

Universidad de la República O. del Uruguay
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología
Maestría en Sociología

**LAS CONCEPCIONES DEL ROL DOCENTE DE ALGUNOS PROFESORES
EN LOS LICEOS NOCTURNOS CON BACHILLERATO DIVERSIFICADO DE
ENSEÑANZA SECUNDARIA (en Montevideo al final del siglo XX)**

Alejandra Capocasale Bruno
Tutor: Dr. Alberto Nagle Cajés

Dedicatoria y agradecimientos

Dedico esta publicación de tesis a mi madre **Ramona Luisa Bruno Trezza** pues fue quien siempre me alentó y acompañó con su presencia en mi duro camino emocional del trabajo intelectual como vocación.

Esta tesis no se hubiera podido realizar sin el apoyo de las siguientes personas: Durante el proceso de elaboración de la Tesis, gracias a: **Dr. Alberto Nagle**, como tutor, me brindó toda su invaluable experiencia y conocimiento en el área de la Sociología de la Educación, además de su tiempo y apoyo moral. **Mag. Adriana Marrero**, con sus sugerencias teóricas y el estímulo me alentó en el momento preciso. **Soc. Mirta Moreira**, al colaborar en carácter de investigador-examinador realizó la prueba de confiabilidad de los resultados obtenidos. **Soc. Néstor Da Costa** me brindó los datos requeridos sobre los Liceos Nocturnos en el Uruguay. Los **docentes entrevistados**, sin cuya atención y buena disposición jamás se habría concluido este trabajo. Mis compañeras-amigas **Mtra. Lic. Lilián Berardi y Mtra. Lic. Selva García Montejo**, me acompañaron continuamente intelectual y emocionalmente durante todo el proceso de la tesis. **Sr. Pablo Andrés y mis padres** que con paciencia infinita comprendieron mis ausencias, mis malos humores y mi cansancio.

Durante el proceso de publicación de la Tesis, gracias a:

Prof. Mag. Oruam Barboza, quien dispuso su tiempo y dedicación a leer mi trabajo y posteriormente hacer el prólogo. Mi padre, **Roberto M. Capocasale Leira**, quien más allá del amor fraternal ha sido mi principal tutor en el trabajo intelectual desde siempre. Y último, pero no por ello menos importante, mi compañero de la vida el **Cdor. Diego Hernán Radicce** quien me alentó afectuosamente a pesar de las dificultades y colaboró de forma permanente con sugerencias para su formato.

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	4
RESUMEN.....	7
I. INTRODUCCIÓN	8
I. 1. El problema de investigación	
I. 2. El Liceo Nocturno en Uruguay	
I. 3. La educación permanente	
I. 4. Preguntas y objetivos de la investigación	
II. MARCO TEÓRICO.....	23
II. 1. Antecedentes de investigaciones	
II. 2. Los liceos como organización social	
II. 3. El rol docente	
II. 4. El rol docente en la educación permanente: la Andragogía	
III. DISEÑO METODOLÓGICO	38
III. 1. La estrategia de investigación educativa	
III. 2. El método fenomenográfico	
III. 3. La entrevista en profundidad	
III. 4. La recolección de datos	
III. 5. El análisis de datos	
IV. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	48
IV. 1. Análisis de las entrevistas realizadas a docentes de LNBD	
IV. 2. Distribución cuantitativa	
IV. 3. Prueba de confiabilidad	
V. DISCUSIÓN FINAL	63
V. 1. El rol docente en los LNBD	
V. 2. El carácter organizacional de los LNBD	
V. 3. La necesidad de elaborar un modelo socio-educativo para los LNBD de Uruguay	
V. 4. A modo de conclusión	
BIBLIOGRAFÍA CITADA	74
ANEXO	78

PRÓLOGO

Este libro que nos aporta la Mag. Alejandra Capocasale como producto de una investigación muy profesional sobre el tema de la educación en Liceos Nocturnos con Bachillerato Diversificado (LNBD) realizada para su tesis de Maestría, es un valioso aporte desde la Sociología a la reflexión Pedagógica y Didáctica en el marco de la preocupación por la equidad de posibilidades que debe brindar la educación.

Esta es la conjunción que siempre hemos deseado entre las Ciencias Sociales y la Educación: la rigurosidad en la metodología de investigación pero con un diseño adecuado a las necesidades y características de la enseñanza, asociada a la sensibilidad para ver los verdaderos problemas que existen en nuestros centros educativos por ser, o haber sido hasta hace muy poco como en este caso, parte de ellos.

La construcción de una Enseñanza básica más justa y equitativa en las oportunidades de acceso y calidad en la formación, por sí sola y apartada de las demás dimensiones de la realidad social, no puede cambiar el destino de inserción social y económica de los jóvenes de nuestro país, salvo excepciones, es decir que no es condición suficiente para generar justicia social. Pero convengamos que una sociedad que busca la igualdad de oportunidades de acceso de todas las personas a todos los cargos, y que pretende un reparto justo de las cargas y beneficios sociales, solo puede realizarlo si la Educación contribuye con el desarrollo de ciudadanos con capacidades para ejercer esos derechos; en suma ella es condición necesaria para la justicia social. No podemos esperar que la sociedad realice todos los cambios para que la educación justa y de calidad se pueda instalar en ella; es necesario, llegado el caso, que los cambios en la Educación se anticipen e impulsen los cambios sociales. No es correcto cruzarse los brazos y esperar que cambie la sociedad para luego preocuparnos por la Educación. Por eso en última instancia esta investigación, dentro del espacio específico de su objeto de investigación, busca aportar elementos bien concretos para lograr una mayor igualdad de formación: cómo mejorar la calidad de la enseñanza y bajar la deserción en los Liceos Nocturnos con Bachillerato Diversificado. No solo identifica los problemas sino que seriamente propone y fundamenta las soluciones: desarrollar una educación que contemple las necesidades y características de los estudiantes extra edad, mayoritariamente jóvenes y adultos trabajadores, pues ellos también necesitan una educación con pertinencia y de la mayor calidad posible para que pueda ayudarlos en la creación de proyectos de vida y proporcionarles las herramienta para realizarlos. ¿Cómo?, modificando las estructuras para que sean pertinentes con las características del alumnado de los LNBD y, sobre todo, educando al educador para que trabaje conscientemente desde esa diferencia. De ahí su afiliación al marco teórico de la Andragogía para pensar y resolver los problemas de los LNBD. La autora tampoco olvida el aspecto ético de estos temas, pues marca claramente la importancia por parte del docente de poder ponerse en el lugar del otro, el alumno, y sobre todo respetar sus diferencias y necesidades. Tenemos la certeza que el vínculo que posibilita esta actitud es el único que permite, hoy en día, construir hechos educativos pertinentes en todos los niveles y condiciones sociales.

En segundo lugar queremos destacar el planteo metodológico porque es particularmente importante dado que en algunos sectores académicos se sigue considerando que todo resultado que no arroje datos cuantitativos pierde validez

científica. El diseño metodológico está hecho en forma rigurosa, a veces con excesivo detalle, como queriendo de antemano justificar la validez del método ante los posibles cuestionamiento desde otros paradigmas más cuantitativamente formalizados.

La Metodología de la investigación se define explícitamente dentro del paradigma cualitativo fenomenológico: *“Esta investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo. Esto supone considerar el abordaje de la realidad desde un fundamento decididamente humanista. Pues el paradigma cualitativo percibe lo social como construcción creativa de la realidad por parte de los individuos”, “... en este paradigma los individuos son conceptuados como agentes activos en la construcción de la realidad social de la que participan. En este sentido es que cobra importancia comprender las situaciones desde la perspectiva de los sujetos involucrados”*. En lo personal, además, definiría esta línea como una hermenéutica del docente, donde mediante el diálogo-entrevista y la reflexión se hace una lectura comprensiva de las representaciones pedagógicas de los docentes contextualizadas en sus prácticas institucionalizadas. Consideramos esta visión como absolutamente correcta para entender las conductas humanas en todas sus expresiones vitales y especialmente en la educación, porque también comparto cuando afirma: *“...el mundo no es una fuerza exterior, objetiva e independiente de los sujetos. Por el contrario, en este paradigma los individuos son conceptuados como agentes activos en la construcción de la realidad social de la que participan.”* (pág. 42)

Siempre hemos creído que los educadores necesitamos este tipo de investigaciones para que nos ayude a reflexionar sobre nuestras propias práctica, pues el otro paradigma, que considera que las personas son determinadas por estructuras o fuerzas externas y que una vez especificadas y cuantificada esa relación es posible explicar las conductas y predecirlas en situaciones similares, no comprende la realidad humana y menos la educativa. Peor es cuando pretenden actuar sobre esas causas para modificar las conductas; ese fue el pensamiento tecnocrático en educación predominante en la década de los 90, pero se olvidaron de las personas, de los docentes y alumnos, y tuvo como consecuencia el conflicto y la fragmentación del sistema educativo.

Pero los individuos no construyen la realidad a partir de cero, sino que sus concepciones, sus principios y valores son producto de procesos asociados a sus historias de vidas, a sus inserciones institucionales, a sus aprendizajes, situaciones éstas que conforman la realidad de su tiempo y que a su vez son herencia de la cultura humana legadas a través de la *efectualidad histórica* como diría H.G. Gadamer. Por eso los docentes muchas veces reproducimos al enseñar la forma en la que aprendimos.

Pero debemos señalar que el hombre no es simple “producto” de la cultura de su contexto, ni títere del pasado y de lo hecho antes por otros, puede revisarlos, criticarlos, hacer opciones y cambiarlos. Precisamente la autora, según hemos entendido, al investigar dentro de este paradigma fenomenológico pero también, agregaría yo, hermenéutico-dialógico-crítico, permite que sus conclusiones sean orientaciones de sentido para pensar, debatir y producir el cambio que la educación necesita a través de nuevas posibilidades del ser docente. Cambio que no se produce por accionar sobre “causas” sino por medio de la reflexión sobre las prácticas dentro del paradigma hermenéutico-crítico.

Percibimos, entonces, que la autora de este libro optó por el camino del compromiso con los cambios. Los cambios no son solo estructurales, especialmente en

educación, como ya se ha dicho, dependen de las actitudes de los docentes, de las formas de comprenderse a sí mismos, aunque sin desconocer que las personas en sus actitudes y prácticas también dependen de las inserciones institucionales, por eso la autora realiza su investigación sobre las representaciones e imaginarios que el cuerpo docente tiene con respecto a la educación nocturna entre aquellos que trabajan en ese ámbito como así también sobre las propias estructuras institucionales, sus rigideces, sus ritualismos, etc.: *“Si se entiende que toda realidad socio-educativa - y por tanto también la de los LNBD- se plasma en cada uno de los establecimientos educativos, se puede comprender por qué para realizar esta investigación no basta con informarse a través de las estadísticas, sino que es necesario concurrir a las mismas instituciones y hablar con los actores involucrados”*. (pag. 24).

Desde la perspectiva de Formación Docente, este libro propone tomar conciencia de la necesidad de cursos específicos para educadores de los Liceos Nocturnos que trabajan con una población fundamentalmente extra edad y trabajadora. Además es un alegato implícito para comprender que el proceso de la formación de los docentes debe hacerse desde una práctica educativa sustancialmente asociada e incluso derivada de la investigación sobre la realidad; proceso éste que se está comenzando a implementar en los ámbitos de Formación Docente y que aún necesita apoyos y continuidad para que pueda lograrse plenamente.

Entonces, desde lo personal e institucional saludamos la aparición de este libro como un valioso aporte para la formación de los docentes tanto por su contenido como por su diseño metodológico y, vinculado con ello, en tanto propuesta fundamentada de cambio en las instituciones y las prácticas educativas en el ámbito de los liceos nocturnos (LNBD).

Prof. Mag. Oruam Barboza (diciembre de 2009)

RESUMEN

El sistema educativo de enseñanza secundaria en el Uruguay presenta dos modalidades “horarias”: liceos diurnos y liceos nocturnos. La estructura y funcionamiento de ambas modalidades es similar. Los principales actores involucrados en los liceos nocturnos son: (1) los estudiantes, quienes presentan peculiaridad en su composición (jóvenes extraredad, adultos y jóvenes que trabajan, que habiendo abandonado el sistema educativo, deciden retornar al mismo); y (2) los docentes, quienes no tienen formación específica pedagógico-didáctica para atender tal población estudiantil peculiar. Lo antedicho es considerado un síntoma de desajuste en la organización liceal.

Los Liceos Nocturnos con Bachillerato Diversificado en Montevideo responden al marco de referencia de la organización social con sus tres niveles: instrumental, expresivo e integrativo. La articulación, que se manifiesta en el ajuste de estos niveles, tiene que ver con los docentes. Esta investigación se centra en las concepciones de los docentes acerca de su rol. Ellos son agentes socializadores que en su desempeño profesional reflejan sus concepciones acerca de la educación. Por este motivo, desde el punto de vista de la Sociología de la Educación, es relevante investigar las concepciones cualitativamente distintas que tienen los docentes de los liceos nocturnos.

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo de acuerdo al método fenomenográfico. Este se basa en la existencia de un “universo limitado de concepciones” cognoscibles sobre los distintos fenómenos sociales. La investigación empírica generó tres categorías que representan otras tantas concepciones cualitativamente distintas de los docentes de los Liceos Nocturnos con bachillerato Diversificado. Este nuevo conocimiento hace visible uno de los motivos de esta investigación: el desajuste organizacional de los liceos nocturnos.

Palabras clave: Sociología de la Educación/ Educación de Adultos/ Liceos nocturnos/ concepciones docentes/ investigación cualitativa/ fenomenografía

I. INTRODUCCIÓN

I.1. El problema de investigación

El sistema educativo secundario de Bachillerato Diversificado en Uruguay estructura en tres años: un primer año de tipo único, y dos años organizados sobre la base a ciertas orientaciones profesionales específicas. Los Liceos Nocturnos con Bachillerato Diversificado (LNBD) del Consejo de Educación Secundaria intentan atender a aquellos estudiantes que habiendo cursado buena parte del sistema de educación formal no pudieron culminar sus estudios. En este sentido, actualmente, existen dos modalidades “horarias” en el sistema educativo liceal de enseñanza secundaria en el Uruguay: liceos diurnos y liceos nocturnos. La estructura y funcionamiento de estas modalidades liceales es similar, pero la población estudiantil que asiste a los mismos difiere fundamentalmente en su nivel etario, lo que permite inferir que también lo hace en los motivos explícitos que justifican su pertenencia al sistema educativo. En cuanto a los profesores, se puede afirmar que su formación docente es homogénea, puesto que todos aquellos que tienen título habilitante de Profesor de Enseñanza Media lo obtuvieron en el Instituto de Profesores “Artigas”(IPA). Cabe señalar que de acuerdo al censo de Profesores de 1995, un 44% de los profesores de Montevideo es egresado del IPA, mientras que en el interior del país este porcentaje apenas alcanza el 20% (ANEP-CODICEN, 1998:72). La formación docente en el IPA es dada en función del nivel etario del adolescente medio que cursa la Enseñanza Media (Ciclo Básico y Bachillerato Diversificado). Pero no existe formación específica pedagógico-didáctica alguna para una posible población estudiantil peculiar: la de los liceos nocturnos. Los estudiantes de los liceos nocturnos son jóvenes extra-edad, adultos y jóvenes que trabajan, y que habiendo abandonado el sistema, deciden retornar al mismo. Estas características generales son válidas también para los liceos que son el objeto de interés de esta investigación: LNBD. Estos representan una parte importante de la totalidad de los estudiantes que asisten a los liceos nocturnos en el Uruguay. En 1999, de los 27.904 estudiantes que asisten a los liceos nocturnos en todo el país, 20.028 estudiantes asisten a los LNBD, de los cuales 11.203 lo hacen en Montevideo y 8.825 lo hacen en el interior del país (Carbonell, 2000: 13).

A partir de lo establecido y tomando en cuenta que el liceo es una organización social, se puede considerar la importancia que tiene desde el punto de vista sociológico investigar el adecuado funcionamiento de los LNBD. Para ello es necesario atender el grado de ajuste que existe en estos liceos entre los tres niveles que componen toda organización social: instrumental, simbólico e integrativo. (En esta investigación el término “ajuste” se entiende de acuerdo a Biddle (1979: 321) quien lo define como el proceso de acomodación entre distintos elementos interrelacionados en función de un determinado contexto). Para ello, se propone investigar específicamente a los docentes de dichos liceos. Pues la implantación mecánica en los LNBD del modelo de Bachillerato diversificado creado especialmente para adolescentes, es ejercido profesionalmente por los docentes en su quehacer educativo cotidiano. De esta forma el rol docente cobra auténtica importancia ya que supone una interacción permanente con los estudiantes. Los docentes, en tanto agentes socializadores, no sólo se desempeñan profesionalmente, sino que también reflejan sus expectativas, intereses y motivaciones frente a la realidad educativa en la que trabajan. Entonces, además de responder al modelo organizacional tipo del sistema formal educativo nacional para Bachillerato Diversificado, son quienes atienden a través de intercambios cara-a-cara la población estudiantil peculiar de los LNBD.

De acuerdo a lo que antecede se puede llegar a afirmar que los LNBD sólo son un reducto marginal del sistema educativo global, en tanto no son atendidos especialmente en su realidad diferencial. Sin embargo, tal afirmación podría ser cuestionada seriamente si no se realiza una investigación de esta realidad educativa dando cuenta de lo señalado en forma pertinente. Por ello se propone investigar las concepciones acerca del rol docente que tienen los profesores de los LNBD, específicamente en el departamento de Montevideo.

Para investigar acerca de la realidad de los LNBD en Montevideo, es necesario previamente señalar algunos aspectos generales del sistema educativo uruguayo:

“En los últimos treinta años, Uruguay avanza significativamente en la cobertura de todos los niveles educativos. Ya a comienzos de los sesenta, se había logrado universalizar el acceso al sistema educativo primario y en los inicios de la década de los noventa, la cobertura del Ciclo Básico de Educación Media, incluyendo la Educación Secundaria y la

técnico-Profesional, alcanzó valores cercanos al 85% (...) mientras que la matrícula universitaria supera el 30% en relación a la población entre 20 y 24 años de edad” (ANEP-CODICEN, 1995:1). En cuanto a la cobertura de la Educación Inicial, cabe señalar que “el 88,6% de los alumnos de primer año de las escuelas públicas de Montevideo, concurre a algún tipo de actividad preescolar previo a su ingreso a la escuela” (Nagle & Tansini, 2000: 18). Esta masiva incorporación de niños de 4 y 5 años a la Educación inicial ha sido una de las principales medidas de la política de reformas estructurales en el sector educativo uruguayo en el período 1995-1999. A su vez, y considerando también el estado del sistema educativo uruguayo, Filgueira y Marrero (1995: 289) aclaran que no se ha dado una presión demográfica sobre este. Añadiendo que la alta cobertura y la baja presión demográfica no han podido resolver ciertos problemas de eficiencia, calidad y equidad. Porque una parte, se ha desatendido la creciente diferenciación sociocultural del alumnado y la posibilidad también diferencial de aprovechamiento dentro del aula. Y por otra parte, el sistema educativo uruguayo ha cristalizado estructuras burocráticas y jerárquicas ineficientes y centralizadas, que se enmarcan en una cultura institucional resistente a las transformaciones. Además, específicamente en el marco institucional de enseñanza secundaria – un Ciclo Básico (tres años con carácter obligatorio posteriores a enseñanza primaria) y un Bachillerato Diversificado (tres años más , el primero de tipo único y los dos restantes diferenciados en las orientaciones humanística, biológica y científica)-, señalan que la matrícula al final del Ciclo Básico era de un 40% menos en relación a la matrícula inicial. Estos autores consideran que esto evidencia una caída, resultado de una deserción importante en los tres últimos años de la enseñanza media (Filgueira & Marrero: *op. cit.*: 304).

Tomando en consideración los aspectos señalados es que, en 1995, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) presenta al Parlamento una propuesta de “Ley de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones”, Nº 16.736, que fue aprobada el 5 de enero de 1996. Esta planteaba con claridad los objetivos centrales de la política educativa que conforma la actual Reforma Educativa. Entre tales objetivos interesa mencionar algunos: “i) **la consolidación de la equidad social**, considerando que el 40% de los niños uruguayos nace en el sector correspondiente al quintil de más bajos ingresos de la sociedad, en el que las familias manifiestan con mayor frecuencia fenómenos de inestabilidad, bajo nivel educativo y predominancia de la jefatura

femenina. Los índices de fracaso están fuertemente vinculados con los contextos socio-culturales desfavorables de donde proviene la mayoría de los repitientes (...) En el campo de la Educación Media, las líneas de la política de equidad se expresaron en la Reforma del Ciclo Básico, que ha implicado un significativo descenso de la deserción y la repetición (...); ii) **la dignificación de la formación y la función docente**, capacitando a los actuales docentes, especialmente a aquellos que carecen de titulación (...) La formación de los profesores de Ciclo Básico, de Bachilleratos Diversificados y Tecnológicos presentaba y aún presenta serias falencias. Tan sólo un 30% es diplomado y en el Interior es de apenas el 20%, existiendo departamentos en que no hay un solo profesor de Matemática o Física con título habilitante (...); iii) **el mejoramiento de la calidad educativa** implica múltiples dimensiones como la formación de los niños a edades tempranas, mayor número de horas para aprender en el Ciclo Básico (...) También es mejoramiento de la calidad, que los estudiantes no deserten y/o no repitan en la Educación Media, como lo es que reciban una enseñanza pertinente (...); y iv) **el fortalecimiento de la gestión institucional**, la que sirve de apoyo a los tres objetivos anteriores, dado que la experiencia acumulada en la última década señala que las acciones orientadas a mejorar, ya sea la calidad de la educación o la equidad social del sistema, no llegan a lograr buenos resultados en sus objetivos intrínsecos y en la calidad de los aprendizajes, si no se sustentan en cambios en la gestión y funcionamiento de la gestión" (ANEP-CODICEN, 1998: 1-3). Aquí se evidencia la consideración no sólo teórica sino a nivel de política educativa de los aspectos señalados en el diagnóstico de situación planteado por Filgueira y Marrero. Como ejemplo ilustrativo se opta por la presentación de los datos que son resultado de la implementación de dicha reforma a nivel de la Educación Inicial. En 1997, se lograron incorporar 16.700 niños de 4 años y 5.000 de 5 años en relación a la cobertura de 1995. Pudiéndose establecer que a abril de 1998 la matrícula de Educación Inicial en Educación Pública fue de 70.995 niños de 4 y 5 años (*op. cit.*: 5).

Pero, a esta altura, cabe recordar, que en esta investigación el objeto de estudio no es el sistema educativo uruguayo global, sino sólo una parte del mismo: el nivel secundario; y dentro del mismo específicamente los liceos nocturnos con Bachillerato Diversificado (LNBD). Tales liceos, desde su creación en 1919, han participado de la misma estructura y funcionamiento institucional que los liceos diurnos de Enseñanza

Secundaria. Aún no se ha generado ningún tipo de modificación particular -considerando las condiciones peculiares de su estudiantado- en sentido alguno. La actual Reforma Educativa no los considera entre sus estrategias específicas. Sin embargo, la creación de los liceos nocturnos tuvo como fin esencial la atención educacional para aquellos que por algún motivo tenían que desertar del sistema formal. Esta finalidad tiene que ver directamente con la mencionada equidad social; y también con formación docente adecuada para tal realidad educativa en particular. Por lo antedicho y teniendo en cuenta el marco teórico-instrumental de la actual Reforma Educativa cobra aún mayor relevancia sociológica el estudio de los LNBD.

A pesar de que el objeto central de interés de esta investigación son las concepciones de los docentes de los LNBD en el ejercicio de su rol, cabe analizar sucintamente su población estudiantil. Pues es importante recordar que los estudiantes son el grupo mayoritario en todo liceo, teniendo una posición de "clientes" de dicha institución. En cuanto a la población de los LNBD, se ha establecido claramente su carácter peculiar. La peculiaridad aparece como calificativo válido porque:

a) Dicha población estudiantil está conformada por: 1) jóvenes que superan el nivel etario correspondiente a ese nivel educativo, también llamados "extra-edad", 2) jóvenes trabajadores y 3) adultos. Para la inscripción en los LNBD, el Consejo de Educación Secundaria el 24/XI/93 en la Circular N° 2143 (Surraco & Perez, 1998: 39) resolvió que era imprescindible el requisito de ser extra-edad. Se considera extra-edad aquel joven que supere en tres años la edad habitual del curso respectivo al 1º de marzo de cada año. En lo que refiere al nivel de Bachillerato Diversificado esto supone:

1º de Bachillerato (edad habitual: 15 años) -edad habilitante: 18 años;

2º de Bachillerato (edad habitual: 16 años) -edad habilitante: 19 años;

3º de Bachillerato (edad habitual: 17 años) -edad habilitante: 20 años.

Por tanto, se puede observar que la constitución etaria de esta población estudiantil está determinada formalmente por el Consejo de Educación Secundaria. Más aún, en los casos de incumplimiento de la Circular mencionada se exige "constancia de trabajo" para la inscripción. Dicha constancia se verifica administrativamente.

b) En todos los casos hay un intento de continuar los estudios abandonados en el nivel secundario, y la intención es su culminación. Por lo tanto se está frente a una

población estudiantil que participa de un proceso tardío de socialización. A decir de Biddle (1979: 282): la socialización “*may be defined as changes in the behavioral or conceptual state of the person that follow from an environmental condition and lead to the greater ability of the person to participate in a social system*”. En este caso el proceso de socialización difiere de la socialización inicial –que supone aprendizaje adaptativo en función de las normas sociales del medio- ya que su madurez física está práctica o totalmente completa. Inclusive, hay casos en los que la inserción en el mercado laboral ya se ha cumplido. No obstante, la socialización no ha culminado. Esta finaliza cuando se logra aprender a cambiar y controlar los criterios de funcionamiento del sistema social en que se participa (Biddle, *op. cit.*: 295).

De lo que antecede queda claro que el Estado uruguayo admite esta realidad estudiantil peculiar reconociéndoles su derecho a continuar en el sistema educativo público. En efecto, actualmente se han separado físicamente a nivel locativo aquellos liceos que funcionan exclusivamente con Ciclo Básico y primer año de Bachillerato Diversificado, de los que lo hacen con segundo y tercer año de Bachillerato Diversificado. Estos últimos son los de interés en esta investigación.

Tabla 1. Evolución de la matrícula en los liceos nocturnos públicos a nivel nacional 1990-1997.

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
Montevideo (Capital)	11331	11865	12197	11315	10594	10596	11356	11395	11192
Interior	5466	5657	5953	6194	5614	6582	7332	8922	9928
Total	16797	17522	18150	17509	16208	17178	18688	20317	21120

Fuente: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa- ANEP, en base a datos del CES.

De acuerdo a la información provista por el Área Planeamiento de ANEP en base a datos del Consejo de Educación Secundaria, en los liceos públicos nocturnos, la evolución de la matrícula en todo el país entre 1989 y 1997 en el total general, muestra un aumento de 4.323 estudiantes, lo que representa un 33,3% (Tabla 1). En total de la matrícula en 1998 de los liceos públicos nocturnos con Ciclo Básico y con Bachillerato Diversificado de todo el país es de 25.766 estudiantes. Específicamente en cuanto a los LNBD, su matrícula es de 18.884 estudiantes lo que representa el 73% de la matrícula de estudiantes total. Cabe precisar que la matrícula de estudiantes de los liceos públicos nocturnos en Montevideo, a partir de 1993 hasta 1998 muestra una variación de un 22%. En cuanto a los LNBD de Montevideo, la evolución de la matrícula de estudiantes entre 1993 y 1998 muestra un aumento de 1.670 estudiantes, lo que representa una variación del 19,1%. A su vez, la matrícula de estudiantes de los liceos nocturnos del Interior, desde 1993 hasta 1998 denota una variación de un 127,2%. En relación a los LNBD del Interior, la evolución de la matrícula entre 1993 y 1998 muestra un aumento de 4.435 estudiantes, lo que representa una variación del 109,6%.

Se ha producido un aumento generalizado en la matrícula del nivel secundario en todo el país, fenómenos del cual no están excluidos los LNBD. El presente estudio no tiene como objetivo profundizar en las razones de dicho incremento. Seguramente se trata de un fenómeno multicausal que deberá ser estudiado en otras investigaciones.

A pesar de que se podría afirmar que los LNBD representan un fenómeno “micro” dentro del sistema educativo uruguayo, estos cobran relevancia en tanto objeto de investigación, si se considera que su matrícula se ha constituido en una porción relevante del total de la matrícula de los liceos públicos diurnos y nocturnos de todo el país al final del siglo XX. Entonces, pasa a tener especial significación la investigación de las aparentes manifestaciones de desajustes que se dan en los LNBD (por ejemplo: alto nivel de deserción estudiantil, bajo rendimiento y aprovechamiento en el aula y la inadecuación en el tratamiento de los contenidos programáticos en relación a la realidad experiencial de los estudiantes). Sin embargo, esto debería ser probado en futuras investigaciones. Lo que no se puede poner en duda es la importancia de obtener información acerca de esta realidad educativa. De forma tal que si existe algún tipo de desajuste en los LNBD, se

puedan hallar mecanismos de solución adecuados. Porque además, la población estudiantil de los LNBD presenta intereses y expectativas peculiares, en tanto agentes sociales que intentan formalizar una vez más el proceso de socialización necesario para su adecuada inserción social. Todo lo antedicho dentro del marco teórico-conceptual supondría un aporte para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza secundaria y la disminución de los niveles de deserción estudiantil.

Es cierto que para atender esta realidad educativa en particular se requiere audacia y creatividad pues el reconocimiento de la diversidad no es claramente visible. En este sentido, para investigar este tipo de fenómenos educativos es necesario como punto de partida aceptar que ciertas nociones educativas aparentemente comunes como educación, liceo, oportunidad o participación pueden tener significados diferentes e inclusive encontrados. "Una empresa así no es nada fácil: exige comprender otras formas de ser y de interpretar el mundo, y requiere poseer la capacidad de desplazar la experiencia propia para dar lugar a la de los otros y transformarla en el foco de atención" (Kalman, 1998: 45). Más aún, exige un estado mental diferente al común, que conduzca a ver el problema con un enfoque esencialmente sociológico.

I.2. El Liceo Nocturno en Uruguay

En 1919, el entonces Representante Nacional por el departamento de Montevideo, Dr. José F. Arias, proyectó y fundó la primera institución Liceo Nocturno en América. La Cámara de Senadores (1919: 260) aprueba el Proyecto de Ley y establece: "Art. 1º- Autorícese al Poder Ejecutivo para instalar en la capital un liceo nocturno de Enseñanza Secundaria (...). Al respecto, el Director del Liceo Nocturno y en conmemoración de la Ley Nº 6.973 del 4 de octubre de 1919 expresa: "Es el Dr. José F. Arias, el autor de tan sabio proyecto. Es él quien ha dado en América el primer paso hacia lo que muy bien podemos llamar la Democracia cultural, esto es, permitir que todos los ciudadanos tengan la misma facilidad para llegar a las mismas fuentes de instrucción y educación, haciendo que las diferencias entre los mismos solamente sean de condiciones naturales". Y agrega: "Hace treinta años, en un día como el de hoy, el Parlamento Nacional aprobaba el Proyecto de Ley, por el que se creaba el Liceo

Nocturno, destinado a quienes las imperiosas necesidades de la vida obligaban a ganar su propio sustento o el de los suyos" (Arias, 1950: 7). Aquí claramente aparece el objetivo de tal institución, coincidiendo con el informe final del Comité para la Educación de Adultos del Ministerio de Reconstrucción inglés, que establece: "La educación de adultos no es un lujo para un grupo limitado y privilegiado de individuos especialmente seleccionados, sino que es parte asequible a todos, a la vez que permanente" (García Aretio, 1989:97).

Dada la importancia que tiene esta temática en esta investigación, se considera relevante transcribir literalmente algunos párrafos de la "Exposición de Motivos" del Proyecto de Ley¹ (Cámara de Representantes, 1919: 69 y ss.):

"Era mi deseo presentar en un solo proyecto de ley dos ideas: una creadora: el Liceo Nocturno de Enseñanza Secundaria, verdadera extensión universitaria, que tienen derecho a poseer todos los que conquistan el pan diario con el esfuerzo de su cerebro o de su brazo, y otra destructora: la supresión del Rectorado, por considerar que este organismo no tiene actualmente más fundamento que la tradición y la ceremonia. (...) Deseaba sustituir un rubro destinado a cosas del pasado, por otro dedicado a hechos del porvenir".

"Nuestra organización social se encuentra desde hace años francamente orientada en un sentido de alta democratización".

"Este Liceo es más para los que luchan, para los que trabajan y que por estas circunstancias no les es posible seguir regularmente los cursos diurnos (...)"

"El Liceo nocturno se justifica y se explica: Dedicado a la Enseñanza secundaria no será antesala de profesionales, y aunque así lo fuera nada se pierde siempre que esos profesionales sean seres morales que no tengan vergüenza del trabajo (...) En los

¹ El debate del Proyecto de Ley de creación del Liceo Nocturno tuvo lugar en la Cámara de Representantes el 11 de enero de 1919, habiendo intervenido en el mismo los Diputados Dr. E. , Dr. P. Blanco Acevedo, Dr. A. Lussich y Arq. J. Aubriot. El Dr. J.F. Arias fue informado sobre los asuntos planteados (Arias, 1950: 11).

países democráticos nadie debe temer a la cultura en cualquier sentido que se desarrolle. Todos deben desconfiar de la ignorancia y la inmoralidad que es una forma de la ignorancia".

"En esta forma, los liceos, y en especial el nocturno, dejarán de ser antesala, para convertirse en centros de beneficiosa acción cultural donde hallarán oportunidad para manifestarse tantos cerebros útiles que se pierden por falta de una ocasión para desarrollarse".

Esta selección de texto planteada denota una serie de elementos a considerar. Primero, hay que señalar que la creación de los liceos nocturnos se enmarca dentro del llamado "período batllista", en el cual la política educativa mostraba un gran impulso renovador. Como antecedente directo a la creación de los liceos nocturnos está la creación de las Escuelas Primarias Nocturnas para adultos en 1903. La democratización de la enseñanza participa de un impulso decisivo que se concreta definitivamente cuando en 1916 se suspende el pago de matrícula y de examen por parte de los estudiantes de Secundaria y de la Universidad de la República. El Estado pasa a asumir la tarea de extender la educación a sectores más amplios de la población (Rodríguez de Artucio *et. al.*, 1983: 29). Pero, este impulso ya había enraizado desde finales del siglo XIX, cuando José Pedro Varela promueve los principios de obligatoriedad, laicidad y gratuidad en la enseñanza pública nacional. La institución educativa ya no sólo se veía como transmisora de saberes sino como formadora de hombres integrales. La cultura y la moral concebidas como dos pilares fundamentales de toda educación. Las raíces de la nacionalidad uruguaya se manifiestan con claridad en el modelo educativo expresado en esta "Exposición de Motivos" del Dr. Arias.

Frente al proyecto de Ley de creación del Liceo Nocturno la comisión de Instrucción Pública eleva un Informe que establece claras razones a favor. Entre ellas cabe destacar la razón de justicia social para aquellos jóvenes trabajadores en el horario diurno. Además entienden que el estudiante del horario nocturno generalmente no busca un título profesional, sino que aspira a culminar sus estudios para conseguir una inserción laboral mejor de la tiene. Por lo tanto, los miembros de la Comisión no evalúan como pertinente considerar la posible consecuencia de sobresaturación de profesionales

universitarios que no tengan campo para su ejercicio profesional. Finalmente, aclaran que a pesar de que puede argumentar en contra del horario nocturno por razones de leyes higiénicas que regulan la salud humana; también es válido afirmar que la diversificación de tareas es un antídoto al desgaste humano (Cámara de Representantes, 1919:72 y ss.).

A pesar de todo lo expuesto, y de que desde principios de siglo a nivel mundial se viene trabajando sobre la educación para adultos y jóvenes trabajadores, recién hoy el tema está comenzando a tener un sentido social cabal. Tal como el mismo Dr. Arias (1950: 8) expresa luego de treinta años de creado el primer Liceo Nocturno: "El Liceo Nocturno, cumple una amplia y elevada función social, no siempre comprendida y muchas veces ignorada por la sociedad misma; dispuesta sí a comentar con curiosidad y sin benevolencia los acontecimientos desagradables". Es importante investigar si esta incomprensión social que padecen de alguna forma los liceos nocturnos a la que el Dr. Arias hace referencia llega hasta nuestros días. Es certero afirmar que la enseñanza nocturna no es ni debe ser vista como "normal", pero debería reconocerse su papel en tanto necesidad social enmarcada en lo que se ha dado a llamar educación permanente.

I.3. La educación permanente

El concepto de educación permanente se ha ido perfilando paulatinamente. Específicamente el concepto de educación como medio de la política social ha sido tarea de las organizaciones internacionales. Desde su creación en 1946 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha asumido la responsabilidad de incorporar esta nueva concepción educativa a los sistemas educativos tradicionales de sus países miembros. Se sucedieron una serie de conferencias Internacionales para el tratamiento de esta temática que se celebraron en: Elsinor (1949), Montreal (1960), Tokio (1972) y París (1985). Cada una de estas Conferencias Internacionales sobre la educación de adultos desde la perspectiva de la educación permanente reflejó las preocupaciones y tendencias mundiales correspondientes a los años anteriores a la celebración de las reuniones.

En la Conferencia de Elsinor (Dinamarca), en 1949, los representantes de veinticinco países más que discutir una definición del concepto de educación de adultos, se dedicaron a expresar su apoyo a los movimientos que intentaran llevar adelante una educación que alcanzara a todos. De esa forma se fomentaba un espíritu democrático cultural. En cambio en la Conferencia de Montreal (Canadá), en 1960, el enfoque temático fue radicalmente distinto. La Conferencia realizó su convocatoria con el lema "La educación de adultos en un mundo en proceso de transformación". Tal enunciado tenía sentido por la serie de cambios científico-tecnológicos, urbanos, socio-económicos, políticos y culturales acaecidos. En este sentido la Conferencia estableció que en el futuro la educación de adultos debía considerarse como una actividad en permanente cambio, de acuerdo a una sociedad en rápida evolución. De esta forma el concepto de educación para adultos adquirió mayor amplitud. Seguidamente, en 1972, en Tokio (Japón) se llevó adelante la Conferencia titulada: "La educación de adultos en el contexto de la educación permanente" de la cual participaron no sólo los representantes de los Estados Miembros, sino también de Asia, América Latina y el Caribe. La Conferencia se interesó por la implementación de políticas educativas relativas a la educación de adultos más que a sus aspectos teóricos. Esto contribuyó a que en muchos países se integrase la educación de adultos formal y no formalmente en los planes nacionales de desarrollo. En consideración a las directivas de la mencionada Conferencia, la UNESCO preparó un proyecto que fue aprobado en la XIX Reunión que se llevó a cabo en Nairobi (Kenia) en 1976. En dicho proyecto se establece "que el acceso de los adultos a la educación en la perspectiva de la educación permanente constituye un aspecto fundamental del derecho a la educación y un medio para facilitar el ejercicio del derecho a la participación en la vida política, cultural, artística y científica" (UNESCO, 1976: 5). Para una cabal comprensión de tal recomendación es que define la expresión "educación de adultos" como que "designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o replacen la educación inicial dispensada en las escuelas o universidades, o en forma de aprendizaje profesional. Gracias a estos procesos educativos, los adultos desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento con la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socio-económico y cultural equilibrado e independiente" (*op. cit.*: 6). Esto supone la

educación de adultos más que con valor intrínseco, como un subconjunto integrado de un proyecto global de educación permanente, que a su vez, además de abarcar el período de escolaridad, implica todas las dimensiones de la vida. Es así que la Conferencia de París (Francia), en 1985, señaló que el desarrollo de la educación de adultos es condición esencial para hacer viable la educación permanente. Se consideró importante hacer especial hincapié en el derecho de aprender que podría ser entendido a través de la difusión de los resultados experimentales logrados en la educación de adultos con un modelo específico (andragógico) y distinto al utilizado en la educación de niños y adolescentes (pedagógico). Se recurre a la Andragogía que es una disciplina pedagógica creada por R.L. Ludojoski, y que tiene que ver con la educación del adulto. (Nos referiremos a ella con mayor profundidad teórico-conceptual en el Marco teórico de esta tesis). En definitiva, el concepto de educación permanente de adultos fue legitimándose paulatinamente a nivel mundial en la segunda mitad del siglo XX, y abriendo puertas de investigaciones.

Esta investigación requiere de la conceptualización de la educación permanente ya que los adultos forman parte de la población estudiantil actual que asiste a los LNBD. Aunque como se explicó anteriormente dicha población estudiantil también está formada por jóvenes extra-edad y por jóvenes trabajadores.² Estos no son adolescentes -aunque se hallen en dicho tramo etario-. Porque la adolescencia no es un estadio marcado exclusivamente por lo etario, sino que implica aspectos que conforman la personalidad total. Por lo tanto, no se puede afirmar que los jóvenes que asisten a los LNBD por razones etarias pueden excluirse de la educación permanente para adultos. Todo lo contrario; requieren de tal educación especial.

Aunque a esta altura se podría afirmar que los cambios a nivel macro social han afectado el sistema educativo global y sus principales actores (lo cual debería ser objeto de estudio en futuras investigaciones), lo correcto es continuar afirmando los fundamentos que el Dr. Arias dio para la creación del Liceo Nocturno y a la vez

² Al respecto cabe señalar que otra área de interés a investigar en este sentido sería la motivación que lleva a algunos jóvenes a asistir a los liceos nocturnos en la actualidad.

reconocer ciertos novedosos factores que están permeando la situación educativa nacional. A simple vista se capta la sobre-determinación del sistema educativo uruguayo por el contexto de globalización. Se está produciendo un doble movimiento secuencial en el sector educativo: Por un lado se propone la calidad como un objetivo prioritario; y por otro lado se la redefine en función de la competitividad. La educación pasa a tener un sentido claramente instrumental en la inserción en el mercado laboral. Los LNBD forman parte de esta realidad que incide sobre el sentido que le otorgan los distintos actores involucrados (docentes y estudiantes) al sistema educativo formal. Las políticas educativas tendrían que adecuarse a la dinámica social y asumir la necesidad diferencial de los distintos actores sociales involucrados en el sistema educativo nacional.

I. 4. Preguntas y objetivos de la investigación

De acuerdo a la información planteada, las preguntas que guían esta investigación son las siguientes:

- * ¿Cómo funcionan los liceos nocturnos en cuanto al régimen de Bachillerato Diversificado condicionado por la presencia de una población estudiantil peculiar?
- * ¿Qué perspectivas y opiniones tienen los docentes, en tanto actores sociales involucrados en la realidad educativa de los LNBD, en cuanto a su estructura y funcionamiento?
- * ¿Cómo se articulan las concepciones de los docentes acerca de su rol, con la realidad educativa de los LNBD, dada su formación pedagógico-didáctica en relación a otro tipo de población estudiantil -fundamentalmente adolescente- y a otro tipo de objetivos pedagógicos?

En este sentido se plantea el objetivo general y los específicos:

*** Objetivo general:**

- Contribuir a generar conocimiento sobre una de las modalidades del servicio de educación uruguayo: los Liceos Nocturnos con Bachillerato Diversificado.

*** Objetivos específicos:**

(a) Obtener información confiable y pertinente mediante la recolección de fuentes primarias sobre los intereses y perspectivas de los propios actores, de forma tal de que se logren aportes sustantivos a la toma de decisiones en la posible redefinición de los Liceos Nocturnos con Bachillerato Diversificado.

(b) Recoger opiniones de los docentes en cuanto a su percepción y sus expectativas de la población estudiantil, teniendo en cuenta su ejercicio de la profesión docente.

(c) Elaborar un sistema de categorías que reflejen las formas cualitativamente distintas de concebir, los docentes, el Liceo Nocturno con Bachillerato Diversificado.

(d) Producir conocimiento que permita adecuar la formación docente a las distintas realidades educativas nacionales en la enseñanza secundaria.

II. MARCO TEÓRICO

II.1. Antecedentes de investigaciones

En Uruguay no existen antecedentes de investigaciones que estudien los LNBD como fenómeno particular en el marco del sistema de enseñanza secundaria. Pero hay investigaciones que cuentan con un cúmulo de conocimientos que es de gran utilidad. CEPAL (1990, 1992 y 1994) investigó sobre ANEP desde una perspectiva externa y sistemática acerca de la eficacia de los procesos educativos primarios y secundarios. Marrero (1992, 1996 y 1998) ha investigado teniendo en cuenta como objetivo la evaluación de instancias curriculares concretas a nivel de Educación Media desde los actores internos al sistema. Estas investigaciones pueden ser tomadas como referencia en materia educativa.

Las distintas investigaciones socio-educativas nacionales involucran tanto el análisis de tipo "macro" como el estudio de aspectos internos y puntuales del quehacer educativo. En nuestro caso se pretende plantear una investigación que apunte exclusivamente al fenómeno de los LNBD en Montevideo. Tal recorte del objeto de estudio no supone la consideración aislada de esa realidad educativa en particular. Todo lo contrario, pretendemos dar un aporte sustantivo a la agenda de las investigaciones sobre la realidad educativa como subsistema que integra el sistema social global. Porque consideramos que es difícil concebir la totalidad del subsistema educativo hoy, si no se tiene una clara definición sobre los fenómenos específicos -y a veces peculiares- que la componen. Además, todo subsistema educativo supone una serie de objetivos primarios a cumplir que permanentemente están en proceso de redefinición. Por ello merecen ser investigados.

Si se entiende que toda realidad socio-educativa - y por tanto también la de los LNBD- se plasma en cada uno de los establecimientos educativos, se puede comprender por qué para realizar esta investigación no basta con informarse a través de las estadísticas, sino que es necesario concurrir a las mismas instituciones y hablar con los actores involucrados.. Es que la institución educativa, en este caso el liceo, es el lugar crucial del sistema en el que todo supuesto teórico se puede investigar en su

manifestación concreta a partir de prácticas determinadas. Por eso se propone emprender esta investigación en ese ámbito específico. A su vez, es de interés especial atender a los sujetos (en este caso los profesores), en tanto son actores sociales fundamentales de dichas instituciones. Generalmente, no se toma en cuenta el aspecto "organizacional" en el tratamiento de los actores sociales. Por este motivo, aquí suponemos que toda realidad educativa implica actores sociales mediados por una organización que de alguna forma determina sus prácticas: "El comportamiento de los individuos en el seno de una organización no se puede entender refiriéndose únicamente a su carácter individual o a sus características sociales. Hay algo más, que hay que llamar -a falta de algo mejor- el factor organizacional. La importancia de ese factor es, sin duda alguna, un hecho indiscutible" (Friedberg, 1988: 9)³. En este sentido el aspecto esencial de nuestro problema de investigación es el cuerpo docente el cual ejerce su función en el liceo en tanto organización social.

II.2. Los liceos como organización social

Para abordar el estudio de las concepciones de los docentes acerca de su rol en los LNBD, hay que recordar que el sistema educativo se da fundamentalmente en y desde un marco institucional. Este rige la educación de tipo formal y sus distintos niveles organizacionales (escuelas, liceos, facultades, etc.). Es que el fenómeno educativo es un hecho social que tiene gran incidencia en el colectivo social. Por ello, es importante atenderlo tanto a nivel institucional como al de los procesos y actores que están en su seno. Específicamente, el sistema de educación secundaria, se estructura sobre la base de determinado tipo de organización social: el liceo. Entonces, cabe preguntar: ¿qué tipo de lugar, sociológicamente hablando, es el liceo? Comencemos por

³ Cabe aclarar que la Sociología de las organizaciones se ha desarrollado considerablemente en los últimos cincuenta años. Esto Friedberg (1988: 7) lo explica en función del desarrollo organizacional en el mundo moderno que ha traído consigo mayor complejidad del entramado social. Cada vez son más numerosas las actividades que se alejan de la esfera privada e irrumpen en la esfera pública para ser atendidas colectivamente por intermedio de instituciones especializadas. La educación es un buen ejemplo de lo antedicho, pues pasó de ser una responsabilidad exclusivamente familiar, a ser una función a cargo de la comunidad nacional total.

afirmar que tiene carácter complejo y multidimensional. Tal como lo establece García (1995: 14) la organización liceal "es una institución que recibe una fuerte presión social para desempeñar objetivos múltiples, complejos, variados y, a veces, contradictorios". De ella se espera que proporcione una formación general y a la vez especializada; pero también que atienda a los individuos en relación a los valores socialmente compartidos. Es así que hallamos en el liceo una institución formal e informal simultáneamente. Su estructura formal se articula en torno a roles institucionalizados, a normas, a pautas de conducta y a valores claramente explicitados. A su vez su carácter informal se manifiesta a nivel de los encuentros cara-a-cara cotidianos entre estudiantes y profesores en los ámbitos de las aulas, las clases y los recreos. En esos espacios físico-temporales se entreteje el sustento informal del proceso enseñanza-aprendizaje.

Weber y el modelo burocrático aplicado a la institución educativa.- Es importante señalar que la organización liceal presenta un marco de racionalización de los procesos educativos y de transmisión de conocimiento, a través de la burocratización de los mecanismos involucrados. Weber se interesa especialmente en las instituciones educativas en tanto organizaciones formales que responden al modelo burocrático. Las instituciones educativas son el lugar donde los individuos adquieren la experiencia y las credenciales que posteriormente definirán su posición en la sociedad. Específicamente, Weber investiga la educación formal de las élites, desde los "literati" chinos hasta los "junkers" alemanes. Boocock (1973: 18) explica cómo Weber estudió la institución educativa como organización social formal que responde y se interrelaciona con la política, la economía y el sistema de estratificación social. En las sociedades patrimoniales del antiguo Cercano Oriente, Europa Medieval, y China desde el siglo XVII hasta los tiempos modernos, la educación era el privilegio de un pequeño grupo selecto que, generalmente, era percibido como poseedores de poderes mágicos de acuerdo a sus posiciones oficiales. El foco de la educación formal estaba en el aprendizaje de las reglas de comportamiento "correcto" -incluido el respeto y la obediencia hacia los mayores y los superiores- más que en la adquisición de conocimiento útil. Los exámenes evaluaban si el candidato estaba totalmente familiarizado con la literatura clásica y si había adquirido formas de pensamiento que lo condujeran a actuar de acuerdo a las pautas de conducta dictadas por los clásicos. En las sociedades feudales de Europa, la

educación de élites enfatizaba las virtudes heroicas y el sentido del honor. Estas generalmente se adquirirían a través de la participación en juegos ritualísticos, de acuerdo al criterio de "se aprende haciendo". Luego, su análisis se centra en las sociedades industrializadas. En ellas el sistema educativo se basaba en el logro de méritos (fundamentalmente en torno al rendimiento en exámenes y/o la obtención de diplomas o certificaciones). Se valoraba el nivel de conocimiento científico-técnico. Tal como lo expresa el mismo Weber (*in Gerth & Mills, 1958: 240*): *"The expert, not the cultivated man (or the hero) is the educational ideal of a bureaucratic age."* Sugiere, sin embargo, que la finalidad última de una sociedad burocrática podría asimilarse en ciertos aspectos al modelo chino. En ambos, el status social depende de las cualificaciones educativas y del sistema gubernamental que controla el sistema educativo. La diferencia radicaría en el criterio de éxito, ya que en el sistema burocrático su base es técnica y no humanística.

Las características específicas del modelo burocrático de la institución educativa son tratadas con detalle por Bidwell (1965: 974) quien enmarca su análisis de la escuela en la caracterización de la organización formal en los sistemas educativos modernos consistentes con el modelo burocrático: *"1. a functional division of labor (e.g., allocation of instructional and coordinative tasks to the roles of teacher and administrator); 2. definition of staff roles as offices in terms of recruitment according to merit, legally based tenure, functional specificity of performance, and universalistic, affectively neutral regularized lines of communication; 3. a heirarchic ordering of offices, providing an authority structure based on the legally defined power of officers, a system of adjudication of staff disputes by reference to superiors, and regularized lines of communication; 4. operation according to rules of procedure, which set limits to the discretionary performance of officers, specifying both the aims and modes of official action."*

Si se aplica la caracterización anterior al liceo, cabe mencionar a Martorelli (1973: 49) quien presenta las notas básicas de toda organización social (incluidas las organizaciones educativas, tipo liceo): (a) la determinación y explicitación de los fines a cumplir; (b) formalización de los roles actuantes; (c) explicitación formal de la estructura jerárquica y del desempeño de roles de autoridad; y (d) explicitación formal de normas y valores involucrados. Parece existir un acuerdo conceptual en torno a esta

caracterización del modelo burocrático y su manifestación en las organizaciones educativas. La organización educativa no puede ser reducida al organigrama y a la reglamentación institucional, ya que éstas son sólo abstracciones formales. Ella es un cuerpo social viviente conformado por individuos que actúan racionalmente en función de sus fines. El sistema organizacional supone la existencia de un sistema de roles, que a su vez, denotan un sistema de expectativas institucionalizadas acerca de las acciones mutuamente referidas -sin el cual la organización no puede funcionar- (Silverman, 1975: 192).

Pero, actualmente la organización educativa está presentando ciertos problemas de tipo institucional: crecimiento de la población estudiantil (a veces por encima de las posibilidades locativas de los establecimientos), marcada diversidad de cuestiones a resolver en torno a los docentes y al personal liceal, restricciones presupuestales, demandas diferentes y a veces contradictorias de los agentes involucrados, etc. En forma paralela también, hay proliferación de reglas y controles propios del crecimiento organizacional, lo que contribuye a desatender los objetivos institucionales (Marrero, s/f: 3). No obstante tales problemáticas no ponen en tela de juicio la racionalidad del subsistema. La eficiencia está dada en la medida en que las acciones y operaciones singulares cumplen con los criterios formales estatuidos. Sin embargo, la racionalidad formal no garantiza la racionalidad material o sustantiva, en tanto logro más eficiente de fines y valores. Cuanto mayor es la adecuación a las normas formales de la gestión burocrática, menor es la consecución de los objetivos y valores formativos que la inspiran. Por tanto la racionalidad organizacional no sólo depende del cumplimiento de los aspectos puramente burocráticos sino principalmente de los agentes involucrados y su capacidad para establecer vínculos informales. A partir de este análisis es que cabe profundizar un poco más en el concepto de racionalidad y su aplicación en lo sociológico.

Racionalidad material y racionalidad formal.- Breuer (1966: 43) presenta dos acepciones del concepto "racional". La primera es relativa a una actuación basada en el esquematismo fin-medio (racionalidad instrumental). La segunda (y con referencia a la racionalización) tiene que ver con la diferenciación de las legalidades interiores a las ordenaciones. Pero, tal como el mismo Breuer explica, lo que hay que entender por

"racionalismo" de la civilización occidental y sus instituciones no queda claro ni con la ayuda de la categoría de racionalidad instrumental ni con la aplicación del teorema de la diferenciación. Porque el meollo está en la distinción entre racionalidad material y racionalidad formal. "Racionalidad formal quiere decir calculabilidad; racionalidad material, por el contrario, una dimensión de la fundamentación que se centra en los resultados objetivos de la actuación" (*op. cit.*: 45). En este sentido, la racionalidad material tiene que ver con la consecución de fines propuestos a partir de acciones previstas. Y en ella puede tener que ver la orientación con arreglo a valores. En cambio en la racionalidad formal entran en juego un conjunto de acciones seguras y calculadas.

En la sociedad existen las instituciones educativas que responden al modelo burocrático, y en las cuales aparecen ambos tipos de racionalidades. Esto supondría la necesidad de un equilibrio entre ambas que posibilite el funcionamiento fluido de las instituciones en el logro de su fin último: el proceso de enseñanza-aprendizaje (fundamental a la socialización secundaria⁴). Pero, tal como se explicó anteriormente, este equilibrio actualmente se ha roto. En esta investigación cobra relevancia entonces, investigar si se puede afirmar la ruptura entre ambas racionalidades. Es decir, es fundamental estudiar si lo burocrático-funcional ha tenido incidencia en la forma de ejercicio del rol docente o no. Porque tal como Friedberg (1988: 8) explica: "La organización limita los individuos doblemente. Por un lado, ella tiende a definir de la forma más precisa posible las tareas, la situación y las prerrogativas de cada miembro, y por consiguiente el papel que debe desempeñar (...) Por otro lado, debido al hecho que la organización constituye un sistema social (con sus regulaciones y ajustes propios), ella dispone en cierta forma de una lógica propia que se impone a sus miembros (desde los ejecutantes hasta los dirigentes), canalizando las relaciones que tienen entre ellos, sus decisiones y sus acciones". Al respecto en la Sociología de las Organizaciones ha surgido el llamado "análisis estratégico". En forma sucinta se puede decir que el mismo parte de una constatación del sentido común: "ningún individuo acepta ser considerado

⁴ Siguiendo a Tedesco (1995: 37) es que se puede afirmar que el proceso de socialización ha sido clásicamente dividido en dos fases: la socialización primaria cuya responsabilidad está a cargo de la familia básicamente, y la socialización secundaria, que se comienza a realizar a partir de la inserción del individuo en el sistema educativo formal, y continúa en función de su participación en otro tipo de instituciones.

únicamente un medio para el cumplimiento de las metas de la organización" (*op. cit.*: 22). Se postula la existencia de un agente libre con sus propios objetivos. Para lograr tales fines, el agente constituye su propia estrategia contextualizada. Por lo tanto, su comportamiento es racional, pero referido a una racionalidad contingente. De esa forma se abre un llamado espacio de "incertidumbre" resultado de la imprevisibilidad del comportamiento de los sujetos. Esto no significa que los sujetos rompan con la racionalidad existente que se refuerza día a día a través del ritualismo de toda organización social. Los rituales se mantienen, pero los actores no eliminan su capacidad de elegir (la cual muchas veces ejercen a nivel implícito o inconsciente).

El ritualismo dentro del marco de la organización liceal.- El papel que tiene el ritualismo en la organización liceal está más allá de la sujeción rígida a las normas burocráticas. Pues ese sentido vacía de contenido los objetivos primarios de la institución liceal haciendo hincapié exclusivamente en los medios (procesos, procedimientos y operaciones) de la gestión. Según Bernstein (1977: 53) el ritual tiene una función simbólica que consiste en relacionar al individuo (a través de los actos rituales) con el orden social. Por tanto supone el logro de la integración social bajo un sustento dialéctico entre lo formal y lo informal. De esta forma el ritual es expresión de acción y se da tanto a nivel instrumental (que controla la transmisión de hechos, procedimientos y juicios implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje) como a nivel expresivo (que supone creencias, valores y encuentros cara-a-cara). Así logran conjugarse las formas de relación burocráticas y no-burocráticas en la organización liceal (por ejemplo: pasaje de lista de asistencia, timbre que señala inicio-fin de la hora de clase, ubicación física del docente y de los estudiantes en el salón de clase, concurrencia de los docentes a la sala de profesores en los recreos, entre otros).

Por lo antedicho se considera que para investigar adecuadamente los LNBD lo más indicado es atender tanto el orden instrumental como el expresivo sin descuidar el factor organizacional. También es necesario no asimilar lo puramente burocrático a las prácticas cotidianas relacionales. Este enfoque otorga mayor importancia a los actores sociales y a sus percepciones sobre la organización social a la que asisten.

El "set de roles"⁵ que integra toda organización liceal.- Como se hizo notar en el tratamiento del punto previo, en el seno del modelo burocrático del que participa la organización liceal se establece un marco de normatividad. Este genera un "set de roles" diferenciados y organizados de acuerdo a un patrón jerárquico lo que brinda el marco social a través del cual ocurre el proceso educativo (Boocock, 1973: 23). Aquí lo importante es que estos roles que se desempeñan en el ámbito espacial de los liceos, son funciones equipolentes. Esto supone formas de comportamiento relacionadas funcionalmente a otras formas de comportamiento. Por tanto conforman y transforman a quien las ejerce en el marco de una acción (que puede ser ritualística o no). En este sentido cobra nuevamente relevancia la conceptualización que Weber (1969: 5) hace de la Sociología como "una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social". Estando la "acción" referida con precisión a aquella conducta humana que implica por parte del/de los sujeto/s la asignación de un sentido subjetivo. De esa forma la "acción social" es una acción en la cual hay un "sentido mentado" de parte del sujeto en relación a la conducta de los otros. Entonces, parecen quedar claros dos conceptos: (a) el "sentido subjetivo", y (b) la noción de expectativa. La "otredad" en el pensamiento weberiano puede referirse tanto a individuos previstos y conocidos, como a una pluralidad de ellos desconocida e indeterminada. Esta última posibilidad no reduciría la reciprocidad ni la complementariedad de expectativas. Siguiendo este hilo conductor es que es posible aplicar el modelo burocrático al estudio de la organización liceal.

Cabe recordar a partir de lo expuesto que todos los subsistemas sociales están formados por las acciones de los individuos. Y tales acciones son las mismas que integran los sistemas de personalidad de los actores individuales. Pero para nuestros propósitos el actor "individual", como sistema concreto de acción, debe ser atendido en

⁵ Para conceptualizar "set de roles", primero hay que hacer la salvedad de que aquí no se considera el uso que hace Merton (1949) del término, en tanto expectativas exclusivamente. Segundo, es necesario aclarar que todo "set de roles", generalmente está formado por roles que están sólo parcialmente diferenciados.

función de su concepción acerca de su rol.⁶ Siguiendo la explicación de Parsons y Shils (1968: 227) el componente fundamental del rol es la expectativa de rol. De esta forma los roles se conforman como un conjunto de conductas esperadas frente a qué hacer y a qué no hacer de acuerdo a la tarea o función que el individuo desempeña y la posición que ocupa. Se genera reciprocidad o complementariedad de expectativas que condicionan la existencia de un proceso de interacción entre los actores. A su vez, tal como Weber (1964: 93) explica, los comportamientos de los miembros de la organización están vinculados a los significados que éstos le otorgan a lo que ocurre; y dichos significados pueden ser distintos. Esto último generaría comportamientos diferentes también. En este sentido es significativo investigar los contenidos de los roles de acuerdo a las tres clases diferentes de problemas que deben resolver todos los ocupantes de los roles: "1. problemas de interacción instrumental; 2. problemas de interacción expresiva, y 3. problemas integrativos" (*op. cit.*: 247). El ritualismo propio de la organización liceal (previamente analizado) presenta estos tres puntos invariantes de referencia. Por ello se considera básico el haberlos incluido en la perspectiva teórica de **esta tesis que, no se centra en el desempeño que hacen los docentes de su rol, sino en las concepciones cualitativamente distintas que éstos tienen acerca del mismo en los liceos nocturnos.**

II.3. El rol docente

Como punto de partida es necesario considerar las cualidades inherentes al oficio docente en tanto ejercicio de profesionalidad. El docente como profesional presenta actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que se expresan en su práctica con especificidad. Esta profesionalidad hace referencia "a las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo"

⁶ El concepto de rol puede ser concebido desde dos puntos de vista complementarios:

- (a) ... "*what the actor does in the relation with others*" (Parsons, 1951: 25)
- (b) ... "*(the) sum total of the culture patterns associated with a particular status. It thus includes the attitudes, values and behavior ascribed by the society to any and all persons occupying this status*" (Linton, 1945: 77).

(Contreras, 1997: 50). Por tanto, hablar de profesionalidad no supone solamente hacer una enumeración de características que hacen a la función, sino también en dar una serie de factores que permiten el ajuste adecuado del sujeto a su función. Puesto que la profesión docente es aquella actividad laboral de carácter social que desarrolla la función particular de "enseñar" y que es ejercida por profesores y maestros. En el caso de los profesores de Enseñanza Secundaria, tales factores están contenidos dentro del desempeño del rol docente en el liceo. Entre dichos factores, quizás, el más importante sea la competencia profesional. Esta es la puesta en práctica en forma calificada de una serie de habilidades y destrezas intelectuales que hacen a la profesión. La competencia profesional docente se mide principalmente por la exposición directa o indirecta del bagaje informativo-cognoscitivo que maneja el profesor en el aula. Otra serie de características están presentes en el rol docente: asiduidad y puntualidad, seguimiento burocrático-evaluativo (expresión de rendimiento a través de juicio numérico) de los alumnos a su cargo a través de las "Libretas del Profesor", concurrencia al aula con la "Libreta del Profesor", asistencia a las reuniones de profesores y a las salas por asignatura correspondientes, presencia (permanente o esporádica) en la "Sala de Profesores", relación cara-a-cara con los estudiantes, entre otros. Es decir, aquí se vuelve al concepto de "ajuste" desde el punto de vista de Biddle (pág. 3). Estas cualidades conforman el rol docente que es legitimado por el contexto social donde se desarrolla a través del uso que de la profesión hace la sociedad, y también por las funciones reales que esa profesión desarrolla en dicha sociedad. Por tanto, la profesión docente se presenta como una actividad de índole laboral, pública y compartida con otros actores sociales. Sin embargo cabe mencionar la aclaración de García (1995: 14); la actividad del profesor es pública en términos generales solamente. Su ejercicio profesional se da dentro del marco de cierto "aislamiento" en el aula con sus estudiantes, sin ningún tipo de intercambio profesional con los colegas de las clases de al lado.

A partir de lo antedicho es que se puede hacer referencia a las dimensiones del rol docente. Según Biddle (1979: 72) las tres dimensiones básicas en todo rol son: (1) contextualización, (2) personalización, y (3) visibilidad. Esta trilogía se presenta interrelacionada y supone que todo rol se presenta circunscripto a las fronteras de un contexto determinado, que puede ser desde una localidad hasta una actividad. A su vez, el ejercicio de dicho rol se da personalizado puesto que se limita a un individuo o a una

profesión. Pero, es fundamental que el accionar de acuerdo al rol tenga carácter visible, o sea que de alguna forma se cumpla frente a una audiencia. Estas tres dimensiones están presentes en el rol que ejerce el profesor de Enseñanza Secundaria de forma clara y explícita a través de los indicadores que se mencionaron anteriormente.

El rol docente ejercido por el profesor de Enseñanza Secundaria, y por tanto también en los LNBD, conforma un aspecto básico de un proceso de profesionalización: "Para que pueda hablarse estrictamente de profesión, debe existir en la gente la convicción de que -sobre un campo de conocimientos determinado- sólo hay una clase de expertos a quienes consultar; y que se los consulta, justamente, porque las demás personas ignoran ese campo de saber. Es esta convicción la que genera la confianza que los clientes, pacientes o alumnos depositan sobre la opinión o el consejo profesional" (Marrero, 1996: 73). Cabe señalar que se ha dado una evolución del concepto de profesionalismo en la docencia. Siguiendo a Hargreaves (1996: 2) se puede hacer referencia a cuatro etapas históricas que describen en forma general la naturaleza cambiante del profesionalismo docente: (1) la edad pre-profesional, (2) la edad del profesional autónomo, (3) la edad del profesional colegiado, y (4) la edad del post-profesional. Actualmente, existe un reconocimiento general de la importancia del desarrollo de la autonomía docente conjuntamente con una formación permanente, y muchas veces especializada.⁷ Porque la formación docente no se limita a la formación inicial, sino que supone una secuencia de construcción teórico-práctica. Tedesco (1997:6) señala etapas en el proceso: la elección de la carrera, la formación inicial y el desempeño profesional.

Por último, es necesario aclarar que el debate sobre el rol docente no está ajeno a la discusión acerca de la relación educación-sociedad. En la actualidad nuestras sociedades están viviendo cambios rápidos y profundos a través de la irrupción de nuevas tecnologías de la información. Se están dando rupturas de identidades políticas

⁷ De acuerdo a Tedesco (1997: 6) actualmente la profesión docente está pasando por un fuerte proceso de diferenciación interna, pues "es una profesión ejercida por un número muy significativo de personas que si bien poseen un núcleo básico común de competencias, también desarrollan una especialización creciente, no sólo desde el punto de vista cognitivo sino afectivo y práctico".

tradicionales, resultado de un proceso de globalización política-económica mundial. Esto genera la necesidad de una reconversión profesional. Esta urgencia alcanza también la profesión docente. Porque la educación ha ido ganando dimensión cuantitativa en todos los niveles, tanto en la matrícula de estudiantes como en el personal docente (Tedesco, *op. cit.*: 5).

III.4. El rol docente en la educación permanente: la Andragogía

Luego de haber profundizado conceptualmente en el significado del rol docente en la organización liceal y sus posibles implicancias, cabe relacionar este concepto específicamente con lo que se ha dado a llamar Andragogía o educación de adultos. Esto tiene directa relación con nuestro objeto de interés porque como ya se explicó la población estudiantil de los liceos nocturnos está conformada por adultos y jóvenes extra-edad y/o trabajadores. Estos estudiantes conforman una realidad educativa peculiar que requiere de una propuesta pedagógico-didáctica distinta. Roque L. Ludojoski (1981) propone en la década del setenta la Andragogía como propuesta de la educación del adulto dentro del marco teórico de la educación permanente. Esta propuesta supone un enfoque diferente del rol docente. La tarea del educador de adultos presenta dificultades de tipo conceptuales y técnicas, cuya base está en que su formación docente fue especialmente para adolescentes y no para adultos. De aquí que él considere necesaria la elaboración de una disciplina de la educación del adulto. La Pedagogía es la disciplina de la educación del niño y/o adolescente, tal cual lo indica su etimología. Pero los adultos se hallan más allá de lo que puede ofrecer un Tratado de Pedagogía. La Andragogía surge como disciplina que da respuesta a una necesidad social: la de educar a los adultos, pero en definitiva, ¿qué se entiende por "adulto"?

Una posible definición de "adulto".- Si se consideran los numerosos estudios que se han publicado sobre el desarrollo del niño (Paidología) y del adolescente (Hebelogía), y en torno al deterioro del ser humano, o sea la vejez (Gerontología), se halla una ausencia casi total de estudios referidos al estadio adulto (Andragogía). Etimológicamente el término "adulto" procede del verbo latino "adolescere" que significa crecer; y es la forma del participio pasado "adultum" que significa el que ha terminado de

crecer o de desarrollarse. Jurídicamente, el término "adulto" equivale al arribo a la mayoría de edad, según la cual el individuo vive y actúa en sociedad según su propia responsabilidad, y no bajo tutela de otros. Psicológicamente, el término "adulto" se utiliza como sinónimo de madurez de personalidad, o sea de sujeto responsable. Por lo tanto se podría arriesgar a definir al "adulto" como aquel individuo que ha culminado su período de crecimiento bio-psico-social estando capacitado para vivir autónomamente en sociedad.

La Andragogía o educación de adultos.- A partir de lo establecido cabe explicar en qué consiste la Andragogía como parte de la educación permanente que no concibe la educación por etapas de aprendizaje cognitivo a cumplir, sino como un proceso que se cumple a lo largo de toda la vida. Por ello es una educación que no hace hincapié sobre los contenidos temáticos, sino más bien sobre las modalidades de transmisión. Más que educar, se hace referencia a culturalizar. Se considera al individuo en su personalidad total e integral como ser que ya está integrado socio-económicamente a la sociedad en que vive. En este sentido Ludojoski (1984: 82) explica: "Por culturalización se entiende, el proceso de capacitación del hombre, para la superación de todas las situaciones problema, que le salgan al paso, en su esfuerzo culturalizante objetivo y subjetivo, es decir por adquirir, tanto la cultura objetiva como la cultura subjetiva".⁸ El proceso de culturalización pasa a ser sinónimo de educación intencional. Porque no es un proceso espontáneo sino que requiere del concurso de la voluntad consciente de quien la recibe y del ejercicio de quien la imparte. De esta forma se puede plasmar en una institución educativa, que en el caso de esta tesis serían los liceos nocturnos. En cuanto a la metodología propuesta por la Andragogía aparece el "diálogo". Este supone, en el ámbito de la cultura objetiva, la interrelación hombre-cosas y hombre-*milieu*, y en el ámbito de la cultura subjetiva el proceso de intercomunicación hombre-sí mismo y hombre-hombre. A partir de esta metodología (que puede aplicarse

⁸ "Por cultura objetiva se entiende, toda intervención del hombre destinada a transformar positivamente, tanto, las cosas como su propio *milieu* (el ambiente y la estructura social, expresada a través de las realizaciones del derecho, la política, la religión, el arte, la economía, la cultura filosófico-literaria) (...) Por cultura subjetiva se entiende todo aprendizaje humanizante que realiza la personalidad y que le permite participar cada vez de las posibilidades humanas de su propia naturaleza específica" (Ludojoski, 1984: 80).

en el trabajo de aula) el docente conduce al estudiante adulto a "aprender a aprender". Este proceso implica mucho más que el impartir conocimientos por parte del docente y recibirlos por parte del alumno. Es un proceso que supone progresión, avance del hombre por sí mismo a convertirse en una personalidad culturalizada (*op. cit.:* 116). Esto se logra considerando en el proceso las diversas experiencias de vida de los individuos, su realidad cotidiana y de trabajo, su situación familiar, social y relacional. A su vez el ejercicio de intercambio dialógico tiene su mayor fuerza teórica en su flexibilidad para considerar los factores sociales, culturales, económicos e institucionales de la realidad coyuntural del país y de la sociedad a la que los educandos pertenecen.

El educador de adultos.- El rol docente en la Andragogía cambia sustancialmente en sus objetivos. El docente ya no tiene objetivos fijos a cumplir en función de un programa impuesto. Esto no significa que desaparezca el contenido programático. Todo lo contrario, se re-significa. Los contenidos se vuelcan a la clase de forma tal de que pasen a tener un sentido más allá de lo formal. El significado de los contenidos pasa por el desarrollo de la capacidad en el alumno de "aprender a aprender". No importa cuánto se aprende sino cómo se aprende, porque lo importante es el desarrollo de las herramientas teórico-conceptuales aplicables a cualquier situación problema. El programa puede ser cumplido plenamente, pero desde otra perspectiva. Lo mismo ocurre con la evaluación, que más que ser básicamente medición de resultados, pasa a ser diagnóstico de situación individualizada para continuar hacia adelante corrigiendo previamente los vacíos de aprendizaje. Las técnicas a utilizar en el trabajo en el aula pueden ser de retroalimentación entre aprendizaje-evaluación a partir del diálogo. No obstante esta modalidad educativa diferente, el rol docente puede permanecer de acuerdo al modelo burocrático weberiano sin mayores complicaciones. Porque la propuesta de Ludojoski (1981: 58) no supone grandes cambios de tipo organizacionales, sino de concepción cualitativa de lo que es el proceso educativo en el adulto: "La educación permanente en el marco de la educación del adulto podrá alcanzar sus objetivos solamente en la medida en que logre crear toda una metodología especial, adecuada a la situación propia del adulto como educando (...) La didáctica, por su parte, deberá tener muy en cuenta en la conducción del proceso de aprendizaje, el ritmo particular de los adultos, como también sus intereses y motivaciones particulares. El aprendizaje, a esta edad, deberá ser necesariamente individualizado y social, de manera

que además de tener en cuenta el ritmo específico de cada adulto, fomente el sentido de cooperación y de trabajo en equipo entre los educandos adultos. En tal sentido el empleo de las técnicas de la dinámica de grupo, se presenta como el camino más viable para una formación integradora de los valores individuales y comunitarios (...)"

III. DISEÑO METODOLÓGICO

III.1. La estrategia de investigación cualitativa

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma⁹ cualitativo. Esto supone considerar el abordaje de la realidad desde un fundamento decididamente humanista. Pues el paradigma cualitativo percibe lo social como construcción creativa de la realidad por parte de los individuos. El hecho de que sea compartida de alguna forma determina que tal realidad social sea cognoscible por los participantes en la interacción social. Además, se concibe el mundo social como dinámico, mudable, cambiante. Por tanto, el mundo no es una fuerza exterior, objetiva e independiente de los sujetos. Por el contrario, en este paradigma los individuos son conceptuados como agentes activos en la construcción de la realidad social de la que participan. En este sentido es que cobra importancia comprender las situaciones desde la perspectiva de los sujetos involucrados (Filstead, 1995: 62). De esta forma parece quedar claro que el abordaje cualitativo de la realidad asume que no existe la información trivial, sino que todo es potencialmente utilizable en tanto se pueda comprender dentro del contexto del objeto de estudio (Bogdan & Biklen, 1992: 30).

No obstante lo antedicho, cabe aclarar que el paradigma dominante en las ciencias sociales es el positivista hipotético-deductivo. Con referencia al mismo Nagle (1988: 96) explica: "Esto significa que el investigador trata de probar sus hipótesis sobre diferentes cuestiones. Luego de un procedimiento más o menos riguroso del material reunido, las hipótesis originarias son aceptadas o rechazadas. El resultado es interpretado como objetivo y verdadero. Como prueba de ello se presenta el procesamiento estricto del

⁹ Cabe mencionar a Thomas Kuhn quien refiere al término "paradigma" en 1962 en su libro "La estructura de las revoluciones científicas" (1992). Allí definió el concepto como un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social, que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado del mundo. En este sentido es que se puede establecer que todo paradigma sirve como guía para los profesionales en una disciplina para delimitar su temática; y abordarla de acuerdo a determinados modelos y teorías. A su vez posibilita fijar criterios metodológicos consistentes con una epistemología que atiende los trabajos precedentes como organizadores del "trabajo normal".

material, el que fue sometido a un tratamiento más o menos sofisticado respetando las pautas que dirigen los criterios de validez y confiabilidad". Pero este procedimiento metodológico no es seguido por todos los científicos sociales. Tal como se expresó anteriormente esta investigación es de tipo cualitativo. Reichardt & Cook (1995: 29) establecen que el paradigma cualitativo puede ser caracterizado a partir de la presentación de una serie de enunciados que presentan en forma sucinta su modalidad:

- * Aboga por el empleo de metodologías cualitativas.
- * Supone un abordaje fenomenologista con fundamento en *verstehen* (comprensión), "interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa".
- * Plantea una observación de índole naturalista y sin control.
- * Es esencialmente subjetivo.
- * Implica una perspectiva "desde dentro", por tanto hay proximidad a los datos.
- * Se fundamenta en la realidad, orientándose hacia los descubrimientos, lo exploratorio, lo expansionista, lo descriptivo y lo inductivo.
- * Está orientado al proceso (no al resultado).
- * Es válido, puesto que los datos que recoge son "reales", "ricos" y "profundos".

Otro aspecto a señalar en relación a la opción por realizar una investigación de tipo cualitativo tiene que ver con el interés por generar teoría original en el campo de la Sociología de la Educación. En los últimos años ha predominado la verificación de teorías ya existentes más allá de la elaboración teórica original. Glaser y Strauss (1980: 223) argumentan a favor de la investigación de tipo cualitativa como generadora de teoría: "El cambio de énfasis... hacia la verificación de la teoría, que ha sido conectada al crecimiento de la investigación rigurosamente cuantitativa, ha tenido la infortunada consecuencia de desacreditar la generación de teoría basada en investigaciones flexibles, tanto cualitativas como cuantitativas. La investigación cualitativa es generalmente denominada "no sistemática", "impresionista", o "exploratoria", y la investigación cuantitativa flexible llamada "poco sólida" o "carente de sofisticación". Estos críticos, en su celo por una rigurosa verificación y por un grado de exactitud que nunca alcanzan, han olvidado tanto la generación de teoría como la necesidad de valorar meticulosamente los diferentes grados de verosimilitud por los diferentes problemas de la sociología".

III.2. El método fenomenográfico

Toda investigación en el área de la Sociología de la Educación supone un objeto del conocimiento peculiar: los fenómenos educativos. Estos tienen carácter complejo y subjetivo. Por eso requieren de una metodología de investigación enmarcada en un paradigma que respete su naturaleza. Esta investigación se plantea desde una plataforma o matriz conceptual dada. El problema a estudiar es el que debe determinar las características de los planteamientos, procesos, técnicas o instrumentos metodológicos a utilizar, y no viceversa (Gimeno & Perez, 1992). Por lo tanto, la relación entre el modelo metodológico y la conceptualización del objeto de estudio se presenta como dialéctica. De acuerdo a la fundamentación teórica con carácter heterogéneo presentada para esta investigación, y aceptando tal pluralismo inherente a toda tarea teórica, se propone que el abordaje a nivel empírico responda al paradigma cualitativo. Esto implica no sólo ser políglotas teóricos en relación con los lenguajes relativos al objeto de estudio considerado en la investigación, sino también con los lenguajes que se utilizan para comprender lo que se estudia. En este sentido, y en forma consistente con el planteo de que esta investigación es de tipo cualitativo, se propone proceder metodológicamente de acuerdo a la tradición fenomenográfica que se ha desarrollado en las tres últimas décadas en el Departamento de Educación e Investigaciones Educativas de la Universidad de Gotemburgo (Suecia).

"La fenomenografía es un método de investigación cualitativa que parte de la base de que existe un universo limitado de concepciones sobre los distintos fenómenos" (Nagle, 1988:95). Al hacer referencia a un "universo limitado de concepciones" se acepta que los sujetos tienen formas distintas de comprender los fenómenos alcanzando su esencia, y no quedándose exclusivamente en el plano de la apariencia.¹⁰ Sin embargo, la fenomenografía, además de asumir e intentar describir tales concepciones, intenta profundizar un poco más. Pretende alcanzar un sistema de

¹⁰ Aquí se puede precisar que el planteo fenomenográfico tiene un profundo nivel ontológico en su abordaje del objeto de estudio. Puesto que el objeto es concebido en función de sus dos posibles manifestaciones ópticas: esencia y apariencia. Y a pesar de que el foco de interés es de tipo esencial, no se descarta lo aparente como fuente inagotable de información acerca de las concepciones que los sujetos construyen sobre el objeto.

categorías que exprese las distintas perspectivas o formas de concebir un mismo fenómeno por diferentes sujetos. Se intenta mediante la acción reflexiva hacer un mapa de los modos de ver y de pensar sobre el objeto de estudio seleccionado, sin caer únicamente en la mera descripción de la realidad tal como "ella es". Es decir que intenta hallar rasgos o caracteres comunes que denoten regularidades o afinidades en la percepción de la esencia de un mismo fenómeno por distintos sujetos. Para ello plantea una distinción entre el mundo objetivo (de primer orden) y el mundo experimentado subjetivamente (de segundo orden).

La distinción de dos perspectivas posibles en el abordaje de la realidad es uno de los pilares fundamentales del método fenomenográfico. La perspectiva de primer orden se corresponde con el mundo objetivo con todos sus elementos visibles y observables. Pero existe una perspectiva de segundo orden que involucra a los sujetos y sus concepciones subjetivas de la realidad (tanto a nivel de ideas o experiencial). La fenomenografía centra su interés en el segundo orden: la perspectiva de la concepción que supone el mundo experimentado subjetivamente por los sujetos involucrados (Marton, 1981). De esta manera el método fenomenográfico llena un vacío frecuente en el mundo de la Ciencia: la no consideración de que los individuos se aproximan de formas distintas a un mismo fenómeno (Nagle, 1988: 98).

Otro aspecto de este método es que es de tipo inductivo. Tal como lo expresa Kroksmark (1987: 227): "La fenomenografía es inductiva, lo que significa que la investigación trata particularidades específicas cuya expresión es procesada y elevada a conclusiones generales sobre el objeto estudiado y examinado. Lo contrario es el método deductivo, donde el investigador formula una teoría sobre un fenómeno para posteriormente probar la validez de la misma en las particularidades específicas".

El resultado final de la aplicación de este método es la obtención de un sistema de categorías que se basa en la descripción analítica del material empírico. Tales categorías representan un universo limitado de concepciones cualitativamente diferentes sobre el mismo fenómeno, y su origen es contextual. Esto significa que surgen en una situación en la que el sujeto expresa su forma de percibir sobre el fenómeno. Es necesario aclarar que a pesar de que tal universo de concepciones es limitado, las mismas

pueden utilizarse en otro contexto diferente al que les dio origen. En definitiva, a decir de Marton (1986: 34): "La fenomenografía tiene como meta la de descubrir el sistema estructural dentro del que coexisten diferentes categorías interpretativas. Dichas estructuras (el complejo de categorías de descripción) podría resultar de utilidad para entender cómo entienden las personas".

A esta altura cabe aclarar que a pesar de que la fenomenografía en ciertas ocasiones ha sido comparada con la fenomenología, basándose en que ambos métodos presentan características comunes, en realidad, las mismas se diferencian considerablemente. Dentro del marco cualitativo y descriptivo, cuando la fenomenología pasa a ser empírica, busca lo común. En cambio, la fenomenografía intenta describir las diferencias entre las distintas concepciones. Cabe señalar lo que Bogdan & Biklen (1992: 34) expresan acerca de la fenomenología: *"Researchers in the phenomenological mode attempt to understand the meaning of events and interaction to ordinary people in particular situations. Phenomenological sociology has been particularly influenced by the philosophers Edmund Husserl and Alfred Schutz"*.

Un aspecto a considerar en relación al método fenomenográfico tiene que ver con la confiabilidad (una de las bases sobre las que se apoya el paradigma positivista). Aunque este método a diferencia del positivista es de carácter inductivo, utiliza tal instrumento de control. Lo hace, poniendo énfasis en la capacidad de un investigador-examinador que no participa del proceso de investigación, pero que conoce el método. Este colaborador distribuye los individuos en las categorías descubiertas. Él debe clasificar los individuos de acuerdo al sistema de categorías que se le proporciona. Las cifras de confiabilidad aceptables varían entre el 75% y el 100% en relación al grado de acuerdo entre el investigador y el investigador-examinador.

Por último, cabe discutir un punto débil que se le atribuye al método fenomenográfico. En ocasiones se plantea que cuando el investigador aborda el fenómeno a estudiar, vuelca sobre él una serie de preconceptos. Sin embargo, esta crítica tiene un débil sustento epistémico relativo a la relación sujeto-objeto. El sujeto investigador es un individuo que vive en un ámbito socio-cultural que ha tenido influencia en él y que continuará influyendo sobre él. El método fenomenográfico es un intento

cualitativo que no supone un logro definitivo sobre una perspectiva de primer orden de la realidad. Todo lo contrario, pretende comprender y revelar la perspectiva del individuo, o sea, la perspectiva de segundo orden. Esto supone la aceptación implícita y explícita de los preconceptos que todo individuo posee (inclusive el investigador). Más aún, implica el reconocimiento de la posible utilidad empírica que tal "carga preconceptual" puede tener para el abordaje de las concepciones dentro de la perspectiva de segundo orden. Por tanto, tal aparente dificultad epistémica, cobra menor relevancia en la fenomenografía que en los métodos cuantitativos que pretenden explicar la perspectiva de primer orden.

III.3. La entrevista en profundidad

A pesar que el método fenomenográfico recoge su material empírico de diversas fuentes (expresión oral, escrita, artística, etc.), el instrumento más desarrollado ha sido la entrevista en profundidad. Sus cualidades de bajo costo económico y alto grado de información a obtener parecen ser suficientes justificaciones para su elección. Pero su instrumentación representa uno de los momentos más críticos en el proceso de investigación. Porque no existen recetas dadas para guiar al entrevistador en su desempeño durante la entrevista. Sin embargo, Nagle (1988: 99) señala algunas pautas básicas a considerar: "En primer lugar se debe partir de preguntas de carácter general para ordenar la conversación. Se debe permitir que el individuo elija y desarrolle su propia perspectiva sobre el tema. El entrevistador debe estimular el desarrollo de dicha perspectiva. El entrevistador debe asumir una actitud neutral durante la entrevista. Existen, sin embargo, momentos en los cuales el entrevistador debe realizar preguntas que faciliten la expresión de la concepción sobre el fenómeno. Esto exige una actitud alerta y creativa por parte del entrevistador".

Cabe mencionar también que Vallés (1997: 196) señala entre las ventajas de la entrevista en profundidad su estilo abierto, que permite la obtención de una gran riqueza informativa enmarcado en proceso de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo entre entrevistador y entrevistado. Esto proporciona al investigador la oportunidad de aclarar el contenido de las respuestas; agregando, que esta técnica sumamente económica propicia un contexto íntimo y cómodo entre los sujetos

interactuantes.

En términos generales, tal como lo explica Blanchet (1989: 91) la entrevista de investigación es "una entrevista entre dos personas, un entrevistador y un entrevistado, dirigida y registrada por el entrevistador; este último tiene como objetivo favorecer la producción de un discurso lineal del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación". En este sentido la palabra pasa a ser el vector hacia los hechos. De su análisis se pretende llegar al conocimiento objetivante de un problema de investigación. Más allá del carácter subjetivo del discurso del entrevistado, se considera su construcción, puesto que tal proceso representa la elaboración de un saber socialmente comunicable y discutible. Pues hay que considerar la riqueza heurística de las producciones discursivas obtenidas por la entrevista que superan ampliamente lo solicitado y previsto por el cuestionario. Blanchet (*op. cit.*: 92) agrega a su concepto de entrevista una aclaración consistente con esta metodología: "Este modo de aprehensión, a veces elevado al *status* de una epistemología, proporciona a las representaciones transmitidas por la palabra una importancia primordial para comprender la realidad (...)".

¹¹ Por tanto, la entrevista en profundidad posibilita la organización temática de los pensamientos de un conjunto de individuos sobre un tema determinado.

Dentro del marco de referencia dado, se puede considerar a la entrevista como un instrumento de recogida de datos. Tal información a recolectar se articula en torno a un constructo elaborado a partir de una situación singular e irrepetible que se da entre entrevistador y entrevistado. De aquí que se pueda establecer claramente su superioridad frente al cuestionario. El cuestionario estandariza situaciones disímiles y singulares. La entrevista hace surgir los propios y singulares pensamientos de las personas interrogadas acerca de un determinado tema. Toda entrevista se da en un

¹¹ Aquí cabe mencionar la hermenéutica como otro método cualitativo que ha demostrado su valor en las ciencias sociales. La hermenéutica moderna hace hincapié en el estudio de la interpretación de la comunicación humana.

contexto social o situación social¹² del que participan entrevistador-entrevistado co-construyendo un discurso principalmente enunciado por el entrevistado, pero que comprende también las intervenciones del entrevistado. De esta forma se genera un conjunto dinámico en relación a un contrato de comunicación. Dicho contrato supone ciertos saberes explícitos e implícitos de lo que implica este instrumento. Lo explícito está pautado por la consigna como punto de partida de la puesta en contacto entrevistador-entrevistado, y por el surgimiento paulatino de la pauta de registro. En el caso de ser la entrevista grabada, la mediación del grabador denota una exteriorización concreta del inicio y consecución de la misma. En cuanto a los saberes implícitos, éstos se manifiestan a partir de la acción comunicativa. Puesto que previamente a iniciar el proceso de comunicación, entrevistador-entrevistado cotejan la potencial comprensión mutua de sus códigos culturales, reglas sociales y modelos de intercambio cultural.

De lo antedicho se desprende la importancia que tiene la grabación de estas conversaciones semiestructuradas. A su vez, esta práctica posibilita su transcripción posterior. Dichas entrevistas son escuchadas y leídas reiteradamente con el fin de develar las concepciones e ideas fundamentales de los individuos sobre el tema estudiado. Generalmente este proceso de interpretación-estructuración deriva en que el investigador descubre concepciones cualitativamente diferentes sobre el objeto estudiado. Tales concepciones, posteriormente, son presentadas de acuerdo a un sistema de categorías. En el método fenomenográfico la entrevista en profundidad es grabada y transcrita en forma de texto. Posteriormente se procede a una lectura intensa del material escrito.

III.4. La colecta de datos

En el intento por delimitar claramente el universo de estudio de esta investigación, se realizó un estudio de tipo preliminar cumplido a partir de un relevamiento telefónico en los 55 liceos públicos en Montevideo. La pregunta base fue la siguiente: ¿Tiene ese liceo

¹² "La situación social (o condiciones sociales) de la entrevista de investigación se halla constituida por el conjunto de las características económicas, sociales, culturales, profesionales, de edad, de sexo, etc., de los interlocutores" (Blanchet, 1989: 97).

turno nocturno con Bachillerato Diversificado? Se logró determinar la existencia de los siguientes seis LNBD públicos en Montevideo:

- Liceo N° 2 "Héctor Miranda"
- Liceo N° 3 "Dámaso A. Larrañaga"
- Liceo N° 6 "Francisco Bauzá"
- Liceo N° 10 "Carlos Vaz Ferreira"
- Liceo N° 19 "Ansina"
- Liceo N° 26 "Acosta y Lara Díaz"
- Liceo N° 34 "R. Villagrán de Artigas"
- Liceo N° 35 "Instituto A. Vázquez Acevedo"

Se averiguó también de la existencia de un LNBD privado en Montevideo: Liceo "Pallotti".

Así se ha elaborado una pauta de entrevista semi-estructurada y en profundidad (ver Anexo). A partir de la misma se ha llevado a cabo un pre-test de aplicación de la misma a cuatro docentes. De acuerdo al mismo se ha verificado la adecuación no sólo de las preguntas planteadas, sino también de su secuencia de presentación.

Dados estos resultados se opta por efectuar sobre un total de veintiuna entrevistas, siete en cada uno de los tres liceos seleccionados. Dos liceos públicos: Liceo Nocturno "F. Bauzá" y Liceo Nocturno "Dámaso A. Larrañaga", y un liceo privado: Liceo Nocturno "Palotti". El criterio de selección de estos liceos se establece de acuerdo a su representatividad de la realidad *curricular* existente en los LNBD. El Liceo Nocturno "F. Bauzá" tiene el diseño *curricular* del plan 1976 para Bachillerato Diversificado en sus dos últimos años de enseñanza secundaria superior. El estudiante tiene que optar en quinto año por la orientación biológica, científica o humanística, y al año siguiente opta nuevamente por sub-orientaciones de acuerdo a la carrera universitaria elegida (Agronomía, Medicina, Arquitectura, Ingeniería, Derecho o Economía). El Liceo Nocturno "Dámaso A. Larrañaga" presenta un Plan Piloto de tipo microexperiencia para liceos nocturnos sobre las bases del diseño *curricular* del plan 1976 pero sin atender la orientación biológica. Este Plan Piloto es un proyecto que se comienza a aplicar en 1994 en el Liceo Nocturno N° 1 en Montevideo por resolución del Consejo de Educación Secundaria de fecha 2/XII/1993. Las bases de este proyecto en grandes líneas son las

siguientes: nuevo régimen de reglamentación (eximidos, reglamentados presenciales y semipresenciales, y libres); nuevo perfil de las horas docentes (horas pizarrón y horas de apoyo); y nuevo régimen de evaluación (pruebas sumativas y pruebas parciales con suspensión de asistencia a clases). Actualmente en Montevideo es el único liceo que tiene implementado este plan piloto. Finalmente la opción por el Liceo Nocturno "Palotti" tiene que ver con su modalidad de liceo privado a pesar de que cumple estrictamente con el diseño *curricular* del plan 1976 en su calidad de liceo nocturno habilitado por el Consejo de Educación Secundaria.

También se ha tomado en cuenta que entre los docentes entrevistados estén presentes los distintos tipos de asignaturas existentes: de letras, de números e idiomas. La distribución de las entrevistas realizadas de acuerdo a los tipos de asignaturas y liceos nocturnos se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Distribución de las entrevistas de acuerdo a tipo de asignatura y LNBD

	Institución A	Institución B	Institución C	Total
Asignaturas de letras	3	2	5	10
Asignaturas de números	3	1	2	6
Idiomas	1	4	0	5
Total	7	7	7	21

III. 5. El análisis de datos

El análisis empírico de esta investigación se basa en una colecta de datos realizada en Montevideo donde se entrevistaron docentes de LNBD. Se reitera que el análisis de las entrevistas implica que éstas sean grabadas, desgrabadas, transcritas y analizadas de acuerdo al método fenomenográfico, elaborando un sistema de categorías que reflejen las percepciones cualitativamente diferentes de los docentes frente al fenómeno estudiado. De esta forma se puede lograr comprender cómo piensa el docente que ejerce su rol en los LNBD. Por esto es que se puede afirmar que el interés central de esta tesis es cognitivo teórico.

IV. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

IV.1. Análisis de las entrevistas realizadas a docentes de LNBD

La investigación sociológica acerca de las concepciones docentes no es tarea fácil porque supone el análisis del discurso de los docentes sobre sus conductas a nivel institucional, sobre las decisiones de tipo pedagógico-didáctico que realizan en función a su percepción de la población estudiantil, y sobre su perspectiva temporal acerca del desempeño de su rol. Existe el supuesto sobreentendido que establece que todos los docentes tienen la misma concepción acerca del ejercicio de su rol. Generalmente se hace referencia al "cuerpo docente", expresando así una suerte de homogeneidad de criterios propia de todo aquel que ejerce la labor docente. El resultado de la investigación empírica realizada permite establecer una ruptura conceptual con lo antedicho, puesto que surgieron formas cualitativamente distintas de asumir y concebir el rol docente. Dichas concepciones no presentan límites absolutos entre sí; todo lo contrario, se entrecruzan en algunos aspectos. A continuación se definen las distintas categorías representativas de las concepciones de los docentes acerca de la educación en los liceos nocturnos.

- * Categoría I.- La educación en los liceos nocturnos no requiere una pedagogía específica.
- * Categoría II.- La educación en los liceos nocturnos requiere una adecuación a las circunstancias en que se desarrolla.
- * Categoría III.- La educación en los liceos nocturnos requiere una perspectiva cualitativamente distinta.

De esta forma se puede presentar una primera aproximación empírica de qué opinan y qué perspectivas realmente tienen los docentes acerca de los LNBD -éste es uno de los objetivos de esta tesis-. Las categorías halladas a partir de las veintiuna entrevistas realizadas a docentes de tres LNBD, se basan en las distintas concepciones educativas en dichas instituciones. Se considera especialmente su perspectiva pedagógica, ya que el trabajo pedagógico es parte esencial del rol docente. A su vez los docentes centran el desempeño de su rol en reflexiones, decisiones y descripción de prácticas pedagógicas concretas, enmarcadas en la organización social liceal, las cuales

tiñen su discurso en forma permanente. A partir del análisis de estas distintas concepciones es posible discutir sobre el papel de los docentes en los LNBD en función a la relación educación-sociedad.

Cabe aclarar que las transcripciones de las entrevistas son textuales y el método de análisis utilizado se basa en la expresión fiel de los sujetos participantes. Dado que el objetivo es desentrañar la concepción más profunda del sujeto sobre el fenómeno estudiado, es necesario ser fiel a las formas, los énfasis, los silencios y las expresiones textuales de sus pensamientos. El aspecto gramatical está supeditado al objetivo de aprehender tales concepciones.

Las categorías halladas fueron las siguientes:

CATEGORÍA I. -

La educación en los liceos nocturnos no requiere una pedagogía específica.

En esta categoría se encuentran los docentes que consideran que no hay diferencias sustanciales entre las características del liceo diurno y el liceo nocturno. A partir de esta concepción es que desempeñan su rol docente tanto a nivel didáctico como pedagógico. Estos docentes se apoyan en la idea de que el programa es el mismo para todos los turnos liceales, por lo tanto las exigencias para aprobar los cursos también deben ser las mismas. El mayor nivel de sofisticación de trabajo de acuerdo a esta realidad es que la pedagogía debe adaptarse a las características del grupo -cuestión válida para todo trabajo pedagógico-. Es que estos docentes no denotan haber reflexionado sobre la relación educación-sociedad. Al igual que el resto de las categorías, algunos docentes consideran que el alumnado es homogéneo y otros que es heterogéneo. Seguidamente se cita un representante típico de la categoría.

E: *¿Considera que es necesaria la aplicación de una pedagogía diferente en el liceo nocturno?*

AS4¹³ : ... Bueno esa es una cuestión muy discutible ¿verdad?... Si con esa pregunta se refiere a que tiene que tener atenciones diferentes, sí, uno tiene que trabajar algo diferente. Pero yo pienso que la salida, la meta y la exigencia tiene que ser una sola y tiene que ser la misma, el conocimiento tiene que ser el mismo. Porque si no estaríamos haciendo una diferenciación ¿verdad? del nocturno al otro, y entonces mandamos un alumno a la Facultad o sea a la sociedad o a un medio laboral no con una equidad de conocimientos y eso no es justo.

E: *Y en cuanto a la modalidad para enseñarle, ¿utiliza la misma en ambos turnos?*

AS4: Eso es otra cosa. Ahí sí tenemos que tener otros elementos en cuenta. Tenemos que entender que el alumno viene más cansado. Para motivarlo más hay que trabajar distinto, las cosas más despacio, el ritmo no se puede, digamos, seguir igual porque entonces queda la mitad del alumnado atrás.

En esta entrevista se puede apreciar que el entrevistado no considera necesaria la existencia de una realidad pedagógica diferencial entre sus cursos diurnos y nocturnos. La única diferencia en su modalidad de trabajo de aula la sustenta sobre el ritmo de trabajo -el que adecua al cansancio del alumnado-. El mismo criterio presenta el próximo entrevistado, quien solamente hace referencia a una atención diferencial basada en el número de estudiantes por grupo -criterio válido no sólo para el nocturno sino también para los turnos diurnos-.

E: *¿Considera que es necesaria una pedagogía diferente para el liceo nocturno?*

CS4: No considero que se deba aplicar una pedagogía especial, pero lo que sí como los grupos son reducidos uno tiene la posibilidad de atenderlos en forma personal. Entonces frente a dificultades que los alumnos pueden tener uno puede atacar esos temas en forma más cuidadosa.

A su vez en esta categoría está presente otra característica: la adaptación de lo

¹³ La nomenclatura utilizada en la transcripción de las citas es la siguiente: **E**= Entrevistador; y por ejemplo, **AS4**= Sujeto entrevistado número 4 de la Institución A.

pedagógico a las características del grupo -lo que es aplicable a la realidad de todos los turnos-. El siguiente entrevistado comparte ese criterio sumado a que no aplica modalidades pedagógicas distintas según el turno en el que trabaja.

E: *¿Considera que es necesario desarrollar una pedagogía diferente en el liceo nocturno?*

BS6: ... En cuanto a la parte temática, en cuanto a los temas se trata de dar lo mismo. No se llega porque sobre todo en este plan se acortan los tiempos, porque como hay clases de apoyo y se suspenden las clases (...) Y en cuanto al trato creo que se trabaja en forma más distendida. En lo metodológico trato de adecuarme a los grupos.

Sin embargo en esta categoría no basta con considerar de qué forma el docente concibe globalmente la realidad pedagógica de los liceos nocturnos, se hace también imprescindible captar qué valoración hace de los programas vigentes en su asignatura.

E: *¿Considera adecuado el contenido programático de Biología a la realidad del liceo nocturno?*

AS5: Nosotros damos exactamente lo mismo en diurno que en nocturno. Por eso no creo que haya que cambiarlo. Si no caemos en que vamos al nocturno porque es más fácil. Vamos al nocturno porque tenemos que trabajar y nos tienen que permitir... La historia es la siguiente, uno tiene que optar en la vida. Yo opté por trabajar acá y no hacer un curso de teatro. Tú optaste por trabajar y hacer el liceo, si no lo podés hacer tenés que optar por una cosa. Realmente es muy difícil porque estamos hablando de por un lado la educación y por el otro lo económico, pero bueno, las dos cosas si no se puede no se pueden. No puede ser que a un alumno se le regale una nota o que se le regale un curso porque trabaja. De repente por ahí tener determinadas consideraciones tipo pedagógico-didácticas, pero de ahí a entrar a bajar el nivel, bajar el nivel y terminar enseñando las mismas cosas que enseñamos en segundo año de liceo no.

Este docente entiende que toda posibilidad de cambio en lo programático supone disminución cuantitativa del contenido y, por ende menor exigencia de rendimiento del estudiante. Considera que la igualación del nivel del liceo nocturno al diurno se mantiene sobre la base de que los contenidos impartidos sean exactamente mismos. En definitiva, se manifiesta la percepción de que las realidades educativas diurnas y nocturnas son muy

semejantes. El siguiente profesor expresa este concepto en forma directa y sencilla.

E: *Desde su punto de vista, ¿atiende Enseñanza Secundaria de la misma forma a los liceos nocturnos que a los diurnos?*

CS3: Bueno, los locales son los mismos, los docentes son los mismos, los materiales son los mismos. Todo es lo mismo.

E: *Por tanto ud. ve un molde entre el liceo diurno y el liceo nocturno.*

CS3: Sí; tienen la misma reglamentación, el mismo programa, no hay programa diferencial.

Las afirmaciones de este profesor no son compartidas por todos los entrevistados que fueron colocados en esta categoría pero, de alguna forma, refleja con claridad el enunciado de la concepción. Por el contrario, en esta categoría está presente la percepción del estudiantado del liceo nocturno como homogéneo y como heterogéneo indistintamente. Al respecto se puede afirmar que no hay una asociación claramente definida entre la concepción acerca del estudiantado y esta categoría. Esto aparece con claridad en los dos entrevistados siguientes.

E: *En cuanto al estudiantado del liceo nocturno, ¿cómo lo percibe actualmente? Si ha visto un cambio, ¿podría describirlo?*

AS1: Es un alumnado con una problemática específica, en el sentido de que hay gente que durante el día trabaja. Estamos hablando en términos generales, porque en el diurno también hay algunos que trabajan. En cuanto a las edades en el nocturno el alumnado es bastante heterogéneo.

E: *En estos años de experiencia docente en los liceos nocturnos, ¿cómo percibe al estudiantado de este turno?*

AS3: En principio puedo decir que está cambiando. Al principio era sólo gente mayor, o la mayoría era gente mayor o adulta; pero está cambiando rápidamente eso. En los poquitos años que estoy en el liceo nocturno lo que he visto es que ahora la mayoría son chiquilines de la edad normal de 17 o 18 años y que argumentan trabajar.

En resumen, los rasgos más distintivos de esta categoría tienen que ver con la aplicación de la misma pedagogía, por parte de los docentes, en el liceo nocturno que en el diurno. Las posibles diferencias de trabajo de aula no son de índole pedagógico-didáctica sino de adecuación circunstancial al grupo o al cansancio de los estudiantes. Además se entiende que los contenidos programáticos no deben ser alterados, más allá de saber que la alta densidad conceptual que tiene el *currículum* del nivel secundario superior no se puede impartir en forma completa y profunda en el turno nocturno. Esto de alguna forma alcanza su percepción global del liceo nocturno, pues no lo conciben como sustantivamente diferente al diurno. Por tanto esta concepción se aleja totalmente de la propuesta de la Androgogía propuesta por R. L. Ludojoski (1981), que establece que la educación del adulto o del joven extra-edad requiere de la consideración de su situación de vida para lograr el desarrollo integral de su personalidad más que la transmisión de contenidos programáticos disciplinarios.

CATEGORÍA II.

La educación en los liceos nocturnos requiere una adecuación a las circunstancias en que se desarrolla.

Los docentes que integran esta categoría plantean la necesidad de adecuar la situación pedagógica a la realidad social del estudiante del liceo nocturno. Ellos consideran que los programas son demasiado profundos y extensos, y por tanto, deben ser reducidos significativamente para posibilitar el éxito de los alumnos. El argumento central de estos docentes es que el horario nocturno condiciona la situación de trabajo en el aula. Ellos manifiestan una marcada preocupación por las condiciones sociales de vida de los alumnos. Consideran que todos los actores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje -incluidos los mismos docentes- pautan la situación con su estado de cansancio. Esta misma razón conduce a entender que la evaluación debería revisarse tanto a nivel de profundidad conceptual como de exigencia en extensión. La práctica pedagógica debería aprehender las experiencias de vida de los estudiantes. Sin embargo, en esta categoría tampoco hay consenso en torno a la percepción del estudiantado del liceo nocturno. Algunos docentes se refieren a un cambio en la realidad estudiantil a lo

largo de los últimos años, y otros expresan su percepción de un bloque estudiantil homogéneo en distintos aspectos. A continuación se comienza citando un entrevistado que representa con claridad esta categoría.

E: *¿Considera que es necesario desarrollar una pedagogía específica en el liceo nocturno?*

BS4: Absolutamente. Porque... evidentemente ha caído la noche, estamos todos cansados, porque además no sé cuánto saben porque en general muchos de ellos han dejado de estudiar determinados años, y porque... trabajan, tienen pareja, muchos tienen hijos. Algunos están desocupados, sub ocupados o sobreocupados entonces creo están muy alteradas las disciplinas de estudio. El sistema de estudio en las horas que pueden estudiar es diferente que cuando se da una clase en el diurno que en el nocturno.

Esta docente expresa casi la totalidad de las características de esta categoría en una sola respuesta de su entrevista. En este sentido vale la pena ir analizando por separado cada uno de los elementos antes mencionados. En la siguiente entrevista surge claramente la consideración que los docentes que integran esta categoría tienen hacia la situación existencial de sus estudiantes.

E: *¿Considera que actualmente el liceo nocturno representa una necesidad social?*

CS2: ... Sí, sí, sí porque es el espacio en el cual mucha gente que está devorando y triturando el sistema de alguna manera tiene una posibilidad de insertarse a nivel del estudio que le posibilite salir de una situación laboral apremiante, porque la mayor parte de los muchachos que a mí me han tocado que han estado en liceos públicos nocturnos son gente que dejó de estudiar porque han estado trabajando de 10 a 14 hs. por día. Ellos llevan una situación miserable y se dan cuenta que la única opción, remota pero única opción que tienen para salir de ese circuito de explotación es el tener una profesión; y si el sistema no se los brinda no tienen otra opción. Con el sistema regular del liceo no lo pueden hacer. No pueden atender esa demanda, entonces se debería instrumentar a nivel público un espacio para esos muchachos que no pueden seguir un curso regular.

Luego de presentar una de las características principales de esta categoría, es pertinente paulatinamente ir denotando cómo la consideración de la situación de vida de los

estudiantes tiene incidencia en la concepción que los docentes de su enfoque pedagógico. Ellos entienden que éste debe asimilar de alguna forma la experiencia de vida de los estudiantes.

E: *¿Considera que es necesario implementar una pedagogía diferente para el liceo nocturno?*

AS7: Sí, diferente. Primero, porque no se le puede exigir las mismas cosas que a un adolescente que está todo el día en su casa. No le podés exigir... los trabajos que exigís en el diurno del mismo tiempo ni con la misma extensión. Tampoco la modalidad de clase puede ser la misma. No puede ser... ni muy expositiva porque tenés que tener en cuenta que trabajaron, que están cansados o que se están durmiendo. Yo en general apelo a... el va y viene una información que se retroalimenta siempre, siempre. Y... en general apelo más que nada a su experiencia personal con el libro. Bueno, alguna vez te pasó esto, o aquello, mencionar los hijos, esas cosas de ellos que de alguna manera armoniza la clase. La misma pedagogía no podés. Aparte estás tratando con gente adulta.

En esta entrevista el docente manifiesta que considera la experiencia de vida de sus estudiantes para incorporarla a su tratamiento de los temas que tiene que impartir. Además concibe la clase como un intercambio de experiencias e información, que de alguna forma enriquece a ambas partes involucradas (alumno y docente). Pero a este criterio le agrega cierto grado de disminución cualitativa y cuantitativa a las evaluaciones exigidas. Es aquí donde se halla otra característica de esta categoría que surge con claridad de la entrevista al próximo profesor.

E: *¿Qué rol considera que tiene la evaluación en el liceo nocturno?*

CS1: Creo que hay allí también una diferencia porque por un lado puede ser una cosa más radical, en ese sentido el estudiante separa su rendimiento de su situación personal, y el adulto muchas veces siente que la evaluación de su rendimiento es un poco la evaluación de su situación personal. Entonces a veces hay ahí un grado de aprehensividad mayor. Porque cuando ud. a un adulto le da una calificación insuficiente, a veces lo que está decretando es que él es un fracaso y su posibilidad se está determinando. Suelo ser también más cuidadoso y hacer una evaluación más ponderada para no generar esa situación que puede parecer una especie de confirmación muchas

veces de la perspectiva que el adulto cree.

En esta perspectiva del docente acerca de la evaluación se puede captar el vínculo que subyace, según él, entre rendimiento y autoimagen del estudiante adulto. A partir de ese vínculo el profesor justifica su criterio evaluativo en el liceo nocturno. Al respecto otros docentes entrevistados optan por reducir la exigencia, generar mayor motivación para las pruebas o dar amplitud de opción temática en los escritos. El siguiente entrevistado acostumbra utilizar esta última modalidad señalada.

E: *Desde su punto de vista ¿qué papel ocupa la evaluación en el liceo nocturno?*

AS2: Yo la planteo diferente, quizás porque es nocturno, porque son adultos. Yo les aliento a tener el material y les permito elegir mucho el tema. Porque es lindo poder elegir lo que uno va a desarrollar en el escrito, porque uno se siente más identificado con unas

formas artísticas que con otras, con un período que con otro. Son escritos que podrían ser catalogados de más fáciles porque les doy más temas a elegir, y además pueden tener resúmenes delante, eso en el año.

En esta categoría la pedagogía, la evaluación y el contenido programático se presentan con una fuerte asociación en cuanto a criterio de toma de decisiones por parte de los docentes. El contenido programático es el tercer aspecto a considerar. En la próxima entrevista se puede apreciar con claridad cómo el docente refiere a la necesidad de ajustarlo a la situación pedagógica del liceo nocturno.

E: *¿Qué opina sobre la adecuación del contenido programático de su materia para el liceo nocturno?*

CS2: El contenido programático debería ajustarse a las circunstancias del curso; si el espacio es distinto, si la gente es otra, si la demanda y la motivación por la cual están no son las mismas que las del liceo diurno, eso debería modificar y acomodar el programa a ese papel.

Por último, cabe presentar cómo los profesores entrevistados incluidos en esta categoría perciben al estudiantado del liceo nocturno. Se presentan discursos sobre los estudiantes

como bloque homogéneo y heterogéneo, tal como ocurría en la categoría I. Asimismo están aquellos docentes que se refieren a la existencia de un cambio en la estructura del bloque estudiantil en los últimos años. A pesar de que esta postura también está presente en las otras categorías, se presenta aquí como el mismo entrevistado CS2 lo explica, la heterogeneidad del alumnado del nocturno a partir de su realidad socio-económica.

E: *¿Qué opinión tiene acerca de los estudiantes del liceo nocturno?*

CS2: Es difícil encontrar un patrón general. Es un grupo heterogéneo pues los motivos por los cuales están en el liceo son muy variados. Son gente que en algún momento tuvo que dejar de estudiar porque tuvo que hacer la opción laboral, y que luego retoman el estudio a edad más avanzada. Hay otros que no han podido mantener el nivel de asistencia, de exigencia o compatibilizar el trabajo con el estudio en un horario diurno y apuestan al liceo nocturno (...) Yo recién ahora lo estoy visualizando, por ejemplo tengo un grupo muy pequeño y ahí hay situaciones muy variadas: hay muchachos que dejaron hace mucho tiempo por problemas personales y luego retornan, hay otros que se le ha ido extendiendo el tiempo de estudio porque han llevado como han podido el liceo porque trabajan simultáneamente muchas horas, otros que abandonaron voluntariamente el estudio sin razones aparentes que lo justifique y luego se dan cuenta que deben volver a estudiar, así se reenganchan en el nocturno porque les parece más apropiado nada más. Las razones son muy variadas y a mí me gustaría conversar más con la gente de acá para opinar con certeza.

En definitiva, esta categoría se caracteriza por presentar una concepción de la educación en los liceos nocturnos que atiende la realidad social de los estudiantes. Esto significa que los docentes entrevistados que la integran ponen especial énfasis en contemplar la situación personal de sus estudiantes. En este sentido, pretenden atender dicha situación tomando decisiones pedagógicas a nivel del trabajo de aula, de las evaluaciones y del trabajo sobre el contenido programático que tienen que ver con la reducción cualitativa y cuantitativa de la exigencia en el rendimiento de sus estudiantes. A pesar de que entienden que el liceo diurno y el liceo nocturno difieren en su realidad, no comprenden que este último requiere de una propuesta educativa cualitativamente distinta.

CATEGORÍA III. -

La educación en los liceos nocturnos requiere una perspectiva cualitativamente distinta.

La idea central que se maneja en esta categoría de análisis es que la población adulta y extra-edad requiere de formas de trabajo pedagógicas cualitativamente distintas. Al igual que la categoría II se considera necesario incorporar la experiencia de vida del estudiante a su proceso de aprendizaje, pero en un sentido diferente. El contenido experiencial es sólo el medio para desarrollar más cabalmente la capacidad de "aprender a aprender". La educación tiene como fin la culturalización de la personalidad. Para ello se requiere el desarrollo de la participación activa del estudiante en el aula. Estos conceptos se fundamentan en la Andragogía de R. L. Ludojoski (1981). Esta categoría está integrada por un solo docente que no sólo explicó esta postura andragógica, sino que expresó con claridad su aplicación en cada uno de los aspectos en los que fue entrevistada. Se ha valorado especialmente que este entrevistado representa una concepción que difiere en forma marcada con los otros docentes entrevistados. El entrevistado BS1 percibe que el estudiante adulto y el joven extra-edad aprenden de forma distinta y que las formas organizativas e institucionales del trabajo pedagógico deben adaptarse a ello.

E: *¿Considera que es necesario desarrollar una pedagogía específica para el liceo nocturno?*

BS1: Absolutamente. La Andragogía. Yo leí sobre esta disciplina cuando hice el curso para educación de adultos en el Instituto Magisterial Superior como grado, como especialización de posgrado en el año 1989. Pero hay que partir de bases absolutamente diferentes de lo que es el interés de educar a jóvenes adolescentes. Una de las cosas fundamentales es aprovechar la experiencia que el adulto trae de la vida no del conocimiento académico. En el adulto o en la persona del nocturno hay que tener respeto al trabajador, al padre, al ser humano que conjuga todo eso y que además viene a buscar formarse y mejorar el nivel. Es una conceptualización completamente diferente.

Sin embargo no basta con tomar en cuenta en el trabajo en el aula la experiencia del alumno. También es necesario adecuar el contenido programático (sin cambiarlo en sus elementos básicos) en sus objetivos y metodología de trabajo en el aula. Dichos cambios tienen que ir acordes a una nueva concepción de lo que es evaluar tal como la docente explica en otro momento de la entrevista.

E: *Desde su punto de vista ¿qué papel tiene la evaluación en el liceo nocturno?*

BS1: Es absolutamente diferente. Porque lo que nosotros estamos acostumbrados a evaluar son resultados medibles, es decir, son cosas que podemos cuantificar, resultados que podemos cuantificar y convertirlos en números. En la evaluación del adulto lo que tenemos que hacer es privilegiar la retroalimentación de si existió aprendizaje o no, no específicamente en la asignatura que se enseña, sino en lo que es la culturalización de la persona. Es una cosa diferente que merecería inspección diferente, programación diferente, especialización de los docentes.

Este enfoque andragógico lo enmarca en una percepción del estudiantado del liceo nocturno como totalmente heterogéneo. En ese momento hace referencia a la gran cantidad de jóvenes extra-edad que hoy asisten junto a los adultos al liceo nocturno y los motivos que los llevan a hacerlo. Por esto se opta por transcribir esta parte de la entrevista.

E: *¿Cómo percibe la población estudiantil de los liceos nocturnos?*

BS1: Absolutamente heterogénea; en nivel, en intereses, en motivación, en edad. Actualmente hay más alumnos extra-edad que adultos, muchísimos más extra-edad. Además no son todos necesariamente trabajadores. Muchos son estudiantes que han perdido la oportunidad *curricular* en el liceo diurno por trastornos de conducta u otros problemas y vienen al nocturno como único lugar donde pueden ser recibidos.

Esta categoría no sólo se complementa con el pensamiento original de J. Arias al concebir los liceos nocturnos y plasmarlos en la realidad, sino que posibilita la actualización del mismo en una sociedad cambiante. La realidad educativa del liceo nocturno hoy, según esta concepción, debería ajustarse a las necesidades de una población estudiantil que además de contenidos por asignatura, requiere "aprender a aprender". El entrevistado

expresa este objetivo integral al final de la entrevista.

E: *¿Está satisfecha con su labor docente en el liceo nocturno?*

BS1: Sí, absolutamente, absolutamente conforme. Creo que es el lugar en que yo realmente puedo llegar a transmitir a los estudiantes lo único que yo quiero enseñarles que no es mi materia específica: Física, sino transmitirles la capacidad de aprehender a pensar y a reflexionar y eso es lo que se puede lograr.

En definitiva, este docente se aleja conceptualmente de sus colegas de los liceos nocturnos. La Andragogía aparece como una modalidad pedagógica que tiñe el ejercicio de su rol docente. La concepción cualitativamente diferente del liceo nocturno frente al liceo diurno, posibilita la comprensión de la necesidad de una pedagogía distinta cuyo fin último no es de tipo cognoscitivo, sino que es de culturalización de los estudiantes. Los estudiantes del liceo nocturno requieren de un tratamiento diferencial (lo que no implica la disminución cuantitativa de los contenidos programáticos o de la exigencia en las evaluaciones), y de la concientización de que su realidad social es otra y sus necesidades también son otras. Por tanto el *currículum* y el rol docente tendrían que enfocarse de forma cualitativamente distinta con ellos.

IV.2. Distribución cuantitativa

Las veintiuna entrevistas forman un universo de concepciones que se distribuyen de acuerdo a las tres categorías ya analizadas tal como lo muestra la tabla 3.

Tabla 3. Distribución cuantitativa de los entrevistados en las distintas categorías

CATEGORÍA	I	II	III	Total
DOCENTES	12	8	1	21

El análisis de la Tabla 3 muestra que un poco más de la mitad de los docentes entrevistados de los LNBD representan la concepción I, o sea que no hacen distinción alguna entre lo que es un liceo nocturno de un liceo diurno. Estos docentes ejercen su rol de forma similar en ambos turnos. La pedagogía que aplican es la misma, salvo algunas modificaciones que hacen de acuerdo a los ritmos de trabajo en el aula. Pero esta salvedad es aplicable a ambos turnos no siendo distintiva de los liceos nocturnos. La única diferencia que los docentes de esta categoría perciben entre los liceos diurnos y los liceos nocturnos tiene que ver con la estructura horaria.

Un poco más de la tercera parte de los docentes entrevistados tiene una concepción II. Ellos reconocen una diferencia entre los liceos nocturnos y los liceos diurnos que de alguna forma intentan plasmar en decisiones de tipo pedagógicas. Sin embargo el sustento teórico de sus reflexiones se basa sobre su reflexión acerca de la realidad social de sus estudiantes, lo que los lleva a plantear cambios pedagógico-didácticos que son mayormente de tipo cuantitativo que cualitativo (por ejemplo, la reducción de la exigencia en las evaluaciones).

La categoría III, que es aquella que concibe la realidad de los liceos nocturnos como cualitativamente distinta, está conformada por un solo individuo. El docente representa una concepción del trabajo pedagógico que lo aleja significativamente de las ideas expresadas en la categoría I, donde no se plantean diferencias entre el trabajo en liceos diurnos y liceos nocturnos. Resulta paradójico que docentes que trabajan en el mismo programa tengan visiones tan contrapuestas acerca del ejercicio de su rol.

IV.3. Prueba de confiabilidad

Al finalizar la elaboración de las categorías, éstas pasaron a las manos de quien se puede llamar un investigador-examinador. Este conocía el método fenomenográfico, pero desconocía esta investigación. Se le dieron las entrevistas y, dicho investigador-examinador, colocó en las distintas categorías a los sujetos entrevistados. Dicho investigador obtuvo una coincidencia del 90,5% con la clasificación realizada previamente. Por tanto se puede establecer que el control ha demostrado tener un grado de confiabilidad aceptable (ver Tabla 4). Los resultados de esta investigación empírica se

mueven dentro de los parámetros establecidos por el método fenomenográfico (entre 75 y 100%).

Tabla 4. Prueba de confiabilidad de los resultados de las entrevistas a docentes de los LNBD

Sujeto	Categoría según Investigador	Categoría según Investigador-examinador (control)
AS1	I	I
AS2	II	II
AS3	I	I
AS4	I	I
AS5	I	I
AS6	I	I
AS7	II	II
BS1	III	III
BS2	I	I
BS3	II	I
BS4	II	II
BS5	I	I
BS6	I	I
BS7	II	II
CS1	II	II
CS2	II	II
CS3	I	I
CS4	I	I
CS5	I	I
CS6	I	II
CS7	II	II

Resultado: 19/21 (90,5%)

V. DISCUSIÓN FINAL

Luego de realizado el análisis empírico, se considera pertinente plantear una discusión final que de alguna forma denote el grado de complejidad teórica a nivel sociológico que supone el fenómeno estudiado. Es que la elaboración de categorías que reflejan las concepciones cualitativamente distintas que tienen los docentes sobre la educación en los LNBD es el pilar central de una posible mayor elaboración acerca de la relación educación-sociedad. Es así que se puede afirmar una vez más que la investigación de tipo cualitativo es generadora de teoría tal como lo establecen Glaser y Strauss (1980: 23). Asimismo, el método fenomenográfico muestra su eficacia en tanto cumple con su objetivo de hacer un mapa de los modos subjetivos de ver y pensar de los sujetos involucrados con un fenómeno determinado.

Esta discusión se elabora en torno a la concepción del rol docente y al carácter organizacional de los LNBD en sus distintas dimensiones. Ambos aspectos temáticos representan dos niveles de análisis (individual y organizacional) que se encuentran íntimamente relacionados. Porque tal como se explicó en el marco teórico de esta tesis, la concepción del rol docente forma parte de la organización liceal tanto a nivel estructural como funcional. En este sentido, se pretenden señalar algunos elementos teóricos de ambos niveles de análisis que de alguna forma caracterizan a los LNBD, los cuales están insertos en una realidad social coyuntural. Sin embargo esta tesis quedaría incompleta si no se considerara la necesidad de elaborar un modelo socio-educativo específico para los liceos nocturnos del sistema educativo uruguayo. Para ello se presentan una serie de argumentaciones de tipo conceptuales y prácticas que dan cuenta de tal necesidad en cuanto a lo socio-educativo. No obstante cabe aclarar que no es el objetivo de esta tesis la elaboración de tal modelo, puesto que se considera que esa tarea supone otras instancias de investigación socio-educativa. Es que a esta altura es posible afirmar que el fenómeno de los liceos nocturnos requiere de investigación de tipo multidisciplinaria. La misma brindaría todos los perfiles teórico-prácticos que son necesarios para la elaboración de un modelo socio-educativo enmarcado en una política educativa específica a los liceos nocturnos del Uruguay.

V.1. El rol docente en los LNBD

Los docentes de los liceos nocturnos en el Uruguay en el mejor de los casos tienen la misma modalidad de formación y evaluación de su desempeño profesional que aquéllos que ejercen su función en los liceos diurnos. Su formación profesional tiene como referente básico el Instituto de Profesores "Artigas". El mismo cuerpo inspectivo del Consejo de Educación Secundaria evalúa el desempeño docente en todos los turnos de la enseñanza secundaria. Por lo tanto, se puede afirmar que en la actualidad el ejercicio del rol docente en liceos nocturnos no supone ningún tipo de especialización ni consideración evaluativa específica. De alguna forma esto condiciona que en su mayoría (ver tabla 6), los docentes conciban la realidad socio-educativa del liceo nocturno como similar a la del liceo diurno. Esto redundaría en que su desempeño de rol sea el mismo en los liceos nocturnos que en los liceos diurnos. Tal como lo explica Weber (1964: 93), los comportamientos de los miembros de una organización están vinculados a los significados que los actores sociales le otorgan a lo que allí ocurre. Por esto cobra relevancia la investigación empírica realizada en esta tesis acerca de las concepciones que tienen los docentes sobre su papel en los LNBD. La misma permite asimismo visualizar las concepciones cualitativamente distintas que tienen los docentes acerca de la educación en los liceos nocturnos. El universo de concepciones refleja que la mayoría de los docentes le atribuye el mismo significado al desempeño de su rol en ambos turnos, nocturno y diurno. En los casos de docentes que le otorgan significados diferentes al desempeño de su rol en los liceos nocturnos, lo hacen básicamente en consideración de factores externos al mismo. Esto significa que tales docentes no conciben la realidad de los liceos nocturnos como cualitativamente distinta. La diferencia es entendida como una cuestión de composición social del alumnado, o sea que consideran que es la presencia o no de ciertas características de tipo socio-económico que tiene el alumnado lo que hace la diferencia nocturno-diurno.

Otra manera de enfocar el significado que tienen las concepciones acerca del rol docente en los liceos nocturnos es presentando la perspectiva temporal que surge de los discursos de los docentes en cuanto a su profesión. De acuerdo a Nagle (1988: 189) esta perspectiva temporal "posibilita interpretar y entender el material empírico desde otros

ángulos". A partir de esta consideración, y siguiendo la metacategorización propuesta por Nagle (*op. cit.*: 177 y ss.) es posible plantear algunas observaciones acerca de las distintas categorías halladas de las concepciones del rol docente en los LNBD que pueden ser útiles para futuras investigaciones. Es que la mayoría de los docentes entrevistados, en algún momento, hace alusión directa a su vocación docente y el vínculo con la realidad de los liceos nocturnos. Ese es el punto de partida tomado para analizar la relación existente entre la concepción del rol docente y la dimensión temporal de los docentes desde tres perspectivas:

a) Primero, surge la concepción de la vocación docente que se plasma en la tarea docente como elección consciente y producto de la reflexión. Es la perspectiva que Nagle (*op. cit.*: 177) denomina "perspectiva del plan de vida". Esta supone un individuo que encara su futura profesión como vocación desde el momento de su elección. La elección se da en un contexto mayor como plan de vida. La elección fue realizada en el pasado, es llevada adelante en el presente, y forma parte de los proyectos futuros. Es una perspectiva con gran alcance temporal. Sin embargo, sólo una docente de los entrevistados concibe la tarea docente desde esta perspectiva. Dicha docente es quien conforma la categoría III. Ella desde el desempeño de su rol percibe la necesidad futura de generar un modelo que contenga decisiones teórico-metodológicas adecuadas a la realidad socio-educativa de los liceos nocturnos.

b) En segundo lugar se halla la "perspectiva educativa" (*op. cit.*: 179) que denota una concepción situada en el presente. El docente responde en la entrevista dando razonamientos que denotan cercanía temporal. Más allá que la elección de la carrera docente haya sido o no vocacional, el docente se ubica en el presente intentando reflexionar sobre la realidad de los liceos nocturnos basándose en su experiencia personal. Pero no aparece en él intención alguna de continuar su reflexión más allá de la instancia de la entrevista. En esta perspectiva es posible colocar a la mayoría de los docentes entrevistados quienes respondieron atentamente al cuestionario pero sin planteo alguno de proyección al futuro de su tarea docente.

c) Por último, es necesario hacer referencia a la "perspectiva coyuntural" (*op. cit.*: 180). Esta perspectiva expresa una concepción de corto plazo, sin pasado ni futuro y muy relacionada a la casuística personal. Los razonamientos del docente son básicamente acerca de lo cotidiano. El docente desempeña su rol de acuerdo al orden instrumental más elemental sin cuestionarse más allá de lo burocrático-administrativo. En esta

perspectiva sólo pueden colocarse unos pocos de los docentes entrevistados que están muy cansados de la docencia directa o bien ya están al final de su carrera profesional.

Por todo lo antedicho **se puede afirmar que los liceos nocturnos presentan gran heterogeneidad en las maneras de concebir el rol docente, que a su vez tiene que ver con las concepciones cualitativamente distintas acerca de la educación en los mismos.** Esto puede redundar en posibles contradicciones e inclusive frustraciones a nivel de expectativa de rol de los distintos actores involucrados. La categorización resultante de esta investigación posibilita la comprensión de que detrás de una aparente "coherencia" organizacional, enmarcada a nivel instrumental, existen problemas a nivel de interacción expresiva e integrativa. **En definitiva, se hace visible a partir del estudio de las concepciones de los docentes, uno de los motivos de esta investigación: el desajuste organizacional de los liceos nocturnos.** Dicho desajuste supone que las partes interrelacionadas no se presentan adecuadamente acomodadas en relación a un contexto determinado (Biddle, 1979: 321). En el caso de los liceos nocturnos, los docentes presentan claras disimilitudes en torno a su concepción acerca de su rol -el cual no implica solamente la presencia de cualidades técnico-profesionales sino capacidad de ajuste del individuo a la función a ejercer en forma contextualizada-. Es así que las diferencias conceptuales de los docentes frente a los liceos nocturnos no quedan instaladas sólo a nivel de especulación teórica, sino que trascienden hacia el plano de la toma de decisiones pedagógico-didácticas que redundan en su accionar continuo como los principales socializadores dentro del sistema de educación formal.

V.2. El carácter organizacional de los LNBD

A esta altura no cabe duda alguna sobre el hecho de que los liceos (tanto diurnos como nocturnos) son organizaciones sociales, y en cuanto tales, responden al modelo burocrático weberiano. En la organización liceal se da un proceso de racionalización de los procesos educativos tanto a nivel formal como informal. En este sentido es posible referirse a algunos aspectos que tienen que ver con la racionalidad interna a dicha organización.

El nivel formal de la organización liceal tiene que ver con los fines que ésta se propone, con la división de tareas, con la estructuración jerárquica de roles, e inclusive con las normas y valores que involucra. No obstante el elemento central de dicha organización es la racionalidad. La misma se manifiesta de dos maneras: formal y material. Se supone que la racionalidad formal la cual está estrechamente vinculada al nivel formal (valga la redundancia) de la organización debería garantizar la racionalidad material. Porque esta última es la que en definitiva posibilita el logro eficiente de fines y valores en función de la capacidad de los actores involucrados para crear vínculos informales. Sin embargo tales actores sociales pueden o no crear los vínculos necesarios, ya que lo vincular no es respuesta mecánica (al estilo pavloviano del reflejo condicionado) al orden instrumental de la organización. La posible articulación entre los niveles formal e informal puede presentar ajuste o desajuste entre las partes involucradas.

Por lo antedicho es que se optó por estudiar las distintas concepciones de los docentes de los liceos nocturnos en tanto principales actores sociales involucrados. No obstante la mayoría de dichos docentes denotaron en su discurso cierto grado de falta de interés por conocer en profundidad la realidad de los liceos nocturnos. Los docentes que conforman la categoría I parecen no haber reflexionado sobre la peculiaridad de la población estudiantil con la que trabajan. Ellos no parecen cuestionarse el vínculo educación-sociedad; lo que deriva en que su atención se centre casi exclusivamente en el nivel formal de los liceos nocturnos. El único vínculo que parecen establecer más allá de lo formal es con algunos de sus colegas.

El rol docente es el principal articulador entre los niveles formal e informal de toda organización liceal. Más aún en los liceos nocturnos uruguayos en los cuales el diseño *curricular* es el mismo desde 1976 en función de desarrollos programáticos y criterios de evaluación idénticos al del turno diurno. El nivel formal, en su carácter instrumental, ha quedado estancado temporalmente en los años setenta. La única posibilidad de llevar adelante mecanismos de adecuación programática-evaluativa es por parte de los docentes en el desempeño de su rol. No obstante, a partir de las distintas categorías halladas se puede afirmar que los docentes de los liceos nocturnos no piensan ni actúan como "cuerpo profesional". No presentan acuerdo ni siquiera en su percepción acerca de la población estudiantil. Para algunos el alumnado se presenta como bloque homogéneo

en cuanto a edades, intereses y rendimiento; para otros, es un bloque heterogéneo en todos los aspectos. Pero la población de los liceos nocturnos es única y una (más allá de que en futuras investigaciones se pueda investigar su composición). El grado de confusión de los docentes es tal en relación a su alumnado, que en su mayoría primero refieren a que en la actualidad la mayoría de los estudiantes son jóvenes trabajadores y no adultos, y luego señalan la necesidad de atenderlos en cuanto a que son personas mayores. Asimismo cabe aclarar que más allá de esta constatación **la reflexión acerca de la población estudiantil no tiene centralidad en el análisis que realizan los docentes entrevistados**. De alguna manera esto denota que los docentes no consideran el carácter homogéneo o heterogéneo de la población estudiantil con la que trabajan, sino que organizan la práctica docente casi exclusivamente desde su perspectiva.

En definitiva, los docentes de los liceos nocturnos presentan cierto grado de incongruencia entre su concepción acerca de su rol y la realidad de la organización liceal. El análisis estratégico de la Sociología de las Organizaciones explicaría este desajuste a partir del concepto de zona de "incertidumbre". Los actores sociales no actúan racionalmente en equilibrio con los niveles formal e informal de la organización social. Ellos actúan en función de sus intereses, que muchas veces poco tiene que ver con los intereses de la organización social. A pesar de ello no pierden racionalidad en su accionar, por lo cual no carecen de ajuste con la racionalidad de tipo formal de la organización. En cuanto a los LNBD el problema se centra en aquellos docentes que sólo atienden lo instrumental dejando de lado la interacción simbólica y por ende, la integración social. Si a esta manera de concebir su rol (que se corresponde con la categoría I) se le suma una "perspectiva temporal coyuntural" o "de tipo educativo", entonces el desajuste en la organización de tipo educativa es mayor; haciéndose urgente la necesidad de elaborar un nuevo modelo que logre ajustar las partes involucradas en función del contexto. De alguna forma se está marcando la necesidad de retomar la concepción acerca de lo que es y requiere la enseñanza liceal según J. F. Arias (1950: 13): "El liceo debe ser la prolongación de la escuela primaria, pero no una antesala exclusiva de las facultades superiores, que el público mira como los únicos sitios que dan honores y horizontes económicos. El liceo debe ser una vía natural, donde puedan complementarse los conocimientos primarios y donde se enseñe el amor al trabajo y se estimulen por igual todas las inclinaciones vocacionales".

V.3. Un modelo socio-educativo para los LNBD de Uruguay

Tal como se explicó, los LNBD en la actualidad presentan un desajuste organizacional entre el nivel formal-instrumental y el nivel informal. Los docentes de este tipo de institución no logran a través de su desempeño de rol articular ambos niveles. Por este motivo como corolario a esta tesis se propone la necesidad de elaborar un modelo socio-educativo específico para los LNBD. A continuación se presentan algunos elementos teórico-prácticos que justifican de alguna forma tal necesidad.

1)La población estudiantil.- Como punto de partida cabe señalar la composición de la población estudiantil de los LNBD en la actualidad: (1) adultos; (2) jóvenes extra-edad; y (3) jóvenes trabajadores. Este cuerpo estudiantil se presenta como un bloque heterogéneo. En este sentido, es necesario entender que más allá del tramo etario al que pertenezcan estos estudiantes, no tienen características similares al alumnado del turno liceal diurno. El estudiantado del turno diurno básicamente está compuesto por jóvenes adolescentes. Por lo tanto, es imprescindible que los docentes de los LNBD comprendan que la adultez no es solamente un estadio marcado por lo cronológico, sino que está condicionado por otras características de tipo psico-social. Si se asume esta conceptualización, el estudiantado de los LNBD cobra carácter de bloque homogéneo (más allá del reconocimiento de la unicidad de cada individuo) en su índole de pertenecer a la adultez psico-social

2)El capital educacional y el capital social.- La población estudiantil de los LNBD tiene dificultades para acceder al capital educacional siendo éste un recurso determinante de las oportunidades futuras de bienestar. Al analizar la transmisión de las desigualdades educacionales de padres a hijos, el principal aspecto que resalta son las posibilidades de terminar el ciclo secundario -siendo éste el capital educacional que posibilita situarse fuera de la pobreza-. Es así que resalta el impacto de las políticas y programas públicos que han atendido el acceso al nivel educativo secundario en los últimos años en Uruguay. De acuerdo al informe "Evolución de la Pobreza estructural en la década 1984-1994. El Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas" (FAS/INE, OPP-BIB: 49) en el sub período 1989-1994 se dio un incremento significativo del indicador de cobertura en la educación

secundaria tanto en Montevideo como en el Interior Urbano, pero esto no implicó cambios sustantivos en la participación por nivel socioeconómico, más allá de que se logró incrementar la cobertura entre la población con necesidades básicas insatisfechas (NBI)¹⁴. Este fenómeno tiene como antecedente inmediato el incremento de la matrícula de Enseñanza Media pública y privada a tasas considerables. Entre 1979 y 1986 el conjunto de la matrícula de Enseñanza Media se incrementó en un 30% (CEPAL, 1992: 15). Por diversas razones la sociedad comenzó a practicar una "fuga hacia adelante" que actualmente está alcanzando el Bachillerato Diversificado tanto en el turno diurno como en el nocturno. La sociedad uruguaya tendió a concebir que la ampliación de las oportunidades consistía en un mayor acceso al capital educacional. El período de escolaridad completa en el imaginario colectivo social uruguayo alcanzó los tres años básicos de Enseñanza Media y los tres años siguientes de Bachillerato Diversificado. De alguna forma los objetivos del modelo original de liceos nocturnos concebido y elaborado por J.F. Arias a principios del siglo XX se ha ido desdibujando y ha ido perdiendo sus límites. Él no concibió los liceos nocturnos como una ampliación del sistema educativo para acumular capital educacional, sino como una segunda oportunidad para que aquella persona que hubiera tenido que abandonar sus estudios formales por motivos de trabajo, los culminara. El culminar el liceo no era considerado como sinónimo de ingreso al nivel universitario: "Dedicado a la Enseñanza Secundaria no será antesala de profesionales y aunque lo fuera, nada se pierde, siempre que esos profesionales sean seres morales que no tengan vergüenza del trabajo. El saber no es un inconveniente para vivir y es una ventaja para luchar" (Arias, 1950: 12). No obstante en la actualidad la población estudiantil que ingresa a los LNBD lo hace no sólo para culminar sus estudios, sino también para lograr capital educacional (lo cual sería un aspecto a considerar en futuras investigaciones). De alguna forma la sociedad está señalando la necesidad de un nuevo proceso de democratización cultural. Esta vez dicho proceso requiere centrarse en alcanzar la equidad social a través del igual acceso al sistema educativo completo. Este

¹⁴ El método de medición de la pobreza según NBI busca medir aquellos hogares que de acuerdo a una serie de satisfactores esenciales poseen necesidades básicas insatisfechas por lo menos en uno de ellos. Este método también procura localizar la población con carencias críticas e identificar tales carencias.

aspecto que hoy en día se presenta como crucial, fue expresado por Arias (*op. cit.*: 6) en forma general en su discurso de "Celebración del XXX Aniversario del Liceo Nocturno": "... llegar a todas las capas sociales para difundir entre ellas la cultura que permite a los hombres ser más comprensivos, más humanos". Esta convicción fue apoyada por la Comisión de Instrucción Pública que elevó el Informe acerca del Proyecto de Ley de Creación de los Liceos Nocturnos haciendo alusión a que la creación de dichos liceos implicaba "una poderosa razón de justicia social" (Cámara de Representantes, 1919: 72). De alguna forma en la idea original de la creación de los liceos nocturnos de Arias subyacía el intento de lograr una mayor integración social. Esta necesidad sigue vigente. En la actualidad se está dando un proceso de segmentación en educación (Kaztman, 1996: 49). Este proceso se fundamenta en el acceso diferencial al capital social. "El capital social de un estudiante son sus expectativas legítimas de que otros lo ayudarán en el futuro" (*op. cit.*: 50). Los LNBD no deberían ser vistos como un "residuo" del sistema educativo formal. Cabe la posibilidad de que a través de la implantación de un modelo socio-educativo específico a la realidad liceal nocturna, dichas instituciones educativas posibiliten a su población estudiantil de escasos recursos generar redes de reciprocidad y obligaciones, relaciones de confianza y lealtades, con otros estudiantes que pertenecen a hogares más acomodados. Esto de alguna forma puede ser muy útil para lograr una mejor inserción en el mercado laboral. Consecuentemente, ésto reforzaría la confianza en el sistema educativo formal y redundaría en una mayor inversión en el desarrollo del capital educacional. En definitiva, este era el gran objetivo expresado por Arias cuando concibió los liceos nocturnos en el Uruguay: una forma de lograr mayor integración social.

3)La propuesta andragógica.- La realidad socio-educativa de los LNBD se enmarca dentro de un contexto internacional de cambio en las pautas de comunicación educativa. El desarrollo informático condiciona las nuevas formas de comunicación. Este aspecto tiene especial relevancia para esta tesis porque al señalar la necesidad de un nuevo modelo para los LNBD en una primera instancia se consideró que la propuesta andragógica era la más adecuada. Sin embargo, dicha propuesta está contextualizada en la realidad socio-económica de la década del setenta. En la actualidad, se pueden atender algunos de los elementos básicos de la propuesta andragógica de Ludojoski (1981), pero añadiéndole el carácter informático que requiere la educación hoy en día. Más aún, si se considera que la población estudiantil de los LNBD generalmente ya tiene inserción

laboral o pretende tenerla a la brevedad, este aspecto cobra especial relevancia. La Andragogía es un buen punto de partida para la elaboración del modelo en cuanto a lo pedagógico. Sin embargo tendría que complementarse con todo aquello resultante de las necesidades socio-económicas de los estudiantes de los LNBD. Porque aunque a esta altura parece indiscutible la necesidad de elaborar un modelo socio-educativo para los LNBD, es fundamental entender que estas instituciones suponen un marco de referencia educacional y social distinto al resto del sistema educativo uruguayo.

4)La formación docente.- De acuerdo a esta tesis pues, pareciera imprescindible atender la formación docente para los liceos nocturnos. La especialización del docente forma parte de su carrera profesional. Los docentes de los LNBD tendrían que alcanzar cierto grado de concientización de la situación educacional a la que se enfrentan. De esa forma uno de los principales actores sociales involucrados en los LNBD en tanto organización social (los docentes), podría oficiar de "bisagra" entre el nivel instrumental y el nivel de interacción simbólica, logrando la integración en la organización liceal nocturna. Es que ya el mismo Arias le otorgaba este papel al docente de Enseñanza Secundaria. En tal sentido criticaba el sistema de elección de profesores de su época que básicamente suponía tres criterios: (1) el sistema de recomendación, (2) el sistema de clasificación del buen estudiante, y (3) el de oposición. Estos tres criterios según Arias (Cámara de Representantes, 1919: 70) no eran adecuados y él proponía otro criterio: "Debemos hacer la selección de los profesores llevando la cabeza hacia el porvenir y no hacia el pasado. Así como en las batallas guerreras cuando se trata de la salvación material de un país no se eligen los generales por oposición ni por las recomendaciones ni por su pasado y sus clasificaciones escolares, sino por su acción y su inteligencia clara revelada en la realidad de los hechos, tampoco en las batallas culturales que hacen avanzar o retroceder moral o materialmente a un pueblo, no deben designarse los maestros liceales o secundarios por la recomendación y el antecedente de estudiante, sino, y más que nada, por la demostración evidente en el terreno de los hechos de que poseen las condiciones de pedagogo y de carácter, indispensables para poder enseñar; y la preparación científica necesaria, indiscutible para saber lo que enseña". En definitiva, su postura está muy vinculada a los resultados de esta tesis. La investigación sobre las distintas concepciones de los docentes de los LNBD acerca de su rol posibilita comprender cómo los docentes perciben su ejercicio profesional. El funcionamiento de la organización liceal nocturna

depende en buena medida de dichas concepciones. Tal como el mismo Arias explica, el reclutamiento y la formación de los docentes tendrían que ser integrales. Este concepto aplicado a los docentes de los LNBD supone no sólo conocimiento de la disciplina a enseñar sino también conocimiento acerca de la realidad socio-educativa peculiar de dichas instituciones.

V.4. A modo de conclusión

Es importante reconocer que toda investigación de los problemas educativos desde el campo de la Sociología supone afrontar la relación educación-sociedad que es de índole multidimensional. En esta tesis se pretendió lograr el conocimiento de la realidad de los Liceos Nocturnos con Bachillerato Diversificado en Montevideo a través de la investigación acerca del rol docente en los mismos. No obstante, se reconoce que la investigación realizada no es exhaustiva sino que es sólo un primer paso para el futuro planteo de investigaciones de índole cualitativo y cuantitativo que traten el fenómeno mencionado desde diversos ángulos.

Resulta evidente que esta investigación abre posibilidades de investigación futura en vez de dar respuestas definitivas. Es que toda investigación en el área de la Sociología de la Educación no sólo es de alta complejidad, sino que aumenta los hilos conceptuales para la comprensión del entramado social. Además este tipo de investigaciones no sólo intenta contribuir al conocimiento científico nacional y por tanto al progreso cultural del país, sino que pretende ser de utilidad para la elaboración de programas enmarcados en políticas educativas que se propongan modificar situaciones que merecen ser atendidas.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ANEP-CODICEN (1995) *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones*, tomo I, Montevideo.
- ANEP-CODICEN (1998) *La educación uruguaya. Situación y Perspectivas*, Montevideo.
- Arias, J.F. (1950) *Liceo Nocturno*, Taller Gráf. Prometeo, Montevideo.
- Bernstein, B. (1977) *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Akal Universitaria, Madrid.
- Biddle, B. (1979) *Role Theory*, Academic Press, New York.
- Bidwell, Ch. (1965) *The school as a formal organization*, en March, J.G. (ed.), *Handbook of Organizations*, pp.972-1022, Rand-McNally, Chicago.
- Blanchet, A. (1989) *Entrevistar* en Blanchet, A., R. Ghiglione, J. Massonant y A. Trognon, *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Narcea, Madrid.
- Bogdan, R.C. y S.K. Biklen (1992) *Qualitative Research for Education*, Allyn and Bacon, Boston.
- Boocock, S. (1973) *The school as a social environment for learning: social organization and micro-social process in education* en *Sociology of Education*, vol 46 (winter): 15-50, New York.
- Breuer, S. (1996) *Burocracia y Carisma. La Sociología Política de Max Weber*, Alfons El Magnànim, Valencia.
- Cámara de Senadores (1919) *XXVI Legislatura*, 84ª Sesión Ordinaria, 3/X, tomo 118 (260-261), Montevideo.
- Cámara de Representantes (1919) s/d, 7/VIII, tomo 273 (68-85), Montevideo.
- CEPAL (1990) *Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay*, Instituto Nacional del Libro, Montevideo.
- CEPAL (1992) *¿Aprenden los estudiantes? El Ciclo Básico de Educación Media*, Montevideo.
- CEPAL (1994) *Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprenden y qué opinan*, Montevideo.
- Contreras, J. (1997) *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid.
- FAS/INE, OPP-BID (1994) *Evolución de la Pobreza Estructural en la década 1984-1994. El Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)*, Montevideo.

- Filgueira, C. y A. Marrero (1995) *Políticas de reforma educativa en América Latina: El caso uruguayo* en Puryear, J. y J. Brunner (edits.), *Educación, Equidad y Competitividad Económica en las Américas*, vol. II, OEA, Interamer, Washington.
- Filstead, W.I. (1995) *Métodos cualitativos. una experiencia necesaria en la investigación cualitativa*, en Cook, T.D. y Ch.S. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Ed. Morata, Madrid.
- Friedberg, E. (1988) *Análisis sociológico de las organizaciones*, CLAEH, Montevideo.
- García, C. (1995) *Formación del profesorado para el cambio educativo*, EUB, Barcelona.
- García Aretio, L. (1989) *La educación*, Ed. Paraninfo, Madrid.
- Gerth, H. y W. Mills (1958) *From Max Weber: Essays in Sociology*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London.
- Gimeno, J. y A. Perez (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.
- Glaser, B.G. y A.L. Strauss (1980) *The discovery of the grounded theory*, Aldine, New York.
- Hargreaves, A. (1996) *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional*, ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente, Santiago de Chile.
- Kalman, J. (1998) *Una visión de la V Confitea desde la investigación sobre la educación de adultos* en Revista La Piragua, CEAAL, 14: 43-51, Méjico.
- Kaztman, R. (1996) *Marginalidad e Integración Social en Uruguay*, CEPAL, Montevideo.
- Kroksmark, T. (1987) *Fenomenografisk didaktik*, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Kuhn, T. (1992) *La estructura de las revoluciones científicas*, FCE, Méjico.
- Linton, R. (1945) *The cultural background of personality*, Appleton-Century, New York.
- Ludjowski, R. (1981) *Andragogía o Educación del Adulto*, Ed. Guadalupe, Buenos Aires.
- Ludjowski, R. (1984) *Antropogogía o Educación del Hombre*, Ed. Guadalupe, Buenos Aires.
- Marrero, A. (1992) *El Ciclo Básico Unico desde la perspectiva de los estudiantes*, CES, Montevideo.
- Marrero, A. (1992) *El Ciclo Básico Unico desde la perspectiva de los estudiantes*, CES, Montevideo.
- Marrero, A. (1996) *Trabajo, juego y vocación. Las antinomias de la Educación Física en el Uruguay*, FCU, Montevideo
- Marrero, A. (1998) *El Bachillerato de Educación Secundaria: El problema*, UdelaR, FHCE, Colección Avances de Investigación, Departamento de Publicaciones, Montevideo.
- Marrero, A. (s/f) *Ethos institucional y subcultura juvenil. Un estudio de su correspondencia*

en institutos públicos de Educación Media, Versión mimeo.

Martorelli, H. (1973) *Condicionantes socioculturales de la educación*. Ponencia del Seminario sobre Planeamiento educativo, CIEP, Montevideo.

Marton, F. (1981) *Phenomenography- describing conceptions of the world around us*, en *Instructional Science*, 10, (177-200).

Marton, F. (1986) *Phenomenography- a research approach to investigating different understandings of reality*, en *Journal of Thought*, 21 (28-49).

Merton, R.K. (1949) *Social theory and social structure: Toward the codification of theory and research*, The Free Press, Glencoe, Ill.

Nagle, A. (1988) *Orientación vocacional. Una investigación de la perspectiva de los jóvenes uruguayos*, Vasastedens Bokbinderi AB, Göteborg.

Parsons, T. (1951) *The social system*, The Free Press, Glencoe, Ill.

Parsons, T. y E.A. Shils (1968) *Hacia una teoría general de la acción*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.

Reichardt, Ch.S. y T.D. Cook (1995) *Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos*, en Cook, T.D. y Ch.S. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Ed. Morata, Madrid.

Rodríguez de Artucio, E., M.L. Rampini de Preziosi, C. Tornaría y A. Mazzei (1983) *Del modelo democrático al intento autoritario*, en *El modelo educativo uruguayo, dos enfoques*, FCU, Montevideo.

Silverman, D. (1975) *Teoría de las organizaciones*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Surraco, H. y F. Pérez (1998) *Compendio de Normas Vigentes de la Institución Liceal*, ANEP-CODICEN, Montevideo.

Tedesco, J.C. (1995) *El nuevo pacto educativo*, Anaya, Madrid.

Tedesco, J.C. (1997) *Fortalecimiento del rol de docentes: balance de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación*, UNESCO-OREALC, ponencia presentada en el Seminario Internacional de Formación de Profesores, Santiago de Chile.

ESCO (1976) *Recomendaciones de la UNESCO a sus Estados Miembros sobre Educación de Adultos*, Versión mimeo., Nairobi.

Vallés, M.S. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Ed. Síntesis, Madrid.

Weber, M. (1964) *The Theory of Social and Economic Organization*, Free Press, New York.

Weber, M. (1969) *Economía y Sociedad*, tomos I y II, FCE, Méjico.

Weber, M. (1985) *La "objetividad" cognoscitiva de la ciencia social y de la política social* en *Sobre la Teoría de las ciencias Sociales*, Planeta-Agostini, Barcelona.

ANEXO

Pauta de entrevista en profundidad semi estructurada aplicada

- 1) ¿Me podría contar algo acerca de los motivos que lo llevaron a la docencia? (años de trabajo, lugares en donde trabajó, etc.)
- 2) ¿Trabaja en un liceo diurno? ¿Cuántas horas semanales?
- 3) ¿Cuánto hace que trabaja en los liceos nocturnos? ¿Qué cantidad de horas semanales trabaja?
- 4) ¿Qué opinión tiene acerca de sus estudiantes del liceo nocturno?
- 5) ¿Considera que es necesario desarrollar una pedagogía específica en el liceo nocturno?
- 6) ¿Qué papel piensa que tiene la evaluación en el liceo nocturno?
- 7) ¿Qué opina acerca del contenido programático de su materia aplicado a los cursos del liceo nocturno?
- 8) ¿Cómo es su relación con sus colegas del liceo nocturno?
- 9) ¿Considera que los liceos nocturnos representan una necesidad social? ¿Por qué?
- 10) Desde su punto de vista, ¿cumple el liceo nocturno con la función social que le es atribuida?
- 11) ¿Estima que Enseñanza Secundaria atiende de igual forma al liceo nocturno que al liceo diurno?

