

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

Proyecto pedagógico, legitimidad y control.
Exploración de la violencia en dos liceos
montevideanos

Leonel Rivero
Tutora: Nilia Viscardi

2013

Dedicado a quienes ponen el conocimiento al servicio de la ética.

A todos los docentes que cotidianamente se apasionan y generan pasiones.

A mi familia, por permitirme explorar y por valorar la creatividad. A los amigos y compañeros que se movilizan siempre para cambiar el panorama. Al tribunal por la atención y el intercambio de ideas. A Martina por el arte de tapa. A Nilia por el gran apoyo. A Julia por estar en todas.

Abstract

El presente artículo recoge los resultados de una investigación llevada a cabo en dos liceos montevidianos, uno público y uno privado, acerca de los fenómenos de violencia identificables, la visión de los agentes involucrados y las formas en que se gestionan los conflictos en el desarrollo de un proyecto pedagógico institucional

Para esto, se realiza una caracterización del estudiantado, describiendo su situación socioeconómica, barrio de residencia y preferencias de consumo cultural.

En segundo lugar, se pone el foco en las pautas de relacionamiento entre estudiantes y la institución, indagando acerca de las costumbres y cultura de los estudiantes y la promovida por la institución, especialmente en lo referente a gustos estéticos y usos del lenguaje, identificando desajustes que coadyuvan a la formación de fenómenos de violencia.

En tercer lugar, se busca dar cuenta de los elementos de la gestión institucional que son parte constitutiva del fenómeno de la violencia, tomando en cuenta el factor edilicio, el personal elegido para desarrollar la labor pedagógica, así como las dinámicas de trabajo y los distintos mecanismos de resolución de conflictos.

Finalmente, se busca comprender el tipo de *relación con el saber* y *relación con la institución* en ambos centros como fundamento de significación y legitimación del sistema educativo, analizando las formas en que se genera en las

La metodología es mixta, triangulando observación participante, entrevista estandarizada, y análisis de datos secundarios,

Índice

Introducción.....	1
Investigando la violencia en el centro educativo.....	2
Relaciones entre violencia y la escuela.....	3
La legitimidad del sistema educativo.....	5
La falta de sentido como causa de violencia y como violencia en sí misma: una perspectiva relacional	6
Desafíos contemporáneos de la escuela en la construcción de su legitimidad.....	7
Institución escolar y violencia.....	9
La cultura institucional: factor clave.....	11
La elección de los centros de estudio: la importancia de Malvin.....	11
Caracterización del estudiantado de ambos liceos.....	12
El consumo cultural.....	14
La trayectoria con los pares.....	15
Resumen de las características del estudiantado de ambos liceos.....	15
Características de los agentes institucionales de los liceos.....	16
Definiciones tácitas de violencia.....	16
La <i>localización del problema</i> y las <i>medidas</i> para resolverlo.....	18
El gorro versus el uniforme: entre el estigma y el disciplinamiento.....	20
La interacción en el aula: encuentros y desencuentros.....	23
Armando el equipo.....	26
Las formas de gestión del conflicto.....	29
Cartografía del control: el panóptico ineficiente versus la exposición mutua.....	31
El sistema y el entorno: el nodo versus lamuralla.....	33
La propuesta pedagógica desde los estudiantes. Liceo, confianza y contención.....	34
La conformidad con el liceo.....	36
La legitimidad del sistema educativo.....	39
Una relación con la institución: el placer de acudir al liceo.....	41
Comunidad versus contrato.....	42

Ultimas consideraciones.....44

Conclusiones.....44

Introducción

Durante el siglo XX el sistema educativo uruguayo gozaba de prestigio por su calidad y alcance. Sin embargo, conforme nos acercamos a la actualidad visualizamos un rezago con respecto al avance realizado por los países desarrollados y de la región. Por un lado, la búsqueda de universalizar el acceso a la educación secundaria, que se consolida en los ochenta, permitió el ingreso al liceo de niños y adolescentes provenientes de las clases menos favorecidas, lo cual implicó para el Estado un esfuerzo económico, político, y organizacional que no careció de dificultades. (UNICEF s/f)

Ya una década atrás, UNICEF identificaba la deserción y la falta de expresión y participación estudiantil como los dos problemas básicos que aquejaban la enseñanza media en Uruguay (op.cit.), al tiempo que se insertaban en el debate sobre la educación los conceptos de “fracaso escolar”, “malestar”, conflicto, violencia y “dificultades de integración” en la institución escolar (op.cit:11)

Hoy en día se ha confirmado esta tendencia a la deserción en el ciclo básico de enseñanza secundaria, así como un fuerte sesgo de clase en la deserción. (UNICEF, 2010), Los datos recabados en la ENAJ 2009 permiten dar cuenta de que un 79% de quienes desertaron del sistema educativo lo hicieron por falta de interés en la currícula, deseo de estudiar otras cosas, complejidad en los programas, o por elementos de la organización del centro educativo. (op.cit). Por otro lado, para los jóvenes entre 12 y 29 años que continúan en el sistema educativo, solo un 4% menciona el hecho de que lo haga por placer, primando una visión instrumentalista de la educación (Filardo y Mancebo, 2013).

Dentro del sistema de educación media se percibe disconformidad, por parte de los docentes, en cuanto a la remuneración y a las condiciones laborales, localizando los problemas del aula como fruto de la falta de apoyo de la familia. Asimismo se visualiza que los docentes nuevos comienzan en los liceos de contextos más pobres, así como una alta rotación y baja permanencia en el centro, lo que confabula contra un sentimiento de pertenencia al liceo por parte de los mismos, y “conspira contra la consolidación de centros educativos con autoridades y personal estables, portadores de continuidades institucionales propias y culturas barriales, zonales, y regionales” (óp.cit:15)

Desde la gestión Rama y hasta la presidencia del Vázquez se buscó democratizar la enseñanza, mejorando el acceso y la calidad, disminuyendo la repetición y mejorando la

calidad de trabajo docente. Se piensa en contener al alumno en la institución, mejorando el rendimiento y el apoyo. En el marco del debate y construcción la Ley de Educación, se busca la reducción de las desigualdades sociales, la construcción de ciudadanía y el anclaje de la educación a un proyecto productivo de país. (Méndez, 2006). Sin embargo, se concibe al sistema educativo en base a una racionalidad medio-fines, y no como un espacio de realización y disfrute del alumno.

En el último período de gobierno frenteamplista se ha identificado la problemáticas surgidas en el seno de las instituciones educativas. (Bentancur y Mancebo, 2011) a las cuales se ha intentado dar respuestas mediante la implementación de programas como el PIU o el PROMEJORA, y recientemente, Compromiso Educativo. Desde el 2013, en el marco del Programa de Convivencia se comenzó el año educativo con una instancia de intercambio entre estudiantes, docentes y dirección para mejorar el trabajo en aula.

En este contexto, se vuelve importante concebir el aula como un espacio conflictivo donde se están poniendo en juego aspiraciones y necesidades no completamente satisfechas, y donde es necesario repensar tanto la labor educativa, como el rol de la institución frente a la pregunta: ¿qué implica educar hoy?.

Investigando la violencia en el centro educativo

En el presente estudio se realizó en dos centros educativos de ciclo básico, un público y uno privado, buscando describir de forma exhaustiva las características de su estudiantado, el staff docente y no docente, la propuesta pedagógica institucional, las formas concretas de violencia visualizables en ambas instituciones, y los mecanismos de gestión de las mismas. El estudio busca explorar las lógicas educativas de los subsistemas público y privado en el entendido de que carecemos de antecedentes en ésta línea.

La pregunta que se intentará responder es: *¿Cómo se desarrolla la violencia en las dos instituciones liceales estudiadas?* y *¿De qué forma logra la institución trabajar con ella?*

Estudiar la problemática de la violencia en los centros educativos resulta de gran interés en tanto la educación es, no solo un derecho humano y una obligación consagrada por el Estado uruguayo, sino una clave ineludible para el desarrollo individual y nacional.

El problema de la “inclusión educativa” ha sido prioritario para el Estado de diferentes formas desde hace más de cincuenta años. Mientras que en la década del 40 y 50 del siglo XX, el foco estaba puesto en atraer a los niños a la escuela, con medidas como el comedor

escolar, vestimenta, etc; en la actualidad el problema se centra en atender un fenómeno de “inclusión excluyente” en el cual el lazo estudiante-liceo se erosiona de forma menos visible manifestándose de cinco formas: el abandono, la asistencia intermitente, la “escolaridad de baja intensidad”, los aprendizajes elitistas, y los aprendizajes de baja relevancia. (Mancebo y Méndez, 2012).

Esta problemática, se ve transversalizada por la existencia de **dos lógicas diferentes** en la educación. Por un lado, **la educación privada**, que funciona de **forma mercantil** ofertando un modelo educativo para un público que lo demanda, donde el factor de ajuste es el precio de equilibrio. Por otro, **la educación pública**, donde la asignación de estudiantes se realiza en base a **una lógica territorial**, y donde es obligatorio recibir a todos los estudiantes que lo demanden, no existiendo la expulsión del sistema como mecanismo.

Esto implica que la expansión de la matrícula que inició en la década de los 80, y que introdujo a las clases bajas y medias bajas al centro educativo (Viscardi, 1999) fue absorbida principalmente por los centros educativos públicos (anexo 1), produciendo fenómenos de masificación que impactaron de forma diferenciales para los centros educativos públicos y privados, trayendo consigo desafíos distintos según el subsistema educativo.

La problemática de la violencia en el sistema educativo, ha sido identificada por ANEP desde 1996 en que Germán Rama lo sitúa dentro de la discusión educativa (Viscardi y Alonso, 2013:74). Casi dos décadas después, la temática cobra aún mayor relevancia, tal que en 2012 ANEP implementa el Programa de Convivencia Saludable, buscando:

- “Contribuir a que el centro educativo sea vivido como un espacio de convivencia democrática y de aprendizajes, esto es, espacio de goce pleno de los derechos de niños, niñas y adolescentes.¹

Relaciones entre violencia y la escuela

Como debate Kaplan y García (2012), las distintas relaciones semánticas desarrolladas entre los términos *violencia* y *escuela*, han implicado la adopción de posturas disímiles frente al tema: mientras que violencia **desde** la escuela, hace referencia principalmente a la violencia institucional; violencia **hacia** la escuela, pone en relieve la cometida contra el personal

¹ En http://www.convivencia.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=2 consultado el 05/08/2013

educativo; y violencia **en** la escuela a la una violencia que acaece en la institución pero no está vinculada a las actividades educativas.

Según los autores, una investigación internacional sobre lo estudiado acerca de la violencia, permite delinear siete grandes teorías a nivel mundial. En primer lugar, la *teoría del fantasma*, según la cual habría una falsa imagen entre una violencia “objetiva” que ha disminuido históricamente en las sociedades democráticas, y una *percepción*, de que ocurre lo contrario. Una segunda teoría, de las *incivildades*, plantearía la presencia de microviolencias en la cotidianeidad que rompen los códigos imperantes en la sociedad, aumentando la sensibilidad y el sentimiento de inseguridad, y que serían el objeto a estudiar independientemente de los grandes hechos delictivos. En tercer lugar los autores mencionan la teoría de la *masificación*, de larga tradición en Francia por autores como Dubet y Debarbieux, centrados principalmente en fenómenos de la enseñanza media, y que ponen de relieve la incapacidad del sistema escolar para crear un ámbito que contrarreste las injusticias sociales, logrando solo mantenerlas, cuando no aumentarlas. En cuarto lugar, *las formas de segregación social y escolar*, ancladas en la segregación residencial, implicando una gran separación entre escuelas, y entre clases, tal que los alumnos de clases bajas y los inmigrantes se separarían progresivamente de los estudiantes de las clases medias y altas. Además, sobre la segregación entre escuelas se sumaría una segregación entre alumnos dentro de las clases, aumentando intra-centro la incidencia de éste fenómeno. Un quinto enfoque es el de la *violencia sistémica* que refiere a “*cualquier procedimiento que produce un efecto adverso en los individuos o en los grupos al imponerles una carga psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o física. Aplicada a la educación, significa prácticas y procedimientos que imposibiliten el aprendizaje de los alumnos, causándoles así, un daño*” (Ross Epp, 1999:15 en Kaplan y García, 2012:119). Desde ésta perspectiva, los actos violentos acaecidos en la institución serían la respuesta a la violencia sistémica desarrollada por ésta. En sexto lugar, la teoría de *los factores de riesgo*, que hace referencia a estudios que miden la probabilidad de la emergencia de actos violentos en estudiantes según aspectos “psicológicos”, “familiares”, “de pares”, “de condición socioeconómica y de comunidad”, y “circunstanciales”. Este enfoque sitúa el riesgo **en** el joven por lo individualiza la problemática. Finalmente, la *teoría de la desviación*, nacida en Inglaterra, en estudios de los

hijos de las familias obreras, quienes no serían acogidos por la propuesta pedagógica hegemónica, y promovería la formación de sub-culturas.

Dentro de este panorama, se desarrollará a continuación algunos aspectos que resultan de relieve para adentrarnos al fenómeno de la violencia.

La legitimidad del sistema educativo

Desde la perspectiva adoptada aquí **la violencia en el aula se entiende**, en prime instancia, **como un proceso conflictivo de construcción de legitimidad del saber impartido por parte la institución educativa**. Comprender el buen funcionamiento del liceo desde esta óptica ya no supone buscar los *hechos sociales*, que *explican* el modo en que funciona la educación como sistema, sino comprender la legitimidad (o falta de ella) que tiene el liceo para quienes hacen uso del mismo.

Según Weber la legitimidad, como fundamento de la dominación, es el motivo por el cual aceptamos las exigencias u obligaciones que se nos imponen de tal modo que respondemos ante su mandato. La misma se edifica de tres modos: de forma **tradicional**, es decir porque realizamos aquellas acciones que siempre hemos realizado, o que nuestros antepasados realizaban, y que aceptamos casi sin cuestionamiento; de forma **racional**, como el medio lógico para la consecución de un fin buscado; y de forma **carismática**, la cual implica que tiene una mística o una magia única que nos encanta y enamora, y a la cual no podemos evitar seguir. (Weber, 1964)

El autor postulaba que la legitimidad irracional, usualmente se arraiga de forma más profunda, y por ende más efectiva que aquella construida racionalmente, si bien no son mutuamente excluyentes. Desde esta perspectiva, la forma en la cual los estudiantes responden ante las obligaciones emanadas del liceo dependerá de la forma en que éste se legitima.

Esto no es sino la base de la teoría de Pierre Bourdieu, para quién la *educación es una imposición arbitraria* de un modelo cultural hegemónico legitimado. Este modelo cultural nunca es interiorizado de igual manera por los distintos individuos, sino que, dependiendo del contexto en el cual se han desarrollado, el pasaje por el sistema educativo puede implicar un “mantenimiento” o “reforzamiento” del universo simbólico que ya conoce, o por el

contrario un proceso extremadamente violento de “conversión” y adaptación a un nuevo mundo de vida, (Bourdieu, 1995: 61).

En la lógica Bourdiana, la socialización del individuo genera un *habitus*, o estructuras estructurantes de las disposiciones subjetivas del individuo, tal que tiende a concebir el mundo de determinada manera y obrar en él en base a tal concepción, sostenida en los distintos *capitales* (económicos, culturales y sociales) que éste ha generado a lo largo de su vida.

La falta de sentido: violencia que genera violencia, una perspectiva relacional

Para el francés Bernard Charlot (2008), la educación debe ser vista como un proceso de construcción de una *relación con el saber*. Esta postura implica abandonar la teoría de los hándicaps o el estructuralismo, que según el autor se limita a establecer una correlación estadística entre el origen de los estudiantes y su fracaso en el sistema. Contrariamente, entender el pasaje de los estudiantes por el sistema educativo como una relación dinámica, reconstruyendo su vínculo simbólico con la escuela implica partir de la idea de que “no aprender no significa necesariamente no poder hacerlo sino antes bien no querer... o no estar en condiciones de querer aprender *eso* que la escuela sugiere que uno debería aprender en *ese momento* y de *esa forma*”. (Charlot, 2008:9, las itálicas son propias)

Del mismo modo, podríamos agregar que, para un estudiante, no encontrarse motivado a actuar conforme a las reglas exigidas por los agentes institucionales de su liceo, no implica *incapacidad* para respetar las normas, sino que puede implicar disconformidad con *ese* liceo, *esos* agentes institucionales, o *esas* normas, concretamente. El eje es que existen motivos por los cuales la institución, sus representantes, o el saber que intentan impartir no logran legitimarse frente a sus estudiantes, y que **el foco debe ponerse en el vínculo** entre los estudiantes y la institución en lugar de adoptar una perspectiva funcionalista que meramente *exponga* a los *desviados* de un *sistema*.

Por este motivo el autor plantea que “el fracaso escolar no existe”, sino que son alumnos concretos en contextos concretos que fracasan. Afirmar lo primero sería fetichizar y ontologizar una situación que es contextual e interactiva, es decir: construida y construible. Es necesario entonces, tomar una visión optimista que no se centre en “lo que le faltó al alumno” para ser brillante y exitoso, sino que motive al alumno a tomar determinadas

elecciones o disposiciones, identificando qué espacios brinda la educación tal que no es percibida como un lugar ameno, un medio disponible, una opción aceptable.

“Analizar la relación con el saber es estudiar al sujeto confrontado con la obligación de aprender, en un mundo que comparte con otros: la relación con el saber es *relación con el mundo, relación consigo mismo, relación con otros*. Analizar la relación con el saber es analizar una relación *simbólica, activa y temporal*. Este análisis se refiere a la relación con el saber de un *sujeto singular* inscrito en un *espacio social*”. (op.cit:89)

Ésta relación, definida por el autor como un “conjunto de imágenes, expectativas y juicios que se refieren al sentido y a la función social del saber y de la escuela, con la disciplina enseñada, con la situación de aprendizaje y con uno mismo”, (óp.cit: 90), se vuelve de gran capacidad heurística a la hora de delinear el cúmulo de sensaciones y percepciones que tiene el estudiante con respecto al sometimiento a una serie de normas que buscan transformarlo. En este sentido, Giorgi, Kaplún y Morás son contundentes al señalar sobre el sistema educativo actual: “*podría hablarse de una brecha demasiado ancha entre la educación y la vida*” (2012:38).

Los resultados de la investigación de Viscardi y Alonso (2013) confirman que mientras se socava la hipótesis instrumental según la cual el sistema educativo *aseguraría* una buena inserción laboral, éste tampoco logra crear un espacio democrático de disfrute y realización. “*Es por ello que el espacio escolar debe ser resignificado como lugar de vida expandiendo el presente. Su sentido es el de una institución que permita el acceso al saber y garantice la asistencia, por el hecho de constituirse en espacio de convivencia significativo para los jóvenes. Se construye sobre la base de una presente gratificante, no sobre la base de promesas de futuro que no controla –ni controló, ni controlará*”. (op.cit:105)

Desafíos contemporáneos de la escuela en la construcción de su legitimidad

En un trabajo reciente, el sociólogo inglés Paul Willis (2007), analiza las distintas crisis sufridas por el sistema educativo de su país, en el intento de construir legitimidad a lo largo del siglo XX. Según éste, son identificables tres *olas* diferenciadas en las cuales se pone en cuestionamiento el poder de la educación. La primera, enmarcada en el auge industrial inglés a comienzos del siglo XX, refiere a la dicotomía existente en los hijos de proletarios pobres, entre permanecer en el sistema educativo o ingresar rápidamente en el mundo

laboral.. La segunda, y correspondiente a un momento crítico en la economía inglesa, hace referencia a la deslegitimación del sistema educativo como mecanismo para la obtención de buenos trabajos por parte de los miembros de la misma clase. Es decir que la obtención de excelentes calificaciones dentro del sistema escolar no era garantía para éstos de conseguir un empleo digno luego, de tal modo que el esfuerzo perdía sentido. La tercera ola, y la más reciente, adquiere sin embargo una relevancia distinta, en tanto involucra a todos los integrantes de las nuevas generaciones de estudiantes.

En la misma, la dicotomía ya no se encuentra en la educación como liberación o subyugamiento de las clases menos privilegiadas, sino que se inserta en el marco de la modernidad tardía, el absolutismo de las relaciones mercantiles que toman espacios y retrae el papel de la cultura. El presente que se vuelve omnipresente, la cultura de masas que impone nuevos cánones de diferenciación que se solapan con los antiguos estratos dominantes en términos de clase, raza y género.

El desafío del sistema, es entonces, lidiar con las exigencias de un mundo vertiginoso y cambiante, en el cual los saberes y valores promovidos en el aula compite con el de otros agentes socializadores. Esta dicotomía llega incluso a marcar *temporalidades* distintas: seis horas de educación formal a lo largo de seis años resulta difícil de sostener si no se cautiva al estudiante, y si no se concibe al aula en el marco de distintos proyectos de vida de los adolescentes. Esto plantea, en definitiva, un tipo de alumno diferente al mentado idealmente por el sistema educativo tradicional.

En el mismo sentido, Touraine postula que la escuela en el siglo XXI debe enfrentar la problemática de articular su saber con las necesidades materiales de los estudiantes, los problemas utilitarios, los intereses fomentados por la cultura de masas, y los problemas afectivos, los cuales muchas veces se contraponen, (Touraine, 1997: 282).

Esto tiene grandes implicancias en muchos niveles: En primer lugar, exige la actualización del saber y su articulación con los intereses del estudiantado, esto es, transformarse en una “escuela comunicativa” donde el docente deje de enseñar una *verdad objetiva*, un saber abstraído de la realidad concreta de aquellos para quienes el conocimiento es dirigido, (op.cit:284) para pensar su propuesta educativa en relación al “mundo de vida” de sus estudiantes.

Por otro lado, también implica adoptar funciones que, sin ser específicamente académicas, están relacionadas en todo sentido con actividad educativa. Esto significa desarrollar una política de convivencia que promueva un vínculo donde haya lugar para la contención, la motivación, el divertimento, la integración, la participación, e incluso en muchos casos la ayuda económica. Es decir que la propuesta desarrollada por la institución educativa tiene un rol central en el fenómeno de la violencia.

Conforme señalan Giorgi, Kaplún y Morás (2012), esto pone en jaque de forma directa las aspiraciones modernas del sistema educativo uruguayo, edificado en torno a la búsqueda de homogeneización del estudiantado y negación de las diferencias, como supuesto para la integración social. Una nueva visión de la educación, sin embargo, conlleva en desafío de lograr la integración en la diferencia, y la democracia en la pluralidad. Frente a esto, la labor pedagógica adquiere nuevos matices que muchos docentes consideran ajenos a su función, y que por ende resisten adoptar. Como un importante eje de tensión surge el “desencuentro” entre la cultura escolar y las “culturas juveniles” que son a veces identificadas como “el origen del malestar docente” (op.cit: 23). Estos elementos permiten pensar un nuevo escenario, con conflictos y nudos diferentes a los tradicionales, y en el cual se debe repensar el aporte y el rol de todos los agentes involucrados en el espacio educativo actual.

Institución escolar y violencia

De acuerdo a Kaplan y García (op.cit:187), pueden enunciarse cinco posturas fuertes en torno al vínculo entre violencia e institución escolar. La primera de ellas refiere a *la institución como fuente de ejercicio de violencia simbólica*, y está presente mayoritariamente en Francia, México, España y Brasil, como se ha expuesto arriba, acerca de Bourdieu y Willis, estas visiones enfatizan la distancia entre cultura escolar y cultura juvenil. La segunda postura concibe a la institución escolar *atravesada por la violencia externa e impotente ante ésta*, predominante en Brasil en la década del 80 y en Colombia, se entiende que la escuela no puede recomponer el tejido social roto sobre el cual se inserta. La tercer visión postula que *la institución es una variable interviniente en el fenómeno de la violencia, tanto para incrementarlo como para controlarlo*, enfatizando elementos del clima escolar, el efecto establecimiento, o el bullying. El cuarto enfoque se centra en *ciertas variables de la institución (tamaño, ubicación, dependencia) como correlacionadas con fenómenos de*

violencia y agresividad, con tradición en trabajos estadounidenses y franceses. De estos trabajos se producen dos grandes conclusiones: por un lado que las escuelas que pertenecen a los sectores desfavorecidos perciben en mayor medida la violencia, por lo que desigualdad social se transforma en desigualdad ante el sentimiento de violencia, por otro que es visible un *efecto establecimiento* donde las decisiones tomadas por los directivos tienen un peso determinante por sobre las variables estructurales. Finalmente, un quinto enfoque entiende la institución escolar *como incapaz de llevar adelante la tarea central de socialización*, con trabajos como el de Tavares Dos Santos, que postulan que fenómenos sociales como la pobreza, la exclusión social, el desempleo estructural, y fenómenos escolares, como la masificación, y el descreimiento en la institución escolar, coadyuvan a la gestación de la violencia en el centro educativo.

En Uruguay, en un proceso de casi dos décadas se ha vuelto central el fenómeno de la violencia y la inseguridad, en donde el sistema educativo se ha visto particularmente afectado. Mientras que los discursos iniciales situaban el fenómeno de la violencia como un resultado social extra-educativo, hoy se visibiliza el aula como un espacio conflictivo en sí mismo. En este aspecto, se ha vuelto crecientemente importante evitar un enfoque culpógeno (que busque *donde está* la violencia) en favor de una propuesta positiva de *construcción* de la convivencia, asociado al derecho y la participación. (Viscardi y Alonso, 2013). Como enuncian los autores. Es imprescindible reconocer “*que la escuela, sus integrantes y sus responsables tienen, por vía de sus concepciones del mundo y de sus prácticas, algo que ver con la emergencia de la violencia que muchas veces protagonizan.*” (op.cit:102)

Según Bordoli (2012) el escenario educativo actual pone en tela de juicio *los límites del acto de educar* anclados en un *proyecto moderno* normalizador que busca *disciplinar* al bárbaro. Es necesario repensar los **formatos escolares**, la concepción del docente y el estudiante, y cuestionar los arreglos institucionales y curriculares, así como las prácticas de aula, lo que implica, en definitiva, modificar un esquema que busca el *borramiento de las diferencias* a uno que intente educar en la diversidad.

Como señalan Giorgi, Kaplún y Morás (2012) es identificable una escisión entre el objetivos formal de la inclusión educativa, y ciertas prácticas cotidianas que excluyen tácitamente a una porción de los estudiantes. En este sentido, los estudiantes son muchas veces concebidos como “portadores de problemas”, siendo visible una tensión entre la búsqueda de fortalecer

los lazos estudiantes/institución, evitando la deserción, y promoviendo la revinculación de quienes dejaron de asistir, y ciertos “corporativismos que buscan retomar antiguos equilibrios” (op.cit: 22). En este sentido, el factor docente en particular, y el institucional en general, es esencial a la hora de generar una definición del *sujeto pedagógico*. Como señala Bordoli (2012) los estudiantes suelen ser los depositarios de los problemas en el discurso docente, especialmente al buscar las causas del “fracaso escolar” en los liceos denominados “de contexto crítico”. En este esquema, la autora encuentra cinco respuestas distintas de los docentes: quienes perciben una incidencia de lo social sobre lo educativo (que bien se limitan a seguir el programa, disminuyen sus exigencias, o buscan trabajar a partir de las diferencias), y quienes no perciben tal relación (que mantienen los mismos contenidos y metodologías, o modifican los contenidos permanentemente en función de las características de los estudiantes).

En definitiva, se vuelve fundamental cuestionar la neutralidad pedagógica de los roles directivos y docentes, y asumir un enfoque que comprenda la influencia que éstos tienen en la definición del sujeto pedagógico, a nivel teórico, y las repercusiones en las vivencias de los estudiantes, a nivel práctico.

La cultura institucional: factor clave

Como señala Alonso, la cultura institucional “son un conjunto de elementos los que determinan las características de la cultura institucional que van desde las formas de vincularse entre los equipos de trabajo, las normas de convivencia con el estudiantado, el grado de adhesión y pertenencia de los miembros y la forma en que se realiza el seguimiento y el control de las actividades correspondientes” (Alonso, 2011: 7)

Según Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) la cultura institucional es “aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por éstos últimos, dando un marco de referencia para la **comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando la toma de decisiones** y actividades de todos aquellos que actúan en ellas” (op.cit:35, la negrita es propia)

Según el estudio empírico realizado por los autores, pueden establecerse tres tipos ideales de cultura institucional en un centro: la cultura institucional como *una cuestión de familia*, como *una cuestión de expedientes*, o como *una cuestión de concertación*.

El primero de los casos refiere a un tipo organizativo basado en las relaciones interpersonales, con una precaria división de tareas y funciones, con canales de comunicación difusos y espacios informales para la resolución de conflictos

En el segundo caso, se observa una profunda burocratización de los procesos, donde la información fluye de forma jerárquica descendiente y los miembros de la organización no tienen conciencia plena de la globalidad de los objetivos y procesos, sino solo una aproximación parcial referente a su aporte en la totalidad. De esta forma, los canales formales de comunicación y los reglamentos monopolizan la interacción entre los agentes y rutinizan las prácticas. En el último caso, se parte de la diversidad de intereses de los distintos miembros de una institución, la información fluye libremente y se valora el conflicto de forma positiva, tal que predominan el debate y la búsqueda de acuerdos explícitos o implícitos para lograr un proyecto institucional. Del mismo modo, se busca la evaluación de los resultados como parte intrínseca al proceso educativo.

Alonso incorpora de forma conjunta el criterio del PNUD a la hora de evaluar centros educativos, tal que los espacios analíticos a indagar serían: el vínculo entre miembros de la institución, la forma de determinación de roles, la forma en que circula la información, el modo como se realiza el seguimiento de los aprendizajes, la estabilidad de los planteles (rotación en el tiempo y concentración de horas), la cantidad de los miembros del equipo directivo, el compromiso con la educación, la inscripción con la comunidad del estudiantado. (Alonso, 2011:8)

Enfrentar las problemáticas del estudiantado implica que la institución cuente con un equipo profesional y responsable que sepa articular sus esfuerzos para potenciar su trabajo, y no se vea desbordado por las demandas del entorno.

La elección de los centros de estudio: la importancia de Malvin

En esta investigación se ha optado por el estudio de caso múltiple, eligiendo dos liceos en Montevideo, uno público, el Liceo 31 y uno privado, el Gabriela Mistral. Estos liceos fueron seleccionados en tanto comparten una lógica territorial común. Por un lado, el colegio Gabriela Mistral está ubicado en Malvin sur, una zona de buen nivel adquisitivo, y al mismo concurren estudiantes que predominantemente han asistido en primaria a la misma institución o a la escuela de la zona (Escuela N° 274, “La experimental”). Por otro

lado, el Liceo publico N° 31, se encuentra ubicado en el mismo barrio, Malvin Sur, y algunos de sus estudiantes también provienen de la Escuela 274. Sin embargo, su estudiantado es más heterogéneo, incorporando alumnos de Malvin Norte, una zona más pauperizada y que, si bien es administrativamente parte del mismo barrio, es reconocido por los vecinos de Malvin Sur como una alteridad. (Fraiman y Rossal, 2009). Por este motivo, el territorio conformado por el barrio de Malvin, subdividido simbólicamente, geográficamente y económicamente entre el sur y el norte, resulta de interés en la configuración identitaria de las instituciones educativas de la zona y de los estudiantes que acuden a ella.

De forma adicional, estos liceos resultan de interés en tanto están insertos en lógicas distintas: la del subsistema público y privado. Por un lado, el Colegio Gabriela Mistral, en tanto liceo privado, tiene una barrera primaria al acceso que es su cuota. Pero además, en tanto se regula de forma privada, tiene la posibilidad de seleccionar los estudiantes que ingresan o que se mantienen en la institución, tanto mediante la matrícula, la beca, o la expulsión. Por otro lado, el Liceo N°31 es un liceo tipo 1, es decir un liceo grande, que recibe a más de mil estudiantes. En tanto liceo público, recibe todos los estudiantes que le son enviados por la administración, de los cuales tiene que hacerse cargo con un presupuesto magro. Asimismo, en la lógica pública es obligatoria la atención de todo estudiante que busque ingresar, por lo que los conflictos no pueden implicar nunca la expulsión del estudiante, sino que se lo deriva a otro centro.

En resumen, unidad territorial, y diferencias en las lógicas privada y pública hacen de interés la selección de éstos dos liceos.

Las técnicas utilizadas son la observación participante en aula, la aplicación de entrevistas estandarizadas a estudiantes, y el análisis de datos de los cuadernos de observaciones.

Caracterización del estudiantado de ambos liceos

En tanto el factor de clase social es relevante para entender una importante serie de problemáticas que se generan en el sistema educativo, (Bourdieu, 1995, 1997) de modo que comenzaremos describiendo el estudiantado que concurre a ambos liceos.

El liceo, en tanto institución educativa, se inserta en un **territorio** determinado que configura geográficamente, logística y económicamente un marco de posibilidades. El primer elemento a tener en cuenta es una mayor heterogeneidad en el lugar de residencia de los

estudiantes del liceo público que del privado. En segundo lugar, si nos basamos en el informe de PNUD 2009, en su mayoría, **los estudiantes del liceo privado viven en zonas de mayor nivel adquisitivo** (Malvin Sur, Malvin Nuevo, Punta Gorda o Buceo), mientras que en el liceo público sucede lo contrario, la mayoría proviene de Malvin Norte. Si dividimos las zonas de residencia bajo éste criterio, el 75% del estudiantado del liceo privado vive en los barrios más pudientes, y un 25% proviene de zonas más pauperizadas, alumnos que según la adscripta del liceo “fueron becados”. En el caso del liceo público, solo el 33% de los estudiantes viven en los barrios de mayor nivel adquisitivo, el 62% vive en alguna parte de barrios menos pudientes cercanos a Malvin norte (cooperativa, casa o las viviendas de Euskal Erria), y un 3% en otros lugares (tales como Cerdón o Parque Rodo). (Ver Grafico en anexo 2)

Según lo postulado por Kaztman y Retamoso (2005) podríamos afirmar que **la segregación residencial tiene efectos importantes en los vínculos y pautas de relacionamiento** que generan las personas, tal que conforme avanza el tiempo, **los barrios adquieren relevancia como unidad que se separa económicamente, y así cultural y simbólicamente de las demás**. De la mano de esto, tal como indica el trabajo realizado por Fraiman y Rossal (2009), la brecha geográfica que marca Avenida Italia como línea divisoria de Malvin norte y sur tiene valor antropológico, en tanto separa en el imaginario del barrio dos realidades diametralmente opuestas en términos económicos y culturales.

En este sentido, **esa diferencia se encuentra presente en mayor medida en el Liceo público que en el privado**, en tanto su heterogeneidad es mayor. Asimismo, esta diferencia entre el sur y el norte es conocida por los agentes de la institución del Liceo público, y es utilizada como categoría para identificar a los estudiantes para desprestigiar a los alumnos que vienen “del norte”.

Estas diferencias, en principio geográficas, se ven reforzadas cuando indagamos las profesiones de los padres de los estudiantes. Según la tipología de Goldthorpe (1987), utilizada para estudiar la estructura de clases uruguayas por Boado (2003), la profesión del jefe de hogar es sustantiva a la hora calcular el ingreso de un hogar.

En base a esto, observamos importantes diferencias en los ingresos probables de las familias de los estudiantes de ambos liceos. Mientras que en el Liceo privado el 55% integra la categoría de ingresos más alta (categoría 4 empresarios y técnicos), el 27% la

segunda más alta (categoría 3: empleados y vendedores) y solo un 10% la segunda más baja (categoría 2: obreros y personal no calificado); **en el Liceo público éstas relaciones se invierten**: solo un 19% integran la categoría más alta (4), un 12% la categoría 3, un 57% la categoría 2, al tiempo que aparecen representantes de la categoría 1, con un 3,6%. (Anexo 3)

Lejos de entrar en discusiones sobre las formas de medir las clases sociales, estos datos brindan un marco para acercarnos a la realidad socioeconómica de ambas poblaciones.

El consumo cultural

El consumo cultural, de la mano de los medios de comunicación de masas, inciden de forma directa en la educación actual, y en especial en el sistema educativo formal (Willis, 2007). Por tanto, describiremos al estudiantado de ambos liceos desde ésta óptica.

El primer elemento que surge a la hora de analizar los programas de televisión que consumen los estudiantes, es la **similitud de los mismos en los dos liceos, con una salvedad: un predominio de programas en inglés en el caso del Liceo privado**, y de canales de cable, y un predominio de programas argentinos en el caso del Liceo público.

De este modo, mientras que los programas y canales más vistos en el Liceo privado son *Los simpsons*, *MTV*, *Disney chanel*, *Nickelodeon*, y *Fox Sports*, *Two and a half men*, *Vampire Diaries*, y *Showmatch*; En el Liceo público el orden es diferente: *Showmatch*, *Los únicos*, *Este es el show*, *Herederos*, *Fox Sports*, y *Los Simpson*.

Según constatamos aquí, no hay fuertes diferencias en torno a los programas que miran los estudiantes de ambos liceos, aunque parecen predominar programas de tipo estadounidense y en inglés, emitidos en la televisión por cable, frente a programas en español, argentinos, y emitidos por televisión abierta

La música ha sido identificada como un elemento de gran importancia para la autodefinición de una identidad juvenil, y en este sentido, de gran importancia para la comprensión de las pautas de valor y conducta establecidas por los mismos entre si y con la institución escolar. (De Souza, 2006)

Al realizar esto, encontramos elementos similares que con los programas de televisión: hay un predominio de la “cumbia” en ambos liceos (“cumbia villera”, “cumbia argentina”, “plena”, *Los wachiturros*, *Este es el pasito*, *100%*, *Resk-T*) en ambos liceos. Sin embargo,

mientras que en el Liceo público ésta es casi la única música escuchada, en el Liceo privado los estudiantes dicen escuchar también mucha música en inglés, tal como *Katie Perry, owl, Blink 182, B.O.B., Milley Cyrus, Taylor Swift, Selena Gómez*, entre otros.

En definitiva, sucede algo similar con la música que con la televisión: si bien los estudiantes de ambos liceos consumen productos culturales de la región (tanto uruguayos como argentinos), parece haber una mayor propensión por parte de los estudiantes de Liceo privado a consumir productos musicales y televisivos en inglés.

Lejos de profundizar sobre modelos culturales, creemos que estos datos mejoran la perspectiva en relación al público que asiste a ambos liceos sus gustos, modelos a imitar, formas de expresarse y presentarse, etc.

La trayectoria con los pares

Resulta de interés explorar la historia en común que tienen los estudiantes de ambas instituciones a modo de trazar un sentimiento de grupo que fomente la formación de una *comunidad* educativa. (En el sentido de Weber: 1964) En este sentido, se indagó a los estudiantes acerca de la cantidad de compañeros que conocían desde la primaria, tomándolo como un factor de continuidad en el grupo, y como aspecto relevante a la hora de expresarse y realizarse con comodidad en el mismo.

Al ver los resultados, observamos que en el Liceo privado, el doble de los estudiantes dice “conocer a muchos de sus compañeros” en relación al público (20% frente a 10%). Así mismo, más alumnos dicen “conocer al menos a algunos” (52% frente a 47%), y un 6% menos indica “no conocer a ninguno” en el Liceo privado que en el Liceo público. (Anexo 4)

En definitiva, podemos confirmar que hay más estudiantes que se conocen desde la primaria en el Liceo privado que en el Liceo público. Asimismo, podemos afirmar que estos estudiantes conocen a más compañeros desde la primaria en el caso del liceo privado que en el público.

Resumen de las características del estudiantado de ambos liceos

Los estudiantes del liceo privado provienen de barrios de alto nivel adquisitivo, los jefes de hogar se desempeñan laboralmente en posiciones de buenos ingresos y tienen un consumo

cultural diverso, que incluye música de la región e internacional, en español e inglés. Los estudiantes del liceo público, en cambio, provienen en su mayoría de barrios menos favorecidos económicamente, los jefes de hogar tienen empleos de menor remuneración y el consumo cultural se reduce a la cumbia así como televisión local. Asimismo, los estudiantes del liceo privado se conocen desde la primaria en mayor medida que los estudiantes del público.

Caracterización de los agentes institucionales de los liceos

El personal disponible en ambos liceos comparte rasgos comunes y algunas diferencias. En el Liceo público se evidencia la falta de personal para el total de estudiantes, el cual es un reclamo de varios agentes institucionales, en tanto cuenta con una adscripta sola para las clases de tercero, una psicóloga part-time, que es compartida con otros liceos, una bibliotecaria que “no asiste”, y un servicio 222, además de la directora y el subdirector.

En el Liceo privado, la situación es diferente, probablemente por un presupuesto superior, contando con dos psicólogos permanentes, así como tres porteros, dos adscriptos, una Profesora Orientador Pedagógico (POP) y una bibliotecaria, además de la directora y la subdirectora. (Cuadro 1)

Cuadro 1. Personal disponible en ambos liceos	
Liceo público	Liceo privado
• 12 clases	• 7 clases
• 348 estudiantes	• 168 estudiantes
• 1 psicólogo cada 15 días	• 2 psicólogos todos los días
• Un efectivo 222	• 3 porteros
• 1 adscripta	• 1 POP de tarde
	• 2 adscriptos

Definiciones tácitas de violencia.

Para la elección de los grupos a estudiar, se solicitó a los agentes institucionales de ambos liceos que realizaran apreciaciones sobre los terceros. En el **liceo público**, se eligió al **grupo de tercero “más problemático”** y el **“menos problemático”**. En el **liceo privado**

se eligió los únicos dos grupos de tercero en la institución. En este sentido, se les solicitó una caracterización de los grupos y las problemáticas que surgían cotidianamente.

Resulta de interés que en el caso del Liceo privado, esta información fue brindada por el equipo de psicólogos, quienes consideraron no “haber problemáticas serias” en el estudiantado de ambos grupos, sino “**manifestaciones de violencia normales**” de cualquier persona en el grupo. En el marco de estas problemáticas, el 3º2 fue descrito como “**aniñado**”, “**tranquilo**” “con subgrupos pero no herméticos”, mientras que el 3º1 fue caracterizado como “**mas adolescente**”, “con eso de **salir a bailar**” y “el facebook”, siendo asimismo el grupo “de los alumnos becados”.

En el Liceo público, la psicóloga fue consultada, pero indicó no tener información puntual acerca de los grupos, en tanto el volumen de trabajo no permitía realizar un trabajo preventivo o proactivo, ni **individualizar** más que los casos críticos que le eran derivados. Si informó que los problemas más relevantes de la institución en su conjunto, referían a la “**alta repetición**”, los “**estudiantes medicados**”, la “**tendencia a incinerar todo**” y “**diversas patologías**”. Identificó asimismo como un problema que “**están los de Malvin norte**”, y “**las familias, que viven en una demanda constante**”. La información más detallada de los grupos posteriormente seleccionados, fue provista por la adscripta y los docentes. Éstos se refirieron al grupo 3º1 como “**el más tranquilo de todos**”, “**buenos estudiantes**” y “**los únicos que no rompieron el salón**”, mientras que el 3º4 “**es fatal**”, “**no respeta nada**”, “**rompen todo**” y “**son realmente incontrolables**, va a haber que intervenir ahí”. De este grupo, una docente mencionaba “son un asco, no les interesa nada, yo me paro ahí y no les doy más clase”.

Estas aproximaciones expresan de forma clara distintas problemáticas y posturas tanto acerca de la concepción de la violencia en términos generales como de las manifestaciones concretas que se desarrollan en la institución misma y en el seno de los grupos. Estos elementos se resumen en el anexo 5.

Psicóloga Liceo privado: “los dos terceros son dinámicos, activos y reflexivos aunque son diferentes, en uno vas a encontrar un grupo muchos más adolescente, están con eso de salir a bailar, el Facebook, etc. En el otro son un poco más niños todavía, es un grupo mucho más tranquilo.”

Psicóloga Liceo público: “no te puedo decir lo que pasa en 3º1 y 3º4, porque no sé.”

Al revisar los cuadernos de observaciones, y mediante la observación directa, hemos encontrado *situaciones conflictivas*, similares en ambos liceos, asociadas a las *incivildades*, tales como malas respuestas, burlas, bromas, bullicio, dibujos obscenos, desorden, o la negación a utilizar el uniforme obligatorio en cada liceo. Sin embargo, estas situaciones *conflictivas*, *se problematizan* de forma diferente en ambos liceos. Es decir que la diferencial *definición de situación*, en el sentido de Garfinkel (Coulon, 1988), genera distintas valoraciones y estrategias para resolver estas situaciones.

En el Liceo público, la psicóloga identifica dentro del liceo “una gran tendencia a *incinerar todo*”, *robos*, *drogas*, *hiperactividad*, *violencia de género*, así como estudiantes con “tolerancia” que “no deberían pasar de año”. En Liceo privado, las problemáticas son definidas de forma diferente: principalmente “estar para el facebook y el baile”, *desmotivación*, algunos alumnos “aniñados” y una problemática específica asociada a la muerte de una compañera por cáncer.

Parece relevante en el relato de los agentes institucionales las distancias en la identificación de problemáticas en ambos espacios educativos. Asimismo resulta de interés la forma como se enuncia los problemas, con un carácter tendiente a la criminalización y el vandalismo en el Liceo público, en oposición a una caracterización del conflicto como un aprendizaje constitutivo del crecimiento en el caso del Liceo privado. Finalmente, aparece como elemento a indagar los motivos por los cuales, en el liceo público, los estudiantes pueden cometer **actos de tal rechazo hacia su institución** como prender fuego objetos, robar, etc.

La localización del problema y las medidas para resolverlo

Así como las definiciones de las situaciones conflictivas en ambos liceos, el segundo elemento de interés: la localización de las problemáticas, es decir, quienes son los participantes de las mismas, ya sea para generarla o para solucionarla, también se presenta de forma muy distinta en los relatos de los agentes institucionales.

En el caso del Liceo privado, se expresó una noción de comunitarismo, tal que todos son parte de “*la misma red*”, en la cual, conforme indican los psicólogos, la generación de un problema implica repensar todas las partes involucradas. Esto responde a una concepción de la violencia como algo natural y relacional, que nos involucra a todos, de la cual nadie es ajeno ni está exento, y que no debe ser ocultada sino explicitada y trabajada.

Psicóloga: "el grupo puede potenciarnos o desactivarnos, la violencia no es un problema en sí, el ser humanos es violento, todos tenemos conductas violentas, lo importante es trabajar con eso y que no quede reprimido"

La idea de *red*, y de influencia mutua, da cuenta de un enfoque horizontal y sin jerarquías en términos de derechos, al tiempo que expresa una situación donde cada elemento influye en los demás y en el todo. La fuerza de la red depende de la unión de cada uno de sus nodos, más que la cadena depende de cada uno de sus eslabones. Es cada unión la que *potencia* o *desactiva*. La red es entre todos, o no es.

En oposición, los discursos de los agentes institucionales del Liceo público muestran de forma predominante una noción de alteridad en términos de la formación de los problemas, así como en la resolución de los mismos. En lo manifestado por éstos, brinda una impresión en la cual nadie se responsabiliza de los problemas: otros deben solucionarlos, y otros son los "culpables" de que sucedan. Sentencias contundentes como "*los incendiarios afuera. No queremos violentos acá. Si tienen problemas, pase para otro liceo y punto*", o "*hay una demanda constante de la familia a la institución*", expresado como una exigencia que no le corresponde a la institución educativa y que la carga, parece dar cuenta de la construcción de una línea divisoria, en la cual la violencia viene de los estudiantes de forma hegemónica, y es producto en muchos casos de las omisiones de las familias, que acuden al liceo en busca de soluciones que les corresponden a ellas. El problema está afuera, y acude al liceo. En este sentido, la psicóloga enuncia "*Los alumnos son un reflejo de las familias, que está cada vez mas ausente*", y la directora concuerda "*si vos querés ver problemas, andá a la familia... es así. Solo vienen cuando hay problema, a pedir que el hijo esto, que lo otro... y a veces ni así*".

La idea de *demandas*, expresa con claridad la escisión entre dos "partes" que deberían ser una: la institución educativa es parte del sistema formal en el cual se sistematizan los procedimientos para fomentar que los jóvenes desarrollen los conocimientos exigidos por el estado como necesarios para el libre y exitoso desempeño en la vida. Esto no significa ser el centro del cual el entorno le *demandas*, sino que la educación *debe pensarse* con la familia y el barrio. De acuerdo a la Ley de educación, el liceo está *al servicio* de su comunidad. En este sentido, la idea de *pase*, da cuenta nuevamente de la autoreferencialidad institucional, que busca, ante todo, el buen funcionamiento de la misma

incluso independientemente de los estudiantes, como si la tarea educativa estuviera bien desarrollada si evitamos que el problema surja en este liceo, y logramos desplazarlo a otro. Asimismo, la identificación de la familia como espacio en el cual se generan los problemas, deslindado de la actividad desarrollada en el liceo, da cuenta de una institución que ha subido las murallas. Finalmente las nociones de *incendarios y violentos*, parece dar la pauta de una concepción de forma totalizada, de tal modo que su condición de adolescente, de estudiante, de deportista, queda relegada a un adjetivo que lo absorbe y lo reduce.

El gorro versus el uniforme: entre el estigma y el disciplinamiento

La apariencia con la cual las personas se presentan en un espacio social, lejos de ser un elemento intrascendente, condiciona en gran medida el vínculo mismo que se entabla entre los individuos, tal como postula Goffman (1989) y Veblen, aplicado a la distinción de clase (1971).

Un elemento de gran relevancia surgido durante la observación directa en las aulas, hizo referencia a problemáticas manifestadas por los estudiantes y los docentes acerca de la **necesidad de utilizar uniforme en el Liceo público**, regla que era vulnerada por los estudiantes. Esto fue relevado en aula mediante el estudio de los cuadernos de observaciones de los docentes.

En el Liceo privado, esto se ve plasmado en una única sanción notificada en el cuaderno de observaciones, pero **no se planteó como problema** en el diálogo con los agentes institucionales. Asimismo, fue posible identificar mediante la observación directa en aula, la predominancia en el **Liceo público de un look calificado por los estudiantes como *plancha***, caracterización que no fue percibida en mayor medida en el Liceo privado. Esto confirma lo postulado por Giorgi, Kaplún y Morás (op.cit) acerca de las escisiones entre la cultura escolar y las juveniles: los “planchas”, los “chetos” y los “normales” son categorías que de definición recíproca entre los jóvenes, que resultan ajenas, y algunas veces amenazantes, a los docentes.

Según Maneiro (2011), la *subcultura plancha*, se identifica por su carácter contestatario y su origen en familias de bajos recursos, tal que lo plasman en su forma de hablar y caminar, su estética y sus gustos musicales, así como sus valores hedonistas, de “matar el tiempo”, el valor del ocio, y el consumo de drogas ilícitas. Además, se muestra como un valor esencial

la obtención del “respeto” por parte de los demás. En lo referente a la estética, existe una serie de *tótems* o íconos, que muestran la pertenencia a ese colectivo, tales como el uso de ropa deportiva, *Nike* o *Adidas*, el corte de pelo “taza”, teñido de rubio, así como una forma de hablar que busca emular a la carcelaria o la futbolística, y, con gran relevancia el uso del *gorro*. En lo referente a la música, implica la predominancia de la cumbia villera, la plena, el reggaetón, y en algún caso el rock.

Según esta descripción, podríamos decir que **sobre las diferencias socioeconómicas detectadas**, entre ambos liceos **se montan otras, de índole sociocultural**, que se cristalizan en la problemática utilización del uniforme, pero que en realidad parecerían corresponder a una relación discordante entre el *habitus* (En el sentido de Bourdieu, 1995, 1997) que promueve la institución educativa, y la que manifiestan los estudiantes que se muestran como “planchas”. Esta discordancia, es visible en el caso del Liceo público pero no en el Liceo privado. Sin embargo mediante la observación, y a través de las respuestas de consumo cultural se identificó que esta estética existe en ambos liceos. El **factor** que parece ser sustantivamente **diferente** entre ambos refiere a la **ubicación de este elemento como un problema** importante, en el caso del Liceo público, mientras que no es colocado en tal lugar en el Liceo privado.

Esto es visible si triangulamos las observaciones con la información obtenida por la encuesta a estudiantes, que permite identificar lo que ellos consideran como un problema, con el cuaderno de observaciones docentes, que permite relevar lo que los profesores consideran importante punir.

En el caso de la encuesta, preguntamos a los estudiantes de forma abierta, que mencionara, “*que le falta a tu liceo*” y “*que le falta a su clase para que te guste más*”. Hallamos que los estudiantes del Liceo privado no mencionan en absoluto el tema del uniforme, mientras que en el Liceo público, ésta temática aparece mencionada cuatro veces, desde tres ángulos:

Alumno 1: “aunque yo no use gorro, tendrían que dejar claro, porque es discriminación, y que cambien muchos de los profesores que están pasados de vivos”

Alumno 2: “que me dejen usar gorro y seamos libres a la hora de salir antes”

Alumno 3: “que no sean tan estrictos con los uniformes”

Asimismo, otro alumno menciona la necesidad de “*que haya más respeto*” y otro le gustaría que se “*dieran temas más útiles para su cultura*”, y otro que se “*diera algo más*

productivo". Como vemos, desde la óptica de los estudiantes, se visibiliza la "*falta de respeto*" como un problema, y al menos en alguna medida, esta falta de respeto estaría vinculada al no reconocimiento de sus preferencias estilísticas y expresiones culturales, que son vividas, no como elemento superfluos, sino como expresiones identitarias. (Bauman, 2005, Simmel, 1986). Asimismo, resulta de interés los **vocablos referidos al control y la disciplina**, como elemento fundamental de la política educativa implementada en el liceo, tal que algunos estudiantes la sienten como *estricta*, e incluso *discriminatoria*. Finalmente, resulta especialmente llamativo la idea de "*ser libre de salir antes*", expresando la noción de sentirse *encarcelado* en la institución..

Por otra parte, en lo relativo a las sanciones anotadas en el cuaderno de observaciones, en el caso del Liceo público, fueron realizadas 38 observaciones entre las dos clases estudiadas. De las mismas, una refiere expresamente al problema del uniforme, siete a las maneras en que se expresan los estudiantes, y doce no dejan claro el motivo de la observación, aduciendo generalidades como "molesta", "perturba", "se ríe", "desubicarse" o "hacer ruidos extraños".

"Observado por faltar el respeto a la docente diciendo "Usted dice cualquier guasada"

"Se observa al alumno por decirme "se fue al carajo" al darle su promedio"

"Se observa a C.C por conversar permanentemente en clase y dibujar un pene en el pizarrón cuando se le solicitó hacer un ejercicio"

"P.Z se le pide que se saque en dos oportunidades el gorro y luego se le solicitó que lo entregara y se negó."

En el caso del Liceo privado el total de observaciones entre las dos clases es de 7, hecho que inicialmente parecería ser un indicador de una tendencia menor a la punición frente a las 38 del Liceo público. De forma aditiva, una observación refiere a la no concurrencia con uniforme, y otra a mal comportamiento, mientras que otras 4 restantes refieren a la inasistencia a la clase. Asimismo, las observaciones son realizadas con mayor detalle, tal que es posible comprender la situación por la cual se observa al alumno.

"Los estudiantes S.R y L.R. ameritan observación en conducta por negarse a comportarse como corresponde tras reiterados pedidos por parte del docente, a ellos se suma la constante actitud petulante al increpársele su conducta"

“La alumna S.M. fue observada por la adscripta L.L. por no traer uniforme, negarse a utilizar una campera prestada por el colegio”.

En definitiva, si bien en ambos liceos se hace hincapié, de parte de la institución, en controlar tanto las formas de expresarse como el uniforme, como elemento de identificación del estudiante, esta situación parece ser problemática en el Liceo público y no tanto en el Liceo privado. Como mencionan Viscardi y Alonso (2013), la centralidad del uniforme en las instituciones públicas, se sustenta en la división del afuera y el adentro, quienes pertenecen y quienes no, y se encuentra fuertemente anclado en una dicotomía *estudiantes* versus *violentos*. Asimismo, tiene una raíz en el intento de emular prácticas nacidas en la institución privada, que se sitúa como ejemplo. Lo que resulta interesante aquí es que la división afuera/adentro es, esta vez, adentro/adentro, entre los *buenos estudiantes*, quienes siguen las normas, y los portadores de una cultura que las desafía, distinción que no es sino otra forma de estigmatización. (Viscardi y Alonso, 2013:103)

Cabe pensar por tanto que lo que es visto como una ruptura del código por parte del estudiante es producto de la confluencia entre éste y la institución. Desde una perspectiva sistémica, (Luhmann, 1996) la problemática puede situarse en términos de lograr *ajustar la propuesta educativa* con el *entorno estudiantil y familiar* con el cual debe trabajar cotidianamente, lo cual está garantizado por la Ley de Educación.

Por otro lado, es de señalar que la observación al estudiante reviste una importancia significativa en tanto mecanismo de orden y resolución de los conflictos. En este sentido, es relevante la diferencia en el uso de la observación como recurso en ambos liceos, en tanto se enmarca en dos lógicas diferentes de gestionar los conflictos. Resulta importante enfatizar que esta brecha en la cantidad de observaciones (38 frente a 7), tiene relevancia no solo simbólicamente, como mecanismo de desaprobación de conductas y actitudes específicas, sino como el primer y fundamental eslabón que conduce al estudiante a ser repelido de la institución, en tanto la acumulación de tres observaciones implica por reglamento una suspensión, y estas son asimismo acumulativas. Conforme el alumno aumenta las suspensiones, aumenta sus chances de perder el año por faltas o ser enviado a otra institución. En este sentido, se entiende que una observación no es meramente, aisladamente, una observación, sino que es la adopción de *una forma frente a* otras de

resolver los conflictos, (probablemente con poca eficacia) y que *puede* significar el comienzo de un camino de crecientes distancias entre el estudiante y su institución.

La interacción en el aula: encuentros y desencuentros

En la **observación en aula** se tuvo especial cuidado en focalizar tanto las **problemáticas entre pares como con los docentes, las herramientas del docente** para desarrollar su clase, el **interés mostrado por los alumnos** por las materias, la **disposición de los bancos** y la **distribución de los alumnos en el salón**, así como la relación entre la clase y el entorno liceal.

El primer hecho que se visibiliza en las cuatro clases, en mayor o menor medida la **ausencia de insultos o agresiones** durante el transcurso de las clases. En este sentido, si bien es posible apreciar un diálogo más fluido entre ciertos grupos de compañeros, es también distinguible un clima ameno entre ellos en términos generales, sumado al hecho de que compartan espacios y conversaciones durante el recreo.

Lo que distingue de forma marcada las cuatro clases, sin embargo, es el **nivel de ruido y desorden**. En el **liceo privado** se percibe que los docentes desarrollan las clases sin mayores inconvenientes, exceptuando en la clase de matemáticas. En este marco, el grupo descrito por la psicóloga como “aniñados” y “tranquilos” se muestran particularmente silenciosos y aceptan de forma pasiva las indicaciones del docente. En el otro grupo, sin embargo, se aprecia un funcionamiento más dinámico y demandante, donde los estudiantes exigen su lugar, hacen bromas y buscan el reconocimiento de los pares a través de ellas.

En el **liceo público**, el panorama es un tanto diferentes: el primer grupos se asemeja al segundo descrito del privado: los alumnos son demandantes y participativos, y buscan distinguirse por hacer reír a sus compañeros. En el segundo grupo, se aprecia un desorden muy importante. El nivel de ruido es muy alto y constante, tal que varios docentes no pueden llegar a ningún punto durante su clase, se llegan a apreciar siete conversaciones paralelas al mismo tiempo que el profesor intenta dar la clase, muchas veces, para una minoría.

A la hora de ordenar la clase, se presta especial atención a los **mecanismos utilizados por los docentes para poner orden**. Las principales medidas utilizadas son la observación, la expulsión de la clase, el llamado de atención, y el llamado de la adscripta. Por fuera de la

clase también se identifica la convocatoria a los padres, y la derivación con las psicólogas o con la directora.

El primer elemento de interés es el hecho de que ninguna medida parece ser en si misma más útil que las otras, sino que los distintos docentes las utilizan con resultados disímiles según la clase en la que estén, presenciamos, en convergencia con Viscardi y Alonso (2013), una *esquizofrenia institucional* en donde las medidas tomadas buscan aliviar la clase aunque perturben los pasillos. En algunos casos, por ejemplo, parece que los estudiantes estuvieran contentos de ser observados, o expulsados de la clase.

El segundo elemento de interés radica en el hecho de las medidas factibles de ser utilizadas al interior de la clase dependen en gran medida del apoyo del equipo fuera de la misma. En este sentido, mientras que la expulsión de la clase en el Liceo privado implica la derivación del estudiante a adscripta, psicóloga o biblioteca, en el caso del Liceo público, el mismo puede quedarse deambulando por el liceo sin control ni tarea específica, por lo que en no pocas ocasiones el estudiante se queda intercediendo en clases aledañas. Como se expondrá luego, si bien la adscripta se debería encargar de hablar con el estudiante, la posibilidad efectiva de cumplir con ésta tarea se ve comprometida no solo por el volumen de trabajo que tienen las adscriptas, sino la disposición geográfica de los elementos del liceo.

En tercer lugar, parecería observarse que **el buen funcionamiento de la clase**, y más cuando no se cuenta con un buen respaldo por parte de la institución, responde de forma importante a la **habilidad carismática del docente**, a la hora de elegir los temas, de generar expectativa e interés en lo que se va a aprender, y de situarse en una postura que integre las participaciones de los estudiantes en lugar de invisibilizarlas. Específicamente, se observaron buenas experiencias de docentes que utilizan el interés de los estudiantes por el fútbol para enseñar otros temas, como matemática o física. De forma opuesta, parece ser un deslegitimador del docente el intento de atacar ciertas expresiones propias de la jerga de los estudiantes, como lo mostrado en los cuadernos de observaciones.

Finalmente parece identificarse un elemento de interés en el relacionamiento de los estudiantes dentro del aula: los **mecanismos de distinción** no parecen pasar tanto por las notas, o las intervenciones “acertadas” en el marco del tema que se trata en clase, sino por la posibilidad de **hacer reír a los compañeros**, lo cual se encuentra vinculado con el **desafío a la autoridad docente**, y que se manifiesta en conversaciones paralelas a la clase,

gritos, la utilización de un lenguaje que algunos docentes consideran inapropiado o el hecho de ensuciar el salón y tirar papeles. Cuando el docente se enfrenta a estas conductas desde un discurso imperativo y moral-normativo, éste es ridiculizado por los estudiantes, tal que la autoridad pedagógica no puede ser ejercida y solo allana el camino para el ejercicio de la sanción. Este discurso alejado (o podría decirse anticuado) erige un muro, o una distancia tal entre el docente y los estudiantes que marca con mayor claridad la fuerza desafiante de las practicas estudiantiles, y las dota de una violencia simbólica, esta vez en contra del docente, tal que el único camino para mantener su posición de poder reside en la aplicación de una sanción. Asimismo, conforme la sanción es sobreutilizada, nuevamente ésta pierde su intensidad como castigo, en tanto la excepción se vuelve norma. En este sentido, el docente debe ganarse el respeto desde un nuevo lugar, “jugando” o “negociando” con las resistencias de los estudiantes a seguir su mandato, tal que su autoridad pedagógica se ve cuestionada dinámicamente, y no estáticamente garantizada por su posición en el sistema, (Dubet, 2006).

Armando el equipo

Del mismo modo que hemos hallado diferencias en torno a la forma como se definen los problemas, así como en el lugar donde se identifican, creemos que existen dos maneras distintas de abordar los problemas.

El primero elemento a indagar refiere al personal diferente en cantidad y diversidad con el que cuentan los liceos para atender sus funciones. (Cuadro 1) Esto configura un marco de acciones posibles que son identificadas por los agentes institucionales.

En diálogo con agentes del Liceo público, se torna evidente la frustración ante determinadas problemáticas:

Adscripta: “es complicado... es complicado. El otro día tiraron una bomba en el tercero cuatro, de esas bombas de navidad ¿viste? Y la directora no quiso suspender, porque hay pruebas y entonces ahora la política es que no hay que suspender, que es lo que vino de arriba. Entonces la inspectora te dice que hay que hacer trabajo comunitario, pero claro, ¡somos tres adscriptas! ¿Qué vamos a hacer? Si oriento eso, no hago el trabajo de la adscripción.

“los profesores también se hacen los vivos, les pedís que no te manden alumnos a hacer escritos fuera de fecha porque pierde validez... ¡y me mandan siete, siete! ¿Dónde los meto? Porque vos ves lo que es este lugar, y no hay otro. Y eso pasa siempre, porque los profesores a la directora no la respetan. Y no hay docentes referentes”

“la psicóloga vino dos o tres veces en el año, en la mañana. Tenemos un gran problema con la psicóloga, no existe, no viene. Porque los funcionarios no te cumplen el horario, con el laboratorio pasó lo mismo, que es otro lugar a donde deberían ir los alumnos cuando los echan de clase”

Docente: “El liceo privado tiene otras ventajas económicas, etc, en el público tenés pocas instancias de coordinación. Los docentes vienen de todos lados... el privado tiene más”

Psicóloga: “Estamos solos frente a la problemáticas de los estudiantes, yo estoy en el 31 y en el 33, pero acá tengo muy pocas horas, entonces no tengo casi idea de los estudiantes, trabajo con los que me designan”

Sobre las diferencias en el personal disponible, las entrevistas con el personal permiten identificar otras problemáticas de índole organizativo, y que refieren a la necesidad de trabajar en grupo, coordinando las acciones de todo el personal, generando una confianza en el equipo, y lógicas de trabajo que permitan reforzar el esfuerzo de cada agente institucional y no se solapen o dejen vacíos.

En el **Liceo público**, se vuelven manifiestos el trabajo desorganizado del personal, que **no coordina** muchas de sus estrategias, y que expresa la existencia de hostilidades entre sí, y en especial con la **ausencia de una conducción fuerte** por parte de la dirección. Dado el sistema verticalista de la Enseñanza Secundaria, por la cual el poder se encuentra repartido de forma fuertemente piramidal, resulta imprescindible que la dirección fije objetivos claros, y organice su personal de forma activa y focalizada a resolver las problemáticas y tareas más importantes que plantea la institución. Asimismo, no se explotan los espacios de coordinación. Al realizar las entrevistas con agentes institucionales, así como al realizar la observación en el aula, podemos identificar una fuerte ausencia de la Directora como agente que logre organizar su institución.

Docente: es “la sensación es siempre la de no saber donde estas parada...”

Adscripta: “lo mejor que puede hacer el director de un liceo es buscar consenso con los docentes, que es la única manera en que podés lidiar con todo el trabajo. Vos tenés que

llevar consensos a acuerdos, para eso hay una cabeza. Todo el mundo hace lo que se le da la gana, dictan las horas que quieren, mandan a los chiquilines para afuera, hacen lo que quieren”

Esta incapacidad de la institución para dar cabida de forma ordenada es visible también desde la óptica de los estudiantes del Liceo público, quienes al ser preguntados qué no les gusta acerca de su institución, un 7%, dicen “hay que cambiar a la directora”, mientras que el 14% se quejan de la *organización*, el *trato*, y los “métodos pedagógicos que no favorecen nuestro aprendizaje” en tanto “no son contemporáneos”.

En el Liceo privado, en cambio, el trabajo parece ser muy diferente. Los agentes institucionales argumentan trabajar de forma coordinada entre sí, (teniendo las coordinaciones semanales y una mesa ejecutiva que trabaja con la dirección) se conocen desde hace varios años, y existe una **división más clara de tareas** que permite agilizar y sistematizar ciertos procesos, reduciendo la incertidumbre ante las eventualidades. Cuando un docente falta, la adscripta tiene tareas ya prefijadas, y cuando un alumno es expulsado de clase, se dirige a la biblioteca con tareas. Esto parece lograr no solo una mayor confianza y conformidad de los agentes institucionales con su lugar de trabajo y su labor, sino una mayor eficiencia en la resolución de los problemas que surgen.

Bibliotecaria: “Funcionamos todos en equipo y nos llevamos muy bien, tanto con Pablo [adscripto de la tarde] como con Laura [de la mañana], también vas a ver que siempre están tanto la subdirectora que se encarga de la parte de los alumnos, como Beatriz, la directora que trabaja más la parte formal, siempre estamos en contacto, y hay un gran apoyo”

Docente (trabaja en ambos liceos): “acá es totalmente distinto, hace años que estoy, y me siento muy cómoda, tenés otro respaldo, otra coordinación...” (En oposición al desorden del Liceo público estudiado)

Adscripta: “hace años que trabajo acá, y que todo el tiempo se comunican tanto conmigo como con la subdirectora en lo relativo a los grupos, mientras que lo hacen con la directora en las cuestiones más formales y procedimentales.”

Mientras que en el Liceo público, se resaltan las nociones de *autoridad* y la *cabeza*, como elemento que no funcionan, en el Liceo privado surgen las ideas de *equipo* y *coordinación*.

Estas ideas, son ejemplificativas de dos maneras distintas de trabajar, organizarse y dirigirse ante los demás. La primera, en la cual se concibe el espacio liceal como uno militarizado y disciplinario, con cabeza y autoridad. El segundo, en el cual se concibe la función desde una perspectiva horizontal, de diálogo e igualdad.

Tomando en cuenta estos elementos así como las respuestas de los estudiantes acerca de hacia quienes se dirigen cuando tienen un problema, podemos entender dos formas opuestas en las cuales se organiza el personal para lidiar trabajar con los alumnos, la primera, que refiere al Liceo privado, en el cual distribuyen entre dos adscriptos y dos psicólogos, así como una POP y la subdirectora. La segunda, referente al Liceo público, que se concentra únicamente en la adscripta como principal intermediario entre los problemas de los estudiantes y el trabajo desarrollado por la institución. Esta relación se puede apreciar en el anexo 6.

Las formas de gestión del conflicto

Se han detallado formas distintas por parte de la institución de identificar los conflictos y de localizarlos como responsabilidad predominante del estudiantado (en el Liceo público), o como resultado del vínculo entre todos los involucrados en el proceso pedagógico (en el Liceo privado). De igual forma, la *localización* diferencial del problema, se traduce en *medidas* distintas para resolverlo. En el caso del Liceo privado, la buena organización y el personal disponible permite que cuando un estudiante es expulsado de la clase vaya a la biblioteca con tareas, que luego son controladas por las adscriptas o los docentes. Del mismo modo, si se identifica que un estudiante tiene problemas emocionales o vinculares, se los deriva con los dos psicólogos con los que cuenta la institución. En casos que lo ameriten se llama a las familias y es obligatorio que todas las observaciones sean firmadas por un familiar responsable. En este sentido, **la observación se vuelve una herramienta de diálogo entre el liceo y las familias**, tendiente a hacer partícipe a las mismas del proceso educativo.

En el caso del Liceo público, cuando un alumno es expulsado de clase, **no hay formas de garantizar el lugar adonde este irá**. Esto fue constatable mediante la observación directa, en el cual se resalta el ruido existente en los pasillos durante las horas de aula, así como por la adscripta, quien menciona no tener capacidad para hacerse cargo de todas las tareas o

controlar a los estudiantes cuando salen. En este sentido **la expulsión de la clase parece dejar de tener un carácter pedagógico para servir de alivio al docente** cuando no puede controlar a un estudiante. Cuando, como decíamos, el docente no puede sostener carismáticamente la clase, no existen mecanismos reales de apoyo al mismo, más que la presencia reiterada de la adscripta, o en su defecto la directora, quienes iban a “poner orden”. En el caso de uno de los grupos estudiados del Liceo público, una profesora dijo “no dar más clase” allí, en tanto el grupo “era un asco”, y no la escuchaban. El único mecanismo restante es la observación, que tras tres reiteraciones se transforma, por acumulación, en suspensión. De esta forma, **el mecanismo que parece predominar en el Liceo público para contener a sus estudiantes es la punición, conforme los agentes institucionales se repliegan** y dejan un vacío que desdibuja la actividad educativa.

El control, en este sentido, deja de centrarse en el terreno simbólico de la actividad educativa y se vuelve superficial e inmediato. Se centra en los cuerpos, en sus vestimentas, su modo de hablar, y como veremos luego, en el encierro del estudiante, mediante la adopción de una **estética institucional y una lógica de funcionamiento carcelaria.**

Adscripta 2: “los tienen que mandar con una actividad, que son los menos. La mayoría te lo larga y vos tenés que hacer lo posible. A muchos no les importa hacer un seguimiento del alumno que molesta, porque es más fácil concentrarse en los que les va bien. Hace poco la inspectora dijo que un alumno en estos quince días de prueba no podía ser suspendido, entonces son los alumnos los que tienen la bandera y además nadie cumple la función de lo que es la observación, porque en teoría la primera suspensión es por un día, la segunda es por dos, y así sucesivamente. Y las suspensiones de cuando te mandan a cagar (porque te mandan) son un día porque si no te dicen que va en contra del proceso pedagógico”

Esta forma de gestionar los conflictos genera dos tránsitos distintos ante los cuales los estudiantes deben pasar cuando surge un problema, resumidas en el anexo 7.

Resulta relevante centrarnos en un punto: estas diferencias en los tránsitos de tratamiento de los conflictos responden, por un lado a dificultades diferentes en ambas instituciones. Es de reconocer que el liceo público debe enfrentar el no menor problema de la masificación, la cual, como se ha señalado arriba, desborda las capacidades institucionales en todos los

sentidos. Asimismo, debe remarcarse que el liceo público cuenta con menos presupuesto que el privado. Sin embargo, desde esta perspectiva, tanto el personal disponible como la forma en que éste trabaja no pueden ser subsumidos a estos dos elementos de un liceo sobre otro, sino a *lógicas diferentes de gestión del centro educativo* que repercuten en la *gestión del conflicto*.

En primer lugar, en términos presupuestales, por la autonomía de centros que garantiza la ley orgánica, y sobre la cual ya se ha hecho referencia, los centros educativos, si bien constreñidos por las posibilidades que brinda el presupuesto, tienen la posibilidad de **buscar otros recursos y apoyos**, de parte tanto de la comunidad barrial como de otros espacios más allá de los recibidos endógenamente por la administración central. Lo que parece hacerse presente son dos *culturas institucionales distintas*, una privada, anclada en una lógica mercantil, que depende del entorno para su funcionamiento (clientes), y otra pública, que puede prescindir del entorno y buscar apoyos presupuestales a la interna del sistema educativo, por ejemplo, mediante la presentación de programas.

Utilizando el esquema de Alonso (2011) podemos decir que en el liceo privado hay un estrecho vínculo entre sus funcionarios, donde cada trabajador tiene roles claros y precisos en el proceso de enseñanza (en horarios, en procedimientos cuando hay problemas con alumnos), donde la circulación de la información es eficiente (a nivel personal como en espacios institucionalizados), con planteles se mantienen desde hace varios años, con un equipo directivo que incorpora a docentes y otros miembros institucionales, y donde se dialoga asiduamente con las familias de los estudiantes.

En oposición, en el liceo público no hay un buen relacionamiento entre todos los funcionarios, los roles son difusos o no se cumplen (la directora solicita a la adscripta que controle el horario de otros funcionarios, los docentes expulsan a sus alumnos de clase sin tarea, la bibliotecaria y la psicóloga faltan) recargando el trabajo de los adscriptos, los espacios de coordinación son reducidos para el volumen de trabajo, el plantel rota año a año, las decisiones están centralizadas en la directora, lo que resulta ineficiente y poco democrático, y se valora de forma negativa tanto a la cultura juvenil (iconizado bajo la figura del plancha) como a sus padres (que solo vienen a demandar).

Desde la tipología de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992), el centro público se organizaría como una *cuestión de expedientes*, mientras que el privado como una *cuestión de concertación*.

Estas diferencias pueden verse resumidas en el cuadro del anexo 8.

Cartografía del control: el panóptico ineficiente versus la exposición mutua

Los espacios físicos que se dispone en ambos liceos, los cuales tienen una fuerte vinculación con la forma en que se ejerce este control y los vínculos que se entablan en la institución. El Liceo público es una suerte de panóptico (Foucault, 2008), construido de tal forma que todos los puntos del liceo podían verse desde dos puntos, en los cuales se habían situado las dos adscripciones. Sin embargo, conforme se realizaron algunas modificaciones edilicias, existe un punto ahora que no puede ser visibilizado desde esos dos puntos, como muestra la figura 1 del anexo 9.

La entrada es desde la izquierda, entrando en la zona roja. Aquí se topan con la primera adscripción, marcada de rojo. El resto de la zona roja es el área visible desde ese punto. Siguiendo hasta la zona amarilla está el patio, vigilado por la adscripción 2, cuya área de visibilidad está con el mismo color. Solamente quedan sin visibilidad los baños y un rincón del patio detrás de ellos, donde los estudiantes se juntan a fumar sin ser vistos. Sin embargo, conforme se achican los salones arriba de la sala de profesores, queda otra zona, dentro del edificio, invisible desde la adscripción. En este espacio, los estudiantes pueden deambular sin ser vistos, y conforme corroboramos con la observación, cuando los estudiantes son expulsados de clase, se quedan en estas zonas sin ser detectados y perturbando en otras clases. Aditivamente, en tanto el personal no es suficiente, y hace frío en la adscripción 2, ésta suele estar vacía, tal que toda la zona amarilla queda son control. Es decir que el espacio liceal fue pensado y construido para controlar todo el espacio desde dos puntos (el edificio fue construido para ser liceo), y existe la intención de llegar a todos ellos, sin embargo, el funcionamiento de los agentes institucionales no permite cumplir la función del panóptico en su máxima expresión. Nos encontramos ante un panóptico, solo que un panóptico ineficiente.

Asimismo, otro elemento muy importante es apreciable desde la observación: la dirección se encuentra escondida, detrás de dos oficinas, una de las cuales es la de la psicóloga, tal que la única forma de llegar es pasar por un pasillo que tiene una puerta y en la cual no se

deja pasar a los estudiantes. En efecto, resulta atemorizante pasar por esa puerta, en tanto está específicamente separado del resto de la institución. La idea que genera la puerta cerrada, además de la lejanía de la dirección que se vuelve misteriosa, es que sabemos que alguien importante está allí, pero no sabemos que hace, da miedo entrar, en tanto no está abierta para los estudiantes. La dirección no está abierta, y la oficina de la psicóloga tampoco.

En el Liceo privado la situación es diferente. Conforme puede apreciarse en la figura 2 del anexo 9, todos los espacios (aulas, dirección y sala docente) miran al mismo pasillo (en verde oscuro). Del mismo modo, la sala docente, que es también la adscripción, se encuentra separada del pasillo por un amplio ventanal que ocupa toda la pared, tal que es igualmente posible ver desde adentro hacia afuera que de modo inverso. La dirección, del mismo modo, está separada por una puerta que suele estar abierta, tal que fue posible observar estudiantes que se sientan allí, o conversan con los funcionarios de forma regular, no siendo extraño para los sujetos, ni incómodo físicamente. Los estudiantes pueden habitar el lugar, hacerse parte de ellos, apropiárselos, y no sentirse intrusos. El final del corredor da a una escalera por la que se accede al patio. Para llegar al mismo hay que bajar varios pisos, uno en el que se encuentra la biblioteca, otro en que está la cantina, y el último, finalmente, es el patio. De este modo, si se intentara ejercer el control exclusivamente mediante la inspección visual permanente, nos encontraríamos con que, simplemente, no es posible hacerlo. Esto implica que el ejercicio de la autoridad no puede, por cuestiones edilicias, al menos, depender de la vigilancia constante.

Las diferencias entre ambos liceos, parecen en definitiva, ser otro elemento de los perfiles hasta ahora construidos sobre ambas instituciones, una más amena y transparente, otra vigilante que no quiere intrusos ni entrometidos.

Sistema y el entorno: el nodo versus la muralla

Del mismo modo que el control se ejecuta de forma disímil en ambos liceos, la fachada y el vínculo que desarrolla con el entorno también muestra sus diferencias. En el Liceo privado, hay un portero que vigila las personas que entran y salen, y existen rejas en el portón, aunque están abiertas, y los estudiantes pueden entrar y salir en los recreos. En el Liceo público las rejas ocupan cada ventana de la institución, y hay asimismo alambres de púas arriba de un muro por el cual se cree se *escapan* los estudiantes. Las puertas están cerradas

todo el día, solo se abren al entrar y al salir. Entre estos dos momentos, toda entrada o salida está prohibida. Asimismo, en la entrada hay un 222 que custodia la puerta principal. Como resulta visible, estas dos formas de presentarse ante el entorno son muy distintas. En el Liceo privado puede verse la juventud poblar la puerta, en el Liceo público solo puede vérsela tras las rejas. En el Liceo privado hay un portero, en el Liceo público hay un policía. En este sentido, no puede sino apreciarse la militarización del Liceo público, que no conforme con cerrarse al diálogo con sus estudiantes, localizar los problemas “en las familias”, y construir un dispositivo (ineficaz) de localización de los cuerpos, busca asimismo regular todas las entradas y las salidas con un policía, a una institución enrejada. La similitud más evidente, resulta sin embargo, inevitable: el Liceo público parece efectivamente una cárcel.

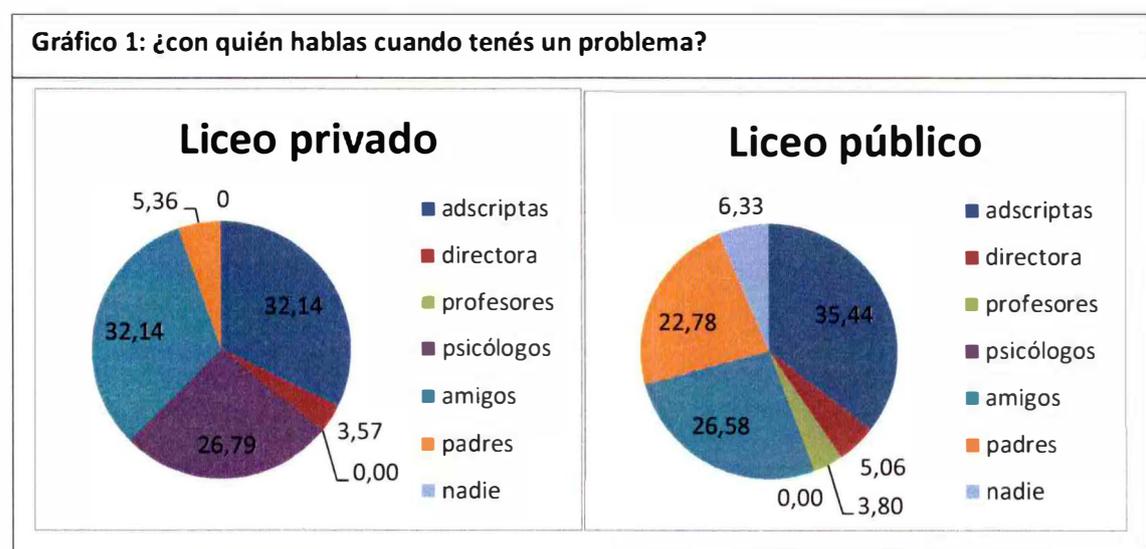
En este sentido, el liceo, que bien podría ser un espacio de inclusión e integración de distintos agentes, estudiantes y padres, empresarios locales y trabajadores, artistas, etc, como consagra y propone la Ley de Educación y los consejos de participación, resulta ser, en realidad, un espacio de cerrazón y exclusión en el caso del Liceo público. Lejos de ser el “nodo” de una red, el Liceo público muestra estar amurallado lejos de su entorno.

Lo que vemos en definitiva son **dos modelos diferentes de control social**, mientras que en el **liceo privado** se establece una **violencia simbólica legitimada** por parte del estudiantado y las familias, en el **liceo público** se ejerce una **violencia institucional** evidente, que genera resistencias de diversas índoles, coadyuvando a la gestación de la violencia. Como señalan Viscardi y Alonso al buscar indagar sobre el fenómeno de la “violencia en la educación”, *“el problema se centró en el aumento de la inseguridad en los centros educativos y la búsqueda de respuestas a la misma. Enrejados, alarmas, presencia policial, apoyo de asistentes sociales y psicólogos caracterizan el grueso de las respuestas al fenómeno que se instala”*. (op.cit:57-58)

La propuesta pedagógica desde los estudiantes. Liceo, confianza y contención

Otro elemento que pareció de gran relevancia, refiere a los agentes institucionales que se muestran legitimados ante los estudiantes a la hora de resolver los problemas. Esta preocupación surgió como una inquietud en el marco de la observación participante para

Por esto, se solicitó a los estudiantes que respondieran, de forma abierta, “con quien hablas cuando tenés un problema en el liceo”. En el Liceo privado las respuestas se encuentran claramente repartidas entre los adscriptos y los amigos por igual (32% cada uno), cercanos los psicólogos segundo lugar (27%), y con un valor sustantivamente menor los padres y la directora (5% y 4%). En el Liceo público, en cambio, los valores se concentran fuertemente en la adscripta (35%), quedando en segundo lugar los amigos (26%), y luego los padres (23%). Finalmente en orden de importancia, aparece quienes expresan no hablar con nadie (6%), quienes hablan con la directora, y quienes hablan con los profesores (5% y 4%). (Gráfico 1 y tabla de anexo 10)



De aquí pueden destacarse tres elementos. El primero radica en la concentración de respuestas en el Liceo público hacia la única adscripta, que en el caso del Liceo privado se reparte entre dos adscriptos y dos psicólogos, lo cual implica otro soporte institucional y otra capacidad para trabajar en grupo para resolver los problemas.

El segundo, refiere a la falta de acercamiento de la institución hacia el estudiante en el Liceo público, en tanto el diálogo se vuelca hacia el ámbito íntimo y no institucional, tal como muestra la concentración de respuestas de los estudiantes que hablan con sus amigos o sus padres, privilegiándolos frente a los agentes institucionales. De hecho, si agrupamos las respuestas de los estudiantes en términos de aquellos que prefieren hablar con un agente institucional (docentes, adscriptos, directores o psicólogos), con sus amigos, o con una persona de su ámbito personal (familia o nadie), podemos acercarnos a comprender el peso de la institución a la hora de ser un referente para la resolución de un conflicto.

persona de su ámbito personal (familia o nadie), podemos acercarnos a comprender el peso de la institución a la hora de ser un referente para la resolución de un conflicto.

Conforme se puede apreciar en el anexo 11, las respuestas son muy diferentes bajo esta óptica. Mientras que en el liceo privado un 62,5% de los estudiantes acudiría al menos a un agente institucional para resolver un problema, un 32,1% lo hablaría con sus amigos, y solo un 5% dependería de su ámbito personal, en el Liceo público, un 44,3% hablaría con alguien de la institución, un 26,9% lo haría con sus amigos, y un 29% lo haría con una persona de su ámbito personal.

Esto es muestra el peso diferencial de ambas instituciones a la hora acudir a ellas por los estudiantes para resolver conflictos y es, en cierta medida, un indicador de la legitimidad del mismo y de la visión que tienen los estudiantes acerca del liceo al cual concurren.

En este sentido, podríamos afirmar que los estudiantes del Liceo privado expresan sentir otro respaldo de la institución para resolver sus problemas, siendo esta la opción elegida por más de la mitad de los estudiantes (6 de 10), mientras que los estudiantes del Liceo público prefieren resolver sus problemas por otros medios referentes a sus vínculos personales, ya sean estos los amigos, la familia, o cuando no es posible, nadie.

El tercer elemento que cobra especial relevancia en este estudio, es la indicación de un porcentaje no menor de estudiantes que no hablan con nadie cuando tiene problemas (6,3%). Esto parecería descubrir el hecho de que, cuando fallan los ámbitos de socialización tradicionales como la familia o el grupo de pares, el Liceo público no parece tener mecanismos eficaces con los cuales lograr fomentar el diálogo y la expresión de los problemas. En este sentido, parecería haber un vacío, que en el Liceo privado es quizás llenado por la institución, pero que en el Liceo público se expone descubierto, tal que a la hora de hablar sobre los problemas, un 6% de los estudiantes no logra encontrar mecanismos o espacios para hacerlo.

La conformidad con el liceo

Para relevar de forma sistemática las opiniones de los estudiantes de las cuatro clases estudiadas sobre su liceo, se le realizó un cuestionario individual preguntando sobre su sentimiento de bienestar en el liceo y con el contenido de lo que aprenden.

Como punto de partida es interesante la descripción general del bienestar expresado por los estudiantes acerca de su institución educativa. La misma fue relevada mediante el ítem que preguntaba: “Del 1 al 10: ¿cuánto te gusta venir al liceo?”, en donde 1 es el desagrado total, y 10 el agrado total, incluyendo todos los aspectos generales de concurrir al liceo: los compañeros, las asignaturas, el recreo, etc. (anexo 12 gráfico 1)

Si observamos la media de respuestas del Liceo privado es 5,97, mientras que la del Liceo público es levemente superior, situándose en 6,11. La mediana para ambos liceos es de 7. Esto podría deberse a que, mientras que en el Liceo público los valores se sitúan en el entorno de la media; en el Liceo privado es perceptible una heterogeneidad mayor de respuestas. Tal como lo confirma la varianza, que es levemente mayor para el Liceo privado que el Liceo público (4,7 frente a 4,23).

Esto nos indicaría que, en términos generales, no parece haber grandes diferencias entre la conformidad de los estudiantes de ambos liceos, salvando una heterogeneidad levemente superior en las opiniones de los estudiantes del Liceo privado.

Este ítem **no nos indica los motivos** incluidos en su valoración acerca de la concurrencia a la institución educativa, sin embargo nos permite una **introducción** a la indagación de sus opiniones sobre la misma.

Resulta de interés, por tanto, indagar las opiniones de los estudiantes acerca de los contenidos que estudian. Para indagar este aspecto, se les solicitó a los mismos que indicaran, “del 1 al 10, que tanto te gusta lo que aprendes en clase”, siendo 1 el desagrado total y 10 agrado total.

Los resultados indican que, pese a ser una diferencia pequeña, a **los estudiantes del Liceo público les agradan en mayor medida los contenidos del curso que a los estudiantes del Liceo privado**. Conforme se puede apreciar en la gráfica 2, la media de respuestas del Liceo público se situó en **6,67**, mientras que la **del Liceo privado** lo hizo en 6,25, teniendo varianzas muy similares: 3,97 del Liceo público frente a 3,56 del Liceo privado. (Anexo 12, gráfico 2).

Por otro lado, la dimensión afectiva tiene relevancia en el vínculo pedagógico entablado entre los estudiantes y la institución. Por este motivo, incluimos un ítem que versaba: “del 1 al 10, ¿Qué tan cómodo te sentís en clase?”, en la cual se explicó a los estudiantes que queríamos saber acerca del **relacionamiento con sus compañeros, el espacio físico, los**

profesores y otros referentes institucionales, dejando de lado los contenidos de las asignaturas. Nuevamente, la escala se confeccionó de igual modo.

En este aspecto, encontramos diferencias sustantivas entre ambos liceos: los estudiantes del Liceo privado indican sentirse más a gusto que los del Liceo público con una diferencia de más de un punto en diez. Mientras que la media de respuestas de los estudiantes del **Liceo privado** fue de **8,05** con una varianza de 4,4, la de los estudiantes del **Liceo público** fue de **6,9**, con una varianza más grande, de 6,07. Asimismo, los **mínimos** muestran una fuerte diferencia: mientras en el **Liceo privado** es **5**, en el **Liceo público** es de **1** (Anexo 12 gráfico 3) Estos elementos nos permiten afirmar, que **los estudiantes del Liceo privado se sienten más a gusto en su institución que los del Liceo público**.

Para resumir este capítulo, quisiéramos resaltar los siguientes elementos:

En primer lugar, siendo que, en términos generales, en ambas instituciones hay una conformidad similar de parte de los estudiantes con la concurrencia al liceo, estas valoraciones parecerían sustentarse en motivos diferentes. En el Liceo privado prima la dimensión afectiva, en tanto este ítem recibe valoraciones sustantivamente mejores que las referidas a la concurrencia al liceo en términos globales, y la satisfacción con el contenido de las materias. Esto podría indicar una predominancia de la visión del liceo como espacio de socialización y expresión, y no como mecanismo de obtención de conocimientos. Esta relación sin embargo, no es apreciable con igual claridad en el caso del Liceo público, en donde prima una conformidad con el contenido de la currícula sobre una visión afectiva del espacio educativo.

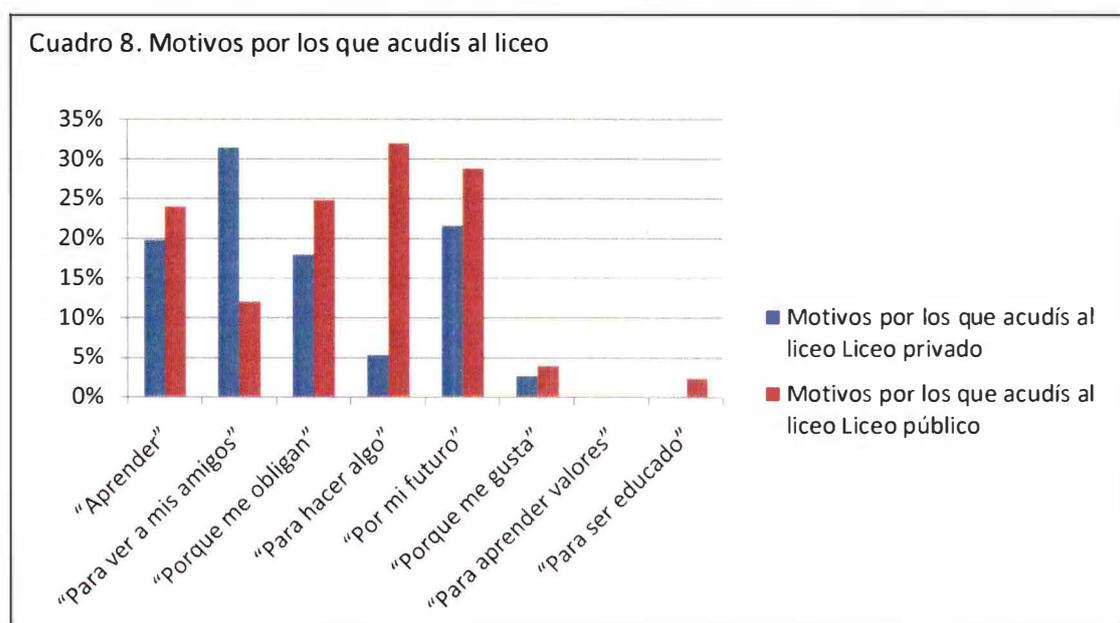
En segundo lugar, nos resulta de interés enfocarnos en los altos valores señalados por los estudiantes del liceo privado acerca de su bienestar en la institución. En términos generales, estas respuestas son de interés en tanto resultan ser las únicas que se desprenden de la media de respuestas de los tres ítems en ambos liceos. Estas percepciones de los estudiantes acerca de su institución pueden sustentarse en tres ejes: El primero refiere la continuidad de los estudiantes en la misma institución, generando pertenencia a la misma y a un grupo, como fue mencionado arriba. En segundo lugar, es posible que la mayor conformidad con la institución se deba al trabajo coordinado que muestran los distintos agentes institucionales del Liceo privado, tal que múltiples agentes se muestran como referentes ante los estudiantes, elemento que es visible en la heterogeneidad de respuestas del

deberse a las políticas que se desarrollan a la interna del liceo privado, que incluye un trabajo proactivo con los grupos por parte de los dos psicólogos con los cuales cuenta la institución, siendo ésta una carencia identificada en el Liceo público.

¿Qué hago acá? La legitimidad del sistema educativo desde los estudiantes

Desde una óptica weberiana de la educación, se puede considerar a una **institución en tanto su capacidad de influir en las orientaciones valorativas, y así, en el accionar de las personas de forma más o menos prolongada y con una intensidad relativamente fuerte**. El fundamento de tal influencia es la *legitimidad*, entendida como los motivos por los cuales las personas responden positivamente ante un llamado, aceptan un orden, colaboran o no con el buen funcionamiento de la institución. En este sentido resulta relevante apreciar el tipo de legitimidad que tiene el sistema educativo para los estudiantes, a modo de comprender el sentido que le otorgan. Para eso nos basaremos en varios ítems incluidos en la encuesta realizada.

El primero de ellos refiere a la pregunta abierta: “¿Por qué motivos venís al liceo?”, cuyos resultados han sido agrupados en las siguientes categorías del cuadro 8.



De acuerdo a estos resultados, el motivo más importante por el cual concurren los estudiantes en el **Liceo privado**, es para ver a sus amigos, seguido por **“por mi futuro”**, luego **“para aprender”** y posteriormente **“porque me obligan”**, quedando en una posición sustantivamente inferior **“para hacer algo”** y **“porque me gusta”**. En el caso del **Liceo**

luego “**para aprender**” y posteriormente “**porque me obligan**”, quedando en una posición sustantivamente inferior “para hacer algo” y “porque me gusta”. En el caso del **Liceo público** es bastante distinto. “**para hacer algo**” es el motivo más importante, seguido de “**por mi futuro**”, “**porque me obligan**” y “**para aprender**”, y “para ver a mis amigos”. Esto parecería indicar varias cosas: en primer lugar refuerza la idea en el **Liceo privado** de que un gran **reservorio de sentido para acudir al liceo**, es el placer de encontrarse con las amistades, al tiempo que **también parece estar interesados en el proceso de aprendizaje**. Por otro lado, también resulta importante el hecho de acudir al liceo como mecanismo racional para lograr “un mejor futuro”. Sin embargo, se muestra como de igual relevancia la cantidad de personas que acuden al liceo de forma automática: “para hacer algo” o “porque me obligan”. Esto podría mostrar también la preocupación por parte de las familias de que sus hijos se desempeñen exitosamente en el sistema educativo.

En el caso del Liceo público, hay otros elementos que llaman la atención: En primer lugar **una cuarta parte de los estudiantes manifiesta estar interesado en aprender, contrariamente a algunas ideas expresadas por los agentes institucionales** que podían inducir a pensar lo contrario. Al mismo tiempo, otra cuarta parte indicó el hecho de ir porque “lo obligan” lo que también apunta en contra de la opinión manifestada por la directora de que los padres no se interesan en la educación de sus hijos. Finalmente, un último hecho resulta significativo: **los estudiantes del Liceo público no sienten que el ver a sus amigos sea una causa principal para ir al liceo, y muy pocos indican que les gusta ir**, lo cual parece erosionar uno de los motivos más fuertes por los cuales acudir al liceo. Esta disconformidad también se aprecia en el muy importante número de estudiantes que acuden al liceo “para hacer algo”: un 32% en el Liceo público frente a un 5,4% en el Liceo privado. Es decir que estos estudiantes no encuentran un motivo ni racional ni carismático por el cual acudir, y parecen hacerlo de forma automática, meramente por costumbre. Lo relevante aquí es que estos estudiantes aún podrían estar buscando algo en el sistema educativo tal que siguen acudiendo al mismo, solo que no lo encuentran en el liceo al que concurren.

Resulta de interés analizar si los estudiantes pretenden tener una profesión en el futuro para comprender el *approach* que tendrán hacia el sistema educativo. Al preguntar que querrían

hacer en su futuro, dividimos las respuestas entre aquellas que necesitan el pasaje obligatorio por el sistema educativo, y aquellas que no. (Anexo 13)

Mientras que en el Liceo privado un 64,8% precisa ir al liceo para seguir la profesión que desea, esa cantidad disminuye al 41,5% en el Liceo público. Asimismo, resulta importante la cantidad de gente del Liceo público que, directamente, no sabe que es lo quiere hacer en el futuro (13% en el público, frente a 2,7 en el privado).

En este sentido, no solo es menor la cantidad de estudiantes que precisa del liceo para desarrollar su “plan de vida” (aunque esté en construcción), sino que, adicionalmente, hay un importante número de ellos, que no parece tener indicios de cual es tal plan, y qué lugar ocupa lo que aprende en el liceo en él.

Según esto, tendría más sentido esforzarse por ser exitoso y seguir las normas para quienes concurren al Liceo privado, que quienes los hacen en el Liceo público.

Una relación con la institución: el placer de acudir al liceo

Según observábamos en el cuadro 8, En el Liceo Privado, el mayor porcentaje de las respuestas indicaban que lo placentero de acudir a la institución era encontrarse con sus amigos, mientras que en el Liceo público respuesta más repetida era “para hacer algo”, la cual no señala ningún atributo que haga especial el liceo, sino que podría ser tomado casi como una definición por la negativa: “concurro al liceo en ausencia de una actividad mejor”. Para aproximarnos a comprender estas respuestas, interrogamos a los estudiantes acerca de que les gustaba de su liceo y que les disgustaba.

En este aspecto, confirmando lo que hemos postulado hasta aquí, la mayoría de las **respuestas acerca de los elementos positivos del Liceo privado**, refieren a la calidez del trato tanto de los compañeros como de los agentes institucionales. Las respuestas se concentran en detallar aspectos como *la gente*, *los amigos*, que el liceo “es chico y familiar”, el *apoyo*, “hay buena gente”, “la contención, como se preocupan por uno”, “que al ser pocos todos nos conocemos bastante, alumnos y profesores”, el *ambiente*. No resulta sorprendente, por tanto, la amplia concentración de respuesta en el cuadro 8 acerca de la importancia de los amigos a la hora de concurrir al liceo.

Por otro lado, resulta interesante que los factores negativos se refieren fundamentalmente a las instalaciones y otros aspectos edilicios: la necesidad de un gimnasio, “mejores baños, con papel y jabón”, “una biblioteca decente”, y “más paseos”.

En contraste, las respuestas positivas en el Liceo público refieren en gran cantidad de casos a aspectos que permiten escapar del liceo: *el timbre, los recreos*, “que falten los profesores” o *las horas libres*, confirmando la noción de cárcel que esbozábamos antes. Otras señalan un elemento que apreciábamos como importante “el tratamiento de mi adscripta Laura” como principal contención de los estudiantes, mientras otros hablan de los aspectos edilicios, los amigos, y en algunos casos, *nada*.

Los aspectos negativos generan respuestas de mayor extensión, y refieren principalmente a la suciedad. Este elemento es de gran interés, en tanto es de esperar que, teniendo una limpieza regular, la mayor causa de la suciedad en el liceo sea la negligencia en los cuidados por parte de los estudiantes, principales utilizadores de ese espacio. Esto podría ser tomado como una muestra más del malestar de los estudiantes para con la institución, tal que por acción u omisión generan condiciones que redundan en su propio displacer dentro del aula. Otras respuestas, incluyen la petición de sacar la clase los sábados, cambiar de directora, o profesores, y en varios casos, al preguntar ¿Qué le falta a tu liceo? La respuesta es: *todo*.

Lo que se ha entablado, en definitiva, son dos *relaciones distintas con el saber*, ancladas en *dos relaciones distintas con la institución*: una donde el estudio se conjuga con recreación, socialización, creatividad, en el liceo privado, y otra, en el público, donde la dimensión educativa ha sido despojada del placer, para desarrollarse de forma desnuda como un mero intercambio de saberes, anclado únicamente en promesas a futuro sin valor de presente.

Comunidad versus contrato

Lo analizado en ambos liceos ejemplifican de forma clara dos situaciones diametralmente opuestas acerca de cómo se puede configurar un espacio educativo, y como puede desarrollarse la actividad pedagógica.

En el liceo público estudiado, los estudiantes expresan sentir interés por lo que aprenden, así como el interés por parte de las familias porque ellos concurren. Sin embargo, ésta situación no se visibiliza por parte de las autoridades de la institución, quienes sienten que

los estudiantes no tienen interés en asistir, y que los padres solo se hacen presentes “para reclamar”. El personal, fuertemente desgastado por la *masificación* del estudiantado, no se siente apoyado en su labor cotidiana, al tiempo que *no cuentan con los recursos humanos* adecuados para resolver las dificultades, *ni generan lógicas de trabajo* grupales que dinamicen su tratamiento. El control, por lo tanto, se desarrolla en tanto violencia institucional, se vuelve físico y geolocalizado, se busca lo visible, los cuerpos, se adopta una estética carcelaria, separada del entorno, y donde el principal mecanismo regulador es la represión. La definición del estudiante se realiza desde la alteridad, y se lo concibe como un sujeto peligroso, amenazante. Esta situación es visibilizada por los estudiantes, quienes no sienten la posibilidad de realización en el espacio que le hostil, tal que se desnuda el vínculo educativo a un núcleo de transmisión de conocimientos, reduciendo así el número de estudiantes que pueden establecer un vínculo saludable con la institución.

En el liceo privado, hay conformidad por parte de los estudiantes y los docentes. Es visible que el estudiantado se proyecta, piensa en su futuro y en la educación como marco, pero de forma aditiva, disfruta de su pasaje por las aulas, crea vínculos hace “amigos”, se expresa y se la contiene. El equipo institucional está preparado para otro abordaje, cuenta con recursos y busca el apoyo de la comunidad, tal que la relación pedagógica desarrolla otras aristas, y en este sentido, se potencia. El control social existe, solo que ha logrado legitimar su violencia simbólica tal que su efecto ya no se siente de igual modo.

Lo que se presenta, en definitiva, es una dicotomía en el sentido weberiano, de una institución educativa donde los estudiantes hacen un “contrato” para un beneficio en función de fines racionalmente elegidos (*sociedad*), frente al desarrollo de un grupo humano unido por lazos afectivos y preocupado por el desarrollo de los demás (*comunidad*). En este sentido, la institución privada, tendiendo lazos entre estudiantes, docentes y familia, desarrolla el sentimiento de pertenencia, de comunidad, que no es sino potencializar su capital social, eje de la actividad privada, mientras en la institución pública esta dimensión no logra desarrollarse, atados aún a una cultura vareliana y enciclopedista. (Viscardi y Alonso, 2013).

Lo que se observa aquí es una **paradoja en donde el liceo privado, anclado en una lógica mercantil, logra crear un proyecto pedagógico más acogedor para el estudiantado, orientado a la construcción de una comunidad educativa, frente a una institución**

pública, en la cual el vínculo se establece predominantemente de forma académica, sin dejar margen al vínculo afectivo con los estudiantes, tal que su principal vehículo legitimador es mediante el objetivo racional de servir de instrumento para un trabajo futuro. Vale la pena preguntarse la viabilidad y deseabilidad de un proyecto educativo que deje el margen los sentimientos de los estudiantes para objetivarlos exclusivamente como sujetos cognoscentes, e incluso corresponde cuestionarse si tal acto puede, hoy en día, ser llamado educación.

Ultimas consideraciones

Este trabajo, lejos de buscar una apología de lo privado, intenta realizar una *crítica constructiva* a la educación pública. Dado su carácter cualitativo, no se supone que *todos* los centros funcionan de ésta manera, sino que se intenta develar *lógicas* de funcionamiento factibles de estar presentes en alguna medida, en espacios que compartan características similares. Quizás una reflexión subyacente de este trabajo es que la apuesta a la educación pública con calidad, con equidad y democrática nos involucra a todos desde el lugar donde estemos. Con ese espíritu se expresa lo desarrollado hasta aquí.

Conclusiones

En el presente trabajo se ha intentado abordar la legitimidad del sistema educativo ante sus estudiantes en dos liceos montevideanos, uno público y uno privado, buscando comprender la violencia en el sistema educativo desde una perspectiva relacional.

En el liceo privado se ha encontrado un estudiantado de buen nivel socioeconómico, que residen en el mismo barrio y que comparten una larga trayectoria común. El liceo público, en cambio, presenta un público más heterogéneo y pauperizado, que proviene de Malvin Norte y que en su mayoría se han conocido por primera vez en el centro liceal. La población de ambos liceos tiene un consumo cultural similar aunque los del privado incluyen mayor contenido en inglés.

Los liceos cuentan con un personal diferente, siendo más numeroso el del privado. Asimismo, este tiene un perfil más técnico y de contención (psicólogos, maestros, porteros) mientras que en el público se incorpora la figura de la policía y se visibilizan rejas y alambres de púas. En el liceo privado existe buena coordinación y espacios horizontales



para la toma de decisiones (una cuestión de concertación), mientras que en el público se encuentran centralizadas en la directora, que se identifica como ausente por el resto del personal (una cuestión de expedientes).

El conflicto se define de forma diferente en ambas instituciones, en el privado se lo ve como parte de un aprendizaje que involucra a todos, predominando la noción de red, mientras que en el público se define con un lenguaje criminalizante y peligroso localizado en los estudiantes y sus familias. Del mismo modo, las medidas para trabajar los problemas son diferentes, en el privado se convoca a las familias, mientras que en el público se las visibiliza desde la alteridad como negativas y demandantes.

En ambos centros se generan dos lógicas diferentes analizables dentro de la dicotomía comunidad/sociedad weberiana: una privada, donde es central la idea de capital social, en que los estudiantes acuden a socializar, donde logran proyectarse y se apoyan en los referentes institucionales, y otra, pública, conflictuada por la masificación que impide un trato personalizado, donde predomina una lógica contractual, tal que se acude de forma racional como paso obligatorio para un mejor futuro.

Se destaca la *centralidad del factor institucional* en la construcción de un proyecto pedagógico y educativo, en donde la institución privada, competidora en un mercado, se preocupa por sus clientes y genera un producto atractivo, mientras que la institución pública, acostumbrada a trabajar de forma endógena, prescinde de su entorno.

En definitiva, en el liceo privado, la violencia se desarrolla como *una violencia simbólica legitimada*, donde una institución con personal capacitado y procesos claros, logra desarrollar la labor educativa basados en la explotación del capital social conociendo, acercándose y formando una *comunidad educativa*. Por otro lado, el liceo público, con un estudiantado masivo, menores recursos y un personal desarticulado, toma distancia de su público, uniéndose tan solo por *lazos contractuales*, viéndose desbordado en sus capacidades, y desarrollando la violencia institucional como mecanismo de resolución de sus conflictos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Cecilia (2011) *El FPB bajo la lupa desentrañando la implementación de una política de inclusión educativa en dos centros de Montevideo* Tesis de grado ICP-FCS UdelaR tutro Ma Esther Mancebo.
- Bauman, Zygmunt (2005) *Identidad*, Buenos Aires, Losada.
- Bentancur, N. y Mancebo, M. (2011) *La educación en la encrucijada: escrutinio político y gobierno de la enseñanza* en “Política en tiempos de Mujica” Estuario, Montevideo, Uruguay, págs. 214 a 130.
- Boado, Marcelo (2003) *Herencia y movilidad social en Montevideo 1959-1996: tras los pasos de Labbens y Solari*. En “El Uruguay desde la sociología II. 2da.ed.” pp 195.226 Montevideo: UR. FCS-DS.
- Bordoli, Eloisa (2012) Nuevos formatos escolares: entre la integración y la estigmatización de los sujetos pedagógicos. En Vulnerabilidad y exclusión. Aportes para las políticas sociales. Montevideo, MIDES.
- Bourdieu, Pierre. Passeron, Jean Claude. (1995) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de la enseñanza*. México DF. Fontamara.
- Bourdieu, Pierre. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI editores.
- Charlot, Bernard (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Trilce, Montevideo, Uruguay.
- Coulon, Alain (1988) *La etnometodología*. Madrid, Cátedra.
- De Souza, Gabriel (2006) *Montevideo electrónico. Nuevas formas de comunicación juveniles*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental
- Dubet, François (2006) *El declive de la institución: profesores, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa Editorial.
- Filardo, Verónica y Mancebo María Esther. (2013) *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos* Colección Artículo 2. UdelaR, Montevideo.
- Foucault, Michel. (2008) *Vigilar y castigar : nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- Fraiman, Ricardo y Rossal, Marcelo. (2009) *Si tocas pito te dan cumbia: esbozo antropológico de la violencia en Montevideo*. Montevideo, Ministerio del Interior.
- Frigerio, Graciela; Poggi, M. Y Tiramonti, G (1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión* Troquel Educación. Seria Flacso Acción, Uruguay.
- Giorgi, Victor, Kaplún, Gabriel, y Morás, Luis Eduardo (2012) *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. CSIC-UdelaR. Montevideo.
- Goldthorpe, John. (1987) *Social Movility and class structure in modern Britain*. Oxford, Clarendon Press.
- Goffman, Erving (1989) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Kaplan, Carina y García Sebastián (2012) *Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos*. En *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Miño y D'ávila editores.
- Kaztman, Rúben y Retamoso, Alejandro. (2005) *Segregación residencial, empleo y pobreza en Montevideo*. Revista de la CEPAL nº 85 (abril 2005), p 131-148.
- Luhmann (1996) *Introducción a la teoría de sistemas*. Universidad Iberoamericana, México.
- Mancebo, María Esther y Méndez, Nadia (2012) *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo, U.R. FCS. U.R. CSIC.
- Maneiro, Cristian (2011) *La subcultura plancha en el Uruguay. Entre la identidad y el estigma*. Saarbrucken, Editorial Académica Española.
- Méndez, Silvia. (2006) *Dime qué política educativa tienes y te diré quién eres* Tesis de grado. FCS, UdelaR. Tutor Nicolás Bentancur
- PNUD (2009) Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. *Informe sobre desarrollo humano 2009. Superando barreras: movilidad y desarrollo humanos*. Nueva York. PNUD.
- Simmel, Georg (1986) *El individuo y la libertad. Ensayos de crítica de la cultura*. Barcelona, Península.
- Touraine, Alain. (1997) *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*. Buenos Aires. Fondo de cultura Económica.

- UNICEF s/f *Educación derechos y participación Aportes para la reflexión sobre la enseñanza media en Uruguay*. Montevideo.
- UNICEF (2010) *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo, Uruguay.
- Veblen, Thorstein (1971) *Teoría de la clase ociosa*. México DF. Fondo de Cultura Económica.
- Viscardi, Nilia (1999) *Violencia en el espacio escolar: prácticas y representaciones. El caso de dos liceos montevideanos*. Tesis de Maestría.
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2013) *Gramáticas de la convivencia. Un examen a la cotidianeidad escolar de la Educación Primaria y Media en el Uruguay* Montevideo, ANEP.
- Weber, Max. (1964) *Economía y sociedad: esbozo de una sociología comprensiva*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Willis, Paul. (2007) *Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI* En Marrero, Adriana: "Educación y modernidad hoy". Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.