo los objetivos, que deberían de ser sujetos de una reeducación, en otro lado ante la especialización del conocimiento del tema. Nosotros somos en el fondo muy improvisados, no... no... no dominamos más que lo que sería en mi caso, el buen consejo del abuelo. El cariño, pero con eso solo no alcanza.”

Como ya dijimos, Violeta Núñez critica este tipo de discurso pedagógico porque justifica una renuncia educativa sobre la base de la dificultad de transmitir, sin ver que sus propios discursos también afectan a la transmisión y el aprendizaje.

Al preguntarle a una docente del mismo liceo si tenía charlas con sus alumnos expresó: *“si, si, si, siempre manejando el tema afectivo, porque en realidad la carencia es a ese nivel (...) trabajar mucho en la parte del aula ¿no?, trabajar el tema de los valores, de vínculos...”* Y más adelante, al preguntarle cómo se manifestaban en el liceo las divisiones socio-económicas de la sociedad, afirma: *“vienen con poca cultura básicamente... ellos se basan en los medios de comunicación y nada más, en lo que ven, lo que ven al día. Este... mucho la televisión, no leen nada (...) pero este... no hay demasiada riqueza... cultural.”*

En relación a esto, Giroux afirma que el discurso de gestión y control supone una violencia simbólica contra los estudiantes por el hecho de devaluar el capital cultural que estos poseen y tiende a instalar a los profesores como “funcionarios” del imperio.” (Giroux, 1990: 140-141)

Hay una profesora del liceo n° 45 que al preguntarle qué trataba de transmitir en las charlas que tenía con sus alumnos contestó: *“...ellos tienden muchas veces a este decir cosas fuera de lugar, y entonces todo eso tiene que irse corrigiendo. (...) Pero en cuanto viste... a los conocimientos, son los mismos.”* Es decir, habría un

trato diferencial en cuanto a correcciones de expresión. En el liceo n° 31 varios de los entrevistados expresan la idea de que está bien que tengan otra manera de hablar y que el intercambio puede darse en los dos sentidos, etc. Si bien tampoco se puede generalizar y si bien aquí solo se toma en cuenta el discurso, en general, se habla más de trabajar desde la heterogeneidad, desde la diversidad.

B.2) Manejo de los docentes frente a distintas poblaciones de estudiantes.

Una respuesta recurrente que aparece en ambos liceos es que se adaptan, que se adecuan, que no queda otra porque no hay recetas para eso y que no se puede ser igual con todos los estudiantes.

Por ejemplo, una docente del liceo n° 31 planteó que en principio uno trabaja de la misma manera pero no se puede exigir lo mismo si hay otras carencias y que por eso en la parte curricular hay que adaptarse. Aquí no se estaría planteando un trato diferencial en cuanto a los valores que manejan, como en el caso de la docente del liceo n° 45 visto más arriba, (*“Mirá, en cuanto a mi manera de dar clase es la misma en todos lados (...) A veces hay algunos elementos que tienen que cambiar, la manera de hablarles...”*), sino en cuanto a las diferentes capacidades de aprendizaje.

En una línea similar, otra docente del liceo n° 31 plantea que hay que contemplar los distintos aprendizajes, sin tomar en cuenta si el alumno es rico o pobre pero contemplando también un poco las situaciones de las familias, *“porque no es lo mismo el que le fue mal porque tuvo problemas que el que no tenía ganas de estudiar.”*

Una docente del liceo n° 31, al preguntarle cómo se manejaba frente a distintas poblaciones de estudiantes, expresó que lo primero es conocer a los alumnos y después acercarse, *“...para tratar de transmitir aquellos que tu crees que son valores buenos (...)...a los alumnos que no los tienen, y a los que los tienen que no se les vayan a perder acá. Reforzar los valores es lo que más cuesta.”*

Esta docente apoyaba el proyecto de aulas comunitarias:

“porque los chicos se van a sentir mejor porque van a estar contenidos, serán aulas no muy grandes donde ahí el docente puede hacer el rol, de familia, de amigo, de profesor. (...) Me gustaría trabajarlo porque esos niños que no tienen los valores transmitidos por la familia alguien tiene que dárselos y somos profesores.”

Este fue el único punto de vista, en el liceo n° 31, en donde se expresara explícitamente la necesidad de transmitir los valores que el docente considera correctos como actitud frente a distintos estudiantes y quizás sea la docente de más experiencia laboral entrevistada en ese liceo.

Hay profesores que plantean que ante distintas poblaciones de estudiantes, hay que manejarse con distintas políticas educativas porque darles a todos lo mismo influye negativamente en los incentivos. En general, esto va de la mano con el apoyo al proyecto de aulas comunitarias.

Por ejemplo, una docente del liceo n° 31, plantea que “darle a todos lo mismo” es caro para el estado y para la familia porque lo que vienen a buscar no lo pueden encontrar debido a que lo que les falta de base no lo pueden resolver. El apoyo a las aulas comunitarias también aparece en el liceo n° 45: *“...muchas veces*

creemos que ese alumno en otro tipo de institución o en otro lugar del sistema sería más provechoso, por ejemplo en las aulas comunitarias...”

Otra docente del liceo n° 31 planteó ella también que intentaba intervenir en forma distinta frente a esas poblaciones, trataba de tener conversaciones personales con algunos, contener algunas situaciones y fortalecer ciertos comportamientos. Sin embargo estaba totalmente en contra de las aulas comunitarias por ser una política focalizada que según ella no resuelve nada:

“estamos lejos de resolver el problema de las desigualdades de estudiantes (...) hace falta una política global realmente compensatoria con muchas más horas pedagógicas (...) sin una inversión en recursos humanos y recursos económicos estamos ante una mera declaración de deseos y nada más.”

Uno de los problemas planteados con respecto a trabajar con alumnos de distintos contextos socio-económicos es que es muy difícil saber de qué nivel arrancar y que conlleva a una baja del nivel general. Esto se ve más en el liceo n° 45, y también el apoyo a las aulas comunitarias. Los docentes del liceo n° 45 parecen estar más desbordados en cuanto a las problemáticas de los alumnos, dicen sentirse cansados: *“...yo me deprimó con cierta facilidad, ¿ta? Es decir a mi me gusta trabajar con determinado tipo de alumno (...) me niego a bajar el nivel”*. En este sentido, F. Espíndola plantea que en el “liceo a la deriva” que podemos comparar al liceo n° 45, los adultos se sienten desbordados y buscan estrategias de subsistencia. En cuanto a esto, V. Núñez retoma una cita de Philippe Meirieu (1998):

“Hay el peligro, al descubrir la dificultad de transmitir saberes de modo mecánico, de caer en el despecho y el abandono. Eso sería tomar la decisión de mantener deliberadamente a alguien fuera del círculo de lo humano; sería condenarle, por otra vía, a la violencia. Por eso es tan grave alegar la dificultad de “enseñar” a determinados alumnos para justificar una renuncia educativa a su respecto.” (V. Núñez, 2003: 8)

En este sentido, un docente del liceo n° 45 afirma que no se puede dejar de lado a los alumnos que tienen más dificultades ya que estarían discriminando, pero que al mismo tiempo no sabe cómo hacer. En una línea similar, otro docente del liceo n° 45 que observaba que la población del liceo tenía un techo cultural muy bajo que traían de la escuela afirma: *“... y nosotros decimos bueno ta no es tarea nuestra es tarea de la escuela pero por otro lado no puedes seguir adelante en un programa que tiene contenidos abstractos si no manejan lo básico. (...)”*

En síntesis, al mismo tiempo que se hace más explícito en el liceo n° 45 el tema del control a través del reglamento y el manejo de otros valores como una traba a la educación y por tanto se tiende a incluir más en la función docente la inculcación de valores, en cuanto al trato con distintas poblaciones de estudiantes se defiende más que en el liceo n° 31 la idea de separar para poder hacer un seguimiento más de cerca de los alumnos y al mismo tiempo evitar que estos alumnos “interfieran” en el trabajo del docente y en el nivel de la clase en su conjunto. Así un docente del liceo n° 45 expresa:

“Debería haber otros lugares donde el muchacho que no quiere venir acá, que no está ni siquiera pre-capacitado para venir, pudiera ir y sacar algo lindo. Porque de lo contrario, estamos beneficiando... tratando de beneficiar a alguien que no beneficiamos, y perjudicando al resto. El nivel de los cursos se viene abajo, tratando de sacar a flote siempre al que está más, más abajo.”

Y más adelante: *“... ¿para qué va a aplicar... no se... la caída de los cuerpos, cuando se trata de llevar un carrito? Más vale que le enseñen a trotar caballos. (...) A mi me gusta trabajar con determinado tipo de alumno (...) me niego a bajar el nivel...”*

En efecto, el proyecto de aulas comunitarias, el cual es más “defendido” en el liceo n° 45, está en estrecha relación con este tipo de problemáticas, y para algunos puede ser la solución a las mismas. Aquellos docentes que se oponen a las aulas comunitarias lo critican debido a su focalización, o a su parcialidad pero no desde la realidad viva del estudiante. Para Núñez, este tipo de proyecto lleva a procesos de estigmatización, al marcarlos como diferentes, en una época donde el no- acceso, el quedar aislado es el principal peligro. Plantea que más que educación especializada se precisa una educación de calidad para todos que nos permita enfrentar los cambios y las exigencias del mundo actual.

B.3) Percepción docente sobre el reflejo de las divisiones culturales y económicas en el liceo.

En cuanto a cómo los docentes perciben que se reflejan las divisiones sociales, económicas y culturales de la sociedad en el liceo, los docentes del liceo n° 31 lo ven más como un enfrentamiento de los propios alumnos entre ellos, entre los “planchas” y los “chetos”. En cambio en el liceo n° 45, los docentes afirman que es una población bastante homogénea, por lo tanto no ven tanto una diferenciación entre ellos pero sí con respecto al resto de la sociedad. Dentro de esta diferenciación, se recalca la diferenciación cultural, los valores de los jóvenes, al menos en cuatro de los ocho docentes entrevistados en ese liceo: *“...un techo cultural muy muy bajo...”, “...por sobretodo la carencia cultural...”, “... términos que parece que son de significado popular y ellos no se dan cuenta qué es, ahí también hay una carencia.”, “desde la vestimenta, la forma de expresarse... (...) son muchísimas carencias de expresión...”, etc.*

Como se planteó en la introducción de este proyecto, el problema de fondo es el de la masificación de la enseñanza, con lo que otros sectores accedieron al sistema educativo llevando a muchos docentes a cuestionarse sobre la problemática cultural que está en juego. Por ejemplo, una docente del liceo n° 31 comenta:

“... creo que el tema de que se haya querido masificar y democratizar la educación es discutible, no se si todos estamos preparados para tener este tipo de situación. Me parece que hay que saber por lo menos buscar herramientas, tal vez no sea secundaria, puede ser UTU una alternativa...”

Esto puede relacionarse con la separación que hace Marx entre trabajo intelectual y manual, diciendo que se hace un proceso de selección en el sistema educativo que intenta orientar las clases bajas hacia el trabajo

manual, porque en el trabajo intelectual podrían tomar conciencia de las relaciones de poder vigentes. Para Bourdieu, la pedagogía no hace más que reproducir las relaciones culturales que existen en la sociedad. Para Foucault es una máquina reenseñar pero también de vigilar y jerarquizar, de control.

Sin embargo, esto no debe hacernos perder de vista la complejidad del fenómeno por la cantidad de variables que están en juego, y es ahí que se perciben las dificultades de buscar una solución a las situaciones que se generan en la educación.

CONCLUSIONES

De acuerdo al análisis realizado, podemos decir que aparecen elementos planteados por autores como Bourdieu, Apple, Riesman... Pero sobretodo, se encontraron varios de los aspectos mencionados Giroux por lo que se insistió bastante en algunas de esas ideas, con respecto al discurso pedagógico de control y gestión y los efectos que tiene en cuanto a la postura no-crítica de los docentes, lo que impide la transformación de la enseñanza.

En cuanto a los antecedentes, las conclusiones a las que se llegó apoyan varias de las ideas que plantearon Adriana Marrero y Nilia Viscardi, más que nada en cuanto al clima liceal y las relaciones jóvenes-adultos y se vieron elementos de diferenciación del control por contexto socio-económico como en el trabajo de Marta Trevellini. En especial en cuanto al discurso de los docentes el análisis sustenta varias afirmaciones hechas por Violeta Núñez.

En síntesis, e intentando responder a las preguntas principales de este trabajo, se llegó a las siguientes conclusiones:

- 1) El control se da mediante distintas formas, desde las sanciones a las charlas que se llevan a cabo entre alumnos y estudiantes y la socialización diaria y las perspectivas de alumnos y docentes sobre el control social son variadas. A veces el control se percibe abiertamente, otras veces no se percibe o no se han cuestionado mucho al respecto, lo que se explica por la **“naturalización” de la cultura** transmitida en la educación. Para algunos autores la socialización es vista como un engaño o una manipulación porque buscaría la conformidad con las normas mediante la internalización de las mismas a individuos que aún se encuentran en la etapa del desarrollo. En efecto, **la internalización de las normas aparece como un elemento primordial en la mayoría de las entrevistas realizadas a docentes**. Esto apoya una idea que aparece en el trabajo de A.Marrero y N. Viscardi: *“Cada vez más, crece también la valoración y el seguimiento del individuo en su capacidad de interiorizar normas sociales de conducta...”* (A. Marrero, N. Viscardi, 2004: 1)
- 2) **Frente a la oportunidad de expresar descontento, los alumnos del liceo n° 45 lo hicieron mucho más y en aspectos más generales, y más allá de la situación académica de los alumnos**. En el liceo n° 45 hay más crítica y también más repetición, más sanciones... Esto implica que tienen más dificultades de adaptación e integración, siendo los sectores que más lo precisan.
- 3) **El desinterés y la violencia de los alumnos se debe en gran parte a causas endógenas de la educación que no aparecen en las entrevistas a docentes**. En general la causa de la violencia o del desinterés de los estudiantes es vista por los docentes en la familia, en el barrio, en la condición económica, en la motivación del adolescente, en elementos exógenos a la institución pero no en la docencia. En general, y más en el liceo n° 45 (ya que en el liceo n° 31 se menciona la forma de dar clase, el contenido de los docentes, la falta de un sentimiento de pertenencia...), aparecen ideas tales como que *“sin una familia atrás”* o sin la motivación del estudiante ellos no pueden hacer nada, y lo justifican en la baja del nivel o

porque el IPA los prepara para trabajar con jóvenes “normales”, o porque al estudiante no le sirve estar ahí si va a llevar a un carrito etc. No se plantea cómo generar motivación desde el liceo, se espera que venga de afuera. Tampoco hay una autocrítica por parte de los docentes (salvo en un solo caso del liceo n° 31):

“...me ha pasado de padres que han vienen a hablar conmigo y les explico que el chiquilín es inquieto que no estudia que no le interesa nada, y me dicen “si yo no sé ni que hacer porque yo no puedo con la vida de él”... Si usted no puede con la vida de él y es el padre, ¿Qué pretende que haga yo que soy un docente no? Entonces eh... es complicado” (Docente del liceo n° 45)

Para Violeta Núñez, el desinterés proviene sobretodo del discurso pedagógico, cuando intenta desresponsabilizarse, así como para Giroux se debe en gran medida al contenido de las materias, alejadas de las experiencias de los estudiantes

- 4) En cuanto al manejo de los docentes frente a distintas poblaciones de estudiantes, las opiniones de los docentes van desde tomar en cuenta las distintas capacidades académicas o las distintas maneras de expresarse a la necesidad de una reeducación en un centro más especializado, con agentes especializados, desde el control sobre normas de convivencia en una clase hasta hacer más el rol de madre que de maestra. ***La transmisión de valores se hace muchas veces explícita y en la mayoría de los casos no es cuestionada, sus valores son vistos como un problema fundamental.*** De los dieciséis docentes entrevistados se niega en ~~ningún caso~~ la importancia de una socialización que transmita los valores que según ellos deberían poseer y no poseen. Esto significa que ***la idea de una dominación simbólica o de una arbitrariedad cultural en el sentido de Bourdieu, está prácticamente ausente***, lo que se ve aún más en la desesperación de algunos docentes por la idea de que los alumnos tengan cada vez menos una valoración positiva de la educación y que sea vista cada vez más como un trámite, y ***la importancia que le dan a que los alumnos recuperen una “motivación adecuada”.***

- 5) Para los alumnos la relación que llevan con los docentes es algo fundamental en cuanto a su percepción sobre el liceo y el control y en cuanto a su interés en la educación. Esta idea también se ve en trabajo presentado más arriba de A. Marrero y N. Viscardi: *“...los docentes y responsables de la institución tienen mucho para hacer en aras de lograr mejores condiciones de intercambio y relacionamiento social.”* (A. Marrero, N. Viscardi, 2004: 19) Al principio se dijo que la imposición de ciertos valores culturales, la modalidad de cierto tipo de control social, puede generar mecanismos que favorezcan la expulsión o el rezago de ciertos sectores sociales, aquellos para quienes la violencia simbólica que pueden encontrar en el sistema educativo es mayor. La idea de violencia simbólica o desvalorización cultural no aparece en las entrevistas hechas a docentes. Para Giroux, el sistema educativo no debería ignorar estas cuestiones ya porque de lo contrario se ignoran las cuestiones relativas a la especificidad cultural.

- 6) Con respecto al reglamento, hay quienes piensan que no puede solucionar los problemas de adaptación pero tiene que existir, y hay quienes lo defienden como una pieza fundamental para el orden y la transmisión de límites y “reglas básicas”, mientras que otros plantean que es forzar a la exclusión aquellos que tienen más dificultades y que esto debería evitarse porque al menos estando en la institución “algo” adquieren. Como ya dijimos, para Durkheim la función principal de la educación es la socialización. Otros autores, como Giroux, se oponen a esta “moralización” y afirman que la función de la educación no es controlar ni moralizar sino transmitir conocimiento.

Un docente del liceo n° 45 afirma:

“Eh... Yo creo que el reglamento está muy permisivo con los chiquilines que molestan y distorsionan las clases. O sea el régimen que tenemos ahora está muy permisivo con los chiquilines. Todos le decimos “la teoría del pobrecito”, porque son todos “pobrecito esto”, “pobrecito lo otro”...”

Según Giroux, la ideología de gestión y control reduce la experiencia de los estudiantes a algo que se puede calcular y medir:

“...la experiencia del estudiantes se reduce a la inmediatez de su rendimiento y existe como algo que está destinado a ser medido, administrado, registrado y controlado. Su carácter distintivo, sus dislocaciones, su realidad viva, todo queda disuelto en una ideología basada en la idea de control y gestión. (...) el conocimiento en cuestión parece mostrar escasa conexión con las experiencias cotidianas de los estudiantes.”
(Giroux, 1990: 140)

En efecto, **hay una preocupación muy grande de parte de los docentes por encuadrar a los alumnos dentro de los límites del reglamento porque carecerían de límites en su hogar.** Esto apoya una idea que vimos en los antecedentes más arriba en un artículo de A. Marrero: “*La expresividad juvenil parece no tener cabida en contextos sociales tan formalizados y normalizados como los generados por la mecánica liceal.*” (A. Marrero, 2001)

En síntesis:

- Los adolescentes del liceo de bajo contexto socio-económico en general perciben más el control que los del liceo de alto contexto, y el rechazo y la crítica hacia al liceo suelen ser más fuertes, lo que apoya las conclusiones a las que llega Marta Trevellini cuando plantea un control diferencial según clase social.
- A esto contribuye el vacío de sentido que hay en la educación, así como un ambiente liceal que no es agradable y por tanto no contribuye a generar sentimientos de pertenencia ni a ofrecer espacios de expresión para los estudiantes, lo que permite apoyar las afirmaciones de A. Marrero, N. Viscardi y F. Espíndola en su

análisis comparativo entre dos liceos. Se concluye la importancia del ambiente liceal, más favorable en el liceo de alto contexto socio-económico como observó también Espíndola, y del relacionamiento con los docentes en las percepciones de los jóvenes sobre el liceo.

- Hay una preocupación muy grande por parte de los docentes en cuanto a la “falta de límites en el hogar” y en cuanto a la “necesidad” de lograr en los alumnos la internalización de normas y “hábitos de comportamiento”, lo que deja muy poco espacio a la experiencia y expresividad de los estudiantes;

- La violencia simbólica y la desvalorización cultural se perciben abiertamente en las entrevistas realizadas a docentes, la “moralización” e internalización de normas aparece en la mayoría de los casos como la función principal de la educación;

- El aspecto moral es más enfatizado por los docentes que el aspecto material y los resultados en cuanto al aprendizaje efectivo, y la aprehensión de ciertos valores se ve como un elemento fundamental para la incorporación de conocimiento;

- Hay una gran des-responsabilización de los docentes y del sistema educativo en general, frente a las problemáticas de los adolescentes. No analizan los efectos que tienen ciertos mecanismos endógenos a la educación en sus perspectivas, lo que hace al discurso docente en parte responsable del desinterés y de la violencia de los estudiantes. Esto apoya las afirmaciones de V. Núñez, así como de A. Marrero, N. Viscardi y F. Espíndola, que plantea que los docentes del liceo “a la deriva” atribuyen los problemas del liceo a causas exógenas.

- La violencia es vista como consecuencia de los valores de una clase:

- *“¿Le parece que se dan más situaciones violentas en este liceo con respecto a otros en que usted ha trabajado?”*

- “Si.”

- *“¿Si? ¿A qué piensa que se debe esa diferencia?”*

- “Y... un poco a... digamos al estrato social de los alumnos que vienen a este liceo eh... a los valores que manejan eh... y es la costumbre de ellos. O sea ellos viven... **es lo que ven afuera** digamos, de los lugares que vienen (la mayoría). Y pienso que se debe un poco a eso.”

- La no interacción docente-alumno y la falta de espacios de los jóvenes, así como la rigidez normativa y la cristalización de roles contribuye a que el liceo sea visto como un lugar desagradable al que se los obliga a ir. Esto también contribuye al uso de la violencia como medio de expresión y apropiación del espacio.

Todo esto implica la necesidad del involucramiento y responsabilización por parte de los docentes y del sistema educativo en general en los procesos culturales y simbólicos que se dan en la educación, para crear espacios que den lugar a las experiencias de los jóvenes. Si los estudiantes no pueden apropiarse del espacio

BIBLIOGRAFÍA

- Durkheim, Émile, *Educación y Sociología*, Barcelona, Península, 1990
- Berger y Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Argentina, Amorrortu, 1994
- Parsons, T., *El sistema social*, Madrid, Alianza, 1982
- Marx, K., *El Capital*, Madrid, S.XXI, 1975
- Bourdieu, P. y Passerón, J.C., *La reproducción*, Madrid, Editorial Popular, 2001
- Apple, M., *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986
- Weber, M., *Ensayos de sociología contemporánea*, Barcelona, Martínez Roca, 1972
- Weber, M., *La ciencia como vocación* (Munich, 1919). en *El político y el científico*. Madrid, Alianza, 1984.
- Riesman, D., *La muchedumbre solitaria*, Barcelona, Paidós, 1981
- Foucault, Michel, *Vigilar y Castigar, el nacimiento de la prisión*, México, S.XXI, 1988
- Giroux, Henry A., *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, 1990
- Núñez, Violeta: “*Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. Asistir*”, en “Revista Iberoamericana”, OEI, 2003
- Núñez, Violeta: “*Modelos integrados. Modelos ¿Integrados o articulados?*”, publicado en “*Pedagogía social especializada. Pedagogía de menores en dificultad y en conflicto social*”, Jorge Esteban coordinador, Barcelona, Ariel, S.A., 1999
- Fabiana, Espíndola: “*¿Cuáles son sus representaciones y cómo comprenderlas? Los jóvenes y el liceo.*” En Revista de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, 2006.

escolar ni expresarse, los docentes no pueden esperar que la motivación o el interés “aparezca”, ya que para eso es preciso que puedan dotar de sentido a la educación y que se sientan parte de ese espacio. Mientras la institución educativa permanezca ajena a estas cuestiones sobre la base de que las causas son externas a ella y que la educación poco puede hacer, se está renunciando a educarlos, lo que para V. Núñez es condenarlos a la violencia.

A. Marrero y N. Viscardi plantean cómo el vacío de sentido que hay en la educación genera un clima apático en el cual la violencia se vuelve una forma de expresión y de apropiación del espacio. Este trabajo confirma la idea de *la necesidad de resignificar el espacio escolar*.

Todo esto también permite apoyar una afirmación de F. Espíndola en cuanto a la masificación de la enseñanza que se viene dando en los últimos años como se dijo en la introducción de este trabajo en tanto es a raíz de esa masificación que surge el problema de cómo se gestionan las diferencias en la misma: “*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 a las características de dichos sectores.*” (F. Espíndola, 2006: 43) Cómo planteó Giroux, de nada sirve aferrarse a una armonía ficticia.

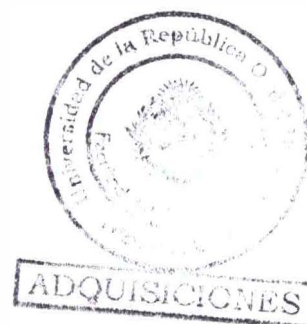
- Marrero, A.: *“Más allá del rol y de la norma: ni tan apáticos ni tan rebeldes. Lo que no se ve de la vida de los adolescentes liceales en Montevideo”*, en Educación y Psicoanálisis. Montevideo, APU, 2001, P. 49-54.

- Marrero, A. y Viscardi, N.: *“Usando el espíritu crítico: aspectos institucionales, curriculares y culturales de la educación media uruguaya en la perspectiva de sus estudiantes.”* En el XXV congreso del LASA, Las Vegas, Octubre, 2004

- Trevellini, Marta., *“La práctica pedagógica de aula y el cuaderno de clase”* (Biblioteca de Ciencias Sociales), año 2003

- Valles, S.M.: *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Síntesis, Madrid, 1997

- Alonso, Luis Enrique: Sujeto y discurso: *“el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa, En Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (coord) Métodos y Técnicas cualitativas de investigación Social”*, Editorial Síntesis. Madrid, 1999, P. 225-284



033799