



Universidad de la República - Regional Norte - Salto
Facultad de Ciencias Sociales
Licenciatura en Ciencias Sociales
Taller de Investigación

**LAS DIFERENCIAS CULTURALES EN EL CAMPO EDUCATIVO DE SECUNDARIA:
CULTURA ADOLESCENTE VS CULTURA ESCOLAR INSTITUCIONAL.**

Prof. Fredy López

ÍNDICE

CAPÍTULO I:	Pág.
DISEÑO METODOLÓGICO	
Introducción	3
Tema y Problema de Investigación.....	5
Fundamentación y Antecedentes	6
Marco Teórico.....	8
Objetivos Generales	15
Objetivos Específicos.....	15
Hipótesis de Trabajo	15
Supuesto Subyacente.....	16
CAPÍTULO II:	
METODOLOGÍA Y TRABAJO DE CAMPO	
Marco Metodológico.....	16
Elección de la Institución y Determinación del Universo de Estudio.....	18
Organización (Lugar, Fecha y Realización de contactos).....	21
CAPÍTULO III:	
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	
Cultura adolescente vs cultura escolar institucional: su dinámica y relacionamiento	21
Reflexiones Finales	33
Bibliografía General.....	35

CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO

INTRODUCCIÓN

La educación constituye en la actualidad uno de los pilares fundamentales de las sociedades modernas. Esto se debe, quizás, al valor trascendental que tiene el conocimiento, la técnica y la tecnología en las diversas matrices de desarrollo y enfoques llevados adelante en las últimas décadas. Hoy en día ya nadie duda acerca de la necesidad que tienen los países del mundo, y fundamentalmente los de la región, de formar y educar a su población, preparándola de tal manera que sean capaces de aprovechar las “*ventanas de oportunidad*” (R. Arocena, 1996) que se abren en períodos de cambio y reestructuración, y que permiten a los países mejores preparados ingresar al mundo desarrollado. Hoy sabemos que una población educada es un capital importantísimo, que puede conducir a los países subdesarrollados al desarrollo, o no, pues existen otros factores igualmente relevantes (como la inversión, por ejemplo); pero lo que es inequívoco es que el desarrollo sin educación, para los países de la periferia, es prácticamente imposible. Lo mismo ocurre a nivel regional y nacional.

El Uruguay fue antaño uno de los países con mejores indicadores educativos a nivel de Latinoamérica e incluso a nivel mundial, compartiendo dicho privilegio con países desarrollados. Pero en la actualidad, justo cuando la educación debe ser una herramienta fundamental en nuestra matriz de desarrollo, sufrimos una profunda crisis educativa que nos coloca muy por debajo en el ranking, pero que por sobre todas las cosas se convierte en un obstáculo para el desarrollo. Dicha crisis educativa presenta diferentes problemas específicos, como la repetición, la deserción, conductas desajustadas, pérdida de valores, desinterés, desmotivación, malestar docente, caída en los niveles de exigencias, malos rendimientos, insuficiencia de recursos e infraestructura, etc.

Es por ello que nos hemos preocupado aquí por incursionar en la temática de la educación, partiendo de una visión cuyo potencial permite comprender y atender, desde la cultura y de manera transversal, buena parte de los problemas antes mencionados. Esto no significa que nuestra explicación sea suficiente, pero representa un marco interpretativo muy significativo que nos ayudará a comprender algunas de las claves de la crisis educativa en general, y al mismo tiempo creemos que podría constituir un importante insumo para la reflexión y la búsqueda de soluciones.

En este trabajo abordamos concretamente las eventuales diferencias culturales existentes al interior del campo educativo de secundaria, que se manifiesta cotidianamente en las diferentes instituciones educativas del país, generando tensiones importantes entre los diferentes agentes que actúan en dicho campo (como estudiantes, docentes, equipos directivos, autoridades del sistema, etcétera). Para ello, como lo desarrollaremos más adelante, partimos del supuesto teórico de que en

el interior de nuestras sociedades existen diferentes subculturas que, aunque cuentan con algunos elementos comunes fundamentales, en otros distan sustancialmente, lo que genera ciertas rispideces, tirantez, malestar, fracaso, incomprensión, etcétera. A nuestro entender, esas diferencias culturales pueden ser visualizadas en al menos dos subculturas concretas y bien definidas: la cultura adolescente, por un lado, y la cultura escolar institucional, por otro.

Para ello nos valemos de los aportes teóricos de Bourdieu (2005), tomando sus conceptos de “*campus*” y “*habitus*”, lo que nos da una visión general de la sociedad y de cómo está constituida, además de algunos criterios que nos permiten entender su dinámica y funcionamiento, vinculando las estructuras con los actores y viceversa.

De igual manera, recogemos la contribución de Emilio Tenti Fanfani (2000) y Juan Carlos Tedesco (2000), dos teóricos neo-marxistas que complementan los aportes de Bourdieu pero desde una realidad más cercana a la nuestra. Tenti Fanfani nos permitió un acercamiento a los conceptos de “*cultura escolar institucional*” y “*cultura adolescente*”, muy vinculadas al concepto de *habitus*; y Tedesco nos ayudó, desde una peculiar perspectiva histórica, a comprender la dinámica del relacionamiento entre la cultura y las instituciones educativas.

Por su parte, Guillermo A. Obiols y Silvia Di Segni (1995) desde el campo de la filosofía y de la psicología respectivamente, nos han facilitado la comprensión de algunas de las dimensiones de la cultura adolescente, lo que nos permitió identificar y seleccionar algunas de las cinco dimensiones concretas de análisis que presentamos en este trabajo, que son: la naturaleza del cambio en ambas culturas; la forma de percibir el tiempo; los motivos y fines de los actores; las actitudes, valores y prácticas de dichos actores; y el significado o sentido de la educación.

Por otra parte, los aportes de Germán Rama (2004), nos permiten en buena medida dar cuenta de la realidad de la educación uruguaya en los últimos años e identificar algunas de las problemáticas más importantes.

Por último, la investigación coordinada por Carlos Filgueira (2004) en nuestro país, constituye un excelente antecedente en la temática, pues aborda el relacionamiento entre la “*cultura juvenil*” y la educación media superior. Los demás autores refuerzan nuestro análisis aportando datos e ideas muy significativas.

De esta manera, en el primer capítulo se encuentran los ítems referentes al diseño metodológico, es decir que en el mismo se desarrollan el tema y el problema de investigación, así como también sus antecedentes y sobre todo la fundamentación mediante la cual se evidencia la importancia y la necesidad de investigar el problema. Luego, dentro del mismo capítulo, se prosigue con la presentación del marco teórico, donde se exponen los conceptos fundamentales y sus relaciones

principales, buscando de esta manera una interpretación y explicación teórica del problema estudiado. Por último, se exponen y se explicitan los objetivos generales y específicos de la investigación, así como también la hipótesis de trabajo y los supuestos subyacentes a la misma.

En el segundo capítulo se encuentra el apartado metodológico, donde se expone la estrategia y la metodología con la cual se ha trabajado, especificando además algunos de los detalles principales vinculados al trabajo de campo, esto es la definición y conformación de los grupos de discusión, así como también los detalles de la organización y realización de los mismos.

Por último, en el tercer capítulo se procede al análisis e interpretación de los datos obtenidos en el trabajo de campo, y a la formulación de las reflexiones o conclusiones finales.

TEMA Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

- Las diferencias culturales en el campo educativo.

La selección de este tema responde, además de los fundamentos ya mencionados en el marco de la crisis de la educación, a la acuciante preocupación existente entre docentes, autoridades de la enseñanza y padres respecto a los bajos rendimientos de los estudiantes, que a nuestro entender responden, en buena medida, a las diferencias culturales entre adolescentes e institución educativa (mediado quizás por un evidente desinterés y desmotivación que generan tales diferencias culturales en los estudiantes y también en los demás actores institucionales).

Cuando hablamos de las diferencias culturales existentes al interior de las instituciones de educación secundaria, básicamente hacemos referencia a las diversas prácticas, actitudes, conductas, valores, principios, percepciones, formas de pensar, intereses, etcétera, vinculadas a los diversos actores institucionales, lo que eventualmente genera incompatibilidades, desencuentros y desentendimientos que tienden a neutralizar, cuando no a contrarrestar, la acción pedagógica y educativa que supuestamente debería generar la institución sobre sus estudiantes a través de algunos de sus agentes (por ejemplo los docentes).

Es por esto que, dentro del tema mencionado, y de la cultura tanto de estudiantes como de los demás actores institucionales, analizaremos conjuntamente dimensiones y variables objetivas y subjetivas.

Por otra parte, en lo que respecta al problema de investigación en sí mismo, como ya lo adelantáramos brevemente en la introducción, puede traducirse y sintetizarse en la siguiente pregunta:

¿Existen diferencias culturales significativas, entre los diversos actores del campo educativo de secundaria, capaces de determinar la coexistencia conflictiva entre una subcultura adolescente y otra subcultura escolar institucional?

FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES

Hace ya largo tiempo que en Uruguay se habla de la “crisis de la educación”, siendo ciertamente la enseñanza secundaria la más criticada. Precisamente, en diciembre del pasado año, Unicef convocó a una reunión donde *“Técnicos, académicos y consejeros de Secundaria coincidieron en varios puntos críticos de la educación uruguaya”* (El País, 13 de diciembre del 2009). Las dimensiones del problema son múltiples, destacando la deserción, la repetición, los bajos rendimientos, los problemas de comportamiento, el desinterés y la desmotivación, la falta de recursos, el absentismo docente, entre otros. En este sentido, los debates teóricos se suceden entre una diversidad muy amplia de posturas acerca de cómo es la realidad de la educación, cuáles son sus problemas, por qué se producen y, principalmente, cómo deben ser resueltos.

Algunos descargan todas sus críticas sobre los docentes, los cuales se encuentran en una especie de encrucijada donde son observados, evaluados y requeridos por el equipo directivo institucional, por las autoridades superiores del sistema educativo, por investigadores, así como también por los propios alumnos, los padres, y la sociedad en general. Y todos estos actores le demandan un sinnúmero de competencias, cualidades y funciones, las que son, definitivamente, muy difíciles de satisfacer por su propia naturaleza contradictoria y excluyente (es decir que, muchas veces, si se hace una no es posible hacer otras). Un ejemplo de esto es la exigencia de las autoridades educativas e institucionales respecto al cumplimiento del programa y de los contenidos a enseñar, lo que es muchas veces incompatible con la contención, retención y represión de los adolescentes, demandadas por otros actores como la sociedad, los padres y los propios alumnos, que traen consigo todas las problemáticas subyacentes en el seno de la sociedad. En este sentido, puede decirse que la educación (con excepción de la universidad) ha perdido su especificidad, asumiendo otras funciones y responsabilidades sociales que la han desviado de la formación, construcción y difusión de conocimientos, y para las cuales las instituciones y docentes no están capacitados (ya sea por las condiciones en que trabajan, por falta de formación y actualización, o por la relativa rapidez de los cambios sociales, los cuales no pueden ser acompañados por una adecuada reestructuración de las instituciones, que por su naturaleza tienen un carácter conservador e inflexible).

Otros, en cambio, achacan todas las culpas a los políticos y técnicos encargados de planificar, gestionar y administrar el sistema educativo, por lo que reclaman sistemáticamente un cambio en la orientación de la educación, mayores recursos, la elaboración de nuevos programas, etcétera, lo cual ha desembocado en la adopción de políticas de gobierno (que cambian de acuerdo a las autoridades de turno) en vez de la aplicación de grandes lineamientos generales capaces de constituir verdaderas políticas educativas de Estado, que trasciendan más allá de los gobiernos y de las autoridades existentes en un momento dado. Esta necesidad de una política educativa de Estado se hacía patente ya en 1995, cuando Ester Mancebo y Pedro Ravela (consultores de la Oficina de CEPAL en Montevideo) sostenían que existía *“la necesidad de contar con políticas que vayan más allá de los avatares de la política partidaria y que se continúen por encima de los cambios de gobierno”* (Ester Mancebo y Pedro Ravela; 1995:11). Por cierto, éste reclamo estuvo lejos de constituirse en una realidad, pues desde 1995 hasta la fecha se han realizado ya, en función del gobierno de turno, varias reformas educativas y reformulaciones de programas, por lo que el Uruguay carece aún de una política educativa de Estado, consensuada entre todo el sistema político y la sociedad en su conjunto. La educación uruguaya se parece, en este sentido, a un barco sin timón, que cambia de rumbo de acuerdo a la dirección de los vientos que lo azotan.

En tercer lugar, se encuentran los que colocan en el centro de la crítica a los adolescentes y jóvenes, corrompidos por los medios de comunicación, por las drogas, por las “malas juntas” (que son sus iguales, es decir, otros adolescentes), y poseedores de una natural rebeldía, que los lleva por el “mal camino” y en contradicción con el mandato social establecido desde antaño. Los adolescentes y jóvenes son muchas veces vistos como “anormales”, y como tales se los involucra o asocia a muchas de las problemáticas sociales presentes en la actualidad, como la drogadicción, la violencia, la delincuencia, etcétera, generando así una visión totalmente negativa, reproducida muchas veces por los medios de comunicación, y que acaba con la estigmatización de estos sectores de la población. Por supuesto, tal percepción contrasta totalmente con las propuestas educativas institucionales y sus marcos normativos, diseñados y previstos para otro tipo de estudiantado.

Finalmente, están quienes explican buena parte de las problemáticas mediante la crisis de la familia tradicional, que en las últimas décadas ha sufrido trastornos bastante importantes, y que han concluido con un proceso de desinstitucionalización, o con la aparición de nuevos arreglos familiares. Y a estos cambios en la morfología de la familia se suman otros fenómenos, estrechamente vinculados con el anterior, como pueden ser el ingreso masivo de la mujer al mercado laboral, la soledad y el descuido de los hijos, entre otros (aunque con esto no se pretende culpabilizar a la mujer, sino simplemente analizar objetivamente los procesos económicos que afectan la estructura familiar), que inciden significativamente en el proceso de socialización

primaria tan importante y necesario en el momento en que los niños se incorporan a otras instituciones formales de educación, puesto que carecen del tipo de reglas, pautas, expectativas, valores, actitudes, requeridos habitualmente por las instituciones educativas, dificultando su adaptación al contexto y al marco normativo educativo institucional.

Evidentemente las explicaciones no se agotan aquí, por lo que existen todo un conjunto de otras posturas que se centran en algunos o en varios de los aspectos aquí mencionados, e incluso matizando y resumiendo varias de estas explicaciones generales, argumentando que el problema de la enseñanza secundaria es multicausal y multidimensional, y que por tanto son muchos los factores explicativos.

En este sentido, es menester reconocer aquí, y explicitar de antemano, que nuestro enfoque es multidimensional, y que consideramos la problemática en toda su complejidad, por lo que no descartamos la posible incidencia de todos estos factores, y de otros, en el problema estudiado. Sólo que, de acuerdo a las limitaciones de nuestra investigación, nos proponemos incursionar en una dimensión específica del problema, que es la cultura y sus eventuales diferencias entre los diversos actores institucionales, que en definitiva es el trasfondo sobre el cual se desarrollan las diversas problemáticas de la educación mencionadas anteriormente.

Para ello, tomaremos como hilo conductor la idea de Tenti Fanfani (Ídem, 2000), según la cual existen diferencias importantes entre la cultura de los adolescentes y la cultura escolar institucional.

A nuestro entender, un estudio de esta naturaleza es fundamental, no porque sea capaz de brindarnos todas las explicaciones y respuestas acerca de la crisis educativa actual en el Uruguay, sino porque contribuye en gran medida a contextualizar, desde un punto de vista cultural, a las diversas explicaciones y eventuales soluciones más específicas que puedan surgir desde diferentes actores y enfoques. Más allá de la veracidad o no de nuestra hipótesis (que deberá ser corroborada mediante la investigación), las conclusiones a las que podremos arribar constituirán un gran telón de fondo sobre el cual podrán ser interpretados los múltiples procesos vinculados al relacionamiento existente entre las instituciones educativas y sus estudiantes. Ahí radica, quizás, la fundamental importancia de este trabajo.

MARCO TEÓRICO

Como vimos, la problemática de la educación media es compleja y multidimensional, al igual que las diversas explicaciones y soluciones que se han ensayado hasta el momento. Pero a nuestro juicio, todas estas dimensiones, legítimas de ser estudiadas o no, se desarrollan en un contexto socio-cultural específico y concreto, es decir en un determinado “*espacio social*” (Bourdieu, 2005).

Según Bourdieu, toda sociedad está constituida por múltiples espacios sociales o “*campus*”, que son “*un conjunto de relaciones objetivas e históricas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder (...) un sistema modelizado de fuerzas objetivas (muy a la manera de un campo magnético), una configuración relacional dotada de una gravedad específica que se impone sobre todos los objetos y agentes que se hallan en él*” (Bourdieu; 2005:44-45). En este sentido, entendemos que la educación media, como parte del sistema educativo, constituye un campo propio, con una estructura específica compuesta por diversos agentes que ocupan lugares bien definidos, que actúan y se relacionan de acuerdo a cierta forma de distribución del poder, y que se encuentran históricamente determinados. Así, alumnos, docentes, equipos directivos y administrativos, autoridades del consejo, padres, etcétera, se constituyen en diferentes agentes que actúan en dicho campo educativo.

Pero estos agentes deben ser además (en teoría), poseedores de ciertas prácticas o “*habitus*” comunes, formas de pensar, formas de percibir y de actuar, que determinan la manera en que dichos actores se relacionan entre sí, pautando su accionar, permitiéndoles resolver a los individuos las diversas situaciones cambiantes, nuevas e inciertas, a las cuales se deben enfrentar. Dicho habitus “*es un principio estructurante que opera desde el interior de los agentes (...), el principio generador de estrategias que permite a los agentes habérselas con situaciones imprevistas y continuamente cambiantes [...] un sistema de disposiciones duraderas y trasladables que, integrando experiencias pasadas funciona en todo momento como matriz de percepciones, apreciaciones y acciones y hace posible la realización de tareas infinitamente diversificadas*” (Bourdieu; 2005:46). Como vemos, el concepto de habitus de Bourdieu coincide en muchos aspectos con el de cultura, o al menos el concepto de cultura engloba o incluye al de habitus.

Sin embargo, ¿qué sucede si los diferentes agentes que participan dentro de un mismo campo, como el educativo, no comparten efectivamente (en la realidad) el mismo habitus, que según Bourdieu determina el accionar de dichos agentes dentro del campo?

A nuestro entender, la crisis actual de la educación media se debe precisamente a que no existe un habitus común a todos los agentes que se desenvuelven en dicho campo educativo, por lo que buena parte de los estudiantes no comparten los esquemas mentales y las prácticas de los demás actores, generando tensiones y conflictos que desestabilizan al campo educativo en su conjunto, y que se manifiesta en síntomas tales como la deserción (salida del campo), repetición (fracaso en el campo), desinterés y rebeldía (desacuerdo y conflicto con los demás agentes del campo), etcétera. En otras palabras, podríamos decir que las “reglas de juego” con las que cuentan los adolescentes difieren sustancialmente de las reglas de los demás actores (y viceversa), lo que genera conflictos y enfrentamientos entre los diferentes agentes del campo. Es más, dicho conflicto tiende a polarizarse

entre los adolescentes y jóvenes, por un lado, y los demás agentes institucionales (entiéndase: docentes, equipos directivos, funcionarios institucionales, autoridades educativas, etcétera) por otro, ya que por su naturaleza las instituciones educativas son mayormente quienes imponen las reglas de juego en este campo educativo, haciendo que el relacionamiento del estudiantado y los agentes institucionales tienda a ser el más crítico y problemático.

No es de nuestro interés extendernos aquí sobre las causas más profundas que llevan a tales desavenencias entre los diferentes agentes del campo, pero probablemente se deba, entre otras cosas, a la masificación, a la universalización y a la obligatoriedad de la enseñanza secundaria de las últimas décadas (Emilio Tenti Fanfani, 2000), que ha obligado a ingresar a este campo educativo a una diversidad muy amplia de jóvenes y adolescentes, que no siempre reconocen las nuevas reglas de juego que se les impone, y que no cuentan con el *habitus* requerido para desenvolverse exitosamente dentro del campo, careciendo por tanto de todo sentido la permanencia de éstos agentes dentro de dicho campo. Es decir que, como sostiene Tenti Fanfani (2000), estos adolescentes, pertenecientes a sectores excluidos de la sociedad, que se incorporaron tardíamente, y obligados, al sistema educativo, no ingresaron al campo como resultado de determinaciones históricas, como debería ocurrir según el propio Bourdieu en la cita que expusieramos más arriba, sino por un cambio en el marco normativo legal. En otras palabras, no fue un proceso natural y paulatino, sino violento, rápido, obligatorio y masivo, lo que inevitablemente generó conflictos culturales, ya que, la incorporación de estos adolescentes al sistema puede asegurarse legalmente con el simple cambio normativo, pero esto no conlleva necesariamente un proceso automático de homogeneización cultural y de pautas de comportamiento.

Pero más allá de las causas, lo que aquí nos interesa son los efectivos desajustes entre las diferentes prácticas, esquemas mentales, actitudes, percepciones, etcétera, de los distintos agentes del campo educativo. Y en este sentido, podemos decir que existen diferencias significativas a nivel cultural entre los adolescentes y las instituciones educativas en las cuales están insertos, lo que refuerza la idea de que los individuos que participan dentro del campo educativo de secundaria no comparten un *habitus* común que les permita desarrollarse plenamente. A nuestro entender, el problema radica entonces en las diferencias de *habitus* (o culturas) existentes dentro del campo educativo, más que en el campo en sí mismo, entendido éste como conjunto de relaciones objetivas ancladas en ciertas formas de poder.

De esta manera, nuestra hipótesis central al problema es que existen diferencias significativas entre la “cultura adolescente” y la “cultura escolar institucional”, y que además esas diferencias generan un relacionamiento conflictivo entre los distintos actores institucionales. Pues en cierta medida, el marco institucional, con su postura conservadora (en el sentido estricto de que le cuesta

adaptarse a los cambios) y rígida frente a los estudiantes, contribuye actualmente a que la cultura adolescente y juvenil tienda a la confrontación y al enfrentamiento para resolver sus problemas, o simplemente como forma de rechazo a ese modelo institucional que ellos consideran obsoleto. Es más, *“En la representación de los estudiantes, este marco institucional que condiciona la configuración crítica de la cultura escolar de los jóvenes, ambienta un sentimiento de desmotivación con las actividades educativas propiamente dichas y con los procesos pedagógicos concretos”* (Filgueira, C. et al.; 2004:165). En otras palabras, podemos decir que la importancia de dicho proceso radica en su carácter cíclico, y en las repercusiones negativas que genera el enfrentamiento de ambas culturas en el interior del sistema educativo. Cuando hablamos del carácter cíclico hacemos referencia a que la cultura institucional, tal como la caracteriza Tenti Fanfani, produce desinterés y desmotivación entre los adolescentes, ya que éstos cuentan con una cultura diferente, lo que, a su vez, no permite que los estudiantes se involucren en los procesos pedagógicos concretos y con las prácticas institucionales, y por tanto neutralizando cualquier propósito o intención de socialización por parte de la institución hacia los adolescentes que se quedan sin asimilar la cultura institucional, o al menos les dificulta su proceso de adaptación.

Según el autor mencionado, la cultura adolescente debe ser entendida como el conjunto de conocimientos, valores, actitudes, predisposiciones, concepciones y prácticas que se caracterizan por ser diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etcétera; en tanto que la cultura escolar institucional, plasmada en los programas, reglamentos, objetivos, proyectos y acciones, tienden a caracterizarse todavía (desde su momento fundacional), por la homogeneidad, la sistematicidad, la continuidad, la coherencia, el orden y la secuencia única.

En consecuencia, se genera un evidente desfasaje entre ambas culturas que sintomáticamente aparece como un conflicto más o menos permanente entre ambos grupos de agentes. En palabras de Jaim Etcheverry, *“la experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales. Esta oposición estructural es fuente de conflicto y desorden, fenómenos que terminan a veces por neutralizar cualquier efecto de la institución escolar sobre la conformación de la subjetividad de los adolescentes y jóvenes”* (Jaim Etcheverry, 1999; citado por Tenti Fanfani, 2000:7).

Estas culturas, tanto la de los adolescentes como la escolar institucional, poseen, a su vez, diferentes dimensiones que pueden ser analizadas separadamente, e incluso que pueden ser comparadas entre sí (es decir que las mismas dimensiones pueden ser analizadas comparativamente en ambas culturas) con el objetivo de corroborar el supuesto desfasaje al que hacemos referencia. Por supuesto, dichas dimensiones de las culturas están constituidas por elementos del habitus que poseen los distintos agentes del campo educativo. Y por sobre todas las cosas, estas dimensiones

tienen un carácter mucho más empírico y observable que los conceptos de cultura y habitus, que son bastante más generales y abstractos, lo que nos permitirá recolectar datos concretos y específicos en cada una de estas dimensiones, que servirán como insumo para el análisis y la conclusión, determinando, finalmente, la veracidad o falsedad de nuestra hipótesis.

A nuestro entender, las dimensiones más importantes, presentes tanto en la cultura adolescente como en la cultura escolar institucional, y por tanto factibles de comparación, son cinco: 1)- la naturaleza del cambio en cada una de las culturas; 2)- la forma en que cada grupo de agentes percibe el tiempo (pasado, presente y futuro); 3)- los motivos y los fines que persigue cada grupo de agentes (en tanto miembros del campo educativo); 4)- las actitudes, valores y prácticas que los agentes consideran adecuadas para lograr el éxito dentro del campo; 5)- finalmente, el significado o sentido que tiene la educación secundaria para los diferentes actores. El hecho de que hayamos seleccionado estas dimensiones, y no otras, tiene que ver, básicamente, con la posibilidad de comparación que permiten, y además porque constituyen, todas ellas, elementos fundamentales de la cultura y el habitus para este tipo de campo y de agentes.

Cabe señalar también, que cada una de estas dimensiones pueden ser perfectamente operacionalizadas en el apartado metodológico, es decir que cuentan con diferentes indicadores o aspectos, que deberán ser identificados oportunamente y seleccionados cuidadosamente, lo que brindará una representación más real y concreta de los conceptos, permitiendo la recolección de datos y su posterior análisis.

La naturaleza del cambio como dimensión analítica tiene que ver con la manera en que dichas culturas evolucionan, y con la forma en que cada una de ellas asimila los procesos de cambios internos y externos, es decir, como cambian y cómo asimilan los cambios provenientes del entorno. En este sentido, como ya lo expresáramos antes, la cultura adolescente tiene un carácter básicamente dinámico, cambiante, abierto, flexible, vanguardista, contradictorio, diverso; en tanto que la cultura escolar institucional es conservadora, estática, cerrada, inflexible, lineal y homogénea (Emilio Tenti Fanfani, 2000). Este aspecto es fundamental, dada la rapidez y la profundidad de los cambios (en todos sus ámbitos) en las sociedades actuales, que son rápidamente asimilados, cuando no protagonizados, por las generaciones más jóvenes, mientras que a las instituciones en general, y a las educativas en particular, les cuesta enormemente adaptarse a las nuevas circunstancias, requiriendo generalmente de períodos de tiempo mucho más largos, lo que definitivamente consolida el desfasaje cultural entre ambos grupos de actores.

La forma de percepción del tiempo está vinculada a la importancia y al significado que asigna cada grupo de agentes a las nociones de pasado, presente y futuro, y por sobre todas las cosas, a cómo cada uno de los actores asocia al tiempo con sus prácticas y conductas, tanto dentro como

fuera del campo. De esta manera, Guillermo A. Obiols y Silvia Di Segni de Obiols (1995) sostienen que los adolescentes tienden, en su gran mayoría, a romper y olvidar el pasado y a no considerar el futuro, viviendo únicamente el presente, y buscando permanentemente disfrutar el hoy, lo cotidiano, lo inmediato, careciendo por tanto de todo proyecto futuro que canalice sus prácticas y actitudes en pro de unos objetivos más generales y a largo plazo. Y a diferencia de esto, las instituciones educativas están profundamente arraigadas y ancladas en cierta tradición del “Uruguay culto”, de la “Suiza de América”, que destaca por su educación y por el nivel cultural de sus habitantes, que tienen por objetivo formar ciudadanos iguales, y una de cuyas finalidades es facilitar la cohesión social, al estilo todavía del Uruguay del siglo XIX que necesitaba inevitable e imperantemente construir un sentido de pertenencia y de nacionalidad, inexistente hasta entonces; al tanto que sobre este basamento formulan un proyecto de país hacia el futuro, que incluya a todos, y en función del cual deben orientarse todas las actitudes, comportamientos, recursos y esfuerzos, hipotecando quizás el presente para disfrutar de un mejor porvenir. En palabras de Tedesco *“la escuela constituye, ella misma, un producto histórico y, como tal, es una forma específica de resolver el problema de la transmisión del patrimonio cultural de una sociedad a sus futuras generaciones”* (Tedesco; 2000:3).

Los motivos y fines son todos aquellos factores capaces de explicar el ingreso de los agentes dentro del campo, así como el conjunto de estímulos que llevan a los agentes a permanecer (o no, pues como vimos la deserción es uno de los mayores problemas de la educación secundaria en Uruguay) en él. En este sentido, los adolescentes presentan una importante carencia de motivaciones propias, que los lleve voluntariamente a las instituciones educativas, por lo que su ingreso y permanencia (cuando se dan) se deben fundamentalmente a imperativos ajenos a ellos, ya sean provenientes desde el Estado (mediante leyes de obligatoriedad, o de incentivos, como las asignaciones familiares, por ejemplo), desde los padres (que comparten todavía, en buena medida, la visión institucional, según la cual “sin estudio no somos nadie”, por lo que presionan a sus hijos a que estudien), o de la sociedad en su conjunto, cuyo mandato determina que los niños y adolescentes deben estudiar (pues de esa manera la sociedad cree garantizar el orden, y por contraposición el no estudio se asocia con vagancia, delincuencia, etcétera). Por su parte, los motivos y los fines de los agentes institucionales, como docentes y equipos directivos, están relacionados, por un lado, con las posibilidades de consolidarse profesionalmente, lo que les asegura ciertos niveles de ingresos, y por otro, con su convicción (más o menos generalizada, al menos a nivel discursivo) de que su presencia en el campo educativo se debe a su interés y preocupación por la formación de las nuevas generaciones, a su vocación profesional que los

condujo inexorablemente a trabajar y a desempeñarse en el sistema educativo (visión que predomina fundamentalmente entre los docentes).

Las actitudes, valores y prácticas que los diferentes actores consideran apropiados para lograr el éxito dentro del campo educativo, también varían sustancialmente, pero, en este caso, no solo porque no comparten los medios o estrategias conducentes al éxito, sino porque entienden al éxito, como tal, también de manera diferente. Es decir que, como los actores interpretan el éxito de manera diferente, optan, en consecuencia, por valores, actitudes y prácticas también diferentes. Los estudiantes, asocian al éxito con lo estético, con lo aparente, con la imagen, con la estima y el “status” asignado por los grupos de pares. Emilio Tenti Fanfani cita el ejemplo de Francia, donde *“es común que los muchachos y las chicas del colegio tengan que optar entre dos figuras típicas: la del “bufón” y la del “payaso”. Mientras que la primera figura representa el tipo ideal del alumno que opta por cumplir con las reglas de la escuela, la segunda se aplica a quienes las desafían y prefieren ser los “primeros en el grupo” (los más valorados, reconocidos, populares, etc.) a costa de ser “los últimos” en la lista de méritos específicamente escolares (calificaciones, conducta, etc.). Los hijos de los grupos subordinados en muchos casos optan por esta estrategia, en la medida en que les resulta más difícil competir con éxito en el juego escolar”* (Tenti Fanfani; 2000:7-8). Como vemos, de las palabras del autor se desprende también, lo que es el éxito para las instituciones educativas, que enfatizan fundamentalmente en las calificaciones, en las conductas socialmente esperadas y valoradas, en la adquisición de conocimientos, en el respeto por las reglas institucionales, en la sumisión, etcétera.

Por último, el significado o sentido que tiene la educación secundaria varía también en gran medida entre ambos grupos de agentes. Los adolescentes tienden a interpretarla como una etapa obligatoria de su vida, de la cual no pueden escapar, y sobre todo que no contribuye en gran medida a su desarrollo exitoso dentro de la sociedad, pues sus contenidos y mecanismos han quedado obsoletos, no siendo aplicables ni útiles en la realidad, pues no se han adaptado aún a los cambios relacionales, tecnológicos, comunicacionales, económicos, entre otros, de los últimos tiempos. En cambio, la educación secundaria desde el punto de vista de los actores institucionales y desde las autoridades de la educación, goza aún de una visión romántica, según la cual constituye una herramienta transformadora fundamental, promotora de igualdad de oportunidades, que garantiza mejores niveles de vida y de ingresos, y que, en definitiva, es la base fundamental sobre la cual debe construirse el futuro de la nación, y con ella, de sus habitantes. De todas formas, en los últimos tiempos, y como consecuencia de esta gran crisis de la educación secundaria en particular, y de la educación en general, en nuestro país se ha discutido mucho intentado encontrar un nuevo sentido a la educación, por lo que tampoco es posible encontrar un consenso, incluso entre los propios actores

institucionales (lo que se ha visto plasmado en las interminables discusiones vinculadas a la nueva Ley de Educación, que ha enfrentado, por ejemplo, a los docentes con las autoridades educativas y políticas de turno, y a éstas últimas con las fuerzas de la oposición, augurando ya futuras modificaciones a la normativa en caso de un nuevo cambio de gobierno, lo que confirma la carencia absoluta de una política educativa de Estado).

En fin, el análisis comparativo de estas dimensiones nos permitirá determinar la veracidad de nuestra hipótesis de trabajo, formulada más arriba, o, por el contrario, desestimarla y concluir que las eventuales diferencias planteadas a nivel teórico no son realmente significativas en la realidad de la institución educativa seleccionada (de nuestro medio), pero que de todas formas representaría un gran avance y una contribución muy importante que nos ayudará en la mejor comprensión de nuestro problema de investigación.

OBJETIVOS GENERALES

- Verificar si existen diferencias culturales entre los distintos actores del campo educativo de secundaria.
- Comprobar si las eventuales diferencias culturales son lo suficientemente significativas como para demostrar o corroborar la existencia de una subcultura adolescente y otra subcultura escolar institucional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir y analizar las diferentes características de ambas subculturas del campo educativo de secundaria.
- Comparar algunas de las dimensiones más importantes de las subculturas para comprender sus eventuales diferencias.
- Analizar si las eventuales diferencias entre ambas subculturas generan tirantez, conflictos o desencuentros entre los distintos actores que se desenvuelven dentro del campo educativo.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

- En la actualidad, en el campo educativo de secundaria coexisten dos subculturas diferentes: la subcultura adolescente y la subcultura escolar institucional, manteniendo entre sí una relación conflictiva.

SUPUESTOS SUBYACENTES

- En el seno de la sociedad existen subculturas que, más allá de sus características generales, presentan características singulares importantes que diferencian a unos grupos de otros, dándoles una identidad propia a cada uno de ellos, además de determinar sus expectativas, sus actitudes, su conducta, su forma de relacionarse, etcétera.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA Y TRABAJO DE CAMPO

MARCO METODOLÓGICO

La consideración del problema de investigación y, sobre todo, de la naturaleza de nuestro objeto de estudio, que es la cultura, nos ha conducido a la evaluación de diferentes estrategias y técnicas cualitativas, buscando una pertinencia y correspondencia entre técnica y objeto, pues entendemos que cada técnica de recolección de datos es diferente, ya que aportan datos también diferentes, y porque además presentan ventajas y desventajas, fortalezas y debilidades, que hacen a su mayor o menor pertinencia, tanto en relación con el problema de investigación como con la situación o circunstancias en que se desarrolla dicha investigación. No es nuestra intención exponer aquí, de forma exhaustiva, las mencionadas consideraciones en torno a cada una de las técnicas, por lo que únicamente nos limitaremos a fundamentar nuestra elección de los Grupos de Discusión, que ha sido la técnica que a nuestro entender más se ajustaba a los requerimientos de la investigación.

En este sentido, debemos recordar que la cultura es el producto de las interacciones sociales que se generan en un grupo o sociedad determinada a lo largo del tiempo. Con esto queremos decir que no es un fenómeno individual, sino grupal. Este es el primer y principal argumento por el cual hemos optado por los grupos de discusión, pues dicha técnica permite reconstruir un discurso del colectivo, que a su vez refleja (ya sea de manera explícita o implícita) una realidad grupal, más que individual, lo que nos permitirá acceder a los fundamentos y esencia de la cultura del referido grupo. De esta manera, se concibe al grupo de discusión como una representación de la sociedad o, en nuestro caso, de un sector específico de ella, por lo que los resultados obtenidos constituyen un reflejo más o menos fiel de la realidad general del colectivo estudiado. Es decir que *“el grupo tan sólo es un marco para captar las representaciones ideológicas, valores, formaciones imaginarias y afectivas, etc., dominantes en un determinado estrato, clase o sociedad global”* (Ortí, 1989:198; citado por Valles, M., 1999:286).

Pero lo dicho hasta aquí no significa que un grupo necesariamente sea completamente homogéneo, pues, por el contrario, los matices estarán presentes en cualquier grupo, por pequeño

que sea. No pretendemos obtener con esto un discurso perfecto, coherente y único entre los participantes del grupo, pero sí creemos que es posible identificar, de todos los discursos posibles que emerjan allí, una tendencia predominante, unas coincidencias significativas que darán cuenta de la ideología dominante del grupo, y en nuestro caso, más que de una ideología, de la cultura grupal, entendida ésta como el conjunto de prácticas, valores, principios, percepciones e intereses, predominantes entre los miembros del colectivo. He aquí el segundo argumento de nuestra elección: la dinámica del grupo de discusión, permite observar cómo interactúan las diversas ideologías con la ideología dominante, y cómo se enfrentan en los diferentes discursos. En palabras de Ibáñez (uno de los referentes más importantes en lo que respecta a la técnica de grupos de discusión), *“el grupo es el lugar privilegiado para la lectura de la ideología dominante”* (Ibáñez, 1979: 126; citado por Beltrán, M. 1986:40-41).

Por otra parte, a priori se nos podría reprochar el carácter externo de los discursos, es decir que lo que las personas dicen en sus enunciaciones no necesariamente constituye lo que efectivamente hacen, pues bien pueden reproducir un discurso convencional que encubra la verdadera esencia de su cultura, especialmente si consideramos el ámbito institucional en el cual se desarrollará la investigación. Sin embargo, y he aquí nuestro tercer argumento a favor de los grupos de discusión, la espontaneidad en la dinámica discursiva de los participantes permite acceder, de forma directa o indirecta (a través de una correcta lectura de segundo orden, no literal, de los discursos), al inconsciente de los participantes, lo que revelará los elementos más esenciales de sus esquemas de pensamientos, de sus prácticas, de sus valores, de sus intereses y de sus percepciones; lo que ciertamente distingue a los grupos de discusión respecto a las encuestas (y también de muchas entrevistas), las cuales solo permiten acceder al contenido consciente de los encuestados. En otras palabras, *“la discusión que tiene lugar en el grupo, provocada por el investigador, convierte en objeto de conocimiento la ideología del grupo, y ello con una importante particularidad: así como la encuesta no traspasa el contenido de la conciencia, el grupo de discusión explora el inconsciente”* (Ídem, 1986:41).

A continuación, pasaremos a la exposición y fundamentación de los detalles operativos que hicieron posible la efectiva realización de los grupos de discusión, lo que permitió la obtención de los datos necesarios para la investigación. Estos detalles son: la elección de la institución secundaria donde se desarrolló el estudio; la delimitación del universo de estudio, que en este caso no coincide con la institución; la definición y conformación de los diferentes grupos de discusión; el lugar y la fecha en que se realizaron los grupos, así como también la forma en que se efectuaron los contactos con los participantes; y finalmente la formulación de la consigna sobre la cual debieron discutir los participantes de los grupos.

ELECCIÓN DE LA INSTITUCIÓN Y DETERMINACIÓN DEL UNIVERSO DE ESTUDIO

La institución seleccionada es el Liceo Departamental N° 1 (IPOLL) de Salto. Los motivos más importantes son, en primer lugar, el hecho de ser, junto con el liceo N° 5, una de las dos instituciones cuya matrícula de estudiantes es de “aluvión”, es decir que sus estudiantes provienen de diferentes zonas de la ciudad, por lo que la cultura que llevan consigo es, en teoría, más representativa del conjunto de de la sociedad, o en nuestro caso, de la cultura de los adolescentes salteños, lo que repercutirá en una mayor validez externa de los resultados de la investigación.

En segundo lugar, a diferencia del liceo N° 5, el liceo departamental es una institución que tiene cursos de bachillerato, y especialmente grupos de quinto y sexto año. Esto es importante, pues consideramos más pertinente que el estudio se realice en estudiantes que ya tienen cierta trayectoria en secundaria, lo que les daría un tiempo importante de adaptación y de asimilación de la cultura institucional. Recordemos que nuestro principal objetivo es verificar la existencia de dos culturas diferentes. Y, considerando dicho objetivo, si el estudio se realiza en ciclo básico, las posibilidades de que la cultura de los estudiantes sea diferente a la cultura institucional aumenta, pues los adolescentes aún no han tenido el tiempo suficiente como para adecuarse e incorporar la cultura institucional, lo que en definitiva iría en contra de los intereses de la investigación, pues lo que sostenemos teóricamente es que independientemente de la trayectoria de los estudiantes en secundaria, existen efectivas diferencias culturales entre estudiantes y demás actores institucionales.

En tercer y último lugar, nos hemos definido por el liceo departamental porque hemos constatado una importante preocupación, tanto en el cuerpo docente como en el equipo administrativo, respecto a todo un conjunto de problemáticas institucionales, vinculadas a los malos rendimientos, el desinterés, la desmotivación, la deserción, la falta de estudio, etcétera, que bien podrían ser síntomas claros de un conflicto cultural de fondo entre la cultura escolar institucional y la cultura adolescente, objetos de estudio de nuestra investigación. Cabe destacar también aquí, que tras un primer contacto con la Dirección del centro, hemos obtenido un adecuado respaldo y apoyo para continuar adelante con el estudio, además de una manifestación explícita del interés institucional respecto a la investigación y a sus eventuales conclusiones.

En lo que tiene que ver con el universo de estudio, ya hemos dicho que no coincide completamente con la institución, y esto se debe a que, por motivos operativos y de recursos, era necesario un recorte del universo estudiado. En este sentido, hemos optado por centrarnos en el nivel de 5to año, de los turnos diurnos, ya que es quizás el nivel que mayores problemas presenta a nivel institucional, y porque además es el núcleo central del estudiantado que asiste a la institución.

Por otra parte, 5to año es el nivel medio del bachillerato, que actúa como articulador entre los estudiantes de 4to y 6to año, por lo que sería, de alguna manera, el nivel más representativo de todo el bachillerato institucional.

DEFINICIÓN Y CONFORMACIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

En total se realizaron cuatro grupos de discusión: dos de estudiantes, uno por el turno matutino y otro por el turno vespertino; y otros dos grupos integrados por los demás actores institucionales, uno compuesto por docentes de ambos turnos y otro integrado por administrativos de ambos turnos. La duración aproximada de cada grupo fue de 1 hora y 30 minutos.

La realización de un grupo de discusión de estudiantes por cada turno se realizó fundamentalmente con la intención de controlar la existencia de eventuales diferencias entre ambos turnos, lo que permite un análisis comparativo y enriquece las conclusiones finales. En cambio, dicha distinción no es importante para el caso de los docentes, pues buena parte de ellos trabajan en ambos turnos.

Por otro lado, a nivel de los actores institucionales diferentes de los estudiantes es necesario hacer una distinción entre docentes y administrativos, puesto que sus roles y su forma de trabajo en la institución son de una naturaleza totalmente diferente. Esta distinción también nos permite realizar un estudio comparativo de los resultados de los diferentes grupos, lo que de igual manera enriquece el análisis y la conclusión final.

En lo que respecta a la conformación de los grupos, es importante señalar que estuvieron compuestos de 8 integrantes cada uno, que surgieron del cruce de las variables que fueron definidas como criterios de selección, en pos de una adecuada representatividad de los grupos. Para el caso de los docentes y administrativos las variables consideradas como criterios de selección han sido: a) la antigüedad (hasta 10 años de trabajo/más de 10 años de trabajo) es una variable trascendental, puesto que la experiencia y la formación de las diferentes generaciones de docentes y administrativos es un elemento central en la conformación de la cultura institucional; b) el tipo de cargo (docentes/no docentes), puesto que, como lo expresáramos más arriba son roles y prácticas de naturaleza bien diferente, lo que podría influir en la percepción y asimilación que dichos actores tienen sobre la cultura institucional; c) y finalmente el sexo (femenino/masculino), ya que constituye una variable que en múltiples estudios sociales y educativos a mostrado una importante diferencia en el comportamiento de los actores de acuerdo a la categoría a la cual pertenecen.

Por su parte, en el caso de los estudiantes se han tomado también tres variables que son: a) rendimiento (suficiente/insuficiente), pues existe un acuerdo bastante generalizado en que el capital

cultural de los estudiantes influye sobre sus rendimientos (Bourdieu, 2005), por lo que si abarcamos a estudiantes con rendimientos desiguales tenemos mayores posibilidades de incluir a estudiantes con diferentes capitales culturales; b) zona de residencia (centro/periferia), pues como dijimos antes, el liceo departamental recibe a estudiantes de diferentes zonas de la ciudad, que posiblemente presentan diferencias culturales importantes; c) sexo (femenino/masculino), por los mismos motivos que se ha considerado dicha variable en el caso de docentes y administrativos.

A continuación presentamos los dos cuadros con los respectivos cruces de las variables antes mencionadas, que de alguna manera conforman el perfil de los miembros de los grupos de discusión:

		DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS				
		SEXO FEMENINO		SEXO MASCULINO		TOTAL
		CARGO: DOCENTE	CARGO: NO DOCENTE	CARGO: DOCENTE	CARGO: NO DOCENTE	
ANTIGÜEDAD	HASTA 10 AÑOS	1	1	1	1	4
	MÁS DE 10 AÑOS	1	1	1	1	4
TOTAL		2	2	2	2	8

*Tabla N° 1: Perfil de los miembros de los grupos de docentes y administrativos

		ESTUDIANTES				TOTAL
		SEXO FEMENINO		SEXO MASCULINO		
		REND. ALTO	REND. BAJO	REND. ALTO	REND. BAJO	
ZONA DE RESIDENCIA	CENTRO	1	1	1	1	4
	PERIFERIA	1	1	1	1	4
TOTAL		2	2	2	2	8

*Tabla N° 2: Perfil de los miembros de los grupos de estudiantes.

ORGANIZACIÓN (LUGAR, FECHA Y REALIZACIÓN DE CONTACTOS)

El lugar donde se realizaron los grupos fue la propia institución. Esto se debe fundamentalmente a que en dicho lugar se pudo reunir fácilmente a los diferentes participantes, en un salón neutro, bien apartado, y sin ningún tipo de perturbaciones.

En cuanto a los contactos, a los docentes y administrativos se les informó muy rápidamente en una instancia de coordinación (el miércoles 6 de octubre de 2010), luego, en la siguiente coordinación (miércoles, 13 de octubre) se realizó el primer grupo con docentes. Durante la semana intermedia (entre miércoles y miércoles) se realizó la identificación de los candidatos a participar y se estableció una comunicación personal con cada uno de ellos para confirmar asistencia, fecha y hora. Una vez realizado el grupo con docentes, hubo una semana (hasta el miércoles 20) para seleccionar candidatos y establecer contactos personales con los administrativos, donde se confirmó, como se hizo con los docentes, la asistencia, la fecha y la hora, que coincidió con la siguiente coordinación (miércoles 20 de octubre).

En lo que respecta a los alumnos, se estudiaron los perfiles y se seleccionarán candidatos durante las mismas semanas que los docentes y administrativos, solo que en vez de realizarse en horario de coordinación, se llevaron a cabo en horario de clase, durante el turno correspondiente, momento en el cual los participantes debieron retirarse de clase por el tiempo que duró el grupo.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

CULTURA ADOLESCENTE VS CULTURA ESCOLAR INSTITUCIONAL: SU DINÁMICA Y RELACIONAMIENTO

En una primera aproximación analítica a los datos obtenidos tras la realización de los cuatro grupos de discusión se puede anticipar la confirmación de que al interior de la institución educativa estudiada existen efectivas diferencias culturales entre sus distintos actores. Dichas diferencias son muy contundentes si se comparan los datos de los grupos realizados a los estudiantes (de ambos turnos), por un lado, y los datos arrojados en la discusión de docentes y funcionarios, por otro. Estas diferencias son, en general, sustanciales, aunque existen diferentes matices si observamos detalladamente cada una de las dimensiones estudiadas. Pues, por ejemplo, existen mayores consensos o similitudes en lo que respecta al sentido de la educación, en tanto que las diferencias en torno a la manera de apreciar o percibir el tiempo son muy significativas.

En este sentido, vale destacar que más allá de lo que podríamos pensar a priori, los propios actores son relativamente consientes de dichas diferencias culturales, aunque no logran apreciar en

todas sus dimensiones la magnitud y los impactos o efectos que esas diferencias generan en su vida cotidiana en general, y especialmente en su desempeño y actuación a nivel institucional. Esto puede verse reflejado en algunas frases expresadas por los participantes:

“...creo que tienen [los estudiantes] esa idea de un presente continuo, y creo que muchas de nuestras instituciones, incluyendo a nuestra educación, están creadas para una sociedad que ya no existe más, y para un tipo de adolescente que ya no existe más tampoco” (Grupo de docentes, pág. 7).

Aquí vemos una percepción muy amplia y general del fenómeno cultural, no como un problema meramente de los actores institucionales, sino como un problema de todo el sistema educativo, lo que en cierta medida coincide con las reflexiones anteriores respecto al posible vínculo entre las diferencias culturales y la crisis del sistema educativo uruguayo en la actualidad, y fundamentalmente vemos también cómo algunos de los actores creen que las instituciones educativas del país han quedado obsoletas tras un conjunto de cambios, de diversa índole, que ha afectado a la sociedad en los últimos años.

Por otra parte, también es perceptible cierto grado de conciencia respecto a las diferencias culturales a nivel institucional, no ya del sistema educativo como un todo. Es decir que, más allá de la obsolescencia de las instituciones educativas, o de las diferencias generacionales producto de los cambios ocurridos en los últimos tiempos, también se observa cómo algunos participantes son críticos con la realidad más concreta, es decir con su realidad institucional. Esto puede verse reflejado en la siguiente opinión de un funcionario:

“...nosotros como institución tenemos una cultura, que nos identifica frente a los demás, pero yo soy un convencido de que además, a nivel interno tenemos como diferentes culturas subyacentes” (Grupo de funcionarios, pág. 1-2).

Pero además de éstas dos formas de visualizar el fenómeno de las diferencias culturales, una general y otra más concreta y particular, podemos ver cómo otros participantes, en este caso un estudiante, logran vincular la realidad institucional y las diferencias culturales a su vida privada, manifestando la existencia de ciertas discrepancias fundamentales entre la propuesta educativa y sus eventuales deseos o proyectos de vida (si es que los tiene, como veremos más adelante). En este sentido:

“También pasa que lo que nosotros muchas veces queremos ser no es lo mismo que lo que nos piden que seamos desde la institución” (Grupo de estudiantes del turno matutino, pág. 3).

Como vemos, los diferentes actores que participaron en los grupos de discusión tienen un cierto grado de conciencia de que existen diferencias culturales internas, y el grado de conciencia depende quizás del lugar o rol que ocupa cada actor dentro del campo y de su capacidad analítica, asociada con sus diferentes niveles de formación. Así, la opinión del docente trasciende el ámbito institucional, la del funcionario se limita a la institución y a sus eventuales diferencias internas, y finalmente la del estudiante, que es el destinatario de las prácticas educativas institucionales, aborda el problema desde su punto de vista singular, es decir cómo afecta la acción educativa en su vida personal.

Esto no significa que cada uno de los grupos de actores esté encasillado al momento de analizar la realidad, pero sin duda alguna, como sostiene Bourdieu (ver marco teórico) el lugar que ocupan en el campo, o el rol que desempeñan en él, influye sobre la percepción que cada uno tenga de la realidad. Y de ser así, existe un riesgo subyacente al problema, que lo constituyen las dificultades que presenta cada uno de los actores para percibir la realidad, y por tanto el problema de las diferencias culturales, en todas sus dimensiones.

Por otra parte, y más allá de las eventuales diferencias existentes entre los otros actores institucionales (es decir más allá de las diferencias entre estudiantes, por un lado, y docentes y funcionarios, por otro), es importante señalar que los contrastes son tan importantes entre algunos actores, que permite identificar claramente, en la realidad institucional del liceo departamental, la existencia de al menos dos culturas diferentes: una cultura adolescente, predominante entre los estudiantes (aunque no exclusivamente), y otra cultura institucional, compartida fundamentalmente por docentes y funcionarios (aunque tampoco exclusivamente por ellos), tal como lo señalara Emilio Tenti Fanfani en *Culturas Juveniles y Cultura escolar*.

Hechas estas consideraciones generales, buscaremos abordar a continuación las diferentes dimensiones planteadas en el marco teórico, lo que nos permitirá constatar la existencia o no de diferencias culturales al interior de las instituciones educativas de secundaria.

En lo que respecta al cambio, como dimensión de análisis, existen marcadas diferencias entre la cultura institucional y la cultura de los estudiantes. La marcada diferencia se visualiza fundamentalmente en la manera del cambio interno de ambas culturas, pues la cultura institucional sigue presentando prácticamente las mismas características que hace veinte o treinta años, lo que se reconoce y recuerda permanentemente en el discurso de profesores, funcionarios y administrativos, sobre todo cuando dicen que nuestras instituciones educativas fueron creadas para un tipo de estudiantes que ya no existen más, y que por tanto son, en cierta medida, instituciones obsoletas:

“La institución está pensada y sigue funcionando para un tipo de adolescente que desapareció” (Grupo de docentes, pág. 8).

“(…) creo que cuesta mucho el cambio a nivel institucional, cuesta mucho porque está muy atado a los hábitos, a las costumbres (…) veo que hay cosas muy arraigadas que cuesta mucho cambiarlas” (Grupo de funcionarios, pág. 3).

De las palabras de los participantes surge también el carácter rígido y reacio al cambio que tienen las instituciones, y destacan su carácter conservador en el sentido de que tienden a mantener las prácticas y los hábitos de antaño, así como también los valores y principios, vinculados al mantenimiento del orden, de la disciplina, al respeto por las autoridades y a la sumisión de los estudiantes, etcétera.

Sin embargo, es interesante revelar aquí, que del discurso de los funcionarios y docentes surge, de manera implícita, en la mayoría de los casos, un posicionamiento inconsciente que los excluye de la institución, es decir que sus palabras evidencian un desacuerdo con las prácticas institucionales que ellos mismos cuestionan, y en consecuencia tienden a hablar de sí mismos como actores externos a la institución, no se involucran con lo que allí ocurre, y prefieren mantenerse desvinculados de las mismas. Esto no significa, en cambio, que no sean poseedores de la cultura institucional, sino que muestra simplemente un desacuerdo con ella que tienden a notarlo, a verlo, y a expresarlo cuando analizan a los demás actores institucionales.

Por otra parte, debemos mencionar que, si analizamos la manera en que las instituciones asimilan los cambios externos a ellas, es decir los cambios del entorno institucional, vemos un mayor grado de apertura y flexibilidad, o al menos un intento de comprensión de los mismos. Esto puede verse claramente en algunos de los objetivos institucionales propuestos en los últimos años, tendientes a contener a los estudiantes y a retenerlos el mayor tiempo posible dentro de las instituciones (cuestionado por algunos teóricos que aseguran que de esta manera se pierde la especificidad de las instituciones educativas, que pasan así a asumir otras funciones que no les corresponde), o en la flexibilización de las condiciones normativas, reglamentarias y pedagógicas con tal de alcanzar los objetivos antes mencionados, pero descuidando la calidad de la educación que reciben los estudiantes. Con todo esto, queremos decir que las instituciones educativas no se han mantenido insensibles a los cambios sociales que ocurren en el entorno, y lo demuestran asumiendo responsabilidades de índole no específicamente educativas. Pero, el problema resulta con la contradicción que evidencian estos dos aspectos vinculados al cambio que venimos analizando, es decir, por un lado, entre su dinámica interna, que es lenta, difícil, que presenta a las instituciones como conservadoras (en el sentido literal del término) y reacias al cambio; y por otro, su intento de apertura y de sensibilización respecto a los cambios que ocurren en el entorno.

Es decir que las instituciones educativas asumen el cambio del entorno, lo reconocen, intentan comprenderlo e incluso asumen algunos de los desafíos que dichos cambios le generan, pero no están dispuestas a renunciar a la seguridad que les brinda su cultura institucional, manteniéndose incambiadas en su interior, continuando con sus modos de hacer, sus hábitos y prácticas institucionales, defendiendo los mismos valores y conductas, etcétera. Así, las instituciones se atrincheran dentro de su propio mundo, y sobre todo dentro de su propia cultura. En términos metafóricos, podríamos decir que las instituciones educativas actuales son como un grupo de campesinos medievales que aceptan el reto de producir para el mercado norteamericano actual, y para ello utilizan las técnicas y las herramientas que les fueron útiles en la época feudal. Esto quiere decir que la contradicción en la cual las instituciones aceptan (o les imponen) los retos de las sociedades actuales, empleando para ello los mecanismos de antaño, solo puede conducirlos al fracaso absoluto.

Por su parte, la naturaleza del cambio en la cultura adolescente es totalmente diferente, tanto en su dinámica interna (es decir cómo cambia, cómo evoluciona en sí misma) como en la manera de asimilar los cambios del entorno. Dichas diferencias se manifiestan, en general, en el discurso predominante de la mayoría de los actores institucionales que participaron de los cuatro grupos de discusión:

“Lo que sucede es que la velocidad de los cambios en los adolescentes es mayor, mayor a la velocidad de los cambios de la institución. Pero ambos cambian. Sólo que nosotros cambiamos mucho más rápido que ellos. No sé si estaría bien decir que es más espontáneo el adolescente...” (Grupo de estudiantes del turno vespertino, pág. 2).

“En la cultura yo creo que nosotros, como docentes, estamos muy atrás con respecto a ellos. La rapidez con que ellos van, o sea con la velocidad que cambia el mundo, la tecnología que cambia permanentemente, por más que queramos no podemos ir al ritmo de ellos” (Grupo de docentes, pág. 6).

De aquí, surgen varios elementos que marcan la naturaleza del cambio en la cultura adolescente. Por un lado, lo que más se destaca a nivel de los participantes, es el ritmo vertiginoso del cambio, lo que deja muy rezagados a los demás actores institucionales, generando así el desfasaje cultural que nos ocupa a lo largo de la presente investigación. Por otro lado, se hace referencia al hecho de que los adolescentes se acoplan muy fácilmente a los cambios del entorno, a los cambios del “mundo”, a la “tecnología”, etcétera. De esta manera, los dos aspectos que en la cultura institucional se encuentran en contradicción, aquí, en la cultura adolescente, se encuentran en total armonía, lo que los convierte a los adolescentes en los principales protagonistas de los cambios culturales generados

por los cambios del entorno. Así, la cultura adolescente es completamente dinámica y flexible, abierta al cambio, promotora y generadora del cambio.

Por otra parte, los pasajes de los discursos citados más arriba denotan una singular y muy interesante postura de los actores en torno a los dos grupos culturales que venimos analizando, y ello se evidencia sobre todo en la reiterada utilización (no sólo en la cita, sino a lo largo de todas las discusiones y todos los grupos) de los términos “ellos” y “nosotros”, dos pronombres personales del plural, que indican el posicionamiento y la identificación de los participantes con uno de al menos dos grupos diferentes, y por extensión, en una de las dos culturas cuya existencia tratamos de demostrar.

En lo que respecta a la segunda dimensión de análisis, que consiste en la manera de percibir el tiempo que cada uno de los actores institucionales tiene, así como también las eventuales repercusiones que tienen dichas percepciones a nivel de las prácticas, conductas y expectativas de los actores, también presenta diferencias significativas entre los estudiantes y los demás actores institucionales.

En este sentido, los docentes y los funcionarios institucionales comparten de manera generalizada la idea de que el futuro tiene una gran importancia, tanto para ellos como para los estudiantes que reciben en la institución. Aseguran que el estudio representa la mejor preparación posible para afrontar las responsabilidades que vendrán más adelante, por lo que es justificado y legítimo, y casi un deber de los adolescentes, estudiar y realizar una carrera que les asegure un mejor futuro.

“Yo, como docente viejo, que hace años que estoy, sigo creyendo que secundaria y sobre todo bachillerato, sigue siendo un puente, un ingreso al nivel terciario” (Grupo de docentes, pág. 12).

“Pero por supuesto, el saber en las diferentes temáticas (...) y la madurez es lo que nosotros queremos de los estudiantes, justamente para prepararlos para el futuro, estamos aquí para prepararlos para el futuro” (Grupo de funcionarios, pág. 4).

“(...) la institución capaz que piensa más en el futuro, un poco en el presente (...) y un poco en el pasado. Pero más en el futuro, porque la función de ellos es tratar de sacar gente con cabeza, gente preparada, y ta, tratan de cumplirlo” (Grupo de estudiantes del turno matutino, pág. 7).

Como vemos, las opiniones indican una gran preocupación de la institución por el futuro de sus estudiantes, y lo más importante de ello, como lo dice el alumno en la cita, es que tratan de cumplirlo, dando mayor importancia, valorando y promoviendo las prácticas y actitudes que

conduzcan a los estudiantes a un mejor futuro, lo que implica hipotecar algunas cosas (como el tiempo con amigos, el ocio, etcétera) en el presente.

Esta idea del estudio como la preparación para el futuro, y la relevancia primordial que le asignan al futuro los funcionarios institucionales y los docentes (que quizás coincide con la opinión de los padres, pertenecientes a otra generación) es típica de una sociedad conservadora, estable, con pocos cambios, previsible, todo lo cual hace posible la construcción de un proyecto de vida. Pero esa es la sociedad de hace varias décadas, pues, como ya hemos mencionado aquí, las sociedades actuales son muy dinámicas y cambiantes, lo que pondría en cuestionamiento cualquier proyecto de vida futuro. La incertidumbre es cada vez más la única constante, el cambio es casi algo permanente (no es esto tan solo un juego de palabras, es la dinámica de la sociedad en que vivimos).

Y los adolescentes de hoy son nativos de esta sociedad del cambio, por lo que para ellos es algo natural. Han aprendido que la incertidumbre es la regla más elemental, por lo que no sirve de nada proyectar detalladamente el futuro. Lo importante es, por lo tanto, y por contraposición a la opinión de los demás actores institucionales, el presente. Gozar y disfrutar el hoy es lo que busca la mayoría de los adolescentes, incluso cuando se saben de memoria el discurso de sus profesores y de sus padres de que el futuro importa. Es más, ante la pregunta directa de si les importa el futuro, la mayoría de los adolescentes responden de manera afirmativa, e incluso reconocen que el estudio es la mejor forma de prepararse. Sin embargo, cuando hablan indirectamente del futuro y del presente, por ejemplo priorizando algunas prácticas sobre otras, se hace evidente la contradicción con su discurso sobre el tiempo y su importancia.

“Los adolescentes en general, quieren ser los más populares, los que visten mejor, los que atraen a más gente, los que tienen dinero. Eso quieren ser los adolescentes, no les importa venir de camisa y corbata ni tener buenas participaciones en clase, o hacer la tarea domiciliaria si por eso tuvieron que dejar de ir a la costa con sus amigos el fin de semana” (Grupo de estudiantes del turno matutino, pág. 13).

Como vemos, las cosas que priorizan, las cosas que hacen y que quieren los adolescentes indican una consideración muy importante del presente, en tanto que las conductas y actitudes que serían indicadores de que realmente les interesa el futuro, como estudiar, interés por aprender, entre otras, son prácticamente inexistentes o quedan relegadas a un segundo plano.

Y al mismo tiempo, los propios docentes y funcionarios critican esa conducta de los adolescentes, haciendo notar la ausencia de proyectos de vida, y por extensión una infravaloración del futuro, al menos en relación con la importancia que le asignan al presente.

“Yo creo que la mayoría de los estudiantes lo que les importa es el presente, ellos viven el presente. Lo que pasó antes de ayer, o lo que dice él [otro participante del grupo], de que no piensan en seguir con algo, a ellos qué les importa...” (Grupo de funcionarios, pág. 7).

“(...) viven en un presente continuo no... ¡eso es! Ellos viven el hoy (...). Ellos lo viven más acelerado porque conciben al tiempo subjetivamente distinto que nosotros, y tienen posibilidades de vivirlo diferente porque tienen menos obligaciones que los docentes” (Grupo de docentes, pág. 7).

De esta manera, la contradicción es evidente, puesto que los intereses son muy diferentes. Y esa contradicción de intereses genera desencuentros importantes entre lo que la institución quiere para los adolescentes, por un lado, y lo que los propios estudiantes desean, por otro (ver cita de estudiante, pág. 22), lo que a su vez genera o contribuye con un ambiente de tensión y conflicto entre los diferentes actores institucionales.

En cuanto a los fines y objetivos que persiguen los diferentes actores institucionales, como tercera dimensión de análisis, podría decirse que son también diferentes, e incluso en algunos casos contradictorios. Esto se debe básicamente a que los estudiantes generalmente carecen de motivaciones propias que los conduzcan a las instituciones educativas. Esto no significa que carezcan de todo tipo objetivos y fines, o de motivaciones, sino que más bien significa que la institución educativa, contribuye en muy poco para el logro de sus objetivos, que no son los mismos que supone la institución.

Por tanto, la mayoría de los estudiantes asisten al liceo por presión de sus padres, o por el mandato social, que dice que los adolescentes deben de estudiar, por lo que en definitiva, los estudiantes acaban yendo a las instituciones sin propósitos claros. Cuando se les interroga acerca de cuáles son sus objetivos, muchos tienden a contestar de manera inconsciente lo que el discurso social e institucional les ha impuesto. Sin embargo, cuando se les pide que especifiquen el para qué y el por qué carecen de una explicación propia y convincente. Según los propios adolescentes:

“...la sociedad como que te empuja también, porque [a] la mayoría de los adolescentes [les preguntan] ¿qué haces? ¡Estudia! Entonces vienen a estudiar, aunque no saben lo que van a hacer después (...) porque alguno que no estudie y no trabaje... dicen ¡ah, mira el vago ese!” (Grupo de estudiantes del turno vespertino, pág. 7).

“...lo que pasa es que los padres muchas veces no confían en vos, no sé por qué, entonces necesitan arraigarse de esa nota [calificación], y si vos tenes baja nota ya te dicen de todo” (Grupo de estudiantes del turno matutino, pág. 11).

“Otro motivo son los amigos, seguir en contacto con ellos” (Grupo de estudiantes del turno vespertino, pág. 7).

Esta postura de los adolescentes se explica si consideramos lo que desarrolláramos antes, es decir el desfase cultural entre los adolescentes y la institución, es decir que la oferta educativa y los objetivos que presentan las instituciones hoy, al menos en educación secundaria, siguen siendo los mismos que los de hace algunas décadas atrás. De ahí surge la obsolescencia y el atraso de las instituciones, por el hecho de que han sido creadas para una sociedad que ya no existe y para otro tipo de adolescentes (ver cita de docente pág. 24).

Además, como surge de las mismas citas, en los casos en que los adolescentes manifiestan el deseo de tener un buen desempeño en la institución educativa, generalmente, todos ellos, casi sin excepción, expresaron que lo importante es la nota, el número con que se los califica, sin importarles los contenidos y las capacidades efectivas y reales que puedan adquirir. Es más, esa actitud que prioriza la nota por sobre todas las cosas la justifican, en general, diciendo que es lo que a todos le importa (padres, empleadores, sociedad). De igual manera, surge de otra de las opiniones, la importancia que tienen las relaciones de pares (entre iguales) para los adolescentes, y presentan al liceo como un lugar de encuentro, reunión y socialización, más que un lugar para aprender.

Por su parte, los demás actores institucionales aseguran que el motivo principal por el que se encuentran en las instituciones educativas es su vocación, y el deseo de contribuir con la formación de los adolescentes, que deben de prepararse para el futuro.

“Yo creo, primero que nada, que soy docente por vocación, y me gusta trabajar con grupos de adolescentes grandes, porque con ellos se puede hablar, se puede dialogar, el manejo de la lengua que tienen nos permiten abordar temas con mayor profundidad...” (Grupo de docentes, pág. 12).

“Yo también creo que es una fuente laboral la docencia, pero no creo que pese tanto a la hora de la elección, porque aquí que nadie piense hacerse rico” (Ídem).

Como vemos, la vocación es el principal motivo que explica la elección profesional de los funcionarios y docentes, es decir que priorizan la naturaleza de su función y el vínculo educativo con los estudiantes más que lo económico. Esto da cuenta, en cierta medida, de las expectativas con que dichos actores asisten a la institución, lo que contrasta con el desinterés y la desmotivación de los estudiantes, generando frustración y malestar entre docentes y demás actores institucionales, lo que a su vez retroalimenta la conflictividad y las tensiones al interior del campo educativo, profundizando la crisis del sistema.

La cuarta dimensión de análisis la constituyen las prácticas, actitudes y valores que los diferentes actores institucionales consideran apropiadas para lograr el éxito, así como la manera en que cada uno de ellos considera al éxito en sí mismo. Esta dimensión es muy importante, ya que puede constituirse en el motor de la dinámica institucional, siempre y cuando haya una feliz coincidencia entre las percepciones y prácticas de los adolescentes con las de los demás actores de la institución.

En este sentido, hemos constatado una diferencia sustancial, aunque no tan evidente a nivel discursivo, pues ante la pregunta ¿qué es el éxito?, generalmente los participantes acaban respondiendo lo que les indica el discurso institucional. Esto de alguna forma indica la eficacia institucional al momento de imponer su discurso, pero por otro, refleja la incapacidad de convencer a los actores de que ese discurso vale la pena, haciendo que orienten sus acciones, conductas y expectativas en el mismo sentido que su discurso. En otras palabras, en este aspecto se ve una marcada disociación entre el discurso de los actores y sus prácticas reales, especialmente en lo que tiene que ver con los adolescentes, que se ve reflejado en la siguiente opinión:

“Pienso que el estudiante exitoso es aquel que a pesar de que muchas veces no entienda algo y no le vaya tan bien en los estudios, se haya esforzado para llegar a su meta (...) un estudiante exitoso es aquel que después de unos años lo vuelves a ver y ves que progresó” (Grupo de estudiantes del turno matutino, 12).

Como vemos, esta es la idea de éxito que ha sabido imponer la institución educativa, y que los estudiantes reproducen perfectamente. Sin embargo, cuando se les dio a elegir, entre el modelo representado por un profesional exitoso, con sobrados méritos académicos, por un lado, y el modelo representado por Marcelo Tinelli (conocido conductor de televisión de la República Argentina) o alguno de sus artistas, todos respondieron rotundamente y de manera categórica que les gustaría más ser como Marcelo Tinelli (ver, por ejemplo, páginas 8 y 9 del grupo de estudiantes del turno vespertino).

Por su parte, a nivel de los docentes y de los funcionarios institucionales, existe un consenso casi unánime que sostiene que el estudiante exitoso es aquel que logra buenos rendimientos académicos, reflejados en la nota y en los juicios de los docentes, y con una conducta adecuada, con un trato respetuoso, equilibrado, sumiso, que acata las reglas institucionales, que muestra una actitud positiva y favorable frente al estudio, que se identifica con la institución, que no genera conflictos, etcétera.

“En mí caso particular, entiendo que un estudiante exitoso es el que llega y termina sexto año con dos condiciones. La primera es que aprenda a estudiar; y la segunda, que

es la base de la matemática, es que aprenda a tomar decisiones y que sepa ser responsable por esas decisiones que toma” (Grupo de docentes, pág. 13).

“Entre ellos [el exitoso es] el más vivo, el que hace más burlas, el que pone cuete en el baño y nadie lo descubre, el que salva una prueba copiando, ese es el más exitoso. El que se esfuerza (...) y que viene, como hay gurises que vienen de afuera y tienen terribles notas, y son re estudiosos, es el traga (...), pero el más vivo, el más exitoso es el que si le decís algo se te ríe en la cara (...). Y para nosotros (como docentes), por lo menos debería ser, el estudiante que no solo es brillante como estudiante, sino como persona. Porque no solo deben tener excelente rendimiento sino ser excelentes como personas” (Grupo de funcionarios, pág. 9).

De las opiniones se desprenden por sí solas las evidencias de la contradicción en esta dimensión de análisis, por lo que cualquier intento de explicación sería superfluo y redundante. Tal vez, lo que sí sea interesante de hacer notar, es que los actores, especialmente los adolescentes, no logran comprender la relación existente entre la forma en que perciben el éxito y sus prácticas cotidianas. O por lo menos no son conscientes de la correlación y coherencia que se supone debe existir entre ambos elementos. Ahí se encuentra quizás el origen de la disociación entre el discurso y la práctica, que se evidencia no sólo en esta dimensión de análisis sino en algunas otras, tal como lo hemos mencionado oportunamente.

Finalmente, en lo que tiene que ver con la quinta dimensión de análisis, vinculada al sentido de la educación secundaria para los diferentes actores, cabe destacar que, más allá de los supuestos que habíamos asumido en el marco teórico, se ha constatado un alto grado de coincidencias entre todos los actores institucionales. Es decir que, en este aspecto, no existen grandes diferencias.

En este sentido, la gran mayoría de los participantes sugirió que el rol de la educación era la de transformar positivamente a la sociedad. Esto indica que aún, en buena medida, se mantiene el discurso hegemónico y fundacional de nuestra educación, sobre todo en el aspecto normativo de la dimensión. Es decir que, las mayores coincidencias se dieron cuando se les preguntaba a los participantes sobre el “deber ser” de la educación:

“A nivel de la sociedad, yo creo que el sentido de la educación es cambiar el rol de la sociedad. La enseñanza secundaria, los alumnos son producto de la sociedad, ellos no son así por ningún principio químico ni matemático, ni nada de eso, son el reflejo de la sociedad. Evidentemente que son el reflejo de nuestra sociedad. Nosotros los hemos engendrado de determinada manera porque la sociedad tiene determinados valores. Y evidentemente que para poder cambiar la mentalidad de ellos, la mentalidad de la

educación secundaria, hay que cambiar a la sociedad. Qué se cambia primero, no lo sé” (Grupo de docentes, pág. 16).

“La institución debería servir para mejorar a la sociedad. No sé cómo explicarlo, pero la institución mejora a la sociedad” (Grupo de estudiantes del turno matutino, pág. 15).

Como vemos, las coincidencias son importantes, al menos a nivel discursivo, y al tratarse de su aspecto normativo, del deber ser de la educación, es prácticamente imposible discernir si se trata meramente de los resabios del discurso fundacional, o si realmente los actores están convencidos de lo que dicen.

Pero donde sí existen algunas diferencias, aunque no tan contundentes como en otras dimensiones analizadas anteriormente, es en el aspecto más real y cotidiano del sentido y del significado de la educación. Pues aquí, los estudiantes han sostenido reiteradamente que la educación actual que reciben en secundaria no les sirve de mucho, que no saben para qué les enseñan ciertos contenidos, que ellos jamás utilizarán:

“...yo creo que muchas veces utilizas lo que aprendes acá, pero también es cierto que muchas veces te preguntas ¿para qué me sirve esto? Siempre nos pasa...” (Grupo de estudiantes del turno vespertino, pág. 11).

Esta diferencia es fruto también del desfase cultural, que hace que las instituciones vayan por un lado y los adolescentes por otro, lo que lógicamente acaba por quitarle sentido a la educación, vista desde el punto de vista de los estudiantes.

De esta manera, la siguiente afirmación de un funcionario es categórica al momento de marcar las diferencias entre lo que la educación secundaria es y lo que debería ser:

“Y ahí tenes, en el discurso, lo que se da en la práctica. Es decir, lo que debería y lo que es. La educación secundaria, la enseñanza, ¿cuál sería su papel?, ¿educar?, ¿formar ciudadanos?, ¿formar buenos, honrados ciudadanos, que paguen impuestos? Sin embargo ¿qué tenemos? Enseñan que el más vivo es el que tiene más nota...” (Grupo de funcionarios, pág. 13).

REFLEXIONES FINALES

Cuando nos planteamos la necesidad de llevar adelante el presente estudio a nivel de una institución de educación secundaria, lo hicimos con la fuerte convicción de que desde hace algunos años el sistema educativo uruguayo se encuentra en una profunda crisis estructural, que ya no puede ser explicada mediante factores específicos y concretos, y por sobre todas las cosas que no depende exclusivamente de una simple coyuntura o circunstancia adversa, que ha impactado en las instituciones educativas como unidades más elementales del sistema. Por consiguiente, tal como lo explicitáramos desde un primer momento, nos hemos propuesto contribuir al análisis, a la comprensión y a la interpretación de dicha crisis en el marco de una teoría general e integral, que lejos de pretender explicarlo todo busca constituir un marco articulador e interpretativo transversal, cuyo principal supuesto es la existencia de diferencias culturales al interior de las instituciones educativas, lo que ha impactado negativamente en otros ámbitos no solo institucionales, sino a nivel de todo el sistema educativo.

En este sentido, el estudio ha demostrado, en primer lugar, la existencia real y efectiva de al menos dos culturas diferentes que coexisten simultáneamente pero que por la naturaleza contradictoria que presentan entre sí generan una relación conflictiva y de desentendimiento que perturba el normal funcionamiento de las instituciones y comprometen seriamente la concreción de los objetivos propuestos, vinculados a la educación y formación de las nuevas generaciones, pues dicha conflictividad neutraliza cualquier acción institucional tendiente a revertir la situación de crisis.

Esas culturas que mantienen una relación conflictiva y de tirantez permanente son, por un lado, la cultura escolar institucional, cuyo origen se remonta a los comienzos mismos de nuestro sistema educativo, y que con el paso del tiempo no hizo más que consolidarse, para volverse luego muy conservadora, inflexible, cerrada, reacia al cambio, poco dinámica, etcétera; y por otro lado, la cultura adolescente, que es un fiel reflejo de la sociedad actual, y cuyas bases materiales han sido las revoluciones en el ámbito de las nuevas tecnologías de la comunicación, la información y el transporte, y que han alterado radicalmente las sociedades en que vivimos en sus propias estructuras, modificando la dinámica del cambio y junto a ello todas las demás esferas de la sociedad, inclusive y fundamentalmente la vida de los individuos y la manera en que se relacionan unos con otros.

En este sentido, los adolescentes, verdaderos nativos de esta sociedad del cambio, han sabido acoplarse perfectamente a su dinámica, asumiendo sin cuestionamientos la incertidumbre y la inseguridad que dicha sociedad les plantea como escenario, y adoptando, en consecuencia, una

actitud abierta, flexible, audaz y desafiante, que choca directamente con la naturaleza opuesta de las instituciones educativas a las cuales deben asistir.

Por otra parte, en las últimas décadas nuestra educación secundaria, especialmente a nivel de bachillerato, ha sido objeto de una masificación sin precedentes, haciendo ingresar a las instituciones una enorme cantidad de jóvenes que llevan consigo la impronta del cambio que les ha proporcionado la sociedad, generando así todo un conjunto de desafíos a las instituciones educativas, las cuales han aceptado (voluntaria o involuntariamente), pero sin renunciar a los mecanismos e instrumentos que otrora fueran muy eficaces para otro tipo de adolescentes y de sociedad.

El problema surge entonces, cuando las instituciones educativas se niegan, o son incapaces de acompañar los cambios sociales, pero continúan de puertas abiertas recibiendo los contingentes de adolescentes que llegan cargados de una dinámica que rompe completamente el equilibrio y la armonía que hasta entonces habían ostentado nuestras instituciones, permitiéndoles constituirse en una referencia social nacional e internacional por los niveles de calidad en la educación que brindaban a sus estudiantes. Quizás el rechazo al cambio sea entonces, el reflejo del temor de dichas instituciones educativas a perder ese lugar referencial y de supremacía que habían ganado en otros tiempos.

En este sentido, el gran desafío que tienen por delante nuestras instituciones de educación secundaria, y quizás también a nivel de primaria y de la universidad, es el de asumir la necesidad de cambio como la única manera posible de acoplarse a los procesos sociales que ocurren en el entorno. De lo contrario, se producirá un progresivo y cada vez mayor distanciamiento entre los distintos actores institucionales, que a su vez repercutirá generando una fragmentación y un quiebre institucional, muy parecido al que debió enfrentar, por ejemplo, la Iglesia, cuando pretendió mantenerse inmutable frente a los nuevos acontecimientos que agitaban los cimientos sobre los cuales se apoyaba la estabilidad y la legitimidad institucional en las postrimerías de la Edad Media.

Por consiguiente, los caminos a recorrer en los próximos años deberían ser los de su relegitimación, para lo cual deberán afrontar una apertura progresiva al cambio y considerar una necesaria e imperante reforma estructural, integrando a los actores nuevos y permitiéndoles una real participación activa en la configuración de las bases, mecanismos y objetivos que la acercarán a la cultura adolescente y a la sociedad actual. De lo contrario, la alternativa es atrincherarse, como lo han hecho hasta ahora, teniendo solamente una apertura discursiva, que en vez de contribuir con la solución acaba empeorando y profundizando las diferencias y las inconsistencias institucionales, haciendo que pierdan definitivamente cualquier cuota de legitimidad que hasta ahora conservan.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Consensos en combatir crisis educativa. Diario *El País*, Montevideo, Uruguay, 13 de diciembre del 2009. En <http://www.elpais.com.uy/091213/pnacio-459813/nacional/consensos-en-combatir-crisis-educativa>

AROCENA Rodrigo (1996): *Los pequeños países periféricos ante la revolución tecnológica: un marco preliminar para la discusión del tema.* *Revista de Ciencias Sociales* N° 12, Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo.

BAUMAN, Zygmunt (2008): *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* Editorial Gedisa, Barcelona, España.

BELTRÁN, M. (1986): *Cinco vías de acceso a la realidad social.* Editorial Alianza, Madrid, España.

BOURDIEU, Pierre (2005): *Una invitación a la sociología reflexiva.* Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.

FILGUEIRA, C.; CALICCHIO, L.; GUTIÉRREZ, M.; LORENZO, M.; PIANNI, G.; PORZECANSKI, R. y RADAKOVICH, R. (2004): *Cultura juvenil y educación media superior en el Uruguay, Serie Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior, Cuaderno de trabajo N° 26.* Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Comisión y secretaría técnica para la transformación de la Educación Media Superior. En [http://www.infamilia.gub.uy/gxpsites/agxppdwn.aspx?1,7,141,P,S,0,336%3BS%3B1%3B12,](http://www.infamilia.gub.uy/gxpsites/agxppdwn.aspx?1,7,141,P,S,0,336%3BS%3B1%3B12)

[6%3BS%3B1%3B12,](http://www.infamilia.gub.uy/gxpsites/agxppdwn.aspx?1,7,141,P,S,0,336%3BS%3B1%3B12)

MANCEBO, Ester y RAVELA, Pedro (1995): *Hacia un rediseño organizacional de la enseñanza secundaria en el Uruguay*, CEPAL, Oficina de Montevideo. En <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/13563/LC-R128.pdf>

MENA MANRRIQUE, A. M. y MÉNDEZ PINEDA, J. M. (2009): *La técnica de grupo de discusión en la investigación educativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción*. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 N° 49/3. Edita Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura (OEI). En <http://www.rieoei.org/deloslectores/2859Manriquev2.pdf>

OBIOLS, Guillermo y DI SEGNI DE OBIOLS, Silvia (1995): *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.

RAMA, Germán (2004): *La evolución de la educación secundaria en Uruguay*. En <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Rama.pdf>

TEDESCO, Juan Carlos (2000): *Escuela y cultura: una relación conflictiva*. En <http://www.iipebuenosaires.org.ar/system/files/documentos/escuela-ycultura.pdf>

TENTI FANFANI, Emilio (2000): *Culturas juveniles y cultura escolar*, (Primera Publicación). En http://www.iipebuenosaires.org.ar/system/files/documentos/panel4_fanfani.pdf

VALLES, M. (1999): *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis S. A., Madrid, España.